



EXPERIENCIAS FEMINISTAS DENTRO Y FUERA DE LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS



Coordinado por

Liliana Bellato Gil • Maricela Hazel Pacheco Pazos
Adrián Alberto Reyes Vázquez

Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios

Coordinado por

**Liliana Bellato Gil • Maricela Hazel Pacheco Pazos
Adrián Alberto Reyes Vázquez**



Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios

Primera edición, noviembre de 2022

Diseño editorial, formación y diagramación: Luis Adrián Maza Trujillo

Diseño de cubierta: José Rodolfo Mendoza Ovilla

ISBN: 978-607-561-151-8

D.R. © 2022 Universidad Autónoma de Chiapas

Boulevard Belisario Domínguez km 1081, sin número, Terán, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana con número de registro de afiliación: 3932

Se autoriza la reproducción parcial o total de los textos aquí publicados, siempre y cuando se haga sin fines comerciales y se cite la fuente completa. Las imágenes de portada y de entrada, la composición de interiores y el diseño de cubierta son propiedad de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Hecho e impreso en México

Made and printed in Mexico

ÍNDICE

Presentación.....	9
MARICELA HAZEL PACHECO PAZOS	
Prólogo.....	11
KYRA NÚÑEZ DE LEÓN	

CAPÍTULO I MUJERES, GÉNERO Y EDUCACIÓN

Aproximación a la inclusión educativa en el marco de la pandemia en Chiapas	27
ADRIANA FLORES CASTILLO	
Prácticas de género en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 2018-2022.....	51
NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ	
La Mujer en las Instituciones en Educación Superior	85
CYNTHIA LÓPEZ SÁNCHEZ JOSEFINA MARTÍNEZ CHÁVEZ	
Transversalización de la perspectiva de género en el ámbito Universitario: El caso de la Universidad Autónoma de Yucatán.....	105
LETICIA JANET PAREDES GUERRERO	
(Ab)usos y costumbres. Sistema Moderno-Colonial de género y mujeres jóvenes indígenas de los Altos de Chiapas ante la Orientación Vocacional (OV)	147
LUIS ENRIQUE GARCÍA JIMÉNEZ	
Descolonizando la investigación-intervención feminista. Experiencias desde la educación popular feminista negra y antirracista	189
ASTRID YULIETH CUERO MONTENEGRO	

CAPÍTULO II

HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN UNIVERSIDADES DEL SUR-SURESTE DE MÉXICO

Convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva: una alternativa de acción ante el hostigamiento y acoso sexual en una comunidad universitaria237

CARLOS DAVID CARRILLO TRUJILLO
REBELÍN ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA
NANCY MARINE EVIA ALAMILLA

Acoso y hostigamiento sexual en jóvenes universitarios de Campeche, México 265

GABRIELA ISABEL PÉREZ ARANDA
ERIC ALEJANDRO CATZIN LÓPEZ
SINUHE ESTRADA CARMONA

Las manifestaciones feministas y los tenderos universitarios: Visibilización del acoso en la Universidad Intercultural de Chiapas, San Cristóbal de las Casas 307

CARMEN MARÍN-LEVARIO
ROSA VÁZQUEZ-JIMÉNEZ

CAPÍTULO III

TRABAJO DE CUIDADOS

Trabajo de Cuidados desde las Revueltas Populares en Abya Yala: Una Mirada desde la Economía Feminista Emancipatoria331

NELLY CUBILLOS ÁLVAREZ

El trabajo de cuidados y su regulación jurídica en México 369

ELIZABETH CONSUELO RUÍZ SÁNCHEZ

Narrativas de resistencia en la crianza de hombres y mujeres. Entre la soledad y el miedo 395

LILIANA BELLATO GIL
CARLOS MIRANDA VIDEGARAY

CAPÍTULO IV GÉNERO Y MIGRACIÓN

Territorios de espera: la migración internacional como factor de cambio en las relaciones de género en familias de Yucatán 441

MARCELA DURÁN ROSADO

LETICIA PAREDES GUERRERO

ROCÍO QUINTAL LÓPEZ

Consideraciones sobre la migración interna de las mujeres indígenas de Chiapas 479

DIANA LESLIE MENDOZA ROBLES

Presentación

Las mujeres viven distintas realidades dependiendo de los contextos en los que se desenvuelven, ya sea en las aulas —siendo estudiantes o maestras—, en sus trabajos en cualquier sector, o en sus propias casas.

Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios es una obra que aborda estas realidades, tomando en consideración todas las características que definen a las mujeres, así tenemos textos sobre niñas e infancias, mujeres jóvenes, mujeres en situación de movilidad y mujeres indígenas.

Los textos que aquí encontrarás son contribuciones de investigadoras e investigadores de Instituciones de Educación Superior principalmente de la región sur sureste del país, que han pasado por un proceso de dictaminación de parte de reconocidas personas académicas.

Los textos que fueron recibidos y aprobados por las personas dictaminadoras se han organizado en cuatro capítulos que abordan temáticas actuales sobre la situación de las mujeres.

En el primer capítulo encontramos artículos que muestran procesos para incluir la perspectiva de género y a las mujeres en general dentro de los espacios educativos. En el capítulo dos se aborda una temática actual sobre la realidad que viven diversas mujeres en el ámbito universitario en la región sur sureste: el acoso y el hostigamiento sexual. En el capítulo tres el tema central es el trabajo de cuidados, analizado desde los lentes y la experiencia de cada una de las autoras; otro aspecto que se aborda es el de las infancias. Finalmente, el capítulo cuatro se refiere a las mujeres y su experiencia a través de la migración.

Aunque las temáticas que se presentan en la obra pudieran parecer generales o con poca relación, el hilo conductor de todos los capítulos es el género y cómo esta categoría influye en cada uno de los contextos en los que las mujeres viven.

Las y los autores que participan en este libro, son personas expertas en los temas que desarrollan, con lo cual se presentan las discusiones más actuales en relación con cada uno de los capítulos que aquí se planean.

Tenemos la seguridad, que quienes lean esta obra, podrán encontrar entre sus páginas, análisis profundos, datos puntuales y reflexiones actuales sobre las temáticas planteadas. Deseamos pues, que puedan disfrutar de esta lectura, pero, sobre todo, que pueda generar reflexiones y cambios reales a partir de las problemáticas aquí planteadas.

MARICELA HAZEL PACHECO PAZOS

Prólogo

Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios ofrece una singular compilación de temas que se entrelazan y de los cuales resaltan propuestas concretas para política pública enfocada a enfrentar violencias en las instituciones de educación superior (IES), precisamente por su estrecha relación con el espacio externo, como es el caso del ambiente familiar y los movimientos sociales feministas en América Latina.

Experiencias feministas es un compendio de datos duros sobre, entre otros, la situación del acoso y el hostigamiento sexual (AHS) en las IES en México que aunque escalofriantes, dan certeza en la urgencia de erradicar la violencia contra las mujeres en el sistema educativo, propiciar el cambio a conductas familiares integrales incluyendo nuevas masculinidades y así consolidar instituciones de educación superior libres de violencias, con servicios educativos en igualdad y sin dejar a nadie fuera.

El sujeto que “enreda” las once temáticas de *Experiencias feministas* en sus cuatro capítulos: Mujeres, género y educación; Hostigamiento y acoso sexual: experiencias, acciones y alternativas en universidades del Sur-Sureste de México; Trabajo de Cuidados; y Género y Migración, es el reto de un cuerpo estudiantil formado sin estereotipos de género y sin distinción forzada en forma asimétrica de hombres y mujeres, de inclusión educativa y espacios dentro y fuera de los espacios educativos libres de violencias.

Las certitudes que obtenemos de la lectura de las *Experiencias Feministas* son claras. Por citar dos: primero, los “tipos singulares de violencia” que caracterizan al AHS hacia las estudiantes tienen como principales agresores a compañeros de estudios y a docentes; segundo, las estudiantes en IES “ya no se dejan”, prueba son los movimientos estudiantiles en universidades, los *tendederos de acoso*, la multiplicación de colectivas feministas universitarias y la introducción de unidades de género y de sistemas de denuncia por parte del centro educativo -entre otros.

El excelente trabajo de la autoría de especialistas¹ confirma que las estudiantes son discriminadas y objeto de agresiones verbales; sin embargo, lo que pudiera ser de buen augurio es ya aparecen estudiantes que no percibe las violencias. Habría que preguntarse si

1 Adriana Flores Castillo, Norma Gutiérrez Hernández, Cynthia López Sánchez, Josefina Martínez Chávez, Leticia Janet Paredes Guerrero, Luis Enrique García Jiménez, Astrid Yulieth Cuero Montenegro, Carlos David Carrillo Trujillo, Rebelín Echeverría Echeverría, Nancy Marine Evia Alamilla, Eric Alejandro Catzin López, Sinuhe Estrada Carmona, Gabriela Isabel Pérez Aranda, Carmen Marín-Levario, Rosa Vázquez-Jiménez, Nelly Cubillos Álvarez, Elizabeth Consuelo Ruíz Sánchez, Lilibian Bellato Gil, Carlos Miranda Videgaray, Marcela Durán Rosado, Leticia Paredes Guerrero, Rocío Quintal López, Diana Leslie Mendoza Robles.

ello es debido a la “normalización” del AHS o si ese fenómeno ha sido erradicado y cómo.

De la lectura de los catorce análisis expuestos en los cuatro capítulos en *Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios* distingo tres líneas de acción que se interponen para apoyarse y que posibilitarían el paso adelante rumbo al reforzamiento y hasta blindaje, de las instituciones de educación superior del acoso y hostigamiento sexual.

El espacio universitario y cuerpo docente

La primera línea es el espacio universitario. Las herramientas de análisis arrojan sin equívocos la certitud de que a) son las estudiantes las violentadas con actos de acoso y hostigamiento sexual, y b) los agresores son sus compañeros y maestros.

Hay que decir que, si bien el camino es optimista, no podemos pasar por alto la intensificación de las corrientes neoconservadoras y patriarcales que se cuelan para mantener la colonización y el sometimiento de género a las mujeres.

Hay también efectos nuevos en contra de ese anhelo, como la violencia suscitada en forma multidimensional combinando viejas prácticas de agresiones a través de nuevas como las cibernéticas y una más, la provocada por la pandemia del Covid-19 que afectó a todas las personas de las comunidades universitarias del país y alteró la vida cotidiana en el hogar.

La pandemia abrió, si se quiere, una ventana de oportunidades por ejemplo en el entorno familiar, el acceso a nuevas tecnologías,

la auto-responsabilidad educativa dado la no concurrencia a las universidades ni al contacto con el estudiantado ni al profesorado. Pero trajo como consecuencia la deserción educativa, la triple o cuádruple jornada de trabajo para mujeres y violencias y feminicidios por encontrarse en espacios reducidos. Chiapas, caso del estudio, no es un estado con cobertura digital y replegó al estudiantado a una injusta forma de aprendizaje, los que tienen red internet y los que la carecen, por ende, su rendimiento será diferente.

La pandemia, se confirma en los estudios expuestos, puso un alto al aprendizaje de la práctica del pensamiento colectivo, a la toma de decisiones personales, al que la universidad siguiera siendo el centro de la enseñanza en formación de género para educar en feminismos y masculinidades, y en otras acepciones; así hubo el regreso al centro de la imposición de roles estereotipados y de violencia que sigue siendo el hogar.

No, los hogares no son todos un oasis de paz ni de respeto, al contrario se convirtieron en muchos casos en terreno de conflictos exacerbados. Sí, las instituciones educativas testimonian violencias pero de otras características, y las enfrentan de maneras diferentes, por ejemplo, han atraído la relación con las colectivas feministas, incluyen la formación en género y de los nuevos feminismos, promueven la nueva masculinidad, introducen el sistema de denuncia.

Los cursos de orientación vocacional para indígenas y los cursos en práctica de género en la maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente con educación en género podría ser uno de los primeros temas de la educación integral donde la escuela tiene la tarea primordial de marcar la diferencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (p.29).

Dicho curso, que debería estar incluido en todos los planes de estudio a todos los niveles y no solo universitario sino empezar con la educación básica, pero ¿cómo ubicarlo en el contexto de juventudes indígenas?

Lo siguiente es otra certitud que nos ofrece esta publicación: las jóvenes indígenas de los Altos de Chiapas tienen la limitante del sistema moderno-colonial de género; para su deconstrucción y para descolonizar la perspectiva de género, romper con la teoría de la performatividad de género y acabar con los mitos respecto a la asignación de profesiones por género se utilizó la herramienta del programa de Orientación Vocacional para, sin ánimo de traicionar su cultura, puedan desvalorizar los usos y costumbres de comunidades indígenas y valorizar su derecho a la educación, aunque provengan de comunidades como Chenalhó o San Juan Cancuc, donde prevalece el rezago educativo.

Se trata en síntesis de instruir a las estudiantes en cuanto a subjetividad, performativas e identidades para apropiarse de sus derechos a la información a la educación y a una vida en plenitud de derechos.

Si en párrafos anteriores me referí a descolonizar el machismo en el cuerpo docente del que se expone en los análisis, ahora se trata de que éste sea el agente de cambio para la nueva mujer indígena, a través de ser facilitador con los cursos de orientación vocacional para transgredir al sistema moderno con una práctica reflexiva y activa. El poder de la educación no es para el estudiantado per se sino también para los docentes y para las familias.

El espectro frente a las IES es que la etnia, el color, la lengua, los modos y hasta la vestidura siguen siendo objeto de racismo,

discriminación y violencias; el que la mayoría sea por expresiones verbales, no deja de ser doliente para las agredidas, porque por un lado se encuentran en espacios donde no lo esperarían, y por el otro, el que están fuera de sus comunidades donde no sobresalen por su identidad.

La ventaja de nuestros días es, sin duda, el poder de la denuncia. Quienes en pasadas generaciones sufrimos de acoso por parte de docentes, valoramos a las nuevas generaciones que se atreven a asumir su derecho a no ser violentadas. Aún hay quienes por razones expuestas en estas experiencias no se atreven a reclamar justicia por el “qué dirán” en el campus universitario o temen la reacción de sus familias, pero son los menos. Hay que intensificar el poder de la denuncia.

El estudio sobre la Educación Popular Feminista que incorpora a las estudiantes negras y campesinas, ya no solamente a las indígenas, basado en el antirracismo impuesto en el pasado antes de las olas verdes y de los movimientos populares feministas en América Latina y además los movimientos en México en 2020 resulta aleccionador.

Deconstruir mediante la enseñanza es una meta que requiere que las estudiantes comprendan la realidad profundamente racista y antisexista de la educación colonial, lo que en uno de los estudios sobre los talleres impartidos se hizo con la herramienta de la música, poesía, escritura, cine y la lectura para ubicarlas en la mirada interseccional y de las opresiones múltiples que sufren.

En pocas palabras el estudio hecho con integrantes del Colectivo de Empleadas Domésticas en Chiapas (CEDACH) a través de ejercicios de autoetnografía, las indígenas y afros se construyeron su propio mundo de liberación femenina; ambas, la tallerista como docente y

las estudiantes aterrizaron en la construcción del conocimiento horizontal feminista antirracista y descolonizador rotundamente opuesto a la educación patriarcal.

En *Experiencias feministas* resalto ahora la situación de acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Autónoma de Campeche que se trabajó de manera cuantitativa y cualitativa arrojando verdades que ya no se pueden ocultar: el sexo femenino es más proclive a la violencia; el AHS es más frecuente entre estudiantes seguido de docentes masculinos; la “normalización” de la violencia dificulta la identificación; y finalmente, la oposición a la denuncia por estereotipos sociales.

El ámbito familiar

La segunda línea que obtengo de la lectura de *Experiencias feministas* es la del ámbito familiar para que las experiencias feministas en las IES logren también el cambio en el espacio doméstico.

Las IES por sí solas, no pueden ser las guardianas del género, pues las prácticas violentas que muchas veces ocurren en la comunidad estudiantil se generan en el entorno exterior, sobre todo en el ámbito familiar, y que los temas transversales de género deberían implementarse desde la educación básica y media, así como al seno de las familias, pero ello no es de su competencia. La aceptación y asimilación de la perspectiva de género desde la infancia hasta llegar al nivel universitario, es la que logrará romper el círculo de violencia contra niñas, adolescentes y mujeres que ha aumentado, lo que evidencia la insuficiencia de las políticas públicas.

La llegada de las estudiantes indígenas al nivel universitario, que valga decir, va en aumento, les mostrará que no todas tienen aún la capacidad de deconstruir el sistema de género y aquél donde se mezcla la etnia con la educación, los conflictos políticos y económicos y los socio-culturales incluyendo la religión, de donde provienen los obstáculos para su desarrollo profesional y el establecer un plan de vida personal que incluya su derecho también a la sexualidad. O sea, deberán romper de frente con la teoría de la performatividad de género y comprender que romper el cordón umbilical de los usos y costumbres no es traición a sus comunidades; la igualdad de género requiere un proceso de subjetividad, performatividad e identidad.

Mucho ayudará para ello la urgente adopción de políticas públicas que incida directamente sobre todos los niveles educativos para que el llegar al nivel superior traiga una población estudiantil con perspectiva de género; ya hay quiebres del catalogado como “férreo bloque asimétrico de género entre los sexos” pero falta que las IES tengan el poder para deconstruir la formación centrada en reforzar estereotipos de roles y la discriminación de hombres a mujeres que se les impone en la infancia.

Los cursos para orientación vocacional a esos maestros que interrelacionan géneros, culturas, etnias y perfiles sociales deberían ser planeados para, precisamente, que el estudiantado emerja como un ser liberado y que libere a su mundo, tal como se desprende del análisis sobre las juventudes en Cancuc y en Chenalhó.

Pongo en este ámbito de la línea familiar el tema de los servicios de cuidados expuestos en el tercer capítulo de *Experiencias feministas* por las razones que se obtienen de la lectura de las

trascendentales luchas feministas en Colombia, Chile, Ecuador y Perú en 2019 cuando surgió la perenne interrogante “quién cuida a quién y en qué momento”.

La experiencia que se nos ofrece en el estudio es impresionante en cuanto la forma como las mujeres se organizaron para cuidar mientras otras se manifestaban en los movimientos populares en 2019 para lograr la EFE, o sea la Economía Feminista Emancipadora que tiene el fin de terminar con el neoliberalismo que pone en riesgo la vida y la sustentabilidad. El movimiento fue acaparador: las mujeres fuera del movimiento activo se organizaron para alimentarlas, sanarlas, acompañarlas en procesos judiciales, abastecerlas cuando les cerraron los comercios, integraron misiones médicas, redes de acuerpamiento y de contención, donde las juventudes estuvieron en primera línea enfrentándose a las fuerzas represivas. Esa lucha, dijeron, no fue para dar vida sino para luchar por la vida digna que querían.

La educación familiar juega un papel predominante en la continuación de la divergencia de roles tradicionales, pero, como asentamos previamente, hay optimismo en el cambio con resultados de los trabajos realizados para influir en que la maternidad ya no es la que asume toda la responsabilidad de la infancia sino que los hombres y jóvenes estudiantes están asumiendo su paternidad con la naturalidad del aprendizaje de la igualdad de género.

El trabajo hecho confirmó que hombres y mujeres en la actualidad experimentan una maternidad y paternidad más gozosas, con aprendizajes constantes y las viven sin culpabilizarse. Este estudio presenta como reto el politizar la maternidad y la paternidad en

sentido emancipador para que ya no existan más situaciones en que la crianza se mire “entre la soledad y el miedo” y paso a paso se convierta en forma de emancipación.

Más aún, la visibilización de las prácticas violentas es imprescindible y si existe la cerrazón para negarlas, las estudiantes han encontrado la manera de la denuncia colectiva mediante los *tendederos del acoso*, el tipo de denuncia por objeto sexual que se virilizó en México y llegó hasta las instituciones gubernamentales. Tal el caso de estudio en la Universidad Intercultural de Chiapas que arrojó el dato duro de que las estudiantes independientemente de su identidad lograron con los *tendederos del acoso* denunciar con nombre y cargo a sus agresores. Un hecho real de usufructo de la libertad de expresión que fue imposible de invisibilizar y sentó un precedente de protesta pacífica de colectivas en la lucha feminista en las IES de Chiapas, Sinaloa, Veracruz, Puebla, Querétaro, Morelia entre muchas que les siguieron luego de las primeras en 2020. Las universitarias siguieron así su proceso de empoderamiento de sus derechos.

Las acciones afirmativas y políticas públicas son indispensables y a esto se refiere el análisis de la regulación jurídica del trabajo doméstico y del cuidado en México que engloba al ámbito familiar. El trabajo doméstico y el de cuidados no son verdaderamente remunerados y aumentan la carga de trabajo de las mujeres; las niñas y niños que trabajan va en aumento, aunque está prohibido por ley; los adultos mayores descuidados... se requiere urgentemente que el Estado genere acciones afirmativas y políticas públicas para el sistema de cuidados.

Mujeres y migración

La tercera línea de este trabajo multidimensional está relacionada con las mujeres indígenas y la migración, tanto internacional como interna. Cambia el rol de las familias. Cambia el rol de la educación. Cambia su identidad.

Es un tema que empieza a ser visibilizado y que está arrojando enseñanzas feministas de importancia como las estudiadas en Yucatán con migración a Estados Unidos, y en Chiapas con migración interna.

La migración es mayoritariamente masculina y es básicamente por necesidad así que el núcleo familiar queda con la mujer a la cabeza, a las que le llaman “mujeres que esperan” tanto al marido como a las remesas que les envían para sostener el hogar.

La descripción de la espera no es halagüeña: los maridos tardan en regresar, el dinero que envían tampoco es constante ni a tiempo ni suficiente, el hogar cambia, la “mujer que espera” se vuelve la “mujer empoderada” porque toma las riendas de la administración del hogar.

La evidencia muestra el cambio de las relaciones familiares; al seno, los deberes propios a mujeres se desestigmatizan pues hijos e hijas tienen las mismas responsabilidades, las madres son más activas y estrechan mejores vínculos con sus descendientes, trabajan fuera de casa pues los envíos económicos tardan o no llegan o no alcanzan, aprenden a vivir diferente. No todos son hojuelas con miel, cierto, siguen teniendo el peso del cuidado de todo, por lo que sufren de desgaste físico y emocional, y el riesgo del contra-golpe cuando el marido regresa.

La migración propicia el cambio de relaciones de género en la familia para la construcción colectiva de hogares en equidad. Incluso, cuando el migrante reúne a la familia en el destino de migración, la experiencia de vivir en otro entorno propicia igualmente un cambio a la vida diaria en su nuevo ambiente.

Quienes emigran tanto fuera de su país como de su estado, tienen causas interrelacionadas entre pobreza por la necesidad económica y la oportunidad laboral, educación, seguridad ante la violencia estructural en sus comunidades, y cada vez más su aspiración al desarrollo personal y a la búsqueda de un plan personal de vida.

Las *Experiencias feministas* nos muestran que la migración interna en Chiapas de mujeres indígenas es constante muy a pesar de que la vulnerabilidad es múltiple y las limitaciones casi iguales a las de sus comunidades de origen; sin embargo, salta a la vista una nueva forma de vivir, hay un aumento constante de mujeres jóvenes indígenas en universidades y otros centros de enseñanza, en las familias hijas e hijos asisten regularmente a escuelas y se educan en bilingüismo, esta infancia ya nunca será como la de sus padres.

Para cerrar:

La problemática educativa es un complejo tema y tal como se desprende de la lectura de *Experiencias feministas dentro y fuera de los espacios universitarios* pudiera dar escalofríos por los altos índices de desigualdad en todos los sentidos, de género a económicos, ambos factores de desigualdad entre mujeres y hombres y ambos focales en el área de educación que es un derecho humano universal.

De la lectura queda clara la interrelación de la violencia fuera de la institución, es proveniente del entorno familiar y del contexto social, por lo que el camino queda trazado para IES libres de violencia y vis a vis, en el hogar y en la sociedad.

El compendio de las *Experiencias feministas* ofrece una luz al final del túnel. Su lectura incentiva a más investigación y a utilizar los resultados innegables del feminismo en los Institutos de Educación Superior, retomar las propuestas, retar al sistema educativo, deconstruir los estereotipos y demandar políticas públicas eficaces porque la educación es un derecho universal.

KYRA NÚÑEZ DE LEÓN

CAPÍTULO I

MUJERES, GÉNERO Y EDUCACIÓN

género

educación

derechos
humanos

pandemia

APROXIMACIÓN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA PANDEMIA EN CHIAPAS

ADRIANA FLORES CASTILLO

Palabras clave

Género, Derechos Humanos, educación y pandemia.

Resumen

En el presente trabajo, se plantea llevar a cabo un acercamiento a nuevas problemáticas en torno a la temática educativa, ello, planteando aspectos de suma importancia que permiten analizar la región de Chiapas desde diferentes aristas, toda vez que éstas son pieza clave en la búsqueda de posibles propuestas futuras en torno a la atención a las carencias y desigualdades educativas, sobre todo empleando de manera transversal al género como visión de las brechas existentes que la pandemia ha convertido en verdaderos abismos, en torno a los cuales se tiene mucho trabajo por hacer, dada la realidad chiapaneca, en la cual, la diversidad es la característica primordial, que debe de tomarse en cuenta al construir posibles soluciones que permitan el desarrollo de la comunidad de estudiantes, entre ellas, todas las intersecciones presentes.

Es en ese sentido, que debemos mencionar también, que, aunado a las desigualdades de género, debemos agregar aquellas que la pandemia trajo consigo, y que dificultan el acceso al derecho a la educación de las y los estudiantes ante la falta de acceso a tecnologías de la información, dispositivos como computadoras, tabletas, celulares y por supuesto las necesidades de capacitación, no sólo del alumnado, sino de docentes e incluso padres y madres en torno a los ambientes virtuales escolares, tomando por supuesto en cuenta, la exacerbación de violencias y otros factores ante la contingencia sanitaria, lo cual se visibilizó incluso durante el confinamiento. Es así como el presente trabajo busca poner especial atención en el ámbito educativo actual.

Introducción

En el presente trabajo se desarrolla un acercamiento en torno a diversos factores relacionados con la educación actual, en la cual, nos encontramos con un nuevo panorama, ante la pandemia de COVID-19, que generó la búsqueda de estrategias, el uso de nuevas tecnologías y herramientas, pero que también provocó la aparición y el aumento de problemáticas nuevas, como la necesidad de acceso a medios y tecnologías y también la preservación de desigualdades.

A continuación, nos encontraremos con el panorama mexicano y especialmente con el chiapaneco, que nos permite entender una región con grave rezago educativo, y marcadas diferencias dentro de sus estratos, no sólo en cuanto al género, sino en cuanto a la interculturalidad y las dificultades de acceso al derecho a

la educación. En ese sentido, comenzaremos con entender algunas de las temáticas más importantes en torno al tema.

Primero debemos hablar del acceso y la deserción educativa

De acuerdo con INEGI (2021), México contó con 32.9 millones de estudiantes para el ciclo escolar 2020-2021, aun cuando se considera la economía 16 en las más poderosas del mundo (Expansión, 2021) presenta grandes desigualdades en ámbitos diversos, uno de ellos es la educación, temática que al ser investigada, de inicio se deben contemplar aspectos como el rezago educativo debido a la falta de acceso, así como la deserción por motivos económicos, culturales y sociales, los cuales, deben ser analizados a través de una perspectiva de género, toda vez que se trata de una visión transversal a los grandes temas de la investigación.

...al reconocer que el género y las desigualdades sociales que produce no solo se configuran por las características sexuales sino por otro conjunto de rasgos que hacen diferencias en el trato social, como la clase social, la edad, la etnicidad, la orientación y preferencia sexual, la condición de migración y el lugar de residencia, será importante observar si la normatividad considera estas diferencias para proponer las acciones que resuelvan el problema (OXFAM México, p.117).

Si bien, de inicio en muchos países se considera que la brecha de género se ha cerrado de manera importante, en el tema educativo tenemos los datos siguientes:

- El 36% de las niñas y adolescentes que abandonan sus estudios lo hace por causas de embarazo o cuidados maternos (CAF, 2018).
- Los matrimonios y uniones forzadas de las niñas aumentan la deserción escolar (UNFPA y Plan Internacional, 2019).
- Existe un círculo vicioso: las niñas que no asisten a la escuela tienen más probabilidades de ser obligadas a casarse o unirse a un hombre.

Dichas cifras de carácter mundial, dan cuenta de las disparidades entre los roles de género de niñas y niños, en donde existen regiones en las que se han normalizado situaciones como la deserción escolar de las niñas a edades tempranas para contraer matrimonio e incluso ser madres.

Uno de los estados de la república que presentan a la vez aspectos como los antes mencionados, que ponen en total desventaja a las niñas y mujeres en el ámbito educativo es el estado de Chiapas, por lo cual, resulta ser un tema pertinente de desarrollar en el presente trabajo, sobre todo, en el marco de la actual situación educativa debido a la pandemia de COVID-19, la cual trajo consigo múltiples necesidades de capacitación en todo nivel, tanto al cuerpo docente, al alumnado e incluso a padres y madres de familia, y que visibilizó e incluso que exacerbó las brechas de desigualdad existentes.

Es así, como la problemática educativa se convierte en una cuestión compleja, al encontrarse que, dentro de las causas, existen múltiples aristas, vulnerabilidades y disparidades, en ese sentido, debemos comenzar por analizar el desequilibrio educativo desde los aspectos siguientes:

a) Contexto educativo de Chiapas

Si bien, México, al igual que diversos países latinoamericanos cuenta con serios problemas de atraso educativo dentro de sus territorios, Chiapas es especialmente importante para poner en práctica investigaciones y propuestas que permitan lograr el desarrollo de la región, ante sus múltiples problemáticas.

La ubicación del estado de Chiapas lo sitúa en una zona clave de atención para el país, ello, ante presencia de grandes intersecciones, como su gran número de poblaciones indígenas, la existencia de tránsito migratorio constante por situarse ser una entidad fronteriza, además de que cuenta con grandes desigualdades de nivel socio-económico. Situado al sureste de la república mexicana, Chiapas cuenta con una superficie del 3.8% del territorio nacional, (PED Chiapas 2019-2024), cabe señalar que además ocupa el 8 lugar a nivel nacional por su número de habitantes (INEGI, 2020).

Al hablar del ámbito educativo en Chiapas de manera general, tenemos que existe un contraste también en este ámbito, si hablamos de la población rural y la urbana sobre todo. Hay que mencionar que Chiapas es la entidad con el porcentaje más alto del país de la población analfabeta de 15 años y más, es así, como de acuerdo con el Censo de Población

y Vivienda 2020 realizado por el INEGI, en Chiapas el 86% de la población de 60 años en adelante es analfabeta.

Los datos arrojados por el INEGI a nivel nacional, ponen en evidencia que de la población analfabeta, las mujeres ocupan el mayor porcentaje. “De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, cuatro de cada 100 hombres y seis de cada 100 mujeres de 15 años y más no saben leer ni escribir” (INEGI, 2020).

b) Falta de acceso a servicios básicos

En el estado, se cuenta con una gran problemática debido a la falta de acceso a servicios relacionados con derechos básicos, como la salud, la alimentación y por supuesto la educación, ello, debido a la ausencia, en muchos de los casos, de infraestructura y recursos que permitan el desarrollo de la población, y en especial, que garanticen el acceso a estos derechos a los grupos en situación de vulnerabilidad, como son las mujeres y niñas de las comunidades con mayor rezago a través de políticas públicas acordes con las necesidades de una población con tantos contrastes.

La importancia del análisis del trabajo de cuidados

Uno de los elementos que cabe señalar y que es directamente causante de muchos casos de deserción escolar de niñas y mujeres, no solo en Chiapas, sino en muchos lugares de mundo, es el trabajo de cuidados, siendo éste, no remunerado y desarrollado tradicionalmente por las mujeres, debido a un rol de género impuesto socialmente.

El trabajo de cuidados comprende dos tipos de actividades superpuestas: las actividades de cuidado directo, personal y relacional, como dar de comer a un bebé o cuidar de un cónyuge enfermo, y las actividades de cuidado indirecto, como cocinar y limpiar. El trabajo de cuidados no remunerado consiste en la prestación de cuidados por parte de cuidadoras y cuidadores no remunerados sin recibir una retribución económica a cambio (OIT, 2013, p. 1).

Es así, como nos encontramos con que en nuestro país y sobre todo en zonas marginadas o en situación de vulnerabilidad, el trabajo de cuidados es atribuible a las mujeres, en su mayoría mujeres jóvenes y adultas, las cuales deben cargar con dicho trabajo, por el cual no perciben un salario, siendo dicha actividad finalmente invisibilizada, realizada a la par de otras actividades, como acudir a la escuela o trabajar, lo cual genera finalmente una desigualdad de opciones de vida entre mujeres y hombres, ya que se limita finalmente la construcción de un proyecto de vida en igualdad de oportunidades, comenzando por la permanencia en el sistema educativo.

Es decir, la forma en que se organiza socialmente la provisión de los cuidados en el país, impide a millones de mujeres acceder a educación, salud, empleo digno y suficiente, participación política, contextos libres de violencia y todo aquello que signifique para ellas construir y disfrutar de vidas plenas y satisfactorias. (OXFAM México, p. 7)

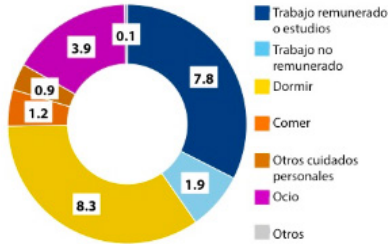
Por ello, es necesario visibilizar en este tipo de trabajos, que la igualdad de opciones se limitan, o en ocasiones son inexistentes para muchas mujeres, sobre todo las que provienen de hogares con un nivel socio-económico bajo, o de poblaciones marginadas y con serias carencias, como las de las poblaciones indígenas del estado.

En ese tenor, tenemos que la CEPAL y la UNICEF expresan que las niñas ya realizaban más tareas domésticas y trabajo de cuidado, incluso antes de la pandemia, así que no partimos de cero al analizar dicha problemática.

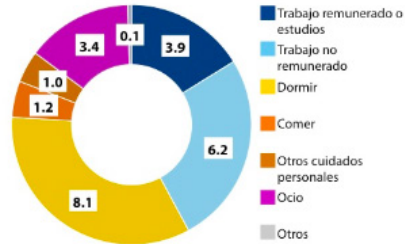
“La situación de pandemia derivada por el COVID-19 ha propiciado que el derecho humano a la educación sea negado parcialmente a la comunidad escolar y en algunos casos su negación es total” (García, 2020, p. 36)

Es así, como el análisis del uso del tiempo de la población femenina cobra especial importancia en este trabajo, toda vez que permite ver las restricciones que el desempeño del trabajo de cuidados trae como consecuencia, como por ejemplo, la continuidad de los estudios.

¿Cómo se compone el día de un hombre mexicano? (horas/día)



¿Cómo se compone el día de una mujer mexicana? (horas/día)



Fuente: OCDE basado en datos de encuestas nacionales sobre el uso del tiempo para personas entre 15 y 64 años.

De la ilustración anterior podemos observar la brecha de género existente en dos puntos principales que aquí interesan, el trabajo remunerado o estudios (Hombres 7.8 y mujeres 3.9 horas al día) y el trabajo no remunerado o de cuidados (Hombres 1.9 y mujeres 6.2 horas al día), ello permite dar cuenta de que el tiempo empleado en ambas actividades se invierte, las mujeres dedican una gran cantidad de horas, sólo un menor tiempo que el destinado a las horas de sueño, al trabajo no remunerado a través de los cuidados, en lugar de emplear la mayor parte de su día en el trabajo remunerado o a continuar sus estudios.

En ese sentido, se afirma que “la organización social del cuidado resulta en sí misma un vector de reproducción y profundización de la desigualdad.” (Rodríguez Enríquez, 2015, p. 42).

Esos cuidados no remunerados, comienzan a ser parte de la vida de muchas mujeres a diario, desde que son muy jóvenes, siendo una de las más importantes causas de deserción escolar. En ese sentido, hay que mencionar que un aspecto trascendental es la maternidad adolescente e incluso infantil. En la actualidad las mujeres tienen hijos en edades más avanzadas, concluyendo sus estudios incluso, dando cuenta la CEPAL (2016) al observar una reducción significativa de la tasa global de fecundidad en la región, de 3.5 a 2.15.

“La fecundidad cayó en todos los países, llevando sobre todo a aquellos de muy alta y alta fecundidad a niveles levemente por encima de la tasa de reemplazo, por la cual por cada mujer nacen dos niños/as “(CEPAL, 2016).

A pesar de la disminución en la fecundidad se señala, que la tasa de mujeres que de manera temprana tienen hijos y que cuentan con menos de 8 o incluso menos años de educación completa es extremadamente alta, siendo casi la mitad de las mujeres latinoamericanas con bajo nivel educativo madres a los 19 años. “En contraste, las mujeres con estudios terciarios llegan a los 29 años de edad para que la mitad de dichas mujeres sean o hayan sido madres” (OXFEM México, p. 265).

En este tenor, tenemos también que mencionar otra brecha entre las mismas mujeres, ello, al mencionar a las mujeres indígenas y las mujeres rurales, que presentan tasas todavía más elevadas que las mujeres de las regiones urbanas, no indígenas, o con un nivel socio- económico más elevado (Rodríguez Vignoli, 2014).

Hemos de mencionar que el embarazo en mujeres jóvenes representa un gran problema a atender por el Estado, toda vez que en

muchos de los casos permite visibilizar la falta de educación sexual, de planeación familiar y la existencia de embarazos no deseados.

El tiempo que podrán dedicarle las niñas y adolescentes a sus estudios se está viendo afectado, tanto por el cierre de las escuelas como por el incremento de su dedicación en labores domésticas y de cuidado y el aumento de la violencia psicológica, física y sexual (ONU Mujeres).

En ese sentido, el embarazo adolescente hace necesaria la reflexión en torno a si es una causa o consecuencia de la deserción escolar en América Latina y el Caribe, toda vez que, es en esa región en donde se cuenta con la segunda tasa de fecundidad en adolescentes más alta del mundo (OPS, UNFPA y UNICEF, 2018).

De acuerdo con el Sistema de Información Perinatal muestra que en cuatro países examinados (Nicaragua, Honduras, Uruguay y Guatemala), 7 de cada 10 embarazos entre mujeres de menos de 19 años ocurrieron de manera no intencional (Díaz Rosello, 2016).

No se trata por lo tanto de jóvenes que buscan la maternidad como concreción de un proyecto de vida, sino de casos en los que se carece de la información necesaria o de métodos anti-conceptivos eficaces, sea por barreras legales, económicas o sociales. (OXFEM México, p. 265).

La finalidad de retomar el tema del embarazo a edades tempranas en relación con la educación, va en torno al impacto que la responsabilidad del cuidado sobre los hijos recae de manera importante, si no que completamente sobre las mujeres, lo cual genera incluso la no continuidad educativa, ya que se da en etapas tempranas de la formación profesional.

De esta manera, se busca hacer hincapié en las múltiples aristas a analizar cuando se cuenta con la perspectiva de las brechas existentes entre hombres y mujeres en materia educativa, ya que seriamente hay que considerar que se disminuye el tiempo y las oportunidades de carácter profesional y económico de las mujeres en gran parte, al encontrarse desde edades tempranas al cuidado de los hijos y otras actividades del hogar, afectando así de diferentes formas la vida de hombres y mujeres cambios tales como la conformación de una familia (Grimshaw y Rubery, 2015).

Como consecuencia de ello, resulta importante recalcar cómo esa división sexual del trabajo, manifestándose desde la época en la que se desempeñan las actividades escolares, afecta de manera desigual a hombres y mujeres. Como antes se ha manifestado, al hablar de la participación de las mujeres en los niveles educativos, se visibiliza la estratificación entre las mujeres más y menos educadas.

Los niveles de participación de las mujeres con educación terciaria o más superan el 70% y presentan brechas de poco más de 10 puntos porcentuales con las tasas de participación masculinas de alta educación (OXFEM México, p. 272).

Dentro de dichas estratificaciones, tenemos que mencionar, en el caso de Chiapas, que es un estado en el que la población indígena representa el 28.2 % de 3 y más años de la población total, siendo también un grupo en situación de vulnerabilidad por múltiples razones, al respecto la CEPAL (2020) señala “Los determinantes de la participación indígena en el mercado de trabajo son complejos y no siempre pueden asimilarse al caso de los no indígenas. Los menores niveles de educación formal ponen a estas personas en clara desventaja en el acceso al empleo. Además, resultan fundamentales los aspectos culturales específicos de los pueblos indígenas, así como el papel de hombres y mujeres en sus familias y comunidades (OXFEM México, p. 274).

La educación en la pandemia y las brechas de desigualdad en Chiapas

El acceso al derecho a la educación en el estado de Chiapas continúa siendo un punto pendiente en el abordaje del Estado, en ese sentido, cabe señalar que la construcción de las políticas públicas no han logrado aún el cometido propuesto, toda vez que éstas no se han construido observando las múltiples características de la sociedad en mención. Ante la existencia de grandes contrastes respecto de otras entidades federativas, la estrategia nacional no ha logrado combatir de lleno las grandes problemáticas locales, como el rezago educativo, el acceso a una educación en lengua materna, o la presencia de la interculturalidad y el género como políticas transversales.

Como bien lo dicen los datos a nivel nacional, Chiapas es el estado con mayor rezago educativo (INEGI, 2020), se ha mencionado antes que las carencias son muchas, y comprenden la falta de acceso a servicios básicos, ello incluso, antes de la pandemia, ésta, además de visibilizar las necesidades, trajo consigo el aumento de problemáticas, entre ellas la violencia doméstica e intrafamiliar, y también las relacionadas con el tema educativo.

Las brechas de desigualdad en la entidad son notorias, pero hablando especialmente del tema de la pandemia, dejó ver otras necesidades relacionadas con las tecnologías, la falta de cobertura de red de internet o de dispositivos, así como la ausencia de capacitación en su uso, marcó la diferencia entre el acceso efectivo no solo al derecho a la educación, si no al aprendizaje.

Del acceso equitativo al uso de TICS (Brecha digital)

Es necesario, que si hablamos de la educación en la actualidad, también hagamos referencia a la enorme brecha digital que existe en México, en especial en sus entidades y municipios con más rezago socio-económico, los cuales en ocasiones presentan una grave falta de acceso a tecnologías de la información. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, 56.4 por ciento de las familias mexicanas disponen de internet, ya sea mediante una conexión fija o móvil; sin embargo, el porcentaje desciende a 43 por ciento cuando se les pregunta si tienen al menos una computadora en casa. (EN-DUTIH, 2019).

Si bien, hay países del llamado primer mundo, en los que el acceso al internet es un derecho ganado, en latinoamérica éste, todavía está muy detrás en una lista de derechos pendientes, en los que se necesita trabajar duro para que sean garantizados.

La disparidad en el acceso a las tecnologías es signo de la desigualdad social; en medio de una crisis de salud como la que vivimos, ésta provoca que las brechas se vuelvan abismos... ésta se amplía cuando, además de no tener acceso, no se cuenta con las competencias en el uso y aprovechamiento de las tic. Estamos frente a una doble brecha digital educativa, donde la desigualdad es el mayor freno para emprender estrategias que permitan alcanzar la educación que todos deseamos, dentro y fuera de los centros escolares (Casanova, 2020, p.125).

Durante la pandemia, hemos de decir que lo que antes era una jornada doble para las mujeres (Trabajo remunerado y no remunerado), se convirtió en una triple jornada, al ser las principales encargadas de proporcionar el apoyo en la educación virtual a sus hijos e hijas, los cuales, a su vez se encontraban en diferentes niveles educativos, con necesidad de conexiones virtuales al mismo tiempo, aunado con al tiempo de dedicación a las tareas y el home office.

Sólo desde algunos frentes se ha denunciado cómo para las mujeres —madres, hijas, hermanas, etcétera— la vida ha resultado en una suerte de triple jornada laboral. Ahora,

además de cumplir con las exigencias de sus trabajos formales, han de llevar la carga más dura en las labores domésticas de cuidado, limpieza y organización. A estas cuestiones, que acaso en la vida regular quedan normalizadas o invisibilizadas, se suman las actividades permanentes de la educación de niños, niñas y adolescentes (*Zabalgoitia, 2020, pp. 175-176*).

Esa triple jornada para las mujeres durante la pandemia, logró reflejarse en el desempeño laboral y educativo, además de generar estrés, y falta de tiempo de esparcimiento y actividades recreativas.

Violencia

Es importante, que respecto al tema educativo, sobre todo el actual, que se desarrolla en el marco de una pandemia mundial, y que ha mantenido a la población en confinamiento, las dinámicas han cambiado drásticamente, poniendo de relieve las necesidades y las dificultades para el acceso al derecho a la educación, si bien ello ha afectado a todos los sectores sociales, la realidad es que las niñas y mujeres han sido mayormente afectadas, es en ese sentido que uno de los factores importantes que se manifestaron en ese tenor, es el aumento de la violencia al interior de los hogares, lo cual afectó directamente a la permanencia en los programas educativos.

El aumento de la violencia doméstica e intrafamiliar es sin duda, un indicador alarmante que hay que atender, ello permitió ver la existencia de grietas de inequidad, y la persistencia de nuevas formas de

violencia, perpetradas principalmente en contra de mujeres, niñas, niños, adultos y adultas mayores.

La ONU Mujeres (México) ha expresado la urgencia de establecer una estrategia con perspectiva de género ante la pandemia de covid-19; es decir, que tome en cuenta el impacto y los efectos que podría tener en mujeres y niñas, en una diversidad de niveles y esferas —incluida la doméstica. Tal petición, de hecho, conlleva la certeza de que, en un ambiente de aislamiento en el que las lógicas violentas por razones de género pueden tensarse, son las mujeres y la infancia quienes están peor situadas. Así, y de manera aún más terrible, son las niñas las que suelen sufrir formas de violencia de carácter sexual en experiencias de hacinamiento o confinamiento. (Zabalgoitia, 2020, p.178).

En ese sentido Zabalgoitia (2020) hace hincapié en que, al hablar de la pandemia, las violencias y las inequidades que se visibilizaron, logran exhibir dentro de ámbito educativo su configuración a través de tres ejes:

- El primero tiene que ver con este desplazamiento profundo de algunos de los significantes de base, como pensar en conjunto —por *todos*— que las violencias son un problema de los hombres y no sólo de las mujeres, y de las disciplinas y discursos con los que ellas, fundamentalmente, los han abordado en la academia y las aulas.
- El segundo tiene que ver con el reconocimiento común de que la universidad es el espacio en el que se han de enseñar, con mayor hondura y rigor, las teorías, saberes y adelantos

científicos y académicos de la formación de género. Educar en feminismos. Educar en masculinidades. En teoría queer. El logro, por parte de las moffyl, de instaurar este tipo de asignaturas como obligatorias y comunes a todas las carreras y programas es histórico, y reconoce el trabajo de mujeres académicas durante décadas. Es algo que debe celebrarse y que no responde ni a la imposición de una ideología generacional ni a una moda.

- Finalmente, el último eje tiene que ver con el reconocimiento de un ambiente bélico que va desde los hogares hacia las calles, hacia las aulas y universidades, y que se recrudece en crisis como la del coronavirus. Se trata de una guerra en contra de las mujeres y sus cuerpos, como lo ha argumentado Rita Segato (2016) con apabullante claridad, así como en contra de los cuerpos más inocentes de esa guerra. Esto es lo que nos está fragmentando y erosionando con mayor efectividad. Es la tarea que se vuelve a imponer en el mundo que vendrá tras el confinamiento. (*Zabalgoitia, 20202, p. 181*).

Conclusiones

La educación hoy en día, debe enfocarse en la inclusión, que mediante la generación de herramientas, planes y programas logre sensibilizar a la comunidad educativa que se desarrolla en el ámbito de las instituciones, para no dejar a nadie fuera de los procesos de aprendizaje, no hablando solamente desde la ideología de los distintos grupos sociales, si no desde el ofrecimiento de los planes educativos tomando

en cuenta la interculturalidad y el género, así como las características diferenciales de cada región.

Ante la pandemia de COVID-19 en México, y sobre todo en entidades con grave rezago educativo como es el caso de Chiapas, y en donde existen grandes desigualdades que generan distintas intersecciones y nuevas formas de desigualdad, ello, dado la dificultad para acceder a las tecnologías de la información, ante la insuficiencia de la cobertura de internet para todas las comunidades mexicanas, sobre todo las más alejadas, y en el caso de nuestra entidad, incluso ausencia de red telefónica o servicios básicos de luz, y qué decir del acceso a dispositivos como computadoras, tabletas o celulares, que resulta realmente limitado.

Es en ese sentido, si antes existían verdaderas brechas educativas al compararlas con otras entidades de la república, y qué decir de contrastarlas con otros lugares con un mayor avance económico y educativo, éstas, ahora son consideradas enormes abismos, en los cuales será necesario poner todos los esfuerzos de manera conjunta entre varios sectores federales, estatales y municipales.

Es importante mencionar la importancia de atender las problemáticas que surgieron o que se incrementaron en el periodo pandémico, que ponen en la mesa, sobre todo, las desigualdades en temas de género, que en muchos de los casos dan lugar a múltiples jornadas a la vez, que disminuyen el uso del tiempo de mujeres e incluso a temprana edad, encargándose de las tareas de cuidado, a la vez que desarrollan un trabajo remunerado o estudian, causando deserción escolar.

Es en ese sentido, que es necesario generar nuevos planes y estrategias para atender esa problemática, a través del desarrollo de diagnósticos mediante el empleo de técnicas de investigación adecuadas, que permitan generar indicadores y la elaboración de mapas de riesgo. En este tenor, deben ser integrados a los planes educativos las asignaturas obligatorias en temas transversales de género en la educación básica.

Por último y a manera de cierre, es necesario decir, que, aunado a las acciones gubernamentales en pro del desarrollo en el ámbito educativo, se hace necesaria también la sensibilización en derechos humanos, género, interculturalidad, así como la corresponsabilidad en los cuidados que permita generar conciencia en la población en general acerca de la distribución del trabajo entre hombres y mujeres desde edades tempranas, generando un cambio en las generaciones futuras, así como violencia de género y de explotación y abuso sexual.

Referencias

- CAF. (2018) *El alto costo del abandono escolar en América Latina*. Disponible en: <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2018/08/el-alto-costo-delabandono-escolar-en-america-latina/>
- Cardiel, H. (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.
- CEPAL. (2016), Panorama Social 2015.
- CEPAL y UNICEF. *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35995/1/Boletin-desafios8-CEPAL-UNICEF_es.pdf
- CEPAL. (2019). *Las mediciones de uso del tiempo en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://oig.cepal.org/sites/default/files/las_mediciones_de_uso_el_tiempo_en_alyc_o.pdf
- CEPAL. (2020), Informe especial covid-19, folleto núm. 2, 21 de abril. *Educación, género y covid-19 consecuencias para niñas y adolescentes* Las emergencias sanitarias afectan de manera distinta a mujeres, hombres, niñas, niños, adolescentes y personas LGBTIQ+. Disponible en: https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/07/infografia_educacion_genero_y_covid.pdf

- Esteve, A. y A. López-Gay. (2014). El auge de la cohabitación y otras transformaciones familiares en América Latina en Laura Rodríguez Wong, José Eustáquio Alves, Jorge Rodríguez Vignoli & Cássio MaldonadoTurra, CAIRO +20. *Perspectivas de la agenda de población y desarrollo sostenible después de 2014*; Serie Investigaciones; Rio de Janeiro; ALAP.
- Expansión (2022). Disponible en: <https://datosmacro.expansion.com/paises/mexico#:~:text=M%C3%A9xico%20es%20la%20econom%C3%ADa%20n%C3%BAmero,57%2C63%25%20del%20PIB>.
- García, M. (2020). *Problemáticas en el Derecho Humano e la Educación ante la pandemia*. México: IJ UNAM.
- INEGI (2020) *Cuéntame de México*. Disponible en: <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- INEGI ECOVID (2021). Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVID-ED_2021_03.pdf
- INEGI. (2020) *Censo de Población y Vivienda*. Disponible en www.inegi.org.mx
- OPS, UNFPA y UNICEF (2018) *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://lac.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ESP-EMBARAZO-ADOLESC-14febrero%20FINAL_5.PDF
- Rodríguez, C. (2015) *Economía feminista y economía del cuidado. Aportes para el estudio de la desigualdad*. En *Nueva Sociedad* no256, marzo-abril ISSN: 0251-3552

- Rodríguez, J. (2014). “La reproducción en la adolescencia y sus desigualdades en América Latina”. Introducción al análisis demográfico, con énfasis en el uso de microdatos censales de la ronda de 2010. Santiago: CEPAL/UNFPA
- Segato, R. (2016), *La guerra contra las mujeres*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Trabajo de cuidados y desigualdad. OXFAM México.
- UNFPA y Plan International (2019). *Matrimonios y uniones infantiles, tempranas y forzadas: Una realidad oculta en América Latina y el Caribe*. Disponible en: <https://lac.unfpa.org/es/publications/matrimonios-y-union-es-infantiles-tempranas-y-forzadas-una-realidad-oculta-en-am%C3%A9rica>
- Zabalgoitia, M. (2020). “Géneros, equidad y violencias en tiempos de COVID-19: ¿dónde quedan la educación y la universidad?”

educación

equidad

igualdad de
género

PRÁCTICAS DE GÉNERO EN LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS, 2018-2022

NORMA GUTIÉRREZ HERNÁNDEZ

Correo electrónico:

normagutierrez17@uaz.edu.mx

Palabras clave

Educación, igualdad de género y equidad.

Resumen

El presente trabajo centra su atención en el análisis de las prácticas de género que se han realizado en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, desde el 2018 que dicho Posgrado abrió sus puertas a docentes en activo, particularmente de educación básica o, a quienes aspiran a incorporarse al quehacer educativo desde distintas disciplinas.

De esta forma, el estudio que se plantea tiene que ver con los contenidos curriculares en dicho posgrado profesionalizante, considerando la importancia de la perspectiva de género como eje esencial en la formación educativa de las personas; en aras de incidir en la deconstrucción de problemáticas que actualmente definen la realidad nacional, como la violencia de género; a la par que, contribuir en la edificación de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres, por lo que la investigación también muestra los resultados obtenidos, experiencias de aprendizaje y desafíos.

Introducción

La igualdad de género entre hombres y mujeres es una práctica de manufactura humana que debe construirse, edificarse cotidianamente; es una tarea que compete a todos y todas, en tanto que su implementación considera un denominador común de alto impacto y beneficio social, especialmente, porque atiende a una necesidad imperante que pone el acento en la discriminación y vulnerabilidad de los derechos humanos, sobre todo, de las mujeres.

De esta manera, un concierto de naciones en el mundo ha asumido esta determinación como un lineamiento central en sus agendas de trabajo; así, han diseñado leyes, normas y protocolos que hacen eco a las diferentes conferencias internacionales de las mujeres que ha realizado la ONU, lo cual, con base en el compromiso de los países que han signado estos acuerdos, se materializa en políticas públicas, que en mayor o menor medida se ven reflejadas en acciones tangibles, cuyo ejercicio poco a poco ha incidido en fisuras del férreo bloque asimétrico de género entre los sexos.

Visto en estos términos, el compromiso por alcanzar la igualdad de género, tiene un antecedente directo en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995), la cual ponderó “Adoptar las medidas que sean necesarias para eliminar todas las formas de discriminación contra las mujeres y las niñas, y suprimir todos los obstáculos a la igualdad de género y al adelanto y potencialización del papel de la mujer” (Comisión Nacional de la Mujer (CNM), 1998, p. 18). De particular importancia para el desarrollo de esta acción, aunque tímidamente, se consideró “Alentar a los hombres a que participen plenamente en todas las acciones encaminadas a garantizar la igualdad” (CNM, 1998, p. 18).

En este sentido, también se subrayan los compromisos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, los cuales, articulados en 17 objetivos y 169 metas, se plantearon para atender las necesidades del mundo; mismas que quedaron resumidas en este posicionamiento:

Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2015a: s/p. Énfasis añadido).

En este Foro mundial, en el que confluyeron los Estados integrantes de las Naciones Unidas, quedó reflejada la importancia de

la igualdad de género y el empoderamiento femenino, tanto como para ser parte del eje vertebral del plan de acción al que se comprometieron los países convocados, al advertir que era y continúa siendo una prioridad internacional en el ordenamiento social.

Con base en esto, se hace énfasis en que uno de los 17 objetivos de la Agenda 2030, el número 5, alude directamente a la transversalización de la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y mujeres, como estrategia de implementación para construir una igualdad sustantiva.

Así, éste puntualiza lo siguiente:

La igualdad de género no solo es un derecho humano fundamental, sino que es uno de los fundamentos esenciales para construir un mundo pacífico, próspero y sostenible. Se han conseguido avances durante las últimas décadas: más niñas están escolarizadas, y se obliga a menos niñas al matrimonio precoz; hay más mujeres con cargos en parlamentos y en posiciones de liderazgo, y las leyes se están reformando para fomentar la igualdad de género. A pesar de estos logros, todavía existen muchas dificultades: las leyes y las normas sociales discriminatorias continúan siendo generalizadas, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas a todos los niveles de liderazgo político, y 1 de cada 5 mujeres y niñas de entre 15 y 49 años afirma haber sufrido violencia (ONU, 2015b, s/p).

Esta realidad que se presentaba en el 2015, a siete años de distancia en la actualidad, advierte del enorme trabajo que todavía es necesario realizar, de la mano de logros importantes que requieren reforzarse.

El respaldo de lo anterior, queda manifiesto en el Informe que rindió la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU, en el 65º periodo de sesiones el año pasado, en el contexto del 8 de marzo, día internacional de las mujeres. En él, se expresa la necesidad de que las mujeres estén presentes en todas las decisiones de la vida, en aras de que participen y presidan un liderazgo pleno y efectivo, a partir del cual, junto con la eliminación de la violencia, se pueda transitar a la edificación de una igualdad entre los géneros, de la mano del empoderamiento de las niñas y mujeres. A la luz de esto, la determinación de que las mujeres tengan la posibilidad de elegir decisiones en cualquier nivel y orden de gobierno, se vincula con la construcción de una igualdad sustantiva, a partir de la cual se incida en un progreso social. De lo contrario:

Cuando no se consulta ni se incluye a las mujeres al adoptar decisiones sobre cuestiones que repercuten directamente en su vida, como la educación, la salud, el desarrollo económico y la solución de conflictos, es probable que las políticas resultantes sean perjudiciales e ineficaces y lleven a que se infrinjan los derechos de las mujeres. Que las mujeres participen plenamente en la vida pública depende de que puedan acceder sin impedimento alguno a la protección social, la infraestructura sostenible y los servicios

públicos, en particular la salud y la educación, sobre todo en el caso de las mujeres y las niñas que se topan con formas múltiples e interseccionales de discriminación [...] Para que las mujeres participen y tomen decisiones en condiciones de igualdad con los hombres hacen falta más esfuerzos (ONU, 2021, p. 10).

Visto en estos términos, desde esta lectura, esos esfuerzos tienen que ser contruidos, edificados, debieran ser parte de la agenda laboral de todos los sectores y ámbitos sociales. En esto, la actuación de los procesos educativos son determinantes, en tanto que se incide en la formación de generaciones desde un presente, tanto para el presente como para un futuro, en aras de generar mejores parámetros de convivencia social desde una perspectiva de género.

En sintonía con lo anterior, en el lineamiento 51 de este Informe, se apunta lo siguiente:

Lograr la igualdad de género es una responsabilidad colectiva en pos de la cual, los hombres y las mujeres tienen que colaborar para transformar las instituciones y los sistemas. Hay que hacer un análisis sistemático de las instituciones y sus operaciones, instalaciones, políticas, procedimientos, reglas, normas y prácticas escritas e implícitas para desvelar y remediar las “barreras invisibles” que impiden participar a las mujeres. Las instituciones, diseñadas históricamente por hombres, tienen sesgos inherentes que limitan las oportunidades de las mujeres de adoptar decisiones (ONU, 2021, pp. 16-17).

En razón de este planteamiento, se pondera el poder de la educación como un recurso esencial orientado en dos vertientes: la deconstrucción de una formación educativa, centrada en un legado de discriminación asimétrico entre hombres y mujeres que se advierte en el alumnado que llega a las aulas, quienes ya están socializados “en género”; y, la incidencia en un aprendizaje desde una igualdad y equidad de género, que atienda a nuevas posibilidades de socialización y lineamientos educativos, con miras al ejercicio de una igualdad sustantiva.

Desde esta perspectiva, las instituciones escolares tienen una tarea monumental, urgentemente necesaria en su quehacer formativo de las personas, en cualquier nivel educativo, desde el preescolar y hasta una etapa superior y/o de posgrado, en tanto que, si la escuela no interviene, sólo “refuerza, mantiene, produce y reproduce los estereotipos de género...se trata de un problema que ni el profesorado ni el alumnado son conscientes de que se dé” (Castillo & Gamboa, 2013, p. 7).

En suma, se pone el acento en que los centros escolares hagan una diferencia y, contribuyan desde su quehacer laboral y académico, a la deconstrucción de dichos parámetros inequitativos de género.

Desarrollo

De acuerdo a Sánchez (2006), la educación es un proceso eminentemente humano, vital y condicionado en términos sociales, por lo que cambia continuamente; el cual, se genera desde:

una interrelación entre un factor educando y un factor educador, y que consiste en: enseñar, aprender, transmitir, proyectar, difundir, orientar, liberar, introyectar, descubrir, apoyar y desenajenar un conjunto de conocimientos, valores, habilidades, aptitudes, actitudes, ideas, ideologías, patrones de conducta, nociones, ideales (p. 111).

En sintonía con esto, los procesos educativos en las personas posibilitan o inciden en la generación de una conciencia, a partir de la cual se actúa. En otras palabras, se trata de una triada sumamente importante: conocimiento, conciencia y actuación (Gutiérrez, Castillo & Magallanes, 2022c). Ésta última en dos vertientes: a nivel personal y/o individual y, en términos colectivos; ambas con un impacto fundamental para una transformación social.

Lo anterior, es el propósito central a partir de las prácticas educativas y la formación docente de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Este posgrado profesionalizante, recientemente reconocido por CONACYT (2020) es de reciente creación, cuya apertura data del 2018. A la fecha, cuenta con tres generaciones egresadas, dos más en proceso de formación y, otra más que se inscribirá en el siguiente semestre agosto-diciembre 2023. La MEDPD es un programa de oferta educativa anual, dirigido a profesionistas de distintas áreas disciplinares, que se desempeñen como docentes en cualquier nivel educativo, o bien, pretendan ejercer la docencia; es decir, que estén frente a grupo y quieran mejorar la práctica

docente o formarse como tal (Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD), 2017).

El Plan de Estudios de la MEDPD surgió por la necesidad de contribuir a la mejora de la calidad educativa y la práctica docente, a través de la profesionalización del profesorado que se desempeña en la educación básica, sobre todo, en la capacidad de enfrentar las problemáticas contemporáneas e incidir en el orden social, modificando escenarios educativos de la escuela tradicional. De hecho, se pretende que la Maestría:

sea un posgrado profesionalizante que incida en el desarrollo sustentable de la educación estatal y nacional a través de la formación integral en educación de un sector amplio de la sociedad: el o la docente que se desempeña en funciones directivas, el profesorado frente a grupo y las personas egresadas de la Universidad que desean ingresar al mercado laboral de la educación básica y en programas de licenciatura (MEDPD, 2017, p. 2).

En este sentido, la competencia fundamental en la MEDPD es la procedimental, de la mano del perfeccionamiento de las capacidades cognitiva, actitudinal y de convivencia, en virtud de que se articulan, tanto aspectos teórico-metodológicos como axiológicos, para concientizar al colectivo docente sobre la importante función social que les compete. Así, dicho posgrado considera valores básicos tales

como el desarrollo sustentable, la perspectiva y equidad de género, el respeto y la ética social, la no violencia y la cultura para la paz, la responsabilidad, la tolerancia, la diversidad y la inclusión; así como, el reconocimiento de la otredad (MEDPD, 2017).

Estos lineamientos curriculares se abordan en cursos obligatorios, disciplinares y optativos. Los primeros se refieren a los seminarios de investigación (para la elaboración del producto académico que permite obtener el grado); los disciplinares son ejes transversales en contenidos educativos y el ejercicio docente; y, los optativos aluden a distintas posibilidades temáticas especializadas en el campo de las tres Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que tiene la Maestría, a saber: desarrollo educativo, sociedad contemporánea y cultura y comunicación.

Ahora bien, la MEDPD considera que la igualdad de género entre hombres y mujeres es inherente a los procesos educativos, particularmente, por lo señalado líneas arriba, en torno a cómo las instituciones escolares pueden impactar frontalmente en la desarticulación y deconstrucción de escenarios discriminatorios y lesivos a los derechos humanos, sobre todo, de las mujeres.

De esta forma, se tiene claridad en cómo una educación de calidad, entre otros elementos, está vinculada con la construcción de una igualdad y equidad entre las personas, con un aprendizaje o deconstrucción de él, para dar marcha atrás a los contextos imperantes de desigualdad en términos de género y su incidencia en problemáticas lacerantes como la violencia dirigida contra las mujeres, en la cual, México está en los primeros sitios del orden mundial.

Así, la MEDPD, haciendo eco a los planteamientos internacionales, las leyes nacionales, la normativa local y los lineamientos de la propia Universidad, a partir de la tira curricular, el quehacer en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro y fuera del aula, el trabajo en los documentos para obtención de grado y, la dinámica laboral y administrativa, desarrolla prácticas de género. A continuación, se señalan las más representativas, partiendo de la currícula.

El Plan de Estudios de la MEDPD, se sintetiza en el siguiente mapa curricular:

Imagen 1. Plan de Estudios de la MEDPD

Plan de Estudios										
Ejes	DESARROLLO EDUCATIVO			SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA			CULTURA Y COMUNICACIÓN			Seminario de Investigación
	Seminario Disciplinar I	Seminario Optativo I	Seminario Optativo I	Seminario Disciplinar I	Seminario Optativo I	Seminario Optativo I	Seminario Disciplinar I	Seminario Optativo I	Seminario Optativo I	Seminario de Investigación I
Primer Semestre	Investigación e intervención educativa	Diseño de ambientes de aprendizaje	Desarrollo emocional y creatividad	Educación y género	Problemas emergentes de la educación	Formación docente en México: presente y pasado	Tecnologías para el aprendizaje y el empoderamiento educativo	Cultura contemporánea para el desarrollo educativo	Contexto educativo y sociocultural en la región	Seminario de Investigación I
Segundo Semestre	Seminario Disciplinar II	Seminario Optativo II	Seminario Optativo II	Seminario Disciplinar II	Seminario Optativo II	Seminario Optativo II	Seminario Disciplinar I	Seminario Optativo II	Seminario Optativo II	Seminario de Investigación II
	Gestión educativa	Fundamentos teóricos y filosóficos de la pedagogía	Instrumentos para la elaboración del diagnóstico pedagógico	Reforma educativa y evaluación docente	Historia de México, siglos XIX-XXI		Educación integral	Inclusión y necesidades educativas especiales desde la tecnología		Seminario de Investigación II
Tercer Semestre	Seminario Disciplinar III	Seminario Optativo III	Seminario Optativo III	Seminario Disciplinar III	Seminario Optativo III	Seminario Optativo III	Seminario Disciplinar III	Seminario Optativo III	Seminario Optativo III	Seminario de Investigación III
	Teorías del aprendizaje siglos XX-XXI	Diseño curricular	Educación ambiental	Historia de la educación en México	Educación de los grupos vulnerables en México		Identidad y multiculturalidad en la educación	Cultura organizacional en los procesos escolares		Seminario de Investigación III
Cuarto Semestre	Seminario Disciplinar IV	Seminario Optativo IV	Seminario Optativo IV	Seminario Disciplinar IV	Seminario Optativo IV	Seminario Optativo IV	Seminario Disciplinar IV	Seminario Optativo IV	Seminario Optativo IV	Seminario de Investigación IV
	Enseñanza-aprendizaje de la práctica docente	Etnografía educativa		Desarrollo humano sustentable	Historia de la educación en Occidente		Educación y sociedad virtual	Comunicación y educación patrimonial		Seminario de Investigación IV

Fuente: (MEDPD, 2017, p. 16).

De manera específica, se tiene en el primer semestre un seminario disciplinar denominado “Educación y género”; en él, se abordan centralmente los contenidos que atienden a las construcciones sociales de género en el ámbito educativo, por lo que se retoma un marco conceptual sobre conceptos claves, la edificación de identidades entre hombres y mujeres, el diseño y aplicación de políticas públicas educativas y, una agenda de género, que denota la importancia y urgente necesidad de edificar una igualdad y equidad de género desde el campo educativo y social.

En el curso “Educación y género”, las unidades de aprendizaje son:

- 1) Marco conceptual.
- 2) Familia, educación y género.
- 3) El género en el mundo: sólo un panorama.
- 4) Género y religión.
- 5) Antecedentes de la educación femenina.
- 6) ¿La educación tiene un problema de género?
- 7) Violencia de género: asignatura pendiente en los contextos escolares.
- 8) Amor y violencia de género.
- 9) Transversalización de la perspectiva de género en la educación.
- 10) Reeducar para la construcción de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres.
- 11) Agenda de género en la educación (Gutiérrez, 2022a, p. 3).

Bajo este tenor, la propuesta curricular de esta materia, centra su atención en el análisis de contenidos sobre las temáticas de sexo y género; identidad, roles y estereotipos de género; familia; orden so-

cial; derechos humanos; políticas educativas; feminismo; violencias escolares y de género; deconstrucción de masculinidades tóxicas o hegemónicas y nuevas masculinidades; igualdad y equidad; acciones afirmativas; igualdad sustantiva; empoderamiento; affidamento; cultura feminista, etcétera. Lo anterior, desde el análisis en los contextos escolares, sobre todo, en las prácticas educativas, instrumentos normativos, los libros de texto, los cuentos, las canciones, la distribución de espacios y actividades, el material didáctico, entre otros.

Así, se pondera la transversalización en los planes de estudio de todos los niveles educativos en el país, con contenidos que atiendan prioritariamente a la visibilización y conocimiento de la situación y condición de las mujeres en el ordenamiento social, incluyendo sus referentes históricos; de tal suerte que, al abordar dichos temas desde temprana edad, los y las educandas reviertan constructos sociales fuertemente socializados desde la primera y principal instancia educativa, a saber: la familia.

El seminario “Educación y género” de la MEDPD subraya la relevancia de edificar un concierto de voces a favor de parámetros equitativos para hombres y mujeres, que incidan en la erradicación y/o desmantelamiento de los estereotipos y roles de género que tanto laceran, principalmente, a las mujeres y alimentan la violencia en todas sus expresiones; por lo que se promueve la práctica docente con equidad de género.

Los referentes bibliográficos que sustentan dicho seminario parten de los análisis mundiales de la UNESCO, esencialmente los informes de seguimiento de la educación para la igualdad de género; junto con importantes textos nacionales producidos por instancias

como el Centro Universitario de Estudios de Género (CUEG) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM, El Colegio de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y, revistas especializadas de educación y temática de mujeres y género, entre los principales.

El seminario “Educación y género” de la MEDPD se ha ofertado cinco veces y, en los cinco grupos ha habido resultados notables por parte del alumnado, transitando de la sensibilización y asombro al conocimiento, análisis, debate, reflexión y toma de conciencia individual y social, con un compromiso manifiesto para revertir las construcciones sociales que tienen un impacto en la división del trabajo, roles y estereotipos de género entre los hombres y las mujeres y que producen esquemas de desigualdad que dañan y vulneran, especialmente, la condición humana, dignidad, integridad y vida de las mujeres.

En las propias palabras del alumnado del grupo que concluyó este curso, en el semestre agosto-diciembre del 2020, frente a la interrogante ¿cuál es la importancia de abordar contenidos de educación y género en términos de la erradicación de la violencia de género en la sociedad? Dos de las respuestas son ilustrativas y dan cuenta de la impronta en la formación recibida:

Es de vital importancia empezar a tratar los temas de equidad de género, feminismo, nuevas masculinidades, lenguaje inclusivo y evitar los estereotipos de género desde la niñez; pero, para llegar a tener un impacto en las niñas y niños, se

deben de abordar estos temas desde la educación formal en los distintos niveles, desde la básica, media superior, superior y posgrado, en donde la comunidad escolar esté aprendiendo sobre estos temas; la reeducación informal desde los medios masivos de comunicación, sector público y privado empiecen a concientizar a sus trabajadores y trabajadoras desde ya, sean políticas públicas o metas para que las personas dejen a un lado los estereotipos, e impulsen el empoderamiento femenino, hombres que abracen sus emociones y se reconecten con su familia; pero, sobre todo, impulsar estos temas en la familia desde los padres y madres en las diferentes clases sociales, porque es un círculo que puede ser sano o vicioso, que nos lleve a la salvación o a la catástrofe. Es urgente empezar en trabajar en hombres y mujeres, ya que, los dos géneros están sufriendo, nuestras mujeres no son libres, mueren por crímenes de odio, sus sueños por querer llegar a la cima de su cumbre y capacidad se detienen por techos de cristal y, por ser ignoradas en el lenguaje, los hombres siguen conteniendo sus emociones y frustraciones, poniéndose el saco del machismo, van a seguir muriendo por su propia violencia. No vamos a llegar a ser felices, y ese odio se transmitirá a nuestras niñas y niños, qué culpa tienen ellos y ellas de este vicio, por qué contaminar su inocencia (F. E. M.V. Comunicación personal, 24 de octubre del 2020).

El segundo testimonio se ampara en estas palabras:

Es importante abordar los contenidos de educación y género, en especial, en el ámbito institucional educativo, en aras de erradicar la violencia de género en la sociedad, para que las y los alumnos desde etapas tempranas de su vida, se habitúen poco a poco, a relacionarse y a convivir de una manera más igualitaria y pacífica y, con ello, concientizarles de las múltiples formas discriminatorias que existen, principalmente, hacia la mujer, las cuales, contribuyen a un problema muy grave para la sociedad, como lo es la misoginia, entendida ésta como el discurso y la práctica social que invisibiliza y violenta a la mujer, para mantenerla explotada y oprimida.

De modo que, el fomento de los tipos de conceptos de género que no se encuentran adheridos a una arquitectura androcéntrica patriarcal hegemónica, a través de una visión inclusiva, igualitaria y justa, deben de constituir uno de los ejes transversales para el mejoramiento de la violencia social como uno de los grandes problemas nacionales y mundiales. Por lo tanto, una de las primeras acciones que, desde la educación, se pueden estimular, para empezar a construir relaciones de género más justas y libres de violencia, es hacer énfasis en la deconstrucción del lenguaje sexista, que cuestione de manera reflexiva y crítica el sentido de lo femenino y lo masculino, que, desde un nivel simbólico, casi sin

darnos cuenta, silenciosamente, mantiene en lo fundamental oprimida a la mujer (O.A.Z. E. Comunicación personal, 24 de octubre del 2020).

Ambos estudiantes son profesores que se desempeñan frente a grupo en la educación básica. Su testimonio da cuenta de una toma de conciencia, respecto a la importancia de la modificación de la estructura social, a partir de una posibilidad educativa distinta, que visibilice y desarticule la violencia e inequidad de género.

Es relevante puntualizar que al margen del Seminario “Educación y género”, hay otros cursos en los tres ejes del Plan de Estudios de la MEDPD (desarrollo educativo, sociedad contemporánea y cultura y comunicación), en los que también se abordan temáticas de género.

Ahora bien, como se señaló líneas arriba, la MEDPD tiene como uno de sus valores la perspectiva y equidad de género, por lo que su dinámica educativa y laboral, a partir de las posibilidades institucionales dentro de la Universidad y, sobre todo, al apoyo de las autoridades en el Programa y colectivo docente, hace eco a esto.

La apuesta ha sido la transversalización de la perspectiva de género en el posgrado, cruzando el currículum formal y oculto, las prácticas docentes, la toma de decisiones e, incluso, acciones laborales administrativas. En esta ingente tarea ha sido fundamental la sensibilización, conocimiento y capacitación de lo que es la perspectiva de género, a la comunidad escolar: estudiantes, profesorado y personal administrativo.

En otras palabras, la MEDPD pretende edificar un mismo idioma en la construcción de una igualdad y equidad entre hombres y

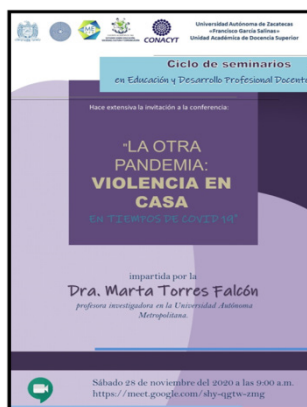
mujeres, revirtiendo la socialización de género con la que llega el alumnado, a la par que, incidiendo en “desaprendizajes” del colectivo docente y administrativo.

En razón de esto, se organizan conferencias y eventos en el marco de fechas significativas como el 8 de marzo, día internacional de las mujeres o el 25 de noviembre, para conmemorar la no violencia de género. En el contexto de estas fechas se conmemora para no olvidar y actuar en el presente. Algunos de los materiales de difusión de estos acontecimientos son los siguientes:

Imagen 2



Imagen 3



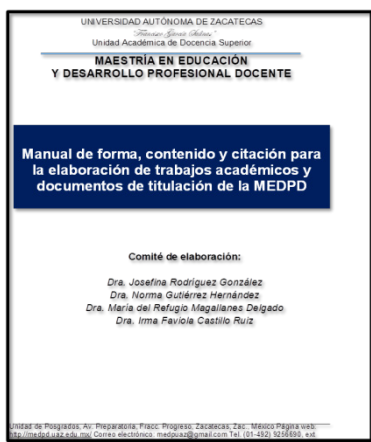
Fuente: (MEDPD, 2020).

A tono con lo anterior, la MEDPD tiene claridad en la importancia del lenguaje inclusivo con perspectiva de género en su forma oral y escrita, considerando que “es un elemento definitorio para acuñar las identidades masculinas y femeninas (y) el lenguaje hace género en toda la extensión de la palabra” (Gutiérrez, 2022b, p. 52). Así, por medio de él, entendido como un producto cultural se:

vehicula las jerarquizaciones sociales y, por ende, las desigualdades que entre los grupos sociales se han establecido y con frecuencia son opresoras. Por medio del lenguaje se transmiten y comparten creencias, valores, prejuicios y estereotipos. Todo ello indica que cuando discriminamos a las personas con el lenguaje en razón de su sexo es porque formamos parte de una cultura en la que el sexismo se manifiesta de modo generalizado (Martínez, 2012, p. 42).

Por consiguiente, la Maestría tiene como normativa en su *Manual de forma, contenido y citación para la elaboración de trabajo académicos y documentos de titulación de la MEDPD*, la escritura de un lenguaje no sexista.

Imagen 4



Al respecto, es importante poner de relieve que no ha sido una tarea fácil, porque nuestra cultura invisibiliza a las mujeres y lo femenino, como parte de un sistema de pactos patriarcales¹ que nos define (Gutiérrez, 2022b).

Sin embargo, se han advertido procesos paulatinos de inclusión en el lenguaje, que muestran un bagaje cognitivo y conciencia al respecto, materializados en diferentes acciones: un simple saludo en una clase, reunión o evento en el que se considera el “todas y todos”, escritura de trabajos académicos, lectorías y publicaciones de

¹ Amorós (1992) conceptualiza los pactos patriarcales como “formas de interacción entre varones, que permiten el establecimiento de acuerdos entre ellos. Estas interacciones son “seriadas” o repetidas constantemente, de tal suerte que, dan la impresión de ser “naturales” o de que forman parte de la esencia de los hombres. Estos pactos no son acuerdos que se lleven a cabo voluntaria o conscientemente, sino que se aprenden en diferentes espacios (particularmente la familia y la escuela) a través de interacciones con otras personas” (Cit. en Lozano-Verduzco, 2017, p. 184).

la Maestría y, por supuesto, documentos generados desde el ámbito administrativo, tales como oficios, nombramientos, constancias, reconocimientos, Actas de examen de grado, etcétera.

La siguiente imagen es un ejemplo de una Acta de examen profesional, la cual, desde el mes de marzo del 2021 fue posible modificar en su escritura, gracias a una ardua gestión de la MEDPD realizada en el Departamento Escolar Central de la UAZ. A partir de dicha fecha, todas las actas de exámenes de grado de la MEDPD tienen lenguaje inclusivo, tal como se advierte en la siguiente imagen.

Imagen 5

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"FRANCISCO GARCÍA SALINAS"

COPIA SIMPLE DEL
ACTA DE EXAMEN DE GRADO

UNIDAD ACADÉMICA DE
DOCENCIA SUPERIOR

De GONZÁLEZ VALADEZ ALEJANDRA DEL ROCÍO.

En la ciudad de Zacatecas, Zac., a dieciséis días del mes de abril del año dos mil veintiuno, reunidos en sesión de Examen, la EN T.G. SANDRA ISABEL VALADEZ SANDOVAL, DRA. IRMA FÁBULA CASTILLO RUIZ, MTRA. MARÍA DOLORES ALDAMA ANDRADE, DRA. GEORGINA INDIRA QUIONES FLORES, DRA. NORMA GUTIERREZ HERNÁNDEZ.

ACTA NO. 69015

Bajo la presidencia de la última persona en citar, en cumplimiento con el Acuerdo de la Rectoría de la Universidad Autónoma de Zacatecas, "Francisco García Salinas", de la fecha doce del mes de marzo del año dos mil veintiuno, se procedió a practicar EXAMEN DE GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, que en conformidad con el Estatuto General Vigente, presentó:

GONZÁLEZ VALADEZ ALEJANDRA DEL ROCÍO

Preguntado por todo el tiempo que previene éste, el jurado respectivo tuvo a bien declarar:

APROBARLA POR MENCION HONORIFICA

Lo que hizo saber al sustentante, firmando las personas que formaron parte del jurado:

M. EN T.G. SANDRA ISABEL VALADEZ SANDOVAL
DRA. NORMA GUTIERREZ HERNÁNDEZ
PRESIDENTA

DRA. GEORGINA INDIRA QUIONES FLORES
SECRETARIA

MTRA. MARÍA DOLORES ALDAMA ANDRADE
CED. PROF. 043177
VOCAL

DRA. IRMA FÁBULA CASTILLO RUIZ
CED. PROF. 1413039
VOCAL

M. EN T.G. SANDRA ISABEL VALADEZ SANDOVAL
CED. PROF. 043177
VOCAL

Leída que fue el acta anterior y habiendo sido protestado al sustentante en forma, para el fiel y real desempeño del grado, cuyo título en esta fecha adquiere, habiendo aceptado las responsabilidades inherentes a esta, los miembros del jurado acordaron hacer entrega de la documentación respectiva. Así mismo, en esta fecha se entregó copia certificada de la presente acta.

DR. ÁNGEL ROMÁN GUTIÉRREZ
SECRETARIO GENERAL DE LA U.A.Z.

COPIA - Coordinación de Unidad Académica

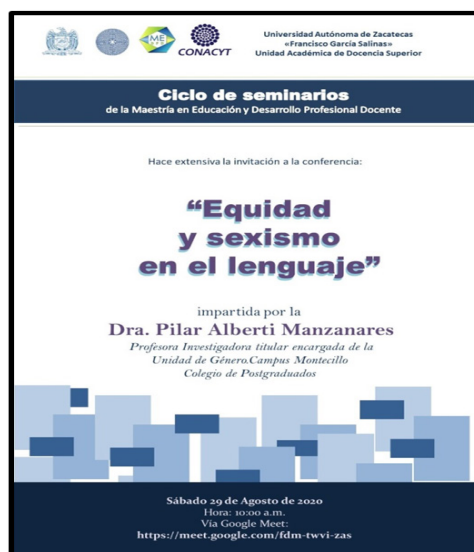
Fuente: (Departamento Escolar de la MEDPD, 2021).

En ello, ha sido fundamental la actuación magisterial, tanto en las prácticas educativas, como en otras actividades de la labor docente, tales como lectorías, exámenes de grado, tutorías, asesorías y, en sí, la comunicación -oral o escrita-, a través de la cual, se generan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo más importante es advertir cómo la comunidad estudiantil, docente y administrativa, más que actuar “mecánicamente” o acatando lo que señala un lineamiento normativo, se encuentra en un incipiente proceso de empoderamiento, sobre la trascendencia y/o significación de la perspectiva de género en el lenguaje.

En correspondencia a esto, la capacitación ha jugado un papel central, por ejemplo con las conferencias impartidas, como se muestra en el siguiente cartel:

Imagen 6



Fuente: (MEDPD, 2020)

De manera gradual, ha sido posible transitar (y se está permanentemente en ese proceso), a otro escenario en el lenguaje oral y escrito en la Maestría; aunque, como en todo colectivo, se puede decir que hay ritmos heterogéneos de aprendizaje, tanto en la comunidad estudiantil como docente; de tal manera que, hay quienes tienen un mayor trayecto recorrido y, por consiguiente, su práctica laboral asume por completo una inclusión en el habla y la escritura; mientras que, otras personas están en una fase inicial.

Esto último, especialmente para las figuras docentes que se han incorporado en los últimos semestres; pero, de cualquier manera, toda la comunidad docente va en sintonía con lo que plantea esta investigadora:

lo mismo que el género, la lengua se recrea y transforma en la vida diaria, se crean nuevas palabras y maneras de usarla; no está dada de una vez y para siempre, cambia. Por ello, empeñarse en visibilizar las desigualdades e injusticias y nombrar lo marginal u oprimido mediante la lengua y en el habla [...] es una tarea posible y deseable, porque, con esta visibilización, logramos introducir cambios en los modos de hablar y en las palabras que utilizamos para comunicarnos; así contribuimos al desarrollo de formas democráticas y justas en la sociedad (Martínez, 2012, p. 43).

Sin lugar a dudas, en estas prácticas de género en la MEDPD está presente también el trabajo que se ha realizado a través del *I, II, III y IV Encuentros sobre Mujeres y Perspectiva de Género*, a través de los cuales, desde una óptica interdisciplinaria se abordan conferencias magistrales y más de un centenar de trabajos de investigación, cuyos resultados terminan en la generación de conocimiento por medio de publicaciones, en las cuales, hay una participación activa por parte del alumnado y colectivo magisterial de la Maestría.² Este evento, se realiza de manera bianual, en colaboración con la Universidad Autónoma de Querétaro y la Secretaría de las Mujeres del gobierno del Estado de Zacatecas; así como, instituciones invitadas a nivel nacional y local.

En su última emisión, en marzo del 2021, se presentaron de manera virtual 121 ponencias, organizadas en 28 mesas de trabajo, con la participación de 138 autoras y 39 autores.

2 Es importante poner de relieve que la MEDPD organiza otro evento con periodicidad anual, el Congreso Internacional de Educación y Desarrollo Profesional Docente, en el cual, específicamente en el bloque temático de Sociedad contemporánea, hay una línea de Educación y género, a partir de la cual, también se abordan investigaciones de esta naturaleza, mismas que luego son publicadas.

Imagen 7

**IV COLOQUIO DE INVESTIGACIONES
SOBRE MUJERES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Zacatecas, Zac., México, 22, 23 y 24 de marzo del 2021

Modalidad virtual

Temáticas

- Historia
- Literatura
- Filosofía
- Educación
- Artes
- Historias de vida
- Política
- Derecho
- Economía
- Migración y desarrollo
- Psicología
- Salud
- Violencia
- Medios de comunicación
- Ciencia y tecnología
- Masculinidades

REGISTRO DE RESÚMENES

Del lunes 12 de enero y hasta el 28 de febrero del 2021 a las 6:00 p.m.

Aceptación de ponencias: Se notificará 3 días después a partir del envío del resumen.


Inscripciones: del 1 al 5 de marzo del 2021.


Envío de ponencias en extenso: 22-24 de marzo del 2021.


Costo: \$450.00 (cuatrocientos cincuenta pesos por autora, autor, coautora o coautor que desee participar).

NOTA: Los trabajos que sigan las indicaciones de la escritura del texto serán considerados para dictaminarse y, en virtud del resultado, integrarse en una publicación con ISBN.

Mayores informes, solicitar la Convocatoria en los siguientes canales de comunicación:

 coloquiomujeres@uaz.edu.mx

 Mensajes de WhatsApp: 492125033

 [facebook.com/IV-Coloquio-de-Investigaciones-sobre-Mujeres-y-Perspectiva-de-G%C3%A9nero-1072359415079765](https://www.facebook.com/IV-Coloquio-de-Investigaciones-sobre-Mujeres-y-Perspectiva-de-G%C3%A9nero-1072359415079765)

Zacatecas, Zac., México, 12 de enero del 2021.

Dra. Norma Gutiérrez Hernández y Dra. Oliva Solís Hernández
Coordinadoras

Imagen 8

IV COLOQUIO DE INVESTIGACIONES
SOBRE MUJERES Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

CONFERENCIAS MAGISTRALES

**"Cambemos el destino.
Construir igualdad de género desde la educación superior"**

Imparte



Dra. Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara
Docente-Investigadora
de la Universidad Autónoma de Nayarit

10:00 a.m. **Lunes 22**
de marzo del 2021

<https://us02web.zoom.us/j/8812033159> 

**"Retos y posibilidades vigentes para el Empoderamiento
de las Mujeres en México y el mundo"**

Imparte



Dra. Tania Esmeralda Rocha Sánchez
Docente-Investigadora
de la Unidad en Estudios de Género y Sexualidad
de la Facultad de Psicología de la UNAM

10:00 a.m. **Martes 23**
de marzo del 2021

<https://us02web.zoom.us/j/8812033159> 

**"Los orígenes de la domesticidad burguesa y la difusión del modelo de
mujer doméstica en el Antiguo Régimen"**

Imparte



Dra. Gloria A. Franco Rubio
Docente-Investigadora
de la Universidad Complutense de Madrid, España

10:00 a.m. **Miércoles 24**
de marzo del 2021

<https://us02web.zoom.us/j/8812033159> 

Fuente: (MEDPD, 2021).

En este tenor, a la luz del trabajo de estos foros académicos, en sintonía con Buquet, López & Moreno (2020), la incorporación de la perspectiva de género:

entendida como un punto de partida epistemológico y, como una mirada crítica/reflexiva, aporta elementos importantes en la producción de cualquier conocimiento científico, saber humanístico o propuesta estética. La perspectiva de género cuestiona el lenguaje, las categorías, los métodos y los supuestos que, por definición, hacen invisibles a las mujeres y a otras personas feminizadas por los imaginarios sociales y, de esta forma, borran voces, acciones, espacios y cosmovisiones de una gran parte del género humano (p. 185).

En consideración a esto, la MEDPD también ha contribuido a una labor “hacia fuera”, en cuanto a la edificación de una igualdad y equidad de género en el orden social. A tal efecto, ha participado en la elaboración, coordinación y desarrollo de proyectos importantes con la administración gubernamental de la entidad; de manera específica con la Secretaría de las Mujeres (SEMUR).

Sobre el particular, se enuncia el *I y II Diplomado en Políticas Públicas de Prevención de la Violencia Feminicida en Zacatecas: pautas de*

análisis y prácticas constructivas (2021).³ Asimismo, Diplomados a organizaciones de la sociedad civil, donde se ha incluido el tema de la perspectiva de género y, conferencias a distintas instancias con temáticas como: La importancia de una educación con perspectiva de género, Violencia de género: problema de la estructura social, Educación y género: asignatura pendiente y necesaria en la formación de las personas, Agenda de género en la Universidad Autónoma de Zacatecas, entre otras.⁴ Huelga decir que, también se ha contribuido con distintos medios de comunicación local sobre el tema en cuestión, sobre todo radio, televisión y prensa.

Conclusiones

La MEDPD considera la igualdad y equidad de género como parte central de los contenidos educativos y prácticas docentes. Con base en esto, ha realizado -y continúa en esta dinámica-, distintas acciones que han dado un viraje en los procesos de enseñanza-aprendizaje con

3 Es oportuno comentar que como resultado de estos Diplomados, se generaron más de 50 políticas públicas con perspectiva de género y, el compromiso de la Universidad Autónoma de Zacatecas para abrir la Maestría en Estudios de Género.

4 La MEDPD ha desarrollado un programa de divulgación del conocimiento en distintas instancias, por lo que además de los temas señalados, se han impartido otras conferencias, en las que se ha tocado el tema de perspectiva de género, aunque no de manera central. Al respecto, se mencionan algunos títulos: Problemáticas contemporáneas en torno a las TIC y la violencia en línea, Educación y pedagogía de la resiliencia en el siglo XXI, La importancia de la educación integral en la formación y desarrollo de las personas, Motivación en ambientes institucionales, La familia, la escuela y la comunicación asertiva, etcétera.

su comunidad estudiantil, cuyo impacto es necesario y pertinente, en tanto que la mayoría de su matrícula es profesorado frente a grupo en diferentes niveles educativos, o bien, pretende serlo y/o está en el campo de la educación.

En relación con esto, ha sido significativo el perfil, sensibilidad y compromiso de las autoridades del Programa, para incidir en una pertinencia en la toma de decisiones con miras al planteamiento y ejecución de acciones educativas, docentes y administrativas permeadas por una perspectiva de género. A la par, se subraya el desempeño de las figuras docentes de la Maestría, quienes han sido pieza clave en los procesos educativos, asumiendo un liderazgo cuya simpatía por la igualdad y equidad entre los hombres y las mujeres ha tenido un impacto positivo en educandas y educandos, cuyo legado es palpable e incide en la educación básica de nuestro país, aunque con mayor especificidad en la entidad.

En términos coloquiales, el personal docente de la MEDPD no sólo “trae la camiseta bien puesta” a favor de la construcción de una igualdad y equidad entre las personas, sino que tiene tres pans completos de repuesto en esta ingente tarea y el trabajo que cotidianamente caracteriza a este Posgrado.

En síntesis, la MEDPD concibe la profesionalización de su alumnado como parte de una educación integral (Gutiérrez, 2021), en la que la formación educativa con perspectiva de género es indispensable y urgente para reconstruir el mundo en el que vivimos, por lo que día a día realiza prácticas de género, es un semillero que le apuesta a nuevos aprendizajes sobre ser hombre y ser mujer, en aras de desarticular las desigualdades, la discriminación, el sexismo, la violencia,

la transgresión a los derechos humanos y la inequidad. La MEDPD, a través de sus autoridades y colectivo docente está convencida de que la escuela sí puede marcar una diferencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de hecho, asume que es su tarea primordial.

Referencias

- Buquet, A. G., López, H. & Moreno, H. (2020). Relevancia de los estudios de género en las universidades. La creación del Centro de Investigaciones y Estudios de Género en la UNAM. *Perfiles Educativos*. Vol. XLII (167). México: IISUE-UNAM.
- Castillo, M. & Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Vol. 13. Núm. 1. Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Comisión Nacional de la Mujer (CNM). *IV Conferencia Mundial de la Mujer. Declaración de Beijing. Plataforma de Acción*. México: UNICEF-Milenio Feminista.
- Departamento Escolar de la MEDPD (2021). *Acta de Examen de Grado de Alejandra del Rocío González Valadez*. Zacatecas: UAZ.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2 de agosto del 2006). *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
Fecha de consulta: 11 de mayo del 2022.
- Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201> Fecha de consulta: 5 de julio del 2021
- F. E. M.V. *Comunicación personal*, 24 de octubre del 2020.
- Gutiérrez, N. (2021). La educación integral en la formación de las personas: un lineamiento de urgente atención. En Ibarra, M. & Gutiérrez, A. (Coords.). *Zacatecas y el coronavirus: análisis de escenarios y paradigmas educativos*. México: UAZ-Cátedra UNESCO.
- Gutiérrez, N. (2022a). *Programa del Seminario Educación y género*. Zacatecas: MEDPD-UAZ.
- Gutiérrez, N. (2022b). Auditoría de género en el lenguaje: violencia, educación, feminismo e igualdad sustantiva. En Gutiérrez, N. & Ro-

- mán, A. (Coords.). *Violencias: marcos de análisis desde los contextos educativo, laboral, cultural y de la comunicación*. México: Edit. Astra.
- Gutiérrez, N., Castillo, I. F. & Magallanes, M. del R. (2022c). La impronta de la educación en las personas: género, violencia y conciencia histórica. En *Revista Digital FILHA*. Año 17, Núm. 27. Recuperado de: <file:///C:/Users/Norma/Downloads/2022.%20Norma%20Guti%C3%A9rrez%20Hern%C3%A1ndez.%20La%20impronta%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20las%20personas.pdf> Fecha de consulta: 8 de agosto del 2022.
- Lozano-Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En Delgado, G. (Coord.). *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias*. México: UNAM.
- Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). (2017). *Proyecto de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente (MEDPD). (2017). *Material de difusión de la MEDPD*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Martínez, D. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. México: Centro de Estudios de Género-Universidad de Guadalajara.
- O.A.Z. E. *Comunicación personal*, 24 de octubre del 2020.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015a). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/> Fecha de consulta: 24 de junio del 2021.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (25 de septiembre del 2015b). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. Recuperado de <https://>

www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/

Fecha de consulta: 24 de junio del 2021.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (15-26 de marzo del 2021). *Informe de la Comisión Jurídica y Social de la Mujer de la ONU. 65º periodo de sesiones*. Recuperado de https://www.iknowpolitics.org/sites/default/files/e_cn.6_2021_3_s.pdf Fecha de consulta: 28 de junio del 2021

Palacios, J. (2002). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara.

Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Zacatecas (19 de diciembre del 2020). *Ley para la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres del estado de Zacatecas*. Recuperado de <https://www.congresozaac.gob.mx/coz/images/uploads/20210104170000.pdf> Fecha de consulta: 5 de julio del 2021

Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: UNAM.

Sánchez, J. N. (1 de enero del 2021). *Violencia imparables: en cinco años se duplicaron los feminicidios en México*. En <https://www.infobae.com/america/mexico/2021/01/01/violencia-imparable-en-cinco-anos-se-duplicaron-los-feminicidios-en-mexico/> Fecha de consulta: 20 de junio del 2021

licenciatura

género

evaluación

población

LA MUJER EN LAS INSTITUCIONES EN EDUCACIÓN SUPERIOR CASO DE ESTUDIO LICENCIATURA EN COMERCIO INTERNACIONAL

CYNTHIA LÓPEZ SÁNCHEZ
JOSEFINA MARTÍNEZ CHÁVEZ

Palabras clave

Licenciatura, género, evaluación, población

Resumen

Hoy en día la mujer estudia una carrera profesional y las y los jóvenes de la ciudad de Tapachula, Chiapas y de otros municipios cercanos acuden a la Facultad de Ciencias de la Administración para continuar con sus estudios profesionales. Tras aprobar y cumplir con lo establecido en la convocatoria de admisión inician un camino que les abrirá las puertas a su desarrollo profesional y laboral, estudiando la licenciatura en Comercio Internacional, la cual tiene una duración de nueve semestres y solo se oferta en el turno vespertino, de acuerdo a la legislación universitaria las y los jóvenes tienen oportunidades que favorecen su preparación en el nivel

superior como aspirar a una beca y acceso a diversas convocatorias que la institución oferta y da a conocer a la comunidad universitaria.

La Facultad Ciencias de la Administración ubicada en la Ciudad de Tapachula, Chiapas de la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus IV, oferta cuatro licenciaturas las cuales son: Administración, Gestión Turística, Comercio Internacional y Agronegocios. La población actual es de 1400 estudiantados de acuerdo a la información proporcionada por el área de control escolar de la institución. La investigación que se presenta es descriptiva de acuerdo al informe de trayectorias escolares de la Facultad. Para el presente trabajo de investigación se presentan resultados de la evaluación curricular de la Licenciatura en Comercio Internacional.

El informe de evaluación curricular de la licenciatura servirá para iniciar los trabajos de reestructuración del programa. La finalidad de presentar los resultados de este trabajo es dar a conocer la demanda que tiene la licenciatura por parte del género femenino del municipio de Tapachula, Chiapas.

Introducción

Existen grandes desafíos para las Instituciones de Educación Superior (IES), como la necesidad de transformarse para atender nuevos paradigmas y tendencias en materias educativa y tecnológica, y para coadyuvar con grandes visiones como la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En la segunda mitad del siglo **XX**, la Educación Superior presentó tres grandes cambios: la masificación, la internacionalización y la

evolución hacia lo digital. La masificación expresó la tendencia de pasar de una educación de élites, en la que únicamente estudiaba quien tenía las condiciones económicas suficientes, a una educación de masas, cuya evidencia es la expansión en la matrícula, y finalmente a una educación universal, que se antoja posible por medio de las tecnologías disponibles para masificar la oferta educativa con diferentes propósitos, desde la capacitación hasta la formación especializada. (ANUIES 2016).

En Chiapas, los egresados del nivel medio superior tienen muchas opciones para continuar con su formación profesional, ya que están presentes todos los subsistemas que integran el Sistema de Educación Superior (SES) de México, con una diversidad de Instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas. El SES del estado de Chiapas está compuesto por un total de 163 instituciones, 124 (76%) de ellas son particulares, 12 (7%) son mantenidas con subsidio federal, 26 (16%) con subsidio estatal y la Universidad Autónoma de Chiapas, que cuenta con subsidios federal y estatal. Realmente sólo dos instituciones cuentan con más de 5 mil estudiantes cada una y por ese motivo son consideradas grandes, una es la Universidad Autónoma de Chiapas y la otra el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH). (Chiapas, 2019).

El estado de Chiapas siempre se ha considerado en el grupo de mayor índice de analfabetas, pero los datos que se presentan en el presente documento refleja que el género femenino se empodera día con día en el nivel superior de educación como lo es la Universidad. Anteriormente la mujer no tenía acceso a la educación sólo se dedicaba a los quehaceres del hogar y el proveedor de la familia era

el hombre, hoy en día la mujer se prepara académicamente y lucha por sus derechos y garantías. En especial en la Facultad de Ciencias de la Administración se imparte la Licenciatura en Comercio Internacional, la información que se presenta en el documento son datos numéricos y da a conocer la población estudiantil del sexo femenino que estudian la Licenciatura en Comercio Internacional.

La información que se presenta son datos obtenidos de una investigación descriptiva de la evaluación curricular de la Licenciatura en Comercio internacional el cual aún se encuentra desarrollando para lo cual sólo se presentan datos correspondientes a la matrícula por sexo. La cual tiene como objetivo identificar que género es el que tiene mayor preferencia por la Licenciatura en Comercio Internacional.

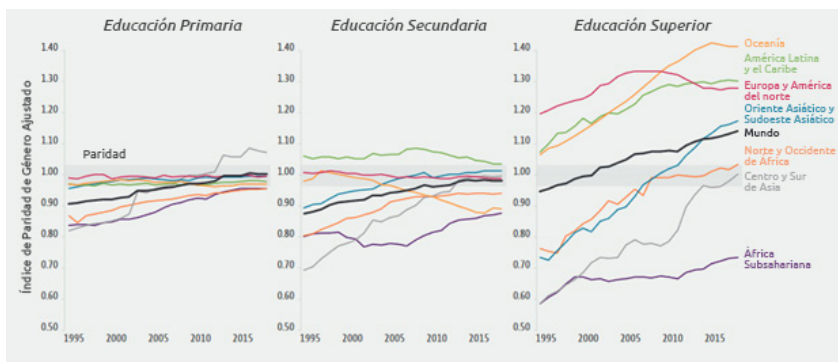
De acuerdo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2022) en las últimas décadas se ha producido un rápido aumento del nivel de estudios superiores en todo el mundo. La inversión de la brecha de género en la educación se produjo de la mano del considerable aumento del nivel educativo. Gran parte de este crecimiento se debe al aumento del nivel educativo de las mujeres. Con el tiempo, las mujeres alcanzaron los niveles de educación de los hombres y progresivamente lograron niveles de escolaridad más altos que los hombres. Mientras que hace décadas había más hombres que mujeres matriculados y graduados en la educación superior, el mayor aumento del nivel educativo de las mujeres en las últimas décadas ha hecho que los patrones de los niveles educativos de mujeres y hombres converjan, primero en la mayoría de los países industrializados y luego en un número cada vez mayor de países en desarrollo (Heath y Jayachandran, 2016). Los datos,

desglosados por género, muestran que los niveles educativos en los países industrializados no solo convergieron hasta alcanzar niveles relativamente iguales entre los géneros, sino que los niveles de educación de las mujeres siguieron aumentando más rápidamente que los de los hombres. Este ascenso permitió a las mujeres superar a los hombres en el nivel de educación superior y generó una creciente brecha de género entre mujeres y hombres en el nivel de la educación superior (Plötz, 2017).

Tendencias mundiales de la matriculación femenina

En todas las regiones del mundo se ha producido un aumento considerable de la matrícula femenina en la educación superior, que se triplicó a escala mundial entre 1995 y 2018, con un ritmo de crecimiento mayor que el de la matrícula masculina durante dicho lapso (UNESCO, 2020a). Esto explica por qué el índice de paridad de género promedio ajustado subió de 0,95 a 1,14. Las mujeres están sobrerrepresentadas en la matrícula de la educación superior en el 74 % de los países con datos disponibles, así como en todas las regiones, salvo en Asia Central y Meridional, donde hay paridad, y en el África Subsahariana, donde en 2018 se matricularon 73 mujeres por cada 100 hombres y las mujeres están sobrerrepresentadas (UNESCO, 2020a). La siguiente ilustración demuestra que las diferencias regionales son mucho mayores en la educación superior que en los niveles de secundaria y primaria.

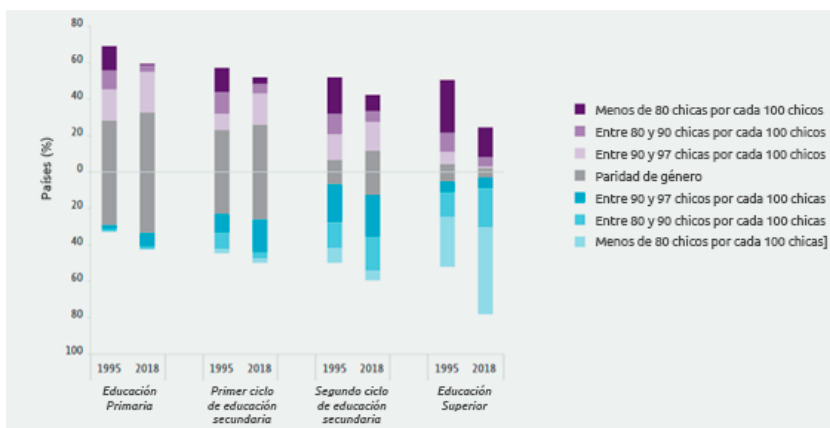
Gráfico 1: El avance hacia la paridad de género ha sido desigual entre regiones y niveles de educación



Fuente: UNESCO (2020a)

El siguiente gráfico evidencia que, a diferencia de lo que ocurre en la educación primaria y secundaria, la paridad en la educación superior es la excepción y no la regla en la mayoría de los países, ya que muchos han pasado de una sobrerrepresentación de hombres a una sobrerrepresentación de mujeres. También muestra que un número considerable de países sigue teniendo menos de 80 mujeres por cada 100 hombres en la educación superior, aunque esta cifra ha disminuido desde 1995.

Gráfico 2: Un mayor número de países ha avanzado hacia la paridad de género en la educación básica, pero resta mucho por hacer en la educación secundaria superior y en la educación superior



Fuente: UNESCO (2020a)

En general, el número de estudiantes universitarias en todo el mundo ha superado al de los hombres desde 2002. Los datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) señalan que, entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la enseñanza superior en el caso de los hombres aumentó del 19 % al 36 %, mientras que en el caso de las mujeres se incrementó del 19 % al 41 %. Por lo tanto, las mujeres han sido las principales beneficiarias del rápido aumento de la matriculación en la educación superior, y constituyen así la mayoría de los estudiantes universitarios en todas las regiones, excepto en el África Subsahariana (UNESCO IESALC, 2020a). Las mujeres no solo son

la mayoría de los estudiantes universitarios, sino que además tienen más probabilidades de terminar la educación superior que sus homólogos masculinos (OCDE, 2020; UNESCO, 2017a).

Concretamente, las desigualdades de género en la educación superior en todo el mundo se han invertido durante las últimas décadas. Las mujeres han avanzado considerablemente en el nivel de educación y tienen más probabilidades que los hombres de ampliar su formación y obtener un título de grado y de postgrado (Callister, Newell, Perry y Scott, 2006). Las mujeres superan a los hombres en prácticamente todos los indicadores educativos de la ES. Por ejemplo, estadísticas recientes muestran que las mujeres obtienen prácticamente dos de cada tres de los títulos de grado que se otorgan en Estados Unidos (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2018). Estudios realizados en Europa (Smyth, 2005) también ponen de manifiesto que el nivel educativo de las mujeres supera al de los hombres. Mediante el uso de series temporales sobre las tasas de matriculación y culminación de estudios por género, varios trabajos indican que las desigualdades de género en la educación superior se invirtieron en casi todos los países de ingresos altos, así como en una proporción cada vez mayor de países de ingresos bajos en todas las regiones del mundo, desde el África Subsahariana hasta los Estados árabes del Golfo (DiPrete y Buchmann, 2013). Numerosos estudios internacionales sobre el impacto de la educación superior han detectado patrones similares en la ventaja femenina, así como la persistencia de las brechas de género en los resultados del mercado laboral (Machin y Puhani, 2003) (García-Aracil, 2008) (Williams y Wolniak, 2021).

La mujer como estudiante

Del total de alfabetas existentes en el país el 51 % son hombres y el 49 % mujeres, diferencia que no es muy significativa y hasta podría considerarse favorable a la mujer. Mientras que del total de analfabetas, el 45 % son hombres y el 55 % mujeres. Si se toman los diferentes niveles de educación, se observa que a mayor grado de educación, menor es el número de mujeres que participan en el proceso educativo.

En primaria, del total de alumnos el 46 % son hombres y el 54 % mujeres. Estas cifras aparentemente alentadoras, no lo son tanto, pues la gran deserción y ausentismo existente en la primaria corresponden principalmente a las niñas, alcanzando en zonas rurales más del 80%, ya que generalmente se les ocupa en los trabajos domésticos. Ni ellas sienten la necesidad de educarse ni sus padres tampoco; prefieren en casos de elección, mandar a los hijos hombres a la escuela en lugar de las hijas pues estiman que la inversión es mejor.

En la enseñanza media básica, del total de alumnos el 58 % son hombres, mientras que el 42 % es de mujeres. En este nivel la diferencia por sexos resulta más significativa que en el anterior. Se orienta a las mujeres a la enseñanza normal o a las carreras comerciales (para secretarias, auxiliares de contabilidad y otras) en general carreras cortas, puesto que se piensa que si son largas no las van a terminar porque se casan o porque resultarán costosas como inversión familiar.

En la enseñanza media superior, el porcentaje de mujeres que estudian es tan sólo del 28 %, porcentaje menor al del nivel medio básico.

Finalmente, el porcentaje de mujeres que estudia el ciclo educativo superior es de 24% en la licenciatura y de 30 % en posgrado, nivel en el que se muestra claramente la desigualdad educativa entre los sexos.

No puede hablarse del país como un todo homogéneo; en las áreas más desarrolladas la participación de la mujer en la educación es mayor, reduciéndose considerablemente en las menos desarrolladas, diferencia por demás obvia, que se muestra sobre todo en los niveles superiores. El sistema de desigualdad social se refleja también en la educación superior. Menos del 18% de los hijos de obreros y campesinos llegan a las instituciones de educación superior, de esta cifra sólo el 5% son mujeres. Los estratos bajos de la población no tienen oportunidades de alcanzar un alto grado educativo, principalmente por razones de tipo económico y a veces también por falta de expectativas, por otro lado las mujeres del estrato alto muestran poco interés en hacer estudios de licenciatura, siendo las mujeres de los estratos medios las que tienen más facilidades, tanto por sus condiciones materiales de vida como por sus costumbres y valores.

Algunas de las causas de la marginación de la mujer en la educación superior, ya fueron mencionadas antes: el sistema socioeconómico en el que vivimos, la concepción tradicional del papel de la mujer, las pocas oportunidades de ejercicio profesional, etc. Otras surgirán a lo largo del trabajo.

Se ha dicho que es reducido el porcentaje de mujeres que llegan a los niveles más altos de la educación pero es aún menor el número de egresadas, debido a obstáculos económicos: tienen que trabajar para mantenerse sus estudios y suministrar dinero a

la casa, de tal forma, que éstos se convierten en la actividad secundaria, y si por algún motivo se tuviera que elegir entre el trabajo y el estudio, eligen el primero; obstáculos sociales: no está bien visto que la mujer estudie; se prefiere alentar a los hombres, aunque sean mediocres, que a las mujeres, para que no dejen sus estudios; si es casada tiene que distribuir su tiempo entre el hogar, el trabajo y el estudio, dando a este último la menor importancia; si tienen hijos, la situación se vuelve más complicada pues en nuestro país no existen guarderías para las estudiantes, de tal forma que si no tienen recursos suficientes para pagar los servicios de particulares, se verán obligadas a dejar sus estudios debido a que el hombre no comparte las responsabilidades en el hogar. Por otra parte, en caso de que termine la carrera y se case, las responsabilidades familiares retienen a las mujeres fuera del mundo profesional, o bien interrumpen el trabajo que ejercían, planteándose el problema del abandono de actividades profesionales y de títulos no utilizados; factores psicológicos: la mujer siente una frustración debido a que está conciente de que difícilmente utilizará sus conocimientos y ejercerá su profesión, lo que la hace perder el interés por los estudios y dejarlos en la primera oportunidad.

Si en la actividad económica existe la dicotomía entre trabajos propios para mujeres y otros para hombres, en la educación sucede lo mismo. Existen áreas del conocimiento y carreras propias “sólo” para mujeres. A pesar de que en los últimos años esta situación ha cambiado ligeramente, se considera todavía que carreras como enfermería son exclusivas para mujeres y otras, como ingeniero agrónomo, sólo para hombres. Situación que debiera cambiar puesto

que las mujeres tienen las mismas capacidades que los hombres para desempeñarse satisfactoriamente en cualquier actividad.

Haciendo un análisis de la participación de las mujeres en las diferentes áreas de estudio, encontramos que en Ciencias Naturales el 33% son mujeres, dedicándose la mayor parte a Biología y Química, una minoría a Física, y casi ninguna a Ciencias del Mar; en el Área de Matemáticas el 28% son mujeres; en Ciencias de la Salud el 24%, mientras que en Ciencias Agropecuarias únicamente el 3%; para Ciencias Sociales y Administración el 14 %, siendo bajo este porcentaje puesto que Leyes y Contaduría se consideran carreras “masculinas”; en Humanidades el 57 % son mujeres debido a que ciertas carreras de esta área fueron consideradas femeninas como son Letras, Filosofía, Historia; en el Área de Ingeniería y Tecnología el 3% es de mujeres, y en la de Disciplinas Estéticas el 45% . Si analizamos estos datos en su conjunto vemos la marginación de la mujer en todo lo referente a ciencia y tecnología, de tal manera que la participación femenina en el desarrollo del país en este campo es casi nula, sobre todo si sabemos que más de la mitad de las estudiantes no ejercen su carrera profesional.

De cualquier manera, es importante señalar que esta situación es mejor que la de hace 20 años, época en que el número de mujeres que estudiaba una carrera era casi inexistente; lo que hace pensar que es una situación dinámica y que independientemente de las políticas a seguir, este flujo es natural sólo que lento, por lo que se requieren algunas medidas que contribuirán a agilizarlo. (Figuroa, 2022).

Las mujeres fueron excluidas del campo de la educación superior durante siglos y su paulatina incorporación, primero en ciertos espacios y disciplinas, y en la actualidad, aunque de manera desigual, en cualquier lugar y área del conocimiento, nos permite comprender que su posición ha variado significativamente a causa de transformaciones sociales y culturales muchas de éstas promovidas por las luchas feministas que impactan los significados y las prácticas con éstos últimos asociadas. Aunque muchas mujeres se concentren todavía en carreras consideradas “femeninas” —como enfermería, psicología, pedagogía o trabajo social, bastantes más han logrado situarse en espacios tradicionalmente considerados propios del mundo masculino, tales como ingeniería, matemáticas, física, astronomía, y otras tantas ciencias exactas o “duras”. Para entender estas permanencias y estos cambios, como dice Bourdieu (2007), es necesario esbozar el funcionamiento de lo simbólico y su incidencia en la separación tajante entre lo femenino y lo masculino.

A pesar de que muchas instituciones de educación superior han iniciado procesos para institucionalizar y transversalizar la perspectiva de género y promover cambios en favor de la igualdad en las comunidades universitarias, las desigualdades permanecen, si no intactas, sí con una fuerte presencia. Con ello no planteo que la igualdad de género en la educación superior sea inalcanzable, pero su transformación no

dependerá exclusivamente de las medidas y políticas institucionales, estará condicionada a otros procesos de transformación cultural y social (Buquet Corleto, 2016).

De acuerdo a lo que menciona Buquet Corleto en su publicación definitivamente la mujer aún tiene desventajas p, pero considero que día con día las posturas cambian

Antecedentes del Programa de la Licenciatura en Comercio Internacional de la Facultad de Ciencias de la Administración

A más de 45 años de su fundación, la UNACH es la institución de educación superior con mayor cobertura en Chiapas; tiene una oferta de pregrado que cubre las principales áreas del conocimiento: educación, ingeniería, manufactura y construcción; ciencias sociales, administración; artes y humanidades; derecho; ciencias naturales, exactas y de la computación; agronomía, y veterinaria, así como ciencias de la salud (INEGI, INEGI, 2011).

El 15 de junio de 1985, siendo rector el Dr. Heberto Morales Constantino, se crea el área de Ciencias de la Administración, Campus IV; dos meses después se le da el nombre de Escuela y en el año de 1994 adquiere el rango de Facultad, al crearse la Maestría en Dirección Ejecutiva de Negocios.

En la gestión rectoral del M. en C. Pedro René Bodegas Valera (1994) se crea para responder a las necesidades que se derivan del

auge del Comercio Internacional y la Globalización la carrera de Licenciado en Comercio Internacional; asimismo, a instancias del interés de directivos y docentes de la Escuela se entablan relaciones con el Banco de Comercio Exterior, (BANCOMEXT) y se establece convenio para crear la coordinación del Centro de Servicios al Comercio Exterior, con sede en la Facultad de Ciencias de la Administración, Campus IV.

En sus inicios, la Licenciatura en Comercio Internacional adoptó el Plan y los programas de Estudios de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de México (UNAM) y de la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración (ANFECA).

El plan de estudios vigente de la Licenciatura en Comercio Internacional fue elaborado mediante una metodología participativa que implicó diferentes etapas; en la primera se realizó una investigación diagnóstica cuyos resultados fueron insumos importantes para la toma de decisiones acerca de la modificación del Plan de Estudios. Una segunda fase se concretó en una serie de reuniones a distintos niveles: de los integrantes del Comité Curricular de la Licenciatura, de los integrantes con todos los docentes de la carrera, reuniones plenarias con la asesora externa y con el personal de la Dirección de Desarrollo Curricular. Para la introducción a estos trabajos se realizaron foros, experiencias curriculares con otras universidades del país y talleres introductorios de diseño curricular. (Metodología, 2006).

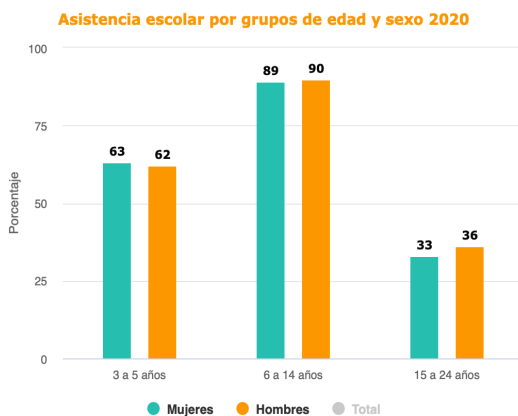
Datos educativos de Chiapas

De acuerdo a información proporcionada por el censo de Población y vivienda INEGI 2020 (INEGI, cuentame información por entidad, 2022) la escolaridad en el estado de Chiapas se explica a continuación.

En el año 2020 en Chiapas el grado promedio de escolaridad de la población es de 15 años y más de edad, es de 7.8, lo que equivale a casi segundo año de secundaria.

A nivel nacional, la población de 15 años y más, tiene 9.7 grados de escolaridad en promedio, lo que significa un poco más de la secundaria concluida.

De cada 100 personas de 15 años y más :
13 no tienen ningún grado de escolaridad
55 tienen la educación básica terminada
18 finalizaron la educación media superior
13 concluyeron la educación superior



Fuente: datos obtenidos de INEGI (2020).

Por lo que se observa en Chiapas los y las jóvenes sí continúan sus estudios, pero el porcentaje no es tan alto.

Los resultados que se presentan se derivan del informe de evaluación curricular de la Licenciatura en Comercio Internacional del año 2022 el cual aún no se concluye. En la ciudad de Tapachula, Chiapas la Facultad de Ciencias de la Administración oferta la Licenciatura en Comercio Internacional de acuerdo a la información de trayectorias escolares proporcionada por el área de control escolar, la información se obtuvo de índices estadísticos del sistema institucional de control escolar (SIAE) de la UNACH se obtuvo que en la licenciatura el número de matriculados más alto es el sexo femenino considerando los datos del año 2016 a 2020 como se observa en la siguiente tabla lo cual permite mencionar que las mujeres día con día se preparan profesionalmente para ocupar un puesto y contribuir a la derrama económica del municipio, del estado y del país.

COHORTE	Ene - Jun				Ago - Dic				Anual			
	Mujer		Hombre		Mujer		Hombre		Mujer		Hombre	
	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#
2016	55.88	19	44.12	15	52.78	19	47.22	17	54.29	38	45.71	32
2017	35	7	65	13	67.57	25	32.43	12	56.14	32	43.86	25
2018	62.07	18	37.93	11	66.67	26	33.33	13	64.71	44	35.29	24
2019	63.27	31	36.73	18	64.1	25	35.9	14	63.64	56	36.36	32
2020	61.11	33	38.89	21	76.67	69	23.33	21	70.83	102	29.17	42
2021	44	11	56	14	65.63	63	34.38	33	61.16	74	38.84	47
Total (Población:)	21.72	119	16.79	92	41.42	227	20.07	110	63.14	346	36.86	202

En la tabla se refleja que el total de las estudiantes es de 346, considerando las cohortes de 2016 a 2021, haciendo la comparación con los estudiantes hombres que son un total de 202, por lo que se observa una diferencia de 144 y se deduce que las mujeres tienen preferencia por la licenciatura en comercio internacional demostrando una superación por ser profesionistas y contribuir al desarrollo del municipio y sobre seguir preparando profesionalmente. La mujer hoy en día tiene diferentes roles, pero la educación superior formará profesionistas competentes y capaces de romper paradigmas de antaño en el que se decía que la mujer solo se tenía que quedar en casa. Las mujeres son empresarias, docentes, banqueras, enfermeras, monjas, madres, esposas, hijas, pero su preparación día con día fortalece no sólo al municipio de Tapachula, sino al estado de Chiapas y todo el país mexicano. Pero aún queda por ganar una brecha de género.

Referencias

- (25 de Mayo de 2022). Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educación-superior_12-03-21.pdf
- Buquet Corleto, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas*, 16.
- Chiapas, U. A. (2019). *Proyecto académico. Reforma para la excelencia*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Figueroa, L. J. (2022). *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. Obtenido de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista21_S1A1ES.pdf
- INEGI. (10 de Noviembre de 2011). *INEGI*. Obtenido de www.inegi.org.mx
- INEGI. (mayo de 2022). *cuentame información por entidad*. Obtenido de Cuentame información por entidad: <https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/educacion.aspx?tema=me&e=07>
- Metodología. (2006). En *Plan de Estudios de la Licenciatura en Comercio Internacional*. Tapachula, Chiapas.

género

transversalización

perspectiva de
género

TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE YUCATÁN

LETICIA JANET PAREDES GUERRERO

Universidad Autónoma de Yucatán

guerrero@correo.uady.mx

Palabras Clave

Género, Transversalización, perspectiva de género.

Resumen

El capítulo tiene como propósito transmitir la experiencia del proceso de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito universitario, partiendo del marco conceptual de dicho proceso y enmarcándolo en el contexto de la normativa de la educación superior internacional y nacional. Así desde ese lugar se plantea el modelo de transversalización de la perspectiva de género

que se ha desarrollado desde la Universidad Autónoma de Yucatán a partir del cual se han implementado acciones que han dado como resultado que durante los años de 2018, 2019 y 2020, esta universidad, de acuerdo con las mediciones realizadas por el Observatorio Nacional para la igualdad de Género de las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES) haya alcanzado índices de consolidación en la igualdad de género, posicionándola, durante esos años, en primer lugar a nivel nacional en el avance de transversalización e institucionalización de la perspectiva de género .

Introducción

En este texto expongo el proceso de transversalización que se ha desarrollado en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Se pretende dar cuenta del surgimiento del Programa Institucional de Igualdad de género, la estrategia de transversalización elaborada e implementada y los resultados del Observatorio Nacional de Igualdad de Género de las Instituciones de Educación Superior en México (ONIGIES).

El presente trabajo lo realizo desde mi experiencia en dos ámbitos de la vida universitaria, una en cuanto a mi participación como responsable del “Proyecto Institucional Fortalecimiento de la Perspectiva de Género” el cual evolucionó a “Programa Institucional de Igualdad de Género”, desde donde he desempeñado el papel de agente encargada de transversalizar la perspectiva de género en la Universidad y el otro ámbito de participación es como profesora-Investigadora, desde donde realizó investigación y docencia en las líneas de estudios feministas y relaciones de género.

Desde estos dos ámbitos universitario a través de estudios diagnósticos he podido tener claridad de las desigualdades de género que aquejan a la Universidad y a partir de ellos he construido una metodología de transversalización de la perspectiva de género, realizado procesos de gestión para la incorporación de género y desarrollado todo un proceso de formación en género al interior de la comunidad universitaria entre otras acciones.

En este trabajo abordaremos; el surgimiento de la estructura universitario de género, el modelo de transversalización de género implementado y el avance en cuanto a igualdad de género a partir de los resultados del Observatorio Nacional de Igualdad de Género de la Instituciones de Educación Superior en México.

Transversalización de la Perspectiva de género:

Al hacer referencia a la transversalización de la perspectiva de género es importante la Cuarta Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Pekín en 1995, desde donde se reconocen tres dimensiones centrales (Díaz de Terán Velasco, 2015) para el logro de la igualdad de género:

- 1) Se reconoce que las instituciones no son neutrales al género, que reproducen y producen desigualdades y estructuras jerárquicas de privilegio masculino.
- 2) Se reconoce que sin el cambio institucional que refleje y represente los intereses tanto de las mujeres y como las de los hombres no será posible alcanzar la meta de la igualdad de género.

- 3) Se identifica la necesidad de definir una estrategia que involucre a todos los actores y las actrices, que impregne todas las acciones, acelere los cambios estructurales y, sobre todo, tenga un alcance global.

En este contexto la declaratoria de la Convención reconoce que “persisten las desigualdades entre mujeres y hombres y sigue habiendo obstáculos importantes” y se establecen compromisos como el siguiente: “comprometemos sin reservas a combatir estas limitaciones y obstáculos y a promover así el adelanto y la potenciación del papel de la mujer en todo el mundo, y convenimos que esta tarea exige una acción urgente, con espíritu decidido, esperanza, cooperación y solidaridad, ahora y en los albores del nuevo siglo” (ONU/Mujeres, 2014, p.10)

A partir de la Declaratoria de Bejín se elabora el Plan de Acción (ONU/Mujeres, 2014) en el cual se establecen medidas como las siguientes:

- a) Analizar, desde una perspectiva de género, las políticas y los programas, incluidos los relativos a la estabilidad macroeconómica.
- b) Elaborar medios teóricos y metodológicos para incorporar perspectivas de género en todos los aspectos de la formulación de políticas económicas, incluso la planificación y los programas de ajuste estructural y Aplicar esos métodos para analizar los efectos desde el punto de vista del género de todas las políticas y programas, incluso los programas de ajuste estructural, y difundir los resultados de la investigación.

A través de estas medidas – y otras más- en el Plan de Acción de Bejín, 1995, se establece la incorporación de la perspectiva de género como parte de la política pública y de las instituciones como la Educativa. Así para aplicar la plataforma de Bejín se activaron todas las instancias de Naciones Unidas para el Adelanto de las mujeres. A nivel nacional fueron los gobiernos parte de la ONU, a nivel regional y subregional Consejo Económico y Social a través de las comisiones regionales y a nivel internacional la Asamblea General de la ONU.

En este contexto, como parte de la aplicación del Plan de Acción de Bejín, en 1997 el Consejo Económico y Social de la ONU, establece el *gender mainstreaming* que define como “el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles” (ECOSOC, 1997) y cuya traducción al español fue la Institucionalización de la Perspectiva de Género.

Como parte de la Institucionalización se plantearon dos estrategias básicas para alcanzar el objetivo de la igualdad de género que son: 1) la transversalización de género en todos los procesos de toma de decisiones y en la ejecución de políticas y programas y 2) el empoderamiento de las mujeres, entendido como la autoafirmación de las capacidades de las mujeres para su participación, en condiciones de igualdad, en los procesos de toma de decisiones y en el acceso al poder. Es importante señalar que, no se dieron las directrices para desarrollar la estrategia de Transversalización de Género (TG), pero ello no fue obstáculo para que la mayor parte de las agencias del sistema de Naciones Unidas, gobiernos, agencias de cooperación

bilateral y otras organizaciones de desarrollo la adoptaran. (Valdés, 2006)

Es importante señalar que al traducir *gender mainstreaming* como *la Institucionalización de la Perspectiva de Género*, propicio una confusión ya que se comenzó a tomar como sinónimos la institucionalización de género y la transversalización de género cuando son dos componentes de un mismo proceso, es decir, la transversalización, son las estrategias que se desarrollan para incorporar mecanismos, análisis de género y todos los valores de no discriminación, igualdad de género, derechos humanos, no violencia desde la corriente principal de las instituciones y la sociedad. Cuando se logra dicha incorporación entonces se hace referencia a la institucionalización, ya que se considera el género como una parte fundamental en los procesos de planificación y acciones, por lo tanto, desde la normativa institucional se institucionalizan reglas, lineamientos, mecanismos de igualdad, análisis de género y valores que perpetúe la cultura de la institución sin discriminación, sin violencia, con igualdad de género e incluya a la diversidad.

A partir de lo anterior y tomando como referencia trabajos desarrollados sobre la temática (Teresa Incháustegui y Yamileth Ugalde (2004). Teresa Valdés Echenique (2006) María Rigat-Pflaum (2008) y Evangelina García (2008)) se define la Transversalización de la perspectiva de género como una estrategia para transformar un orden social basado en las desigualdades de las relaciones de género, a través de incorporación sistemáticamente el enfoque de género, en todos los componentes de una estructura institucional, con el fin de lograr cambios en la condición y posición de mujeres y hombres

para avanzar hacia la igualdad de género y la Institucionalización de la perspectiva de género.

La institucionalización es el proceso de incorporar el género – a través de la estrategia de transversalización- en la corriente principal de las instituciones, es decir: en la filosofía, valores, políticas, principios, fundamentos etc. y que se vean reflejados en la normativa, códigos de ética, planeación educativa y planeación presupuestal, entre otros espacios con el fin de modificar positivamente y en igualdad las condiciones de mujeres y hombres.

La transversalización de la perspectiva de género en la Educación Superior.

La Plataforma de acción establece como objetivos estratégicos para la educación lo siguiente: (ONU/Mujeres, 2014):

- 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.
- 6) Promover la educación y la capacitación permanentes de las niñas y las mujeres.

Entre las medidas para lograr los objetivos se establece -entre otras- las siguientes:

- a) Establecer un sistema docente en que se tengan en cuenta las cuestiones relacionadas con el género, a fin de promover la igualdad de oportunidades de educación y capacitación, así como la participación igualitaria de la mujer en la administración y la adopción de políticas y decisiones en materia de educación.
- b) Formular recomendaciones y elaborar planes de estudio, libros de texto y material didáctico libres de estereotipos basados en el género para todos los niveles de enseñanza, incluida la formación de personal docente, en colaboración con todos los interesados: editoriales, profesores, autoridades y asociaciones de padres.
- c) Elaborar programas de capacitación y materiales didácticos para docentes y educadores que aumenten la comprensión de su propio papel en el proceso educativo, con miras a proporcionarles estrategias eficaces para una enseñanza con orientación de género y Apoyar y realizar estudios e investigaciones sobre el género en todos los niveles de la enseñanza, especialmente en el nivel de postgrado en las instituciones académicas, y aplicarlos a la elaboración de programas, incluidos los de estudios universitarios, libros de texto y material didáctico y en la formación de personal docente.

En este contexto se ubica la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, realizada en 1998, (UNESCO, 2019) en la cual estable como Objetivo prioritario: El fortalecimiento de la participación y promoción del acceso de las mujeres a la educación superior por medio de cinco grandes ejes de acción: La sensibilización, El diseño curricular, La investigación y difusión, La cultura institucional y La coordinación interinstitucional.

En el caso de México, retomando el recorrido histórico realizado por Cristina Palomar Vereza señala que : “En octubre del 2002, el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y la con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (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 de nuestro país. Mediante encuentros regionales con las Instituciones de Educación Superior (IES) afiliadas a la ANUIES, se pretendía lograr un acercamiento a la comunidad educativa, con el propósito de intercambiar experiencias y construir canales de comunicación; formalizar mecanismos de intercambio y cooperación; difundir información e impulsar los estudios e investigaciones en la materia. Para facilitar lo anterior, es que el INMUJERES y la ANUIES propusieron la Red Nacional de Enlaces Académicos de Género para impulsar la incorporación de la perspectiva de género en las IES” (Palomar, 2004, p. 11)

En este contexto a partir de 2003 surgen en diferentes regiones de la república mexicana redes de género como son: En 2003 surgieron: La Red de Estudios de Género del sursureste. La Red de Género

Inclusión y Equidad Social del Centro Occidente y La Red de Equidad de Género Centro Sur. En 2005 surgió Red de Estudios de Género del Pacífico Mexicano AC. Y en 2008 Surgió la Red de Estudios de Género del Norte de México.

“En agosto de 2009, como parte de las estrategias para fomentar la perspectiva de género en el campo de la educación superior, se realizó la Reunión Nacional de Universidades Públicas Caminos para la equidad de género en las Instituciones de Educación Superior, convocada por el PUEG de la UNAM, la Comisión de Equidad y Género de la Cámara de Diputados y el INMUJERES. Como resultado de esta reunión se firmó una Declaratoria en la que participaron más de 30 IES a nivel nacional. En ella se estableció la necesidad de realizar acciones en las IES para la igualdad entre mujeres y hombres. Este documento fue compartido con los rectores y rectoras de las principales universidades públicas del país y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la finalidad de impulsar acciones institucionales en materia de igualdad de género” (INMUJERES, 2010, p.77)

En 2010 la transversalización de género se convirtió en política oficial de la administración pública federal, pasando a formar parte de las estrategias organizacionales de las instituciones educativas a través del financiamiento extraordinario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 2012 surgió la Red Nacional de Instituciones de Educación Superior Caminos para Igualdad de Género con el Objetivo promover los procesos de institucionalización y transversalización en la IES apostando a cambios estructurales y a políticas a favor de la igualdad para hombres y mujeres, esta Red a partir de 2017 forma parte de la ANUIES (RENIES, 2012) .

En 2021 el Decreto de la Ley de Educación Superior se estableció la incorporación de la perspectiva de género y la prevención y atención de la violencia de género a través de los artículos 7,8,10,36,37,42,43,49,52,54,72 y el décimo transitorio. Como ejemplo de estos artículos retomamos el 10 que refiere a *Los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior* y son:

XVII. La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas de enseñanza, investigación, extensión y difusión cultural, así como en las actividades administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad en el ámbito de la educación superior e impulsarla en la sociedad;

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

XIX. La promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior.

Esto significa la existencia de un marco legal para que las Instituciones de Educación Superior establezcan las condiciones y las acciones para que la Educación se desarrolle en un marco de igualdad de género, sin violencia y sin discriminación (DOF: 20/04/2021).

Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Yucatán

Antecedentes del Programa Institucional de Igualdad de Género

El proceso de transversalización e institucionalización en la Universidad Autónoma de Yucatán tiene su origen el 4 y 5 de noviembre de 2003, al ser parte del grupo coordinador del primer Taller de Planeación para la incorporación de la Perspectiva de Género a los programas educativos en las Instituciones de Educación Superior (IES). El evento fue organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) y el Instituto para la Equidad de Género en Yucatán (IEGY), en conjunto con las Instituciones de Educación Superior de la Región Sur-Sureste de la ANUIES; dando como resultado la conformación de la Red de Enlaces Académicos de Género denominada Red de Estudios de Género (GRUPO REGEN), con personal académico de Instituciones de Educación Superior de cinco, de los siete estados de la región Sur-Sureste de México (Paredes, 2020).

En este contexto, la UADY y el IEGY, organizaron el 22 de marzo de 2004, el segundo Taller sobre la Perspectiva de Género en las Instituciones de Educación Superior de la Región Sur-Sureste de México, donde se presentaron y discutieron las experiencias sobre la perspectiva de género que se estaban desarrollando en las Instituciones de la región. Asimismo, se definieron estrategias que impulsaron el trabajo coordinado a la búsqueda de la incorporación de dicha perspectiva en la enseñanza y la construcción de valores en estudiantes y profesorado.

El 7 de junio de 2010, la UADY adopta una estrategia transversal universitaria, al establecer el “Proyecto Institucional Fortalecimiento de la Perspectiva de Género en la UADY”, el cual dependía de la Dirección General de Planeación y Efectividad Institucional. Este proyecto ayudó a identificar y profundizar en el conocimiento de los problemas que existían en la institución en materia de inequidad, discriminación y derechos humanos, así como a superarlas mediante la transversalización de la perspectiva de género en las actividades universitarias.

El proyecto inició con representantes de 17 dependencias de la Universidad y con tres ejes de desarrollo, 1. Investigación, que permitió conocer la situación de la UADY en el tema para implementar buenas prácticas de género entre la comunidad universitaria; 2. Sensibilización, que permitió crear conciencia en la comunidad universitaria sobre la importancia de la perspectiva de género; así como crear sensibilidad en la atención de las problemáticas relacionadas al género que se presentaban en la Universidad y en la sociedad; y 3. Difusión, enfocado en la creación de un acervo bibliográfico sobre la temática de género para la comunidad universitaria y público en general desde las diversas áreas de conocimiento (Paredes, 2017).

Surgimiento del Programa Institucional de Igualdad de Género

Es en la Sesión Extraordinaria del XVI Consejo Universitario celebrada el 23 de septiembre de 2016, cuando el Rector de la Universidad, Dr. José de Jesús Williams, presentó la iniciativa de formulación del Programa Institucional de Igualdad de Género (PROGÉNERO) (XVI

Consejo Universitario, Acta número 352, 2016). Posteriormente, el 25 de febrero de 2017 la Universidad consideró prioridad la institucionalización de la Perspectiva de Género en todo el quehacer universitario, teniendo como finalidad alcanzar la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, por lo que se considera necesaria la implementación del PROGÉNERO para cerrar las brechas de género en todos los ámbitos (XVI Consejo Universitario, Acta número 359, 2017).

Fue hasta el 11 de julio de 2017, en la reunión celebrada por la Sesión Ordinaria del XVII Consejo Universitario, cuando el Rector de la Universidad presentó el resultado de su cuarta agenda estratégica de trabajo en cumplimiento al Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022, destacando la creación del Programa Institucional de Igualdad de Género, que pasó a depender de la Dirección General de Desarrollo Académico (DGDA).

El programa estableció como objetivo general de *contar con una cultura de Igualdad de Género en la comunidad universitaria a través de la Transversalización de la Perspectiva de Género en todas las funciones del quehacer universitario*, contemplando seis objetivos específicos (XVII Consejo Universitario, Acta número 362, 2017):

- 1) Contar con la normativa institucional, lineamientos, materiales, documentos y mecanismos asociados a las legislaciones y reglamentos nacionales e internacionales, en favor de la Igualdad de Género y los Derechos Humanos.
- 2) Asegurar que en la modificación y/o creación de programas educativos se incorpore la Perspectiva de Género.
- 3) Contar con actividades de investigación, docencia, extensión

y vinculación como aporte para el conocimiento y la transformación de las relaciones entre los géneros.

- 4) Contar con esquemas efectivos que promuevan las actividades del PROGÉNERO en el ámbito universitario y en otros espacios sociales.
- 5) Formar a toda la comunidad universitaria en temas de género y Derechos Humanos.
- 6) Contar con una sólida vinculación de la Universidad con distintos actores sociales y gubernamentales que trabajan en favor de la igualdad y equidad de género.
- 7) Contar con una sólida vinculación de la Universidad con distintos actores sociales y gubernamentales que trabajan en favor de la igualdad y equidad de género.

En este contexto se elabora el documento “Lineamientos para la Igualdad”, que plasma la armonización del PROGÉNERO al Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2022, y se construye el “Modelo de Transversalización de género” que se implementó a través de cuatro líneas de trabajo con las cuales se elabora la “Estrategia de Acción 2018-2019” que contemplo “Plan de acción de Capacitación para la igualdad de género” y el “Protocolo de Prevención, Atención y Sanción de Violencia de Género, Discriminación, Hostigamiento, Acoso y Abuso sexual”. En 2020 se elabora el Plan de Igualdad de Género alineado al Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022, se ajusta el Modelos de transversalización de género y se desarrolla el Programa de Trabajo 2021-2022 alineado al Plan de desarrollo Institucional 2019-2030.

Modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género

El objetivo que pretende alcanzar la Universidad Autónoma de Yucatán a través del Programa Institucional de Igualdad de Género que es: *Contar con una cultura de Igualdad de Género por medio de la Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en la estructura y el quehacer universitario.*

Es importante señalar la Igualdad de Género en la universidad se define como la relación entre: 1. **La igualdad de trato**, cuyo objetivo consiste en lograr la igualdad formal entre mujeres y hombres, es decir, establecer en las normativas, constituciones, leyes, estatutos, reglamentos y todos aquellos documentos legales, que mujeres y hombres son iguales y el enfoque de género; 2. **La igualdad de oportunidades**, cuya finalidad es avanzar cerrando brechas y asimetrías de género a través de medidas compensatorias como las acciones afirmativas. Este enfoque tiene como objetivo lograr la igualdad a través de que el género en desventaja pueda acceder a posiciones y condiciones con las mismas oportunidades que el género aventajado; 3. **La igualdad real o sustantiva**, cuyo objetivo es el ejercicio efectivo de los derechos humanos de mujeres y hombres, es decir, Es el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales para una igualdad en los hechos, prácticas, relaciones, comportamientos, actividades y percepciones de género. (Paredes,2020)

El modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género establecido en la Universidad Autónoma de Yucatán

parte de dos procesos encaminados a remontar desigualdades, discriminación y violencias de género. El primer proceso transversalización, refiere a la incorporación de la perspectiva de género en vida profesional y personal de quienes ejecutan el quehacer universitario, es decir, que se apropien del enfoque de género que les permite visibilizar y desnaturalizar las desigualdades, discriminación y violencia que se establecen en las relaciones de género entre mujeres, hombres y personas de la comunidad LGBTIQ+.

Visibilizando y desnaturalizando desigualdades se establecen acciones de cambios en las prácticas, las concepciones, las valoraciones diferenciadas de los sexos en el ejercicio de la docencia, la investigación, la vinculación y la cultura organizacional, para que el quehacer universitario sea en igualdad de género, sin discriminación, en ejercicio de los derechos humanos, sin violencia, sin prácticas sexistas y androcéntricas.

Para poder lograr metodológicamente la incorporación de la perspectiva de género es importante realizarlo desde sus componentes que son: a) Reconocer la existencia de la desigualdad de género, b) Usar el análisis de género y los mecanismos de igualdad, c) El objetivo es la igualdad entre hombres, mujeres y la diversidad, y d) Aplicar la perspectiva de género en todos los niveles y faces de las Políticas Públicas y de las Instituciones (Paredes, 2020)

El segundo proceso, que es el de institucionalización y es a la par que el primero, significa incorporar la igualdad de género, en el corazón de la institución, es decir, que se encuentre en las normativas, reglamentos, reglas de operación, planificación, presupuestos y estructuras organizacionales, entre otras estructuras, y como señala

Zaremborg (2013), trascender las voluntades individuales para establecer nuevas prácticas, relaciones, comportamientos, actividades y percepciones de género que lleven a lograr una igualdad real entre mujeres y hombres de manera institucional.

Para poder lograr metodológicamente la institucionalización es importante realizarlo desde sus componentes que son: a) Establecer el principio de igualdad sustantiva como parte de la misión y visión de la institución y organización, b) Establecer mecanismos para la igualdad de género en la estructura institucional, c) Asignar recursos presupuestario para acciones a favor de la igualdad de género) Establecer atribuciones normativas y armonizar las existentes a favor de la igualdad de género, e) Establecer políticas institucionales que favorezcan la igualdad de género y f) Establecer nuevas estructuras y generar cambios en las existentes a favor de la igualdad de género (Paredes, 2020)

Teniendo como marco, los procesos de transversalización e institucionalización, señalados, el objetivo general del PROGÉNERO y la definición de igualdad de género para la universidad, se desarrolló “la estrategia de transversalización de género de la UADY (Paredes, 2019) que a continuación se presenta:

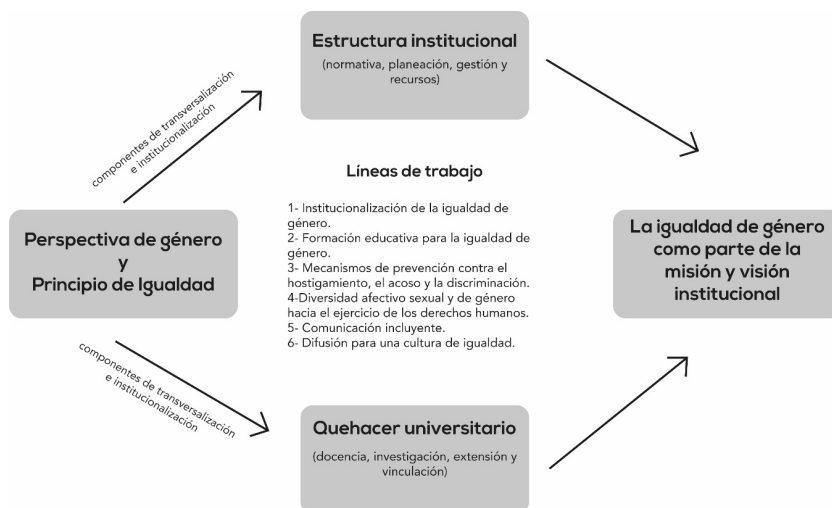
La estrategia de Transversalización e Institucionalización, tal como se observa en la figura 1, es de doble vía, una que he denominado “Estructura Institucional” a través de la cual se sigue el procesos de institucionalización que se caracteriza por la incorporación de forma explícita la igualdad de género en la elaboración, actualización e implementación de todo el conjunto de normativas y documentos claves que dan soporte a la Universidad, como por ejemplo, en el

Plan de Desarrollo Institucional, El Modelo Educativo de Formación Integral, los Estatutos Universitarios, el reglamento universitario y la reglamentación interna de cada dependencia de la institución y protocolos, entre otros.

La otra vía, que he llamado el “Quehacer Universitario”, se refiere a la transversalización a través de incorporar el enfoque de género y con ello el principio de igualdad de género en los diversos tipos de población que integran la comunidad Universitaria como son: personal directivo, docente, administrativo, manual y alumnado para que lo integren a las actividades de docencia, investigación, vinculación, gestión y la cultura organizacional, por ello se realizan acciones de sensibilización, capacitación y formación en género para que los conocimientos sean adoptados en la práctica educativa, en el currículo formal y oculto, en la generación y difusión de conocimientos, así como en las actividades de vinculación, gestión y dirección que se realicen desde la universidad.

Trabajar en dos vías, permite que los dos procesos (transversalización e institucionalización) de forma simultánea y equilibrada incorporen la perspectiva de género en la institución educativa para lograr un avance real de la igualdad de género y que impacte la misión y la visión de la Universidad (ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género de la Universidad Autónoma de Yucatán



Fuente: Elaborada por Leticia Paredes Guerrero

Implementación del Modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género

La implementación del Modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género es a través de cada una de las Líneas de Trabajo que son espacios donde se diseñan e implementan los objetivos estratégicos, propósitos, acciones, actividades e indicadores de ejes temáticos para ambas vías del modelo. Es también desde donde las mujeres y los hombres que integran el programa proponen, opinan y participan. Es importante señalar que tanto el Modelo

de transversalización como su implementación son parte del Plan de Igualdad de Género 2020-2030 de la Universidad. Las líneas de trabajo tienen los siguientes objetivos y propósitos:

Institucionalización de la Igualdad de Género

El objetivo: Implementar procesos sistematizados que incorporen la Igualdad de Género en las normas, políticas, procesos y recursos universitarios a fin de que permeen en los diversos espacios del quehacer de la institución.

Propósitos:

- 1) Garantizar los procesos de calidad en igualdad de género a través de la certificación de competencias laborales en y desde el enfoque de igualdad entre mujeres y hombres.
- 2) Incorporar la perspectiva de género en la práctica educativa en todos los niveles y modalidades.
- 3) Incorporar la perspectiva de género en la comunidad universitaria a través de documentos estratégicos
- 4) Generar conocimiento acerca de la condición que guardan los documentos claves de la universidad entorno a la igualdad de género
- 5) Coadyuvar a que la institución cuente con mecanismos que le permita conciliar la vida familiar y laboral de su comunidad.

Formación educativa para la Igualdad de Género

El objetivo: Incorporar el enfoque de igualdad de género en la formación educativa para la comunidad universitaria.

Propósitos:

- 1) Incorporar el análisis de género en el estudiantado para cerrar brechas de género en el ejercicio profesional y en su espacio personal.
- 2) Incorporar en el personal docente la Perspectiva de Género en su práctica docente.
- 3) Incorporar la Perspectiva de Género en el personal directivo, administrativo y manual dentro de su práctica universitaria.

Mecanismos de prevención contra hostigamiento, acoso y discriminación

El objetivo: Generar estrategias de prevención que favorezcan un ambiente educativo y laboral sano con igualdad, sin violencia, sin discriminación y con respeto a los Derechos Humanos.

Propósitos:

- 1) Incorporar el análisis de los Derechos Humanos, violencia y discriminación en el estudiantado para cerrar brechas de género y mantener su interés en la temática.
- 2) Incorporar los enfoques de derechos humanos, prevención de la violencia y discriminación de género, en el estudiantado, personal directivo, docente, administrativo y manual para fomentar la cultura de la No violencia en el ambiente educativo y laboral.

- 3) Promocionar un ambiente educativo y laboral sano, con énfasis en la igualdad, sin violencia y con respeto a los Derechos Humanos.
- 4) Difundir los resultados de las investigaciones realizadas en el programa a la comunidad universitaria a fin de visualizar los avances y retos alcanzados en la línea de trabajo y PRO-GÉNERO.
- 5) Orientar las acciones hacia la prevención, atención y sanción de violencia de género de acuerdo con la misión y visión de la Universidad y del Programa Institucional de Igualdad de género.

Diversidad afectivo sexual y de género hacia el ejercicio de los derechos humanos

El objetivo: Establecer estrategias dirigidas a promover el respeto a los Derechos Humanos hacia la diversidad sexual y de género que fomente la no discriminación en la comunidad universitaria

Propósitos:

- 1) Incorporar el análisis de la diversidad afectivo sexual y de género en el estudiantado para reducir la desigualdad por razones de orientación sexual, identidad y expresión de género.
- 2) Incorporar el enfoque de respeto a los derechos humanos de la diversidad afectivo sexual y de género en el personal directivo, académico, administrativo y manual.
- 3) Generar conocimiento sobre la diversidad afectivo sexual y de género que favorezca el respeto a los Derechos Humanos y reduzca la discriminación en la comunidad universitaria.

Comunicación incluyente

El objetivo: Sensibilizar a la comunidad universitaria en la importancia de la comunicación incluyente como un medio para generar cambios que nos lleven a un modelo de sociedad que en su lenguaje cotidiano procure la visualización de todas las personas y favorezca la igualdad entre mujeres y hombres.

Propósitos:

- 1) Incorporar el análisis de la comunicación incluyente que procura la visualización de todas las personas y favorezca la igualdad entre mujeres y hombres.
- 2) Incorporar el uso del lenguaje incluyente y de la comunicación incluyente en la comunidad universitaria en su vida cotidiana.
- 3) Fomentar y promover el uso del lenguaje incluyente en la comunidad universitaria.
- 4) Promover el lenguaje incluyente en documentos oficiales de la UADY.
- 5) Difundir y promover el uso de lenguaje incluyente entre la comunidad universitaria.

Difusión para una cultura de igualdad

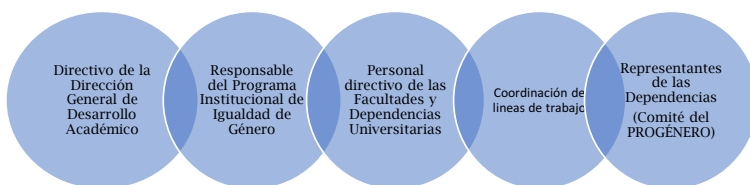
El objetivo: Difundir las estrategias, acciones, investigaciones y el conocimiento generado en el PROGÉNERO a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Propósitos:

- 1) Informar y promocionar en la comunidad universitaria acerca de los temas y actividades realizadas por el PROGÉNERO.
- 2) Sensibilizar a la comunidad Universitaria acerca de la igualdad de género y cultura de paz en los diversos ámbitos laborales de la Institución.

El Programa Institucional de Igualdad de Género de la UADY sustenta su operación en una estructura de trabajo colaborativa y participativa, la cual se encuentra integrada por los siguientes agentes educativos.

Figura 2. Estructura Organizativa del PROGÉNERO



Fuente: Plan Igualdad de Género UADY 2020-2030.

Acciones Implementadas para la transversalización e institucionalización de igualdad de género

Como parte de la implementación del Modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género, se han desarrollado diferentes acciones a través de las líneas de trabajo como son: Diplomados, asignaturas, certificación, conferencias, cursos, talleres, seminarios, estudios diagnósticos, participación en la actualización de documentos claves de la institución, elaboración de documentos normativos y materiales de Difusión, con el fin de dar una idea de los diversos temas y acciones realizadas en el siguiente cuadro se da cuenta de algunas de ellas:

Cuadro 1

Acciones para la transversalización e institucionalización de igualdad de género

Temas básicos de género en conferencias, cursos, talleres, seminarios se han desarrollado los siguientes temas	Conceptos básicos de género Roles y estereotipos Género y derechos humanos Perspectiva de género y Derechos Humanos Estrategias didácticas para la enseñanza con perspectiva de género Nuevas masculinidades
Mecanismos de prevención contra hostigamiento, acoso y discriminación en conferencias, cursos, talleres, seminarios se han desarrollado los siguientes temas	Violencia de género Prácticas para la prevención de la violencia en la universidad Acoso y hostigamiento Prácticas de prevención de acoso y hostigamiento Derechos humanos y convivencia armónica Convivencia pacífica en igualdad de género Relaciones afectivas sin violencia Discriminación

<p>Diversidad afectivo sexual y de género hacia el ejercicio de los derechos humanos en conferencias, cursos, talleres, seminarios se han desarrollado los siguientes temas</p>	<p>Género y sexualidad Diversidad sexual, convivir sin discriminación Diversidad sexual y derechos humanos</p>
<p>Comunicación incluyente en conferencias, cursos, talleres, seminarios se han desarrollado los siguientes temas</p>	<p>Lenguaje incluyente, una herramienta para la igualdad de género</p>
<p>Formación educativa para la Igualdad de Género</p>	<p>Diplomado “Transversalizando la Perspectiva de Género en el sector social, público y privado”. Asignaturas libres institucionales:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Profesionales con Equidad de Género. b. Género y Sexualidad. c. Género y cultura. d. Salud sexual y reproductiva desde la perspectiva de género. e. Lenguaje incluyente.
<p>Institucionalización de la Igualdad de Género</p>	<p>Estándar de certificación “ECO308 Capacitación presencial a servidoras y servidores públicos en y desde el enfoque de Igualdad entre mujeres y hombres. Nivel básico”. Plan de desarrollo institucional 2019-2030 Agendas estratégicas del Rector Modelo educativo de formación Integral Elaboración de un mecanismo para la prevención, atención y sanción de la violencia</p>

Investigaciones Diagnósticas	<ul style="list-style-type: none"> a. Hombres y Mujeres de la Universidad Autónoma de Yucatán: un análisis descriptivo con Perspectiva de Género b. Equidad de género en la Universidad Autónoma de Yucatán c. Estrategia para identificar Hostigamiento y Acoso Sexual en la Universidad Autónoma de Yucatán d. Experiencias de Hombres y Mujeres estudiantes de la UADY que han vivido Acoso y/u Hostigamiento Sexual e. Género y Derechos Humanos en la Universidad de Autónoma de Yucatán. f. La corresponsabilidad Familiar de la población universitaria g. Violencia de Género Digital entre el estudiantado Universitario
Difusión para una cultura de igualdad	<ul style="list-style-type: none"> Trípticos Folletos Carteles Campañas Glosarios Violentómetros

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes anuales de progénero

Evaluación del avance de la Transversalización e institucionalización de género

En 2017 surge el observatorio Nacional para la igualdad de Género de las Instituciones de Educación superior, retomando la información de este observatorio, su surgimiento es “una apuesta colectiva a favor de la construcción de espacios de conocimiento libres de sexismo, segregación, violencia, discriminación y cualquier otra forma de

desigualdad basada en la condición de género de las personas que integran las comunidades académicas en México” (ONIGIES, 2022)

Tiene como base para la medición del grado de consolidación de los procesos de incorporación de la perspectiva de género en los marcos normativos, estructuras, población y políticas oficiales de las IES, la Declaratoria Caminos para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior de la RENIES-Igualdad, en la que se definen los ejes de avance que las IES requieren impulsar para construir en su interior relaciones libres de discriminación por motivos de género” (ONIGIES, 2022).

Los ejes para la medición del avance de la igualdad son los siguientes siete: Legislación con perspectiva de género, Corresponsabilidad familiar, estadísticas y diagnósticos con perspectiva de género, Lenguaje incluyente y no sexista, Sensibilización en género, Investigaciones y Estudios de Género, Violencia de género e Igualdad de oportunidades, (ONIGIES, 2022).

A partir de la sistematización de la información de los ejes se crea el índice de igualdad de género que toma como parámetro una escala del 0 al 5 (donde 0 significa un avance nulo y 5 un avance consolidado). Este índice dimensiona el grado de incorporación de la perspectiva de género en la estructura, normatividad y funciones de las IES (ONIGIES, 2022).

Este observatorio está integrado por las siguientes instituciones, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), La Red de Instituciones de Educación Superior- Igualdad (RENIES_IGUALDAD), El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), La comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), La Comisión Nacional

para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) y La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)

Durante 2017 se realizó la primera medición de los avances de igualdad en 40 Instituciones de Educación Superior y 2021 el Observatorio, realizó en 52 Instituciones de Educación Superior, dicha medición para los años 2018, 2019 y 2020, los resultados de estas mediciones para la Universidad Autónoma de Yucatán fueron los siguientes:

Teniendo en cuenta que el indicador máximo a alcanzar en el avance de igualdad de género es 5, la UADY en 2017 obtuvo el índice de 2.6, con un avance de transversalización del 45.5% y en institucionalización del 69%. En 2018 el índice se incrementó al 3.5 al igual que el avance en Transversalización que fue del 62.6% y el de Institucionalización del 71.4%. En 2019 volvió a incrementar el índice general a al 4.2% y se alcanzó el 77.5% en transversalización y el 87.7% en Institucionalización y en 2020 prácticamente se mantuvo el indicador, pues disminuyó en una décima, pues el índice fue 4.1 ya que la transversalización decreció ligeramente pues fue del 75.1% y la Institucionalización se mantuvo en 87.7%. (Ver cuadro 2)

Cuadro 2

Avance en índice de Igualdad, transversalización e institucionalización en la Universidad Autónoma de Yucatán

Año	Índice de avance de Igualdad	Avance de Transversalización	Avance de Institucionalización
2017	2.6	45.5%	69.0%
2018	3.5	62.6%	71.4%
2019	4.2	71.4%	87.7%
2020	4.1	75.1%	87.7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del ONIGIES. 2017,2018, 2019, 2020

Estos resultados al compararlos con el índice de avance de igualdad y los porcentajes de avance de transversalización e institucionalización nacional, se halló que durante los cuatro años de evaluación los resultados de UADY son superiores al nacional como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Comparación de avance en índice de igualdad, transversalización e institucionalización entre Universidad Autónoma de Yucatán y el alcanzado a nivel Nacional

Año	Índice de avance de Igualdad		Avance de Transversalización		Avance de Institucionalización	
	UADY	NAL.	UADY	NAL	UADY	NAL
2017	2.6	1.6	45.5%	16.2%	69.0%	49.5%
2018	3.5	1.4	62.6%	15.8%	71.4%	43.2%
2019	4.2	1.7	71.4%	19.3%	87.7%	49.6%
2020	4.1	1.8	75.1%	21.0%	87.7%	52.8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del ONIGIES 2017, 2018, 2019, 2020

La información del cuadro anterior da cuenta que los índices de avance de la igualdad de la UADY están cercanos a la consolidación y los de nivel nacional se encuentran todavía lejanos a dicha consolidación. Sobre la transversalización los de los porcentajes de la UADY son superiores al 70% en tanto que a nivel nacional apenas alcanza el 21%. Respecto a la Institucionalización la UADY se encuentran cerca del 90% y a nivel Nacional apenas rebasa el 50%.

Cuando comparamos el índice de avance de todas las Instituciones de Educación Superior con el de la UADY, lo que se encontró es que esta Universidad durante 2017 ocupó un segundo sitio y durante 2018, 2019 y 2020 ocupó un primer sitio como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

Comparación del Avance en índice de Igualdad a partir del rango ocupado entre la Universidad Autónoma de Yucatán y las Universidades evaluadas.

Rangos	2017		2018		2019		2020	
	UADY	Núm. Univer.	UADY	Núm. Univer.	UADY	Núm. Univer.	UADY	Núm. Univer.
0-0.5		1		5		2		2
0.5-1		6		12		7		7
1-1.5		14		13		14		10
1.5-2		8		6		11		11
2-2.5		9		11		13		14
2.5-3	1	1		4		3		5
3-3.5		0		0		1		2
3.5-4		0	1	0		0		0
4-4.5		0		0	1	0	1	0
4.5-5		0		0		0		0
Total		39		51		51		51

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del ONIGIES 2017,2018, 2019, 2020

El cuadro anterior da cuenta que en 2017 la UADY y la Universidad de Tlaxcala se encontraban en el rango de 2.5 a 3 del índice de avance de igualdad en tanto que 38 Universidades se encontraban entre el rango de 0 a .05 y el de 2 a 2.5. Siendo el rango de 1 a 1.5 donde se concentraron 14 universidades. En 2018 la UADY fue la única universidad que ocupó el rango de 3.5 a 4 ya que las otras 51 que participaron se encontraba entre el rango 0 a 0.5 y de 2.5 a 3, concentrándose la mayoría otra vez en el rango de 1 a 1.5..

En 2019 y 2020 la UADY ocupó el rango de 4 a 4.5 y el conjunto de las universidades estuvieron entre el rango de 0 a .05 y el de 3 a 3.5 y en ambos años se concentraron en el rango de 2 a 2.5 a diferencia de los años anteriores que estaban en el rango de 1 a 1.5 Estos resultados dan cuenta que en los dos últimos años las universidades participantes avanzaron un punto hacia la consolidación.

Los resultados de la UADY en cada eje que se midió se observan que alguno de ellos ha logrado la consolidación pues han obtenido un índice de 5 y en otros aún falta continuar trabajando, tal y como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 5
Avance en índice de Igualdad de la Universidad Autónoma de Yucatán por eje

EJES	2017	2018	2019	2020
Legislación con perspectiva de género	2.1	2.8	3.1	3.1
Corresponsabilidad Familiar	0.0	4.3	5	5
Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género	2.1	2.3	4.6	4.6
Lenguaje incluyente y no sexista	3.3	5.0	5.0	5.0
Sensibilización en género	4.3	4.7	4.6	4.9
Investigaciones y Estudios de género	3.0	1.8	1.8	1.7
No violencia	3.6	3.7	4.7	5

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del ONIGIES 2017,2018, 2019, 2020

El cuadro anterior da cuenta que el avance en igualdad de género en cada eje ha sido constante, así en el eje de legislación con perspectiva de género durante 2017 y 2018 el índice era entre 2.1 y 2.8 y durante 2019 y 2020 incremento a 3.1 para los dos años; el de corresponsabilidad Familiar avanzó significativamente ya que de tener nulo avance con 0.0 en 2017, para 2018 paso a 4.3 y durante 2019 y 2020 se encuentra consolidado con un índice de 5. Sobre el eje de Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género se observa que los índices durante 2017 y 2018 eran de 2.1 y 2.3 respectivamente y en los años de 2019 y 2020 incremento permaneciendo durante ambos años en 4.6.

El eje de lenguaje incluyente y no sexista, si bien durante 2017 alcanzo un índice de avance de 3.3, durante 2018, 2019 y 2020 se ha mantenido en el índice 5 de consolidado. La sensibilización en género desde 2017 hasta 2020 se ha mantenido en un índice muy cercano a la consolidación pues ha estado entre el rango de 4.3 a 4.9 durante dichos años. El eje de investigaciones y Estudios de género es un eje que a excepción del 2017 que obtuvo un índice de 3 punto en los siguientes años decreció y se ha mantenido en un índice menor a 2 puntos. Y el eje de no violencia es un eje que fue avanzando poco a poco, ya que de 3.6 puntos que tenía en 2017 para 2020 alcanzó la consolidación con 5 puntos.

Es interesante observar que para 2020 de los 7 ejes medidos 3 se consolidaron en la UADY, y fueron: Corresponsabilidad Familiar, Lenguaje incluyente y no sexista y No violencia; 2 de 7 ejes se encuentran muy cercanos a la consolidación que son: Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género y Sensibilización en género; 1 de 7 se

encuentra en una fase intermedia que es el de Legislación con perspectiva de género y por último 1 de 7 aún se encuentra en una etapa inicial y es el eje de Investigaciones y Estudios de género.

La comparación de los resultados por eje de la UADY con los de nivel nacional se observa que en los cuatro años que se han medido los avances por eje, los índices de la UADY son mayores, a excepción de 2017 en el eje de corresponsabilidad,

Cuadro 6

Avance por eje en índice de Igualdad de la Universidad Autónoma de Yucatán en comparación al índice a nivel nacional

EJES	2017		2018		2019		2020	
	UADY	NAL.	UADY	NAL.	UADY	NAL.	UADY	NAL.
Legislación con perspectiva de género	2.1	1.5	2.8	1.3	3.1	1.6	3.1	1.5
Corresponsabilidad Familiar	0.0	0.6	4.3	1.0	5	1.1	5	0.9
Estadísticas y diagnósticos con enfoque de género	2.1	1.4	2.3	1.3	4.6	1.4	4.6	1.4
Lenguaje incluyente y no sexista	3.3	2.3	5.0	2.4	5.0	2.7	5.0	2.5
Sensibilización en género	4.3	3.0	4.7	1.4	4.6	1.8	4.9	1.7
Investigaciones y Estudios de género	3.0	1.7	1.8	1.2	1.8	1.3	1.7	1.2
No violencia	3.6	1.5	3.7	1.8	4.7	2.8	5	2.6

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del ONIGIES2017,2018, 2019, 2020

Conclusiones

El proceso de transversalización de la perspectiva de género implementado en la Universidad Autónoma de Yucatán me permite señalar la importancia que tiene la formación teórico-metodológica en perspectiva de género de las personas en quienes recae la responsabilidad de diseñar e implementar los procesos transversalización e institucionalización universitaria.

La importancia también de construir un modelo transversalización e institucionalización de igualdad universitario para transformar las relaciones de género desiguales en relaciones igualitarias a través de incorporar sistemáticamente el enfoque de género por medio de actividades y acciones que estén encaminadas a obtener más y mejores logros en cuanto al avance de la igualdad de género en las Universidades.

El modelo de transversalización e institucionalización de igualdad de género en la Universidad Autónoma de Yucatán ha permitido que dichos procesos al implementarse se avancen de forma sistemática en la incorporación de la perspectiva de género y el principio de igualdad para lograr que la Universidad cuente con una cultura de igualdad de género.

La implementación del modelo ha permitido que la UADY obtenga resultados favorables durante los años de 2017, 2018, 2019 y 2020 en cuanto al avance de la transversalización e institucionalización y de los indicadores de avance en la igualdad establecido por el Observatorio Nacional para la igualdad de Género de las Instituciones de Educación Superior que señala que el indicador máximo a alcanzar en el avance de igualdad de género es 5.

Así los resultados de las mediciones realizadas por dicho observatorio, la UADY en 2017 obtuvo el índice de igualdad de 2.6, con un avance de transversalización del 45.5% y en institucionalización del 69%. En 2018 el índice se incrementó al 3.5 al igual que el avance en Transversalización que fue del 62.6% y el de Institucionalización del 71.4%. En 2019 volvió a incrementar el índice general a al 4.2% y se alcanzó el 77.5% en transversalización y el 87.7% en Institucionalización y en 2020 prácticamente se mantuvo el indicador, pues disminuyó en una décima, pues el índice fue 4.1 ya que la transversalización decreció ligeramente pues fue del 75.1% y la Institucionalización se mantuvo en 87.7%.

Dichos resultados dan cuenta de la consolidación en la igualdad de género de la UADY, posicionándola, durante 2017 en un segundo sitio a nivel nacional y en los siguientes años en primer lugar a nivel nacional en el avance de transversalización e institucionalización de la perspectiva de género, con lo cual podemos concluir que el modelo transversalización e institucionalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Yucatán es exitoso.

Referencias

- Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC). (1997). *Instrumentos para la Igualdad de Género*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/new-site2002/about/defin.htm>
- Díaz, M. (2015). La transversalidad de género. Valoraciones a partir de algunos documentos de las Naciones Unidas. En: *Anuario Español de Derecho Internacional*. Vol. 31. Pp. 323-347. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/42263/1/03.pdf>
- Dides, C., Ferrada H., Fritz H. (2006). Valdes, E., Teresa (coord.). *Guía para la Transversalización de Género en el PENUD Chile*. Ed. Programa de Naciones Unidad para el Desarrollo (PNUD). Pp. 13-17.
- Gracia, E. (2008). *Políticas de Igualdad: Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando?* Ed. Programa de Naciones Unidad para el Desarrollo (PNUD).
- Incháustegui T., Ugalde, Y. (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para transversalidad de género*. Ed. Gobierno de la Ciudad de México e Inmujeres CDMX.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2010). *Política nacional de igualdad entre mujeres y hombres [balance y perspectivas]*.
- Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior (ONIGIES). (2022). Recuperado de: <https://onigies.unam.mx/>

- Organización de Naciones Unidas/mujeres. (2014). *Reimpresión de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing*. Pp.41- p48
- Palomar, C. (2005). La política de género en la Educación Superior. En: *Revista de Estudios de Género: La ventana*. núm. 21. México. Ed. Universidad de Guadalajara. Pp. 7-43.
- Paredes, L. (2017). Lineamientos para la Igualdad Universidad Autónoma De Yucatán Programa Institucional de Igualdad De Género, *Documentos básicos de PROGÉNERO*.
- Paredes, L. (2019). Estrategia de transversalización de Género de la UADY . *Documentos básicos de PROGÉNERO*.
- Paredes, L. (2020). Plan Institucional de Igualdad de Género 2020-2030 de la Universidad Autónoma de Yucatán. *Documentos básicos de PROGÉNERO*.
- Paredes, L. (coord.). (2020). Resultados de Evaluación 2017-2019 del Programa Institucional de Igualdad de Género.
- Paredes, L. (en prensa). *Guía para incorporar la perspectiva de género en los Planes de Estudio y Programas Educativos*. México. Ed. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Red Nacional de Instituciones de Educación Superior. *Caminos para la Igualdad de Género (RENIES – Igualdad)* Recuperado de: <https://wp.ucoj.mx/renies/>
- Rigat-Pflaum, M. (2008). Gender mainstreaming: Un enfoque para la igualdad de género en: *Nueva Sociedad*. No 218.noviembre-diciembre. Recuperado de: www.nuso.org
- Secretaria de Gobernación. (2021). *Diario Oficial de la Federación*. DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación.

- Recuperado de: 20/04/2021Superior.https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- UNESCO. (2019). DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN y ACCIÓN. En: *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*. 9(2). Pp. 97-113. Recuperado de: <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- XVI Consejo Universitario. (2016). Acta número trescientos cincuenta y nueve. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <http://www.consejo.uady.mx> > actas.
- XVII Consejo Universitario. (2017). Acta número trescientos sesenta y dos. Universidad Autónoma de Yucatán. Recuperado de: <http://www.consejo.uady.mx> > actas >

psicología
educativa

derechos
humanos

desarrollo
rural

(AB)USOS Y COSTUMBRES. SISTEMA MODERNO-COLONIAL DE GÉNERO Y MUJERES JÓVENES INDÍGENAS DE LOS ALTOS DE CHIAPAS ANTE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

LUIS ENRIQUE GARCÍA JIMÉNEZ

Correo electrónico: luisen.gj@gmail.com
Maestro en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural
por el Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)

Palabras clave

Psicología Educativa, Desarrollo Rural, Derechos Humanos.

Resumen

Este trabajo tuvo el objetivo de identificar factores críticos en la elección de una vocación profesional que promueva el bienestar de las jóvenes indígenas parte de Los Altos de Chiapas. A partir del análisis narrativo se pudo profundizar en los contextos particulares y el plan de vida y carrera de su juventud indígena, se ahondó

en las condiciones que imposibilitan su acceso a una educación universitaria. Entre los principales resultados, se observó la persistencia del sistema moderno-colonial de género propuesto por María Lugones (2008), que obstaculiza sus oportunidades de desarrollo escolar. El sistema se manifiesta, a su vez, en la negligencia de Estado hacia las comunidades indígenas; la cual provoca su adaptación al mercado laboral, a la vez que restringe el desarrollo de habilidades que podrían mejorar la calidad de vida de las juventudes. Por tanto, la colonialidad del poder y del género precariza a las jóvenes indígenas al incidir en su contexto político, económico, social y cultural.

Introducción

La Orientación Vocacional (OV) es la rama de la Psicología Educativa encaminada al desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y aptitudes profesionales que asistan al despertar de una vocación (Parsons, 1909). La OV atiende las carencias del cuerpo estudiantil conforme sus orígenes formativos mediante la articulación de modelos de acompañamiento y de consejería familiar (UGDIFPV, 2012). La OV, por lo tanto, busca impulsar una elección académica consciente basada en los saberes técnicos y tecnológicos obligatorios para el ejercicio de una actividad remunerada, así como el autoconocimiento y los recursos necesarios para su desarrollo personal.

En el caso de las juventudes indígenas, la elección de carrera es un proceso de toma de decisiones cada vez más relevante; especialmente cuando sus intereses se apegan a la realidad de sus comunidades de origen. Asimismo, el desarrollo de una vocación

en la joven rural indígena es un eje central para su desarrollo personal y la mejora de su calidad de vida (Martínez Olvera, 2019). No obstante, aunque al elegir una profesión conforme a lo encontrado en el mercado laboral logra consumir sus expectativas de vida; es común que no se atiendan sus aspiraciones personales y limitantes contextuales durante dicho proceso de toma de decisiones.

Por ello, fue importante identificar los factores que conllevan a la elección de una profesión beneficiosa para su realidad comunitaria, e idónea para su desarrollo personal. Si bien sus agenciamientos y expectativas personales serían factores que interceden en la mejora de sus condiciones de vida, existen otros vinculados con el contexto que incitan el interés de las mujeres parte de la región los Altos de Chiapas por recibir procesos en OV. Así, la pregunta que orientó al trabajo fue: ¿cuáles son los factores políticos, económicos, sociales y culturales que reducen el acceso a la educación universitaria de las mujeres jóvenes de Chenalhó y San Juan Cancuc?

Así, en este texto se exponen algunos elementos centrales por atender para la conformación de planes de vida y carrera que sean satisfactorios para las mujeres jóvenes indígenas, así como para su comunidad de origen. A partir de ello, se busca hacer una crítica constructiva sobre los contextos familiares, sociales, educativos y político-económicos que intervienen en la elección y el estudio de una profesión.

En primera instancia, se plantea el contexto de aplicación conforme a la serie de entrevistas informales realizadas a profesionistas y expertos en las comunidades de enfoque. A partir de ello, se esbozan las múltiples aristas que forman al problema planteado y, con

ello, se justifica la realización de programas en OV que consideren al contexto de aplicación. Su factibilidad, por tanto, no solo radica en la apertura de los centros educativos ubicados en las regiones rurales, o en las buenas intenciones de las instituciones gubernamentales y asociaciones civiles; sino en la multiplicidad de factores que suelen pasar desapercibidos al momento de su implementación.

Posteriormente, se construye el marco teórico-metodológico que relaciona el seguimiento de un proceso de OV con la satisfacción y autorrealización personal. A partir de textos enfocados en el tema, se bosqueja la importancia de los procesos en OV para el ejercicio de una actividad laboral que asista en la mejora de su calidad de vida. No obstante, se recalca la ausencia de perspectiva de género¹ y decolonial al analizarse los elementos que obstaculizan la elección vocacional, y precarizan a las jóvenes indígenas. Para ello, se articula al sistema moderno-colonial de género de María Lugones (2008), y las teorías sobre la precariedad de Judith Butler (2009).

A partir de lo anterior, se formula una propuesta metodológica cimentada en la aplicación de un taller en OV con enfoque comunitario ejecutado en los municipios de Chenalhó y San Juan Cancuc, Chiapas. El taller fue diseñado y efectuado por Chi'eltik/IDEAS A.C.: asociación civil enfocada en atender los rezagos educativos de las juventudes indígenas de los Altos de Chiapas. Lo aquí expuesto, empero, se fun-

¹ “En primer lugar, el concepto de género se refiere a la existencia de una normatividad femenina edificada sobre el sexo como hecho anatómico. En segundo lugar, esta normatividad femenina reposa sobre un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres. En tercer lugar, el género se ha convertido en un parámetro científico irrefutable en las ciencias sociales”. (Bedia, 2015; p. 250).

damenta en la narrativa del cuerpo estudiantil tras la conclusión del taller. Del microanálisis de sus narrativas se identificaron varios factores tras el rezago social y educativo de la región, así como los factores familiares y socioculturales en torno al género y la educación, particularmente ante el proceso de OV implementado.

Sus testimonios explicitaron al sistema moderno-colonial de género limitante para el desarrollo profesional de las jóvenes indígenas parte de la región de los Altos de Chiapas. De ello, se correlacionó a tal sistema con la performatividad de género que precariza a las mujeres indígenas. A manera de conclusión, se reflexiona sobre el rol performativo tanto de quien facilita procesos en OV como de quien se encarga de su educación formal para impedir contextos que precaricen de su calidad de vida.

Antecedentes sobre el rezago social/educativo en Los Altos de Chiapas

Diseñar, planear y ejecutar un programa de OV requiere conocer las condiciones de vida y aspirativas del cuerpo estudiantil, así como los conflictos político-económicos, y socioculturales de la región. Variables como sexo, género, etnia, clase y edad son considerables conforme sus circunstancias comunitarias. Lo anterior es relevante al laborar con comunidades indígenas de los Altos de Chiapas: zona con rezago social y educativo alto (CONEVAL 2021), especialmente en Chenalhó y San Juan Cancuc.

Sobre el municipio de Chenalhó se sabe que su población es predominante tsotsil, y que ésta se enfrenta asiduamente con la comunidad vecina en el municipio de Chalchihuitán. El conflicto principal

se cimienta en divisiones políticas realizadas por las autoridades gubernamentales del Estado de Chiapas desde 1971, las cuales han sido percibidas como indebidas por los pobladores de ambos territorios. Puesto que no se reconocieron sus usos y costumbres como parte importante del proceso de repartición de la tierra, lo anterior ha sido motivo para enfrentamientos armados que han conllevado la muerte de cientos de indígenas (Garza Caligaris, 2007).

Al respecto, debe considerarse que sesenta hombres armados masacraron a 45 mujeres y niños en la comunidad de Acteal, Chenalhó, en diciembre de 1997. Genocidios similares al de Acteal han sido parte de las prácticas militares habituales por parte del Estado mexicano y sus oriundos para resolución de conflictos políticos. La matanza de Acteal agudizó problemáticas ya presentes, vinculadas a la violencia de género en la región (Flores-Gómez, 2016). La representación del ‘indio salvaje’, además, ha sido pretexto desde entonces para su rezago educativo y social; lo que ha propiciado desigualdades basadas en su etnicidad y cultura (Fraymuth, 2007).

Por su parte, San Juan Cancuc posee predominancia tzeltal y es un municipio derivado de la división territorial de la jurisdicción de Ocosingo en 1989 por parte de las autoridades del Estado de Chiapas. Distinta de Chenalhó, dicha división política de la tierra generó rezagos sociales en el territorio debido a deficiencias municipales en cuanto a su infraestructura y administración. Los rezagos sociales derivados han afectado la expectativa ante la profesionalización al volverse necesario el trabajo de la tierra y el ejercicio de oficios o actividades operativas ante la precariedad regional.

No obstante, San Juan Cancuc es un municipio afamado por ser el epicentro de la rebelión indígena de 1712 en los Altos de Chiapas. Desde entonces, persiste la fama de sus pobladores “bravos” al ser común el uso de estrategias para defensa de su territorio (Figuerola Pujol, 2010). Empero, también ha sido reconocido por su conservadurismo, el cual se manifiesta en la relevancia de sus festividades religiosas (Uribe Cortez y Martínez Velasco, 2012). El colonialismo² fue un proceso que afectó gran parte de sus usos, costumbres, tradiciones y cosmovisiones originarias.

A pesar de ser tan diferentes, el cultivo del café y la producción de artesanías son actividades económicas que convergen en ambos municipios; siendo necesaria la inclusión de profesionistas vinculados a la agronomía, la sustentabilidad y la salud alimentaria para su promoción económica, social y cultural. Empero, el acceso a la educación y la promoción de incentivos financieros son dificultosos; particularmente por cuestiones relacionadas con la infraestructura de las carreteras, y al incremento de las violencias por el género (INEGI, 2020; CONEVAL, 2021; INMUJERES, 2022).

Así, el entretejido de relaciones de dominación-sumisión entre los hombres y mujeres indígenas permiten el uso de la fuerza para su control (Hernández Castillo, 2007). A partir de lo anterior se diluyen las oportunidades vocacionales de jóvenes que desean continuar con sus

2 “El colonialismo es una forma particular de expansión de determinadas formaciones centrales sobre la sumisión de los países conquistados al poder político de las metrópolis. La colonización es entonces «exterior», en el sentido de que ambas constituyen entidades distintas, aunque las segundas estén integradas en un espacio político dominado por las primeras” (Fanon, 2009, p.7)

estudios universitarios, al ser común el resguardo de usos y costumbres coloniales, sumándose al escenario los programas educativos.

Tras su revisión, se observó que los programas educativos de preparatorias de Chenalhó y San Juan Cancuc desalientan toda vocación realista al no considerar su contexto comunitario o los intereses particulares del cuerpo estudiantil. Por los programas educativos impartidos por el Estado tampoco enseñan sobre la oferta y la demanda del campo laboral; por lo que estudiar en una universidad suele ser una experiencia sin precedente. Al considerársele como una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, el estudio de una profesión es una experiencia liberadora.

La ausencia de universidades obliga a que las juventudes indígenas migren a las ciudades si desean continuar sus estudios. Su movilidad vocacional, empero, se emparenta con su movilidad social; pues quienes tienen la posibilidad económica de migrar ven a sus comunidades como sitios que retrasan su desarrollo personal. Por tal motivo, al término de sus estudios de preparatoria, las jóvenes indígenas que tienen familias con los recursos económicos suficientes buscan estudiar en la ciudad con el fin de alejarse de sus cuidadores, y para experimentar con su sexualidad.

Para las jóvenes indígenas, estudiar una carrera universitaria se convierte en un medio para mejorar su calidad de vida, por lo que se arriesgan a migrar con pleno desconocimiento de sus aptitudes/capacidades. Su reducida noción sobre el campo laboral implica la apropiación ciega de los modelos educativos disponibles; aunque las profesiones ofertadas no tengan potencial alguno en sus comunidades. La nula correlación entre demanda laboral e interés personal

conlleva conflictos; pues, por un lado, ellas desean salir de su condición de pobreza al migrar a la ciudad, mientras el modelo educativo de universidades con enfoque comunitario incita su reinserción.

Por otro lado, quien termina la universidad y quiere regresar a su comunidad, se empeña por trabajar en instituciones públicas o asociaciones civiles que provean un ingreso estable, y que, a la vez, les brinde estatus social. El respaldo institucional que conlleva trabajar en una escuela rural, una clínica o como trabajadora en una asociación civil se interpreta como un logro social. De lo contrario, la migración suele concebirse como un fracaso o un desperdicio de recursos; razón por la que se les excluye de las decisiones comunitarias más allá de su condición como mujeres.

No obstante, para quienes regresan y cuentan con el apoyo de sus padres, aún sin el respaldo institucional, innovan en los métodos de producción, atención y administración de la actividad económica. El despertar de una vocación se convierte en el motor por el cual desempeñan sus labores en la comunidad. Al observar que su trabajo rinde frutos, otros miembros de la comunidad les piden asesorías sobre cuestiones relacionadas con su profesión. Las jóvenes son retribuidas en efectivo o en especie; y sus familias reciben reconocimientos que permiten su movilidad social.

El sistema moderno-colonial de género y la precarización de la vida

Para esta investigación, inicialmente se plantea que la satisfacción laboral precede a la preservación de un empleo; pues se sustenta en las expectativas personales y laborales (Bisquerra, 2005). Un proceso

en OV despierta los intereses laborales a partir del planteamiento de distintas metas de vida basadas en el conocimiento de sí misma y del entorno laboral. Intervenir desde los procesos en OV en los factores que afectan la elección de una carrera permite desarrollar competencias laborales para la autorrealización (Duque Cardona, López López, Quintero Restrepo, 2015).

Por medio de un proyecto de vida que impulse la superación personal según la percepción de sí misma, de su situación circundante y del mercado laboral, la OV fomenta la construcción de autoconceptos óptimos para el desarrollo laboral (Pérez y Cupani, 2008). Al involucrar el trabajo con el mundo subjetivo, la OV posibilita la mediación de la conducta adolescente para prevención de problemáticas familiares (Gimenez Gigon y Jerez, 2011, p. 254). Así, la OV alienta un proceso puntual para la mejora de sus condiciones de vida, y de sus comunidades de origen/pertenencia.

A partir de programas que fomentan el desarrollo personal y profesional son identificables las posibles motivaciones en torno al abandono escolar, ocupacional y laboral de las jóvenes (SEP, 2011). Puesto que los impedimentos que se vinculan a su formación profesional fortalecen sus carencias conforme la oferta y la demanda del campo laboral, su contexto y su capacidad de agencia son igualmente afectados (Parsons, 1909). Por tanto, la implementación de talleres en OV, y de instrumentos para la identificación de las motivaciones, intereses laborales y expectativas de sus usuarias tiene la intención de promover conocimientos sobre el mercado laboral.

Con base en la aplicación de entrevistas a sus usuarios, a sus familiares y a otros miembros relevantes en su comunidad, así como

de cuestionarios, inventarios, pruebas, listas, y la observación directa y participante en el entorno social/educativo, es posible aportar la información necesaria para el ajuste del mercado laboral ante sus expectativas, intereses, preferencias, conocimientos y habilidades (ibidem). Sin embargo, la mayoría de los programas en OV no suelen atender dichos elementos.

Además, la mayoría no cuenta con una perspectiva de género decolonial que visibilice las desigualdades basadas en los roles, funciones y elementos asignados desde antes de su nacimiento. La situación empeora en las comunidades indígenas, pues no suelen indagar los intereses de las jóvenes, en su autoconocimiento o sus capacidades personales. Finalmente, incitan una cultura del trabajo y conocimientos que limitan su reinserción a sus comunidades o para concretar sus planes de vida y carrera. Por ello, ha sido vital para identificar los factores que minan sus derechos.

Para ello, primeramente, se retoma al sistema sexo-género de Gayle Rubin (1984) para hacer evidentes al conjunto de disposiciones por las cuales la sociedad transforma la biología sexual de las mujeres en productos de la actividad humana. De tal modo pudo observarse las necesidades por cubrir en la región conforme a su influencia económica, sus funciones sociales y su desarrollo psicológico. A partir de su teoría se entiende que la reproducción y el trabajo de cuidados depende de las labores domésticas económicamente no reconocidas que realizan las jóvenes.

Para Lugones (2008), el género ha sido una categoría útil para la erradicación de las comunidades originarias tras instaurarse

como parte del sistema colonial³ de clasificación que subyuga a las mujeres. Puesto que desde la familia se domestica a las mujeres para vivir en sumisión; con base en su género, sus funciones y valores, se les objetiva y fetichiza al interior de sus comunidades (Robledo Hernández y Cruz Burguete, 2013). La feminidad funge como una máscara, producto de la excesiva y repetitiva manipulación de su condición sumisa, construida en el contexto familiar y perpetuada socialmente a partir del continuo reforzamiento dentro de su comunidad.

La dominancia del patriarca sobre su espacio social condiciona, a su vez, su perspectiva personal ante la educación; pero el nivel de opresión que experimentan depende de múltiples factores que se intersectan a sus condiciones de etnia o clase encarnadas, lo que fue relevante para atender su contexto sociocultural. A partir de su indagación, especialmente en relación con el sistema sexo-género instituido por el sistema colonial de parentesco, por lo tanto, es posible la creación de estrategias de resistencia para el desmantelamiento del poder eurocéntrico (Quijano, 2004).

Para lo anterior, habremos de tener en cuenta que:

“Durante la Colonia, la sociedad fue dividida en castas de colores y se construyó un sistema de valoración en donde el color moreno o negro fue caracterizado como suciedad y oscuridad,

3 De acuerdo con Lugones (2008, p. 65), “la colonización fue un proceso dual de inferiorización racial y subordinación de género”, siendo sus principales afectadas las mujeres y las disidencias sexuales.

por lo que las personas con este tono de piel ocuparon los últimos peldaños de la estructura social. En oposición, el blanco y lo canche significaron pureza, luminosidad, creatividad, altura, progreso social. Estas denominaciones inventadas por las clases dominantes y el poder blanco masculino sirvieron para humillar y subordinar” (Chirix y Sajbin, 2019, p. 10).

Por tal motivo, se retoma al sistema moderno-colonial de género de Lugones (2008) para visibilizar las opresiones y resistencias de las juventudes ante las imposiciones coloniales. La intersección y alternancia de los diferentes códigos sociales en torno al género, la etnia y la clase permitirá identificar los factores políticos que agravan su opresión, así como sus estrategias de transgresión/experimentación. Su análisis comparativo ante las políticas educativas implementadas por las preparatorias será importante para el encuentro de los factores al interior de las instituciones dedicadas a la instrucción e impartición de conocimientos, generalmente, de tipo eurocéntrico.

Aquí la teoría de la performatividad⁴ de género Judith Butler (2009) permitió entender tanto a las juventudes indígenas como al cuerpo docente como colectivos que pueden asistir al cambio y transformación de disposiciones regionales en torno al sexo, el género, la raza y la clase, como modificar el contexto político de Chiapas. A partir de este trabajo, se busca exponer

4 “Decir que el género es performativo significa decir que posee una determinada expresión y manifestación; ya que la “apariencia” del género a menudo se confunde con un signo de su verdad interna o inherente” (Butler, 2009, página 322).

cómo el machismo⁵ y racismo⁶ replicado en la macroestructura del Estado permite justifica la precarización⁷ de las mujeres jóvenes indígenas, así como de sus comunidades de origen en los Altos de Chiapas.

Apuntes metodológicos sobre el análisis cualitativo de narrativas

Puesto que Chenalhó y San Juan Cancuc son comunidades con cuestiones políticas y estructurales diferentes, la aplicación del taller en OV por parte de Ch'ieltik/IDEAS A.C fue distinta. Inicialmente, se prestó atención a los modos de organización social conforme a cada municipio y, con base en ello se implementó una perspectiva afín al impulso y el desarrollo comunitario. Posteriormente, se invitó al cuerpo estudiantil inscrito al tercer grado de preparatoria con el fin de diagnosticar su situación de vida y vocacional con la aplicación de

5 El machismo implica la (auto)afirmación sistemática y reiterativa de las conductas, actitudes y valores masculinos que podrían entenderse como una expresión de la magnificación del ser hombre. (Lugo, 1985). La masculinidad por lo general se refleja en la exaltación de la superioridad racional, de la fuerza bruta, y la legitimación del uso de violencias. Su manifestación macroestructural (re)crea y reproduce relaciones de poder a partir del uso de la violencia hacia las mujeres, y hacia todo cuerpo que no se conforme con las normas impuestas socialmente de acuerdo con su biología sexual.

6 *“Se refiere a la creencia de que, por motivo de la ‘raza’, el color, el idioma, la religión, la nacionalidad o el origen nacional o étnico, se justifica el desprecio de una persona o grupo de personas”* (Buraschi y Aguilar, 2020; p. 21).

7 *“La idea de “precaridad” determina aquello que políticamente induce una condición en la que cierta parte de las poblaciones sufren de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte”* (Butler, 2009, p. 322).

una batería de pruebas. A partir de ello, se buscó incentivar el estudio de profesiones necesarias para sus comunidades; enfocadas en las actividades económicas locales para su pronto retorno y retribución colectiva.

Con base en lo anterior, a lo largo de las 4 sesiones de 2 horas de duración que conformaron al taller se trataron los ejes temáticos más relevantes conforme al diagnóstico realizado. Para ello, inicialmente, se tomaron en cuenta al rol docente, de sus familiares y el cuerpo estudiantil dependiendo de su accesibilidad, la sede, y el panorama regional. Además, se identificaron los mitos y preocupaciones en torno a ciertas vocaciones. De su comparación y análisis se comprendió una cosmovisión más próxima a su realidad con base en las narrativas expresadas en torno al mundo laboral, la adultez, y sus planes de vida y carrera a futuro. De ello fue posible saber sus aficiones, gustos, actividades educativas y lúdicas, preferencias y limitaciones.

Conforme la ejecución de observación directa y observación participante en sus comunidades fue posible identificar que las mujeres jóvenes indígenas conciben (1) vocaciones más fáciles que otras, (2) vocaciones para hombres y para mujeres, y (3) vocaciones que brindan mayores oportunidades económicas que otras. Con la colaboración y apoyo de las jóvenes fue posible encontrar elementos que impiden su desarrollo personal y de sus vocaciones a partir de tales aristas. Ello implicó ver sus condiciones de crianza, las oportunidades, estímulos y preocupaciones que las rodean y otras situaciones que ponen en riesgo y que limitan su desarrollo integral.

Empero, a pesar de ejecutar una intervención que incentivaría la relatoría de experiencias laborales por parte de profesores, visitas

guiadas a las universidades y feria universitarias en su localidad, se presentaron dificultades para su ejecución debido a la resistencia por parte de las instituciones involucradas. El levantamiento de encuestas para obtener información sobre la localidad, el seguimiento de casos, la ejecución de técnicas de documentación escrita y audiovisual sobre las carreras profesionales de interés, del mercado laboral, así como las resultas de los debates, ensayos y tareas encaminadas a la toma de decisiones vocacionales, entonces, han sido las únicas formas de obtener información sobre las mujeres jóvenes indígenas.

Conforme a las ausencias y descarríos devenidos por los múltiples factores que obstaculizaron la metodología planteada para el taller, es que se procedió a la realización de un nuevo análisis cualitativo sobre los impedimentos y obstáculos. Para su realización fue necesario implementar una investigación narrativa centrada en *“comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás”* (Huchim y Reyes, 2013). Todo lo anterior desde un enfoque cualitativo que buscó la recolección y análisis de datos para revelar nuevas preguntas durante el proceso de análisis de las narrativas.

Del enfoque cualitativo se usaron los datos ya obtenidos, se buscó expandir la observación participante y directa y se realizó el análisis de sus narrativas. A partir de dicha triangulación metodológica, se buscó (re)conocer la experiencia de vida de las mujeres jóvenes indígenas observando su sexo, género, étnica y edad para la posterior realización de un microanálisis en torno a las narrativas recolectadas.

Así, se analizó la narrativa de las 33 mujeres jóvenes indígenas asistentes al taller (16 del municipio Chenalhó; 17 de San Juan Cancuc)

que fueron a la mayoría de las sesiones. Asumirles como agentes en sus comunidades permitió indagar en sus contextos de vida, así como en los factores que han intervenido en sus procesos en OV. A partir de las narrativas recolectadas se indagó en los déficits relacionados su proceso vocacional en relación con nuevas variables intrapersonales (sueños, ideas, afectos), interpersonales (interacciones con individuos significativos, modelos aspirativos, referentes), socioculturales (saberes, costumbres, tradiciones), políticas (estatus social, relaciones de poder) y económicas (riqueza, poder adquisitivo).

También fue importante indagar en la historia personal y el estilo de vida de cada estudiante, en especial relación con su situación familiar, el apoyo emocional y económico que reciben por parte de sus integrantes, y otros integrantes parte de su red de contactos. Igualmente se identificaron las motivaciones tras su formación educativa y sus necesidades personales y comunitarias con el objetivo de observar correlaciones entre sus elecciones vocacionales y sus contextos. Posteriormente la identificación de factores políticos, económicos, sociales y culturales que inciden en elección vocacional, se realizó microanálisis del discurso de las jóvenes a partir de los trabajos de Corbin y Strauss (2002) en relación con la teoría fundamentada.

De su análisis se dilucidaron problemáticas a tomar en consideración ante los contextos particulares de los Altos de Chiapas, las cuales se fijan en el trasfondo colonial que propicia desigualdades sociales, políticas y económicas. Con base en ello, se observó el papel del Estado y de los usos y costumbres de cohorte colonial para encontrar vínculos entre los factores encontrados y la precarización

de la vida que dificulta el acceso a la educación a las mujeres jóvenes indígenas participantes. Los resultados se organizan con base en las instituciones que gestan su opresión.

Resultados. Factores relacionados a la crianza en la institución familiar

La institución familiar tiene un impacto inicial importante en la educación y vida de las jóvenes indígenas, pues es la principal institución encargada de su crianza y su supervivencia. Analizar el sistema colonial de parentesco sería vital para identificar algunos factores que facilitan o impiden la apropiación del derecho a la educación.

- La relación con sus cuidadores

Cuando las jóvenes sostienen relaciones amorosas, de apoyo y contención con sus cuidadores, se observó una mayor posibilidad de seguir estudiando; pues el sostén emocional y económico asiste a que continúen con su formación académica. Por su parte, cuando la estructura familiar es autoritaria, exigente o negligente, las jóvenes presentan conductas antisociales que se reflejan en sus bajas calificaciones, en sus relaciones con pares y una pobre autoestima. En algunos casos, por última instancia se relacionan con otros parientes (primas, tías, abuelas), de quienes buscan apoyo para continuar con sus estudios si en la familia nuclear persisten actos de violencia.

Sus mismas parientes también son quienes, en general, brindan ayuda en torno a su movilidad social, ya sea mediante apoyos

económicos o facilitando la vivienda, así como proveyendo contención emocional o consejos en casos de ser requeridos. De tal modo, es común que entre familiares mujeres se apoyen para salir adelante.

- El tiempo disponible para estudio

Los tiempos de estudio y para realización del trabajo extraescolar dependen, en su mayoría, de su sexo encarnado. El género, en este sentido, es utilizado para reprimir a las mujeres jóvenes; pues es común que se trunque sus deseos de seguir estudiando al saturarlas con labores del hogar y de cuidados hacia los hombres. Su condición sexo-genérica limita sus tiempos de estudio y afecta sus calificaciones al estar menos preparadas para las actividades escolares. Por su parte, a los jóvenes se les brinda más tiempo libre una vez que han terminado las labores del campo, el cual utilizan para estudiar o para realizar actividades lúdicas. Así, los jóvenes tienen mayores posibilidades de repasar lo visto en clase, tienen vidas menos estresantes, y están menos cansados durante las clases; lo que les garantiza calificaciones que les permitan alcanzar sus objetivos profesionales y personales a partir del estudio.

El contexto familiar influye en las posibilidades de las jóvenes indígenas para entrar a la universidad; pues dependen del tiempo que sus cuidadores les permitan estudiar. Conforme a su sexo/género, empero, usualmente se le instiga a casarse y formar una familia para la reproducción simbólica del orden socio-sexual tradicional.

- La presión familiar ante la reproducción del sistema colonial de parentesco.

Mientras las mujeres son educadas a depender de los hombres y quedarse en casa, los varones son presionados por sus padres para el estudio de una carrera o el trabajo de la tierra para sostener un hogar después de terminar la preparatoria. Así, aunque el tiempo de estudio no es un problema para ellos, la presión social y familiar los incita o frena al momento de decidir sobre sus elecciones universitarias, vocacionales o laborales. Las expectativas en torno al género impuestas desde la familia sobre las juventudes, entonces, inciden en su desempeño escolar y su vida cotidiana, pues el sistema sexo-género comunitario fuerza a que hombres y mujeres se comporten de manera 'complementaria', 'opuesta' e 'idónea' a la vez que impone a la heterosexualidad como la única forma de ordenamiento sexual (Rubin, 1986).

Las relaciones de parentesco dan poder y autoridad en la comunidad por lo que el deseo de formar una familia se fundamenta en que, a partir de ésta, es posible obtener cierto estatus social y poder adquisitivo. Lo anterior brinda más importancia a la reproducción sexual que al estudio; situación por la cual es común que mujeres y hombres abandonen su educación formal y comiencen la formación de su familia.

- Las disposiciones familiares sobre el género y ante la profesionalización.

Con base en las disposiciones de género de la comunidad es común que las actividades de las mujeres se encaminen a la realización artística o humanitaria, por lo que suelen renunciar a otras posibilidades de satisfacción laboral. Por tal motivo, el estudio de una carrera profesional que no se desenvuelva en torno a los ámbitos esperables para las mujeres de la región, es condicionado por el contexto familiar y sociocultural. Al prejuiciar lo masculino en las mujeres y al estigmatizar lo femenino en los hombres, las juventudes indígenas son obligadas a cumplir roles de género inflexibles que conllevan desigualdades de poder en sus relaciones de pareja.

El sistema sexo-género regional fuerza a las juventudes indígenas a ver en el matrimonio una luz que detenga el agobio de lxs criadorxs, que les de voz y voto ante las decisiones comunales, y que les brinde una sensación de completud una vez que instauran su descendencia; impedimento clave para continuar sus estudios.

- La socialización familiar y el sistema moderno-colonial de género.

Las mujeres jóvenes indígenas son inducidas por sus familias a la réplica de la organización socio-sexual tradicional de la comunidad en donde han sido criadas, hasta determinar su desarrollo psíquico, social y educativo. Sus oportunidades de estudiar una vocación satisfactoria, entonces, se ven comprometidas por el contexto familiar, el cual generalmente es permeado por condiciones de pobreza extrema. La precariedad impacta en sus posibilidades de continuar sus estudios y la mejora de sus condiciones de vida. El sistema moderno-colonial de

género, a su vez, permite a los jóvenes obtener provecho de su opresión con base en los valores coloniales.

La centralización del poder en el padre de familia da posibilidad de expandir los territorios de cultivo con base en el sistema de parentesco. De la misma manera, las jóvenes indígenas se convierten en productos de intercambio para la apropiación de tierras para cultivo, y de sus cuerpos como parte del territorio. Así, los (ab)usos y costumbres replicados en casa, impuestos desde la colonia, gestan desigualdades de género con base en la socialización fundamentada en la biología sexual. Desde la promoción del sistema moderno-colonial de género en las familias se condicionan sus habilidades, destrezas y aptitudes laborales, así como su movilidad vocacional.

Factores de crianza ligados al contexto sociocultural

Los usos y costumbres condicionan la perspectiva ante la educación, la vocación y los contextos de vida de las jóvenes. Así, aunque deseen estudiar en la universidad, el contexto sociocultural impide la conformación de una identidad como estudiante universitaria e impide su desarrollo educativo con base en la limitada visión en torno a la formación académica. Al verse como innecesaria, pues no remedia la condición de precariedad inmediata de la familia, el contexto sociocultural influye en los actos, pensamientos, y afectos de las jóvenes hasta concatenar en su elección vocacional.

Al no proporcionar herramientas y otros modelos de ser que permitan continuar con su educación formal, así apenas nacen, las familias les quitan a las mujeres su autonomía en la toma decisiones;

pues el contexto de crianza, en complicidad con sus pares, incide en sus planes de vida y carrera tras condicionar sus posibilidades.

- Las disposiciones comunales sobre la biología sexual.

El sexo de nacimiento es uno de los factores más importantes al momento de una elección vocacional, pues se ha podido ver que en el contexto sociocultural machista y opresor se gestan desigualdades sociales que ponen en desventaja a las jóvenes. Al afectarse sus posibilidades educativas, otros factores relacionados con los usos y costumbres, como la diferencia y desigualdad social hacia lo femenino a partir de la reproducción inconsciente de roles coloniales, limita su aprovechamiento escolar, así como su desarrollo personal y profesional. Aunque la mayoría muestran interés en estudiar una carrera, son muchos los obstáculos por afrontar por ser mujeres e indígenas. Lo anterior dificulta sus estudios, especialmente si optan por profesiones contrarias a los cánones de género que imperan en la región los Altos de Chiapas.

La condición de género es relevante, entonces, debido a usos y costumbres que condicionan el modo en las jóvenes se conciben a sí mismas y a sus aptitudes para algunas profesiones. A la vez, los usos y costumbres limitan sus procesos en OV, así como sus deseos, aspiraciones y personalidades; por lo que también suele utilizarse su condición de género para restringir el acceso a sus derechos educativos.

- La domesticación del género femenino.

La socialización del género en los Altos de Chiapas, vigilada asiduamente a partir de las instituciones familiares, impacta en las posibilidades de movilidad vocacional, desenvolvimiento social, desarrollo personal, y elección profesional de las jóvenes. Mientras que de los hombres se espera control, dominio y valentía; de las mujeres se espera la adopción de posturas sumisas ante las violencias de los varones, y que adquieran habilidades para las labores de hogar. Ello incluye la crianza de los hijos, el cuidado de sus maridos y la realización de las actividades domésticas; por lo que, si llegan a estudiar una profesión, tienden a elegir carreras ligadas a los cuidados.

Así, el género es determinante para las estudiantes, especialmente porque las jóvenes son las más afectadas por las desigualdades locales. Además, conforme a su sexo y género, hombres y mujeres son más o menos inducidos a la realización de conductas sociosexuales aceptables vinculadas con su rol doméstico. Al no dar pie a su desarrollo sin la influencia del tradicionalismo comunitario, a las jóvenes se les niega otras posibilidades de bienestar. Debido a la emulación del sistema socio-sexual perpetuado en sus comunidades, se les orilla a abandonar sus estudios y a preservar sus usos y costumbres conforme a los mandatos regionales de feminidad.

- El rol de género tradicional ante la profesionalización.

El rol de madre sujeta a las jóvenes a sus comunidades de crianza, al mismo tiempo que preferir un 'mejor futuro' ofrecido el mundo exterior conlleva ser influenciadas y poner en riesgo su retorno. Por ello, ser madre es un factor que modifica, perpetua o reivindica su contexto; y

que termina afectando a las mujeres jóvenes indígenas. A partir del contacto con la modernidad, por otro lado, su percepción sobre la vida en sus comunidades cambia y toman decisiones menos apuradas o vagas en torno a sus estudios universitarios. Aunque las limitaciones socioculturales son barreras que impiden la mejora de sus condiciones de vida, las jóvenes buscan encaminar sus aptitudes personales y profesionales para migrar a las ciudades. No obstante, su movilidad puede convertirse en un problema si deciden volver a su comunidad.

Por su lado, las mujeres que prefieren cumplir el rol de madre no son mayoría, sino una muestra del universo que, conforme su ignorancia sobre el mundo laboral, no se interesa por otras posibilidades diferentes a las que existen en la comunidad de origen. Tal situación se da por la resiliencia de usos y costumbres que mantienen a sus habitantes en un estado de comodidad inmanente y afecta toda posibilidad de desarrollo personal a través de una profesión. Al seguir su vocación, empero, varias jóvenes prefieren alejarse de los roles socio-sexuales tradicionales para deconstruir el estatus *quo* que las oprime. Por ello, el interés de las jóvenes ante los objetivos del taller se vinculó con la precarización que conlleva el rechazo de su comunidad; razón por la que muchas otras optan por replicar los roles tradicionales. Incluso se percibe como traidora a los usos y costumbres locales a la que niegue el rol materno.

Sin embargo, el contacto con el mercado laboral permite un mayor interés en contradecir las disposiciones locales sobre el género. Conforme a su conocimiento sobre el campo laboral incrementa, los roles de género parecen invertirse; pues las mujeres comienzan a desear cargos de poder, en vez de los trabajos de cuidados.

Factores vinculados al contexto político-económico

El contexto político y económico induce a que las jóvenes tomen decisiones que no son óptimas para sus planes de vida y carrera, y que podrían mejorar tanto la calidad y condiciones de vida de sus familias como de su comunidad a largo plazo. Debido a la precariedad avasallante de los Altos de Chiapas, la mayoría no puede o quiere esperar a concluir una carrera profesional fuera de la comunidad, pues requiere de manutención continua para mejorar el contexto político y económico en el que viven. De tal modo, el género se convierte en una categoría social que divide y subyuga a los cuerpos con base en sus oportunidades. Por la colonialidad de género (Lugones, 2008) se instauran factores que someten a las juventudes de los Altos de Chiapas.

- Precariedad económica y los rezagos sociales en los Altos de Chiapas.

La precariedad económica afecta la elección de la vocación al forzar a que las juventudes abandonen sus estudios con el fin de adquirir recursos inmediatos a través del trabajo en el campo. La misma falta de recursos impide o limita la elección de una vocación, pues si la joven decide estudiar una profesión de coste alto (como medicina, arquitectura o diseño) es imposible sostenerle en otro sitio más allá de los esfuerzos realizados por sus cuidadores. La precariedad económica comunitaria y/o familiar limita las elecciones profesionales, vocacionales y laborales de las jóvenes, pues el rezago social en sus comunidades obstruye sus posibilidades de estudiar la universidad y, con ello, de alcanzar también sus aspiraciones personales.

Las limitantes económicas se vinculan con la precariedad que impera en la zona y genera todo tipo de desigualdades hasta desmotivar y/o dificultar el estudio de una vocación. Por ello, no cualquiera puede llevar una carrera profesional, pues no todas tienen la posibilidad de estudiar la universidad debido a factores vinculados al rezago social y educativo que obstruyen sus decisiones ante los procesos en OV. Además, ello también se vincula con su abandono escolar, pues se les educa a ser objetos de intercambio con respecto a las circunstancias y variables del entorno, y a depender de su contexto particular y de las personas con quienes interactúan. Así, aunque la precariedad de la zona afecta más a las mujeres, el empobrecimiento de su condición depende del sistema moderno-colonial que gesta diferencias de clase.

Por tal razón, en concordancia con De Llano (2009), el machismo y el racismo se encuentra tanto en las clases altas, medias o bajas, incluso en los sectores más pobres, y de manera intragrupal entre las clases sociales más vulneradas, como las indígenas. El contexto político-económico, entonces, impide a las mujeres jóvenes una toma de decisiones a favor del estudio; pues si la mayoría no dispone recursos económicos para movilizarse en el municipio, menos los tendrá para la manutención en la ciudad. Así, el estudio de una carrera profesional depende completamente de la capacidad de las jóvenes para obtener un apoyo económico o asistencia social; situación que invisibiliza a las instituciones que, desde la administración pública, no propician las bases suficientes para que cualquier joven interesada en continuar sus estudios tenga las posibilidades. Más allá de las desigualdades sociales por

razones de género, persisten factores macrosociales ligados al rezago social regional que obstaculiza sus intenciones personales y sus decisiones en torno a la universidad.

- La precariedad económica y el desempeño escolar.

La precariedad económica determina la posibilidad de las jóvenes para estudiar una profesión, el proceso de apropiación personal subjetiva ante el estudio e incluso en la capacidad de mantener un promedio necesario para el acceso a una beca. Por lo tanto, la condición de precariedad de las jóvenes indígenas impide que la mayoría tenga un desarrollo psíquico, corporal y vocacional óptimo hasta afectar la forma en la que perciben al mundo. Así, quienes presentan las calificaciones más bajas, por ejemplo, también exhiben asidua preocupación ante la situación económica familiar, y problemas de autoestima y conducta que repercuten en su desempeño escolar.

Por tal motivo, la búsqueda de una vocación se vincula a la superación personal y de la precariedad, pues el estudio se ve como una plataforma para “salir adelante”, es decir, para dejar la condición de pobreza. Con ello, las jóvenes buscan satisfacer sus necesidades básicas y caprichos personales; por lo que realizar procesos en OV que impulsen la colaboración entre las familias, la comunidad y las estudiantes es vital para proveer las condiciones necesarias para el estudio de una profesión. A la vez, el impulso a proyectos y programas en OV, como hemos visto, puede asistir a la visibilización de las carencias contextuales que usualmente son desapercibidas.

Factores relacionados con las instituciones educativas

Las instituciones educativas de los Altos de Chiapas impactan tanto en la brecha de género como en el abandono escolar de las jóvenes, pues inducen sus intereses y sus posibilidades académicas. Dicha limitación de derechos educativos, aun cuando afecta a ambos sexos, es más pronunciada entre las jóvenes; pues se obliga con mayor frecuencia a la renuncia de sus expectativas laborales y de vida para replicar el ciclo (re)productivo que impera en los Altos de Chiapas. Al construirse sobre sus cuerpos, se les posiciona en relaciones que conllevan mayor vulnerabilidad; pues, aunque pueda estar más motivada ante el estudio, la precarización de la vida en la comunidad le desmotiva y dificulta que siga estudiando. Lo anterior incluso se liga con la lejanía de la institución educativa con la capital del municipio: sitio donde las tecnologías digitales son más presentes y hay mayor contacto con otras realidades.

- Los rezagos educativos y el (des)conocimiento sobre el mercado laboral.

La condición de precariedad también se refleja en la ausencia de conocimientos en torno al mercado laboral; pues quien sabe más sobre sus posibilidades de carrera, es también consciente de lo que necesario para su realización personal, además de que tiene mayores certezas sobre aquellas habilidades y conocimientos requeridos. En la mayoría de los casos revisados, las mujeres conocen más sobre el mercado laboral y ven al estudio universitario como una forma de

superarse a sí mismas; que permite acceder a mejores condiciones de vida y que ofrece ventajas a largo plazo. Lo anterior, dinamita al régimen (re)productivo cimentado sobre sus cuerpos debido al sistema de sexo-género regional que solo las reconoce como madres o esposas.

Aunque las condiciones políticas y económicas repercuten en la estructura, las funciones y los valores de la comunidad, el desarrollo profesional de las mujeres las libera de las opresiones devenidas por el sistema colonial de parentesco. El rol tradicional de género desencanta a aquellas que quieren unirse a la fuerza laboral. De tal modo, la realización de proyectos en OV es en sí un acto performativo que es útil para el cuestionamiento de las estructuras de poder institucional manifiestas a lo largo de una región específica. En los Altos de Chiapas, la realización de este tipo de programas asiste en el desarrollo rural de sus comunidades.

- Las disposiciones eurocéntricas de la institución educativa.

Entre los hallazgos más relevantes se observó que las jóvenes con calificaciones más altas, en la mayoría de los casos, son más admiradas por su afición por el razonamiento lógico-matemático, inductivo-deductivo, y el gusto por la tecnología; a diferencia de quienes prefieren lo simbólico, el contacto con la naturaleza y el uso del cuerpo. Ello habla de un favoritismo desde la misma institución escolar hacia las personalidades lógicas y racionales; mientras el contacto con el otro se ve obsoleto.

Desde los aspectos curriculares, las materias más vinculadas a la lógica y la razón son más apreciadas que las de orden corporal

o emocional, posicionando a las capacidades mentales sobre las corporales/emocionales igualmente relevantes para el desarrollo personal y profesional. En este sentido, la racionalidad propia del eurocentrismo se premia y aplaude entre las juventudes indígenas, complejizando el contexto de las mujeres. Por un lado, el estímulo es positivo porque implica apoyo desde la institución educativa ante sus procesos en OV, lo que permite a las jóvenes acercarse a labores no relacionadas con su rol tradicional de género. Por otro lado, el continuo condicionamiento hacia capacidades lógico-matemáticas y tecnológicas no atienden elementos parte de su contexto comunitario, en donde la promoción de habilidades que confronten a la precariedad alimentaria y económica es imperante.

- La apropiación del derecho a la educación.

Las disposiciones educativas se vinculan a la satisfacción personal de las jóvenes; pues, sin importar la calificación, por lo general se sienten menos preparadas para la escuela, lo que conlleva a su continuo esfuerzo o al abandono escolar. Además, la satisfacción personal se vincula con su apropiación del derecho a la educación; pues, en el caso de las jóvenes que quieren seguir estudiando la universidad, éstas buscan mejorar sus calificaciones y se auto motivan continuamente ante aquellas materias que les cuentan más, que son de orden lógico-matemático. Mientras tanto, quienes no lo han interiorizado, después de ver la dificultad que conlleva, se rinden y tienden a abandonar sus estudios, a pesar de que poseer habilidades de orden emocional o corporal que podrían convertirse en futuras habilidades para el trabajo.

- Las problemáticas del cuerpo docente.

Las juventudes que se toman más en serio el autoaprendizaje y se esfuerzan por seguirse educando en casa; pues en muchas ocasiones las clases son canceladas, los académicos y directivos no ponen de su parte durante el proceso educativo o se impide la impartición de talleres con contenidos que podrían asistir y mejorar tanto sus posibilidades académicas como vocacionales y laborales. Su política educativa bloquea toda posibilidad para las juventudes de obtener la información necesaria para un proceso en OV exitoso; pues al mermar su derecho a la información también merman su capacidad para tomar decisiones y, a su vez, perpetúan el orden socio-sexual moderno-colonial que incita el matrimonio y justifica el abandono escolar.

De tal modo, se ha dilucidado que la misma estructura del sistema educativo de la región influye en las juventudes indígenas hasta condicionar sus habilidades académicas y las motivaciones detrás del estudio de una profesión. Las juventudes, en general, se decepcionan ante el estudio debido a situaciones como el ausentismo de los académicos y directivos ligado a asuntos personales (como enfermedades o diligencias), entre ellos (conflictos intra grupales, relaciones amorosas) y sindicales (marchas, plantones, comisiones); que impiden la formación de vínculos personales significativos con los cuales afianzar el proceso de apropiación a la educación.

- La socialización con el cuerpo docente.

Destaca que la formación de vínculos con la facilitadora es una de las pocas, si no es que únicas, vías por las cuales las juventudes indígenas pueden canalizar sus expectativas vocacionales. La resistencia por parte de directivos y académicos es un factor que influye en

el proceso en OV de las jóvenes; pues muchas ignoran los aspectos académicos más primordiales de la planilla de docentes. Las alumnas incluso desconocen los estudios universitarios de sus profesoras, lo que involucra el estudio de una profesión, y los principios (misión, visión, valores) de la institución escolar en donde conviven diariamente. Por tanto, el despertar a la curiosidad entre las juventudes indígenas es relevante para mejorar sus condiciones sociales; pues su desconocimiento conlleva a una toma de decisiones vocacionales y/o laborales no concordantes con sus intereses, preferencias, capacidades y habilidades.

Uno de los caminos es la convivencia cotidiana con la plantilla docente; pues fomenta un grado de confianza más íntimo entre alumna y enseñante. Ello permite visibilizar que el vínculo con profesoras es fundamental para convencer a la joven de estudiar una profesión; lo que implica insistir en la aplicación de actividades que promuevan vínculos entre sus profesoras y sus cuidadores. Además, resalta que la negativa consciente o inconsciente de los directivos ante la realización personal y laboral de las jóvenes les mantiene cautivas en la comunidad, pues son quienes permiten el acceso a contenidos que no están en las planeaciones académicas ni el currículo del ciclo escolar; obviando temáticas sobre sus derechos educativos.

Conclusiones.

El rol docente ante la precariedad de las juventudes indígenas

La realización de tareas domésticas es un modo productivo por el cual las mujeres transforman su potencia corporal en bienestar. Puesto que el sistema económico no reconoce tal labor como parte de las actividades indispensables para la producción, permite la reproducción de patrones de opresión, los cuales se construyen sobre las jóvenes indígenas. Por tanto, sus maridos, hijos y la comunidad entera se beneficia de sus actividades (re)productivas a la vez que instituyen dividendos promotores de economías sexuales basadas en el tráfico de mujeres entre clanes. Por ello, Rubin (1986) observa que las mujeres son vistas como objetos útiles para la reproducción del sistema de parentesco, y para la permanencia de los privilegios de los hombres.

El sistema moderno-colonial de género, por su lado, garantiza a los hombres el acceso a sexualidades, estados genealógicos, linajes, derechos y a cuerpos que les brinden mayores capitales económicos, sociales y culturales. Al ser criadas en un sistema que hipervigila sus cuerpos a partir de mandatos machistas, las jóvenes corren riesgos potenciales que requieren procedimientos administrativos en torno a su conceptualización como delito. Por su lado, en los espacios domésticos – de más intimidad, sensibilidad y privacidad – su cotidianidad se sustenta a partir de retóricas que se trasladan al espacio público. De tal modo, la significación de sus cuerpos por parte de los hombres como productos de intercambio es parte de encarnar al género femenino o poseer atributos vinculados a la fragilidad y la debilidad. La condición

de género, entonces, se usa como excusa para el ejercicio legítimo de la violencia.

Desde el feminismo decolonial este texto visibiliza la condición concreta de las jóvenes indígenas para entrever la imbricación de relaciones de poder y género tras sus urgencias. Las desigualdades basadas en la identidad de género y étnica que vive gran parte de las mujeres indígenas, empero, deviene de una experiencia conformada por la pluralidad de actores institucionales que (im)posibilita un cambio o incidencia política en los roles de género. En la performatividad de género (Butler, 2009) se encuentra, no obstante, una práctica de resistencia ante el colonialismo que intervino en los códigos tradicionales de sus culturas originarias. Por medio de la performatividad del género es posible desafiar nociones convencionales en torno a la identidad, y sustentar movimientos sociales para la apropiación de derechos.

Cuestionar conceptos como sexo raza y clase, entonces, es necesario para la performatividad de género que afecta la formación de la identidad y la subjetividad de las mujeres jóvenes indígenas. De ser posible, el cuerpo docente debe intervenir en las percepciones, discursos y lenguajes expresados dentro de sus comunidades e influir positivamente en sus intereses vocacionales. Subjetividad, performatividad e identidad son tres procesos en los cuales es posible intervenir para la instrucción de mujeres que se apropian de sus derechos a la información, a la educación y a una vida libre de violencia de género. Puesto que la joven se construye por la acción y el habla del cuerpo docente, éste puede ser influyente desde la misma conducta y las enunciaciones que predica dentro y fuera del aula. En ese

sentido, la crítica y el cuestionamiento a las estructuras, las funciones y los valores de la vida tradicional podrían ser deformadas para intervenir en el proceso inductivo de moldeamiento.

El lenguaje, al ser una mediación entre la materialidad y lo simbólico, puede ser un medio adyacente por el cual sea posible promover conductas que rompan la ilusión de naturalidad detrás del género. El cuerpo docente, como posible agente de cambio, podría facilitar formas de ser, actuar y pensarse mujer, joven e indígena que desafíen a las ideas tradicionales sobre la sexualidad y la etnicidad. Repensar a las juventudes indígenas, entonces, conlleva repensar los modos en que se les sujeta a la colonialidad. De tal modo, el trabajo personal del docente y la forma en la que planea sus contenidos colabora a la apropiación del derecho a la educación.

Las docentes, por tanto, tenemos la labor de posicionarnos ante el sistema que limita a las juventudes. Esto implica la conformación de equipos de trabajo que estén dispuestos con el fin propuesto, que se comprometan con la educación de los cuerpos estudiantiles al potenciar los contenidos y las actividades provistos en las sesiones a través de sus materias y su continuo repaso. La educación, entonces, es un acto político que implica poner el alma y el cuerpo en las prácticas personales, pedagógicas e institucionales que afectan tanto a los cuerpos de las jóvenes como al cuerpo social compuesto por las personas integrantes de la institución educativa.

En este sentido, la educación basada en la valoración del diálogo, del debate y de la crítica a conceptos, sistemas y roles del pasado permitiría la transgresión al sistema moderno-colonial de género

instaurado en los Altos de Chiapas, México. La educación, a la vez, no solo implica la impartición ciega de conocimientos, sino una práctica reflexiva y activa que conlleve a la transformación del mundo. La educación es un acto de amor, de coraje, de práctica de la libertad (Freire, 1971) que es dirigida por el contexto social, histórico, y cultural. Por tal motivo, el papel del cuerpo docente es vital para el desarrollo auténtico y pleno del ser por medio en la liberación sexual, política y económica de la región. El cuerpo docente hace política cuando expone a las juventudes indígenas al mundo de posibilidades vocacionales a su disposición.

Referencias

- Bedia, R. C. (2005). *El género en las ciencias sociales. Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 249-258.
- Buraschi, D., & Aguilar Idáñez, M. J. (2020). *Racismo y antirracismo: Comprender para transformar* (Vol. 16). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Disponible en <https://publicaciones.uclm.es/>
- Bisquerra, R. (2005). Marco conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), pp. 2-7.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), pp. 321-336.
- Chirix García, E. D., & Sajbin Velásquez, V. (2019). *Estudio sobre racismo, discriminación y brechas de desigualdad en Guatemala: una mirada conceptual*. CEPAL. México.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2021). *Medición de la pobreza en los municipios de México 2010-2020*.
- De Llano, P. (2016). ¿Es México racista? La humillación a tres indígenas y una exposición sobre discriminación avivan el debate. *El País*. Disponible en https://elpais.com/internacional/2016/06/30/mexico/1467238980_975515.html
- Duque Cardona, N. L.; López López, L. F., Quintero Restrepo, Z. (2015). *El proyecto de vida como mediación pedagógica en dos instituciones educativas de Manizales*. [Tesis de Maestría], Universidad Católica de Manizales.

- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (1ª Ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Flores Gómez, J. (2008) La reproducción simbólica de la violencia. Estudio de la ultramasculinidad en un contexto multicultural. En Juan Carlos y Uribe Vázquez, Griselda (Coords.) En *Masculinidades. El juego de hombres en el que participan las mujeres*. Plaza y Valdés: México. pp. 1–16.
- Frayermuth, G. (2007). Antecedentes de Acteal. Muerte materna y control natal ¿genocidio silencioso?. En Hernández, R.A. (ed.) *La otra palabra. Mujeres y violencia en Chiapas antes y después de Acteal, México*. IWGIA/CIESAS, pp. 63-83
- Figuerola Pujol, H. (2010). *Los dioses, los hombres y las palabras en la comunidad de San Juan Evangelista Cancuc en Chiapas, México* (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Garza Caligaris, A. M. (2007). Conflicto, etnicidad y género en la política interna de San Pedro Chenalhó, Chiapas. *Sociológica*, 22(63), pp. 85-110.
- Gimenez Gigo, M. L.; Jerez, A. (2011). *La orientación vocacional como práctica eficaz para la prevención de conductas autodestructivas en adolescentes*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Hernández Castillo, R. A. (1997). *Cultura, género y poder en Chiapas: las voces de las mujeres en el análisis antropológico*.
- Huchim Aguilar, D., & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en Educación*, 13(3), 392-419.
- Instituto Nacional de Información, Estadística y Geografía (2020). INEGI. *Censo de Población y Vivienda*. México.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2022). INMUJERES. *Situación de las mujeres en México*.
- Lugones, M (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp. 73-101.
- Martínez Olvera (2019). *Los procesos de apropiación subjetiva del derecho a la educación superior. El caso de mujeres indígenas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. [Tesis de Maestría] El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR)
- Pérez, E.; Cupani, M. (2008). Validación del inventario de autoeficacia para inteligencias múltiples revisado (IAMI-R). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), pp. 47-58.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation* (1a ed.). Houghton, Mifflin and Co.: Washington.
- Quijano, A. (2004). El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas?. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, (13), pp. 15 - 30.
- Robledo Hernández, G.P; Cruz Burguete, J.L. (2005) Religión y dinámica familiar en Los Altos de Chiapas. La construcción de nuevas identidades de género. *Estudios Sociológicos*, 23(68), pp. 515-534.
- Rubin, G (1984). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Nueva Antropología*, 8(30), pp. 95-145.

- Secretaría de Educación Pública (2011). SEP. *Programa de Orientación Educativa. Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica*. México.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia: Medellín.
- Unidad Gerencial de Desarrollo Integral de la Familia y Promoción del Voluntariado (2012). GDIFPV. *Guía de intervención del servicio de consejería familiar*. Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. Lima, Perú.
- Uribe Cortez, J.; Martínez Velasco, G. (2012). Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en Los Altos de Chiapas. *Política y Cultura*, 38, pp. 141-161.

feminismo
antirracista

internección
feminista

educación
popular

descolonización

feminismo
negro

conocimiento
experiencial

mujeres
racializadas

subjetivación
política

mujeres
indígenas

mujeres
negras

DESCOLONIZANDO LA INVESTIGACIÓN-INTERVENCIÓN FEMINISTA. EXPERIENCIAS DESDE LA EDUCA- CIÓN POPULAR FEMINISTA NEGRA Y ANTIRRACISTA

ASTRID YULIETH CUERO MONTENEGRO¹

Palabras clave

Feminismo antirracista, educación popular, descolonización, intervención feminista, feminismo negro, conocimiento experiencial, subjetivación política, mujeres racializadas, mujeres indígenas, mujeres negras.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta del desarrollo de una serie de prácticas políticas y experiencias de investigación e intervención feminista desarrollados desde

¹ Feminista Negra Antirracista. Candidata a Doctora del Posgrado en Estudios e Intervención Feminista del Cesmeca-Unicach. E-mail: astridcuero850@gmail.com

metodologías asociadas a lo que podría denominarse como una educación popular feminista negra y antirracista. En primer lugar, presento los fundamentos teórico-políticos del feminismo negro, antirracista y decolonial de los que he retomado para diseñar y proponer los procesos de intervención feminista desde la educación popular feminista negra antirracista que he llevado a cabo en México en diferentes espacios. En segundo lugar, presento una breve sistematización de las prácticas políticas y didácticas (talleres, cine-debate, autoetnografía) que he desarrollado desde la educación popular feminista negra y antirracista en los últimos 5 años, y que considero me han permitido aportar a los procesos de descolonización de la investigación-intervención feminista. Finalmente, presentaré algunas conclusiones preliminares de este proceso que por supuesto siguen en construcción y no se encuentra clausurado.

Introducción

Mi acercamiento al pensamiento, la teoría, la epistemología y las prácticas políticas de los feminismos negro, antirracista y decolonial, responde tanto a una búsqueda de respuestas e interrogantes en términos personales y experienciales. Pero responde también a una búsqueda por cuestionar el marco academicista, androcéntrico y eurocentrado de la investigación social en su sentido general y de la investigación-intervención feminista en su sentido particular. Tal búsqueda está asociada principalmente al intento de trascender las limitaciones de la investigación feminista, en lo que respecta a su impacto político sobre las subjetividades que estudia y al cuestionamiento del

género como eje principal de dominación de las “mujeres” entendidas como un sujeto universal.

De igual forma, mi acercamiento a las prácticas artísticas y a las didácticas relacionadas con la educación popular, han estado motivadas por la necesidad de transmitir un conocimiento encarnado y aterrizado a las realidades de personas, colectivos y comunidades que han tenido poco acercamiento a la academia o a la teoría feminista negra y antirracista. En las herramientas de la educación popular me he apoyado para motivar la construcción de reflexiones colectivas a partir de las propias experiencias y conocimientos de las personas participantes de los procesos de intervención y formación que he llevado a cabo. Y también he buscado en sus herramientas, la forma de hacer comprensible para públicos no expertos, el conocimiento teórico-académico abstracto, y socializarlo de manera sencilla aunque sin perder profundidad analítica.

A continuación presento algunos de los principales aportes teórico-políticos del feminismo negro y antirracista que me permitieron plantear estos procesos de intervención y de educación popular feminista antirracista, para posteriormente presentar los hallazgos más importantes que se desprendieron de la aplicación de estos procesos.

¿Qué es el feminismo antirracista?

Los feminismos negro y antirracista los concibo como las prácticas políticas desarrolladas por mujeres racializadas, negras e indígenas principalmente, desde los procesos de colonialismo europeo y esclavitud en el contexto estadounidense y latinoamericano, y que han sido sistematizadas teórica y académicamente por intelectuales racializadas

a partir de las décadas de los setenta del siglo XX (Davis, 2004; hooks, 2004; Curiel, 2007; Espinosa, 2016). Tales prácticas políticas han constituido epistemologías antirracistas, antisexistas y anticlasistas elaboradas desde la experiencia de mujeres racializadas, que no necesariamente se nombran como feministas, pero que hacen parte de las genealogías y memorias de resistencia que construyeron mucho antes del surgimiento de los feminismos occidentales.

Por tanto, los conocimientos para la liberación y las posturas políticas construidas a partir de la experiencia son centrales dentro de lo que se ha nombrado como pensamiento feminista negro y antirracista. El feminismo negro fue pionero en sistematizar la centralidad que ha tenido la experiencia para construir conocimientos críticos y elaborar reflexiones vivenciales que las mujeres negras han usado para hacerse conscientes de las situaciones de desigualdad y las relaciones de poder que las han atravesado y que les han servido para transformar sus propias vidas y las de sus comunidades.

Las mujeres negras se han constituido históricamente como agentes de conocimiento experiencial, desde que estuvieron condenadas a la esclavitud en las plantaciones hasta que alcanzaron su libertad sea de forma legal o por la vía de la fuga y el cimarronaje. En situación de libertad, las mujeres negras han construido conocimiento desde su vivencias cotidianas como cantantes de blues, poetas, narradoras, oradoras, trabajadoras del hogar u obreras. Activistas negras como Sojourner Truth, Ida B. Wells, Harriet Tubman, Rosa Parks, Ángela Davis o las integrantes de la Colectiva del Río Combahee han sido figuras fundamentales del feminismo negro estadounidense. Como señala Patricia Hill Collins, las mujeres negras

a partir de sus conocimientos experienciales han logrado autodefinir un punto de vista como grupo, construyendo una interpretación compartida sobre sus realidades, y esto ha motivado sus procesos de lucha y resistencia. De esta forma, han construido una consciencia rearticulada a partir de sus conocimientos cotidianos, a través de las cuales se han constituido como sujetas políticas (Hill Collins, 2012; 2000, p. 25).

Las mujeres indígenas en el contexto latinoamericano y caribeño también han producido sus propios conocimientos y prácticas políticas, que sólo desde hace algunas décadas han comenzado a ser reconocidos en el ámbito de la academia feminista. Me parece importante reconocer por lo menos dos corrientes de pensamiento que han sido importantes en mi formación político-teórico, aunque tenga algunas diferencias ideológicas con algunas de sus posturas. Por una parte, se encuentran los aportes desde el feminismo comunitario aymara surgido en Bolivia (Paredes, 2013; Guzmán, 2019) y por otra, están los cuestionamientos al patriarcado colonial propuestos por Aura Cumes (2012). Me siento mucho más interpelada por las elaboraciones teóricas de Cumes, en el sentido, de que no puede entenderse la opresión de las mujeres indígenas, y por ende, de las mujeres racializadas, si no se da cuenta de que el sistema patriarcal en el contexto latinoamericano es de carácter colonial y que al mismo tiempo los procesos de colonialismo de origen europeo han sido eminentemente patriarcales (2012, p. 6 y 12).

De Cumes también retomo su denuncia respecto del trato paternalista que las mujeres indígenas han recibido del feminismo hegemónico, de corte occidental blanco y eurocentrado, ya que son

tratadas como hermanas menores o hijas, dentro de un feminismo que no ha sido construido y pensado por ellas y del que solo se les considera como seguidoras. Por tanto, muchas mujeres indígenas desde su experiencia han manifestado un rechazo al feminismo -o por lo menos a este feminismo racista-, a pesar de que muchas de sus prácticas políticas y experienciales durante siglos de dominación patriarcal y colonial, efectivamente pueden ser consideradas como transgresoras y confrontadoras del patriarcado colonial capitalista. Cumes advierte en este sentido, que frente a este panorama, diferentes mujeres indígenas ubicadas en diferentes territorios están articulando nuevos horizontes epistémicos más allá del feminismo, principalmente del feminismo occidental dominante (Cumes, 2012).

El feminismo comunitario surgido en Bolivia, pero expandido en otros países latinoamericanos, ha cuestionado la visión individualista de las mujeres occidentales con la noción de cuerpo, recuperando las epistemologías de las mujeres indígenas sobre la relación inseparable entre el cuerpo, el territorio y la comunidad. Esta concepción ha sido fundamental para el trabajo feminista antirracista que he venido desarrollando desde la academia, pero principalmente para las prácticas de educación popular que he desarrollado por fuera de la misma. Estas mujeres indígenas parte de una cosmovisión ancestral que entiende que no podemos liberarnos las mujeres solas, desligadas de los otros miembros de la comunidad o desligadas del entorno que nos permite vivir con dignidad como son los seres no definidos como humanos, los animales y todo lo que produce la tierra, es decir, la naturaleza en su complejidad e integralidad. Reconociendo además, a la comunidad como un cuerpo-territorio que no es

homogéneo que está compuesto de heterogeneidades. Así lo expresa Adriana Guzmán, referente del feminismo comunitario indígena:

Recuperando la sabiduría de nuestro pueblo, de nuestras ancestras que han luchado por otro mundo, sin explotación, sin violencia, desde el feminismo comunitario no queremos pensarnos las mujeres frente a los hombres sino pensarnos mujeres y hombres con relación a la comunidad, denunciando y luchando contra el machismo y el patriarcado. Una comunidad donde se reconozcan las diferencias y no se disfrace con éstas los privilegios, una comunidad que no parte de los derechos, sino del respeto y responsabilidad con la vida (2019, p. 31).

El feminismo antirracista y descolonial también se ha nutrido por las prácticas políticas del feminismo autónomo latinoamericano, y además, por los pensamientos y teorías construidas por otras mujeres racializadas situadas en contextos diferentes al latinoamericano, como han sido los aportes del feminismo y lesbofeminismo de color desarrollado principalmente en Estados Unidos, el feminismo poscolonial surgido en la India y expandido a la realidad de las mujeres africanas (Espinosa, 2016, p. 151-152; Moraga y Castillo, 1988).

Particularmente, he retomado los aportes del feminismo de color para plantear procesos de intervención feminista con diferentes públicos, que incluyen sujetos individuales no organizados hasta colectivos y Ongs integrados por personas mestizas y racializadas en otros casos. La antología de escritos teóricos y principalmente experienciales recogidos en el libro *Esta Puente mi Espalda. Voces de Mujeres Tercermundistas en los Estados Unidos*, fue fundamental para abordar el carácter imbricado y múltiple de las opresiones que

atravesan a las mujeres racializadas, y la manera cómo ellas han construido reflexiones críticas a partir de sus propias vivencias. En este sentido, la poesía de mujeres asiáticas, chino-estadounidenses y japonesas como Nellie Wong, Mitsuye Yamada o Merle Woo, los escritos experienciales de feministas chicanas como Cherríe Moraga, Gloria Anzaldúa, Jo Carrillo, Norma Alarcón o Inés Hernández, y de mujeres nativo-americanas como Chrystos, recogidos en ese libro antológico, sirvieron como insumos para detonar reflexiones colectivas en torno a las jerarquías de opresión y privilegios entre las mujeres blancas y las mujeres racializadas, y para debatir sobre los principios y acciones políticas que constituirían un posicionamiento feminista antirracista.

Prácticas artísticas y didácticas desde la educación popular descolonial

La educación popular tal como la definió Freire, ha tenido como objetivo desarrollar una serie de prácticas pedagógicas que sirven para la liberación de los sujetos oprimidos, de los sujetos subalternizados. Freire asume la educación como un acto político, como un proceso que nunca es neutro, en tanto puede servir para la reproducción de las ideologías dominantes, de las clases altas y los grupos sociales privilegiados o puede ser usada para desarrollar conciencia de su opresión a quienes pertenecen a los sectores subalternos, a las clases bajas (2001, p. 41-65). Lo popular, en esta propuesta que ha partido de los aportes de Freire, y que desde la década de los setenta ha sido retomado en varios países latinoamericanos, se ha asociado clásicamente a una posición de clase social baja. No ha

sido muy común que dentro de los sectores de izquierda o colectivos progresistas que han aplicado estos procesos pedagógicos para los sectores oprimidos, lo popular se asocie también a una posición dentro de las jerarquías raciales y sexo-genéricas.

Por eso, para mí ha sido fundamental, retomar el sentido de la educación como un acto político en el sentido de Freire, pero imprimiéndole un carácter feminista y antirracista, que trasciende los límites de lo popular, concebido solo en términos de la clase social. Es así como he concebido el ejercicio de llevar a cabo un proceso de descolonización de la educación popular. Si como señala Freire, la práctica educativa responde a intereses ideológicos, no solamente responde a intereses de clase, sino también a ideologías racistas y sexistas que estructuran las sociedades latinoamericanas en las que vivimos y que forman a los sujetos y las sujetas con los que intentamos llevar a cabo un proceso pedagógico liberador.

Así, que en el proceso de acercarme a la educación popular para buscar herramientas que me ayudaran a trascender las limitaciones del conocimiento académico formal, incluso del producido por las teorías feministas críticas, fue clave apostar por la articulación entre las técnicas de la recuperación del conocimiento crítico colectivo propias de la Educación Popular, con los procesos de sistematización y rearticulación del conocimiento experiencial crítico que proponen el feminismo negro y el feminismo antirracista, desde las vivencias de las mujeres negras y otras mujeres racializadas. Como ha señalado Catherine Walsh, es necesario que la educación popular se descolonicé, tanto como es necesario que lo decolonial se pedagogice (2014, p. 13-14). Esto para mí significa que no es suficiente con

que las pedagogías se descolonicen en un sentido abstracto, sino que es necesario, que asuman una comprensión de la realidad social profundamente antirracista y antisexista. Como bien decía Freire, no solo la educación es un acto político, sino que la propia acción política es pedagógica.

Por tanto, la apuesta liberadora de la educación popular no puede dirigirse solo a un horizonte anticapitalista, sino a la búsqueda de una transformación social que cuestione todos los sistemas de opresión en su conjunto (racismo, sexismo). Y de la misma manera, es necesario que las perspectivas decoloniales, feministas negras y antirracistas se pedagogicen. Esto con el fin de que las rupturas epistémicas, no se queden solo en un nivel reflexivo racional, sino que se encarnen en prácticas políticas concretas ancladas a la recuperación del conocimiento emocional-experiencial de estas comunidades racializadas, y de las mujeres que hacen parte de las mismas. Por lo que justamente esto implica que una educación popular feminista antirracista tiene que dar cuenta de la experiencia compleja e imbricada de las mujeres racializadas y de los hombres racializados, en sus heterogeneidades.

La recuperación del conocimiento emocional experiencial de los y las participantes en los procesos de educación popular que he llevado a cabo, ha sido la clave para moverme de lugar frente a los conocimientos académicos abstractos en los que he sido formada. Y justamente, para movilizar ese conocimiento emocional me apoyé en las prácticas artísticas desarrolladas por hombres racializados y mujeres racializadas y feministas antirracistas, como su poesía y su música. La poesía de las mujeres tercermundistas y

feministas negras que ya mencioné más arriba, y las músicas populares de origen afro como la Salsa, me ha servido para generar reflexiones que partan del impacto emocional que estas expresiones artísticas interpelan en los y las asistentes a los talleres sobre feminismo antirracista que he impartido.

Las emociones como parte de la experiencia vital de un sujeto también son fuente de conocimiento. Y en públicos no expertos o especializados, el conocimiento emocional, tiene potencialidades para comprender y encarnar conocimientos teóricos abstractos. Por lo que las prácticas culturales, y las artes como parte de ellas, tienen la capacidad de interpelar las emociones y provocar reflexiones senti-pensantes sobre los sistemas de opresión que estructuran nuestras vidas, y sobre las teorías que se han generado para interpretar el funcionamiento de esos sistemas. La poesía antirracista o la Salsa son expresiones artísticas de los pueblos racializados, que son por una parte, una forma de construir conocimiento sobre sus realidades, y por otra, denuncias de las violencias que viven estos pueblos.

Las canciones de Salsa han retratado la historia de los pueblos afrodescendientes en Latinoamérica y el Caribe, representando sus procesos de esclavización y de lucha cimarrona frente a la dominación que vivían en las plantaciones. Y también han dado cuenta de los procesos de resistencia de los pueblos indígenas frente a la dominación colonial europea. Esto me ha llevado a usar las canciones de Salsa como una forma de transmitir teorías y conceptos anticoloniales, decoloniales y producidos por el feminismo negro y antirracista, a través de la emocionalidad y el ritmo que mueve este

tipo de música, que no solo interpela la reflexión político-racional, sino también el cuerpo y los sentidos de quiénes la escuchan².

Tallereando desde el feminismo negro, antirracista y descolonial

Desde mediados del año 2016, residiendo en San Cristóbal de la Casas (Chiapas) y estudiando el Doctorado en Estudios e Intervención Feminista del Cesmeca – Unicach, comencé a desarrollar una serie de talleres donde abordaba conceptos centrales dentro del feminismo negro, antirracista y descolonial. Uno de los primeros talleres que impartí fue como parte del primer módulo del *Diplomado Gritar Vida: Herramientas feministas para la transformación desde la cultura organizado por Cátedra en Estudios de Género y Feminismo “Mercedes Olivera Bustamante”*³. En ese espacio trabajé principalmente con las herramientas del cine-foro y el análisis de imágenes que reproducían representaciones racistas y sexistas de mujeres racializadas. En los cine-foros proyecté las películas como *La Sal de la Tierra* del año 1954 de Herbert Biberman, *Black Girl (La Noire de...)* de 1966 de Ousmane Sembene y *La Teta Asustada* de 2009 de la directora Claudia Llosa.

En esta primera experiencia, el cine como herramienta artística tuvo la centralidad, en tanto es un medio que sirve para llevar a cabo pedagogías antirracistas y feministas. Considero al cine como un

2 De aquí se han desprendido otros procesos pedagógicos que he desarrollado, que he llamado como Encuentros de Melómanxs de Salsa Antirracista.

3 Organizado por el Posgrado en Estudios e Intervención Feminista del Cesmeca-Unicach y coordinado por la Dra. María Teresa Garzón. Mis intervenciones durante el Diplomado se realizaron los días 22, 23, 24 y 25 de agosto.

arte con un gran potencial para el cuestionamiento de las relaciones de poder, los mecanismos de opresión y de los estereotipos e imaginarios racistas, dominantes en la cultura occidental. Así como el cine ha reproducido representaciones sexistas y racistas, también tiene la capacidad de producir y difundir representaciones alternativas y transgresoras de las experiencias de las mujeres racializadas y visibilizar sus resistencias.

Este primer módulo de este Diplomado que hice a manera de taller, contó con la participación exclusiva de mujeres, en su mayoría mestizas, aunque con la presencia de pocas racializadas, algunas con experiencia activista y otras más vinculadas a la academia, no necesariamente feminista, pero sí interesadas por el feminismo. A través del debate de las películas proyectadas, logramos generar interesantes reflexiones sobre las realidades de las mujeres racializadas representadas en estos filmes, como las mujeres negras senegalesas que migran a Francia para trabajar en el servicio doméstico remunerado, las mujeres de las comunidades chicanas en Estados Unidos que trabajan en las minas de zinc y las mujeres indígenas de los barrios populares limeños que fueron afectadas por los efectos de la guerra contra el terrorismo que vivieron sus abuelas en la década de los ochenta en Perú.

Durante el año 2017, desarrollé e impartí de manera sistemática talleres, seminarios y cursos cortos, basados en las pedagogías inspiradas por la educación popular descolonial. Estos talleres los asumí como formas de intervención feminista antirracista como posibilidad de construir de manera transdisciplinar, en tanto considero que no solo se construye conocimiento desde el ámbito académico y

científico, sino que también se genera conocimiento desde la experiencia vivida y las creaciones artísticas. Desde el año 2017 hasta la actualidad he seguido impartiendo estos talleres y seminarios, que han variado desde el formato presencial al formato virtual, principalmente debido a la pandemia Covid-19 y por no estar vinculada formalmente a un centro académico o investigativo.

Desde el año 2017 diseñé una estructura de talleres y formaciones que se han mantenido vigentes hasta el día de hoy, con pequeños cambios, que han ido actualizando la propuesta. Articulé estos talleres en torno a la temática “El racismo en carne viva. Reflexiones desde el feminismo antirracista”, que respondía al logro de varios objetivos, entre los que destacan:

- 1) Reflexionar sobre la forma como las jerarquías de raza y clase configuran diferencias experienciales al interior del sujeto “mujeres” que se asume como universal.
- 2) Reflexionar en torno a las implicaciones de una mirada interseccional y desde las opresiones múltiples.
- 3) Identificar prácticas racistas que reproducimos cotidianamente.
- 4) Reflexionar en torno a los elementos que constituirían un posicionamiento feminista antirracista.

Estos objetivos respondieron al interés por acercar los pensamientos que ha producido el feminismo negro, antirracista y descolonial, a públicos no expertos en los mismos. Principalmente en lo que respecta a una interpretación no fragmentada de las opresiones,

a la urgencia de constituir un punto de vista que dé cuenta de la imbricación de opresiones de carácter múltiple, que atraviesan a los sujetos racializados, y a las mujeres racializadas en particular. De igual manera, estos talleres y formaciones han buscado generar conciencia sobre los privilegios que portamos, principalmente las mujeres y hombres blancos, mestizos, o que gozan de privilegios de blanquitud y de clase, principalmente. Hay que decir que han sido pocos los hombres que participan de estos talleres y procesos de formación. Por taller o por curso, casi nunca han asistido más de uno, y en muchas ocasiones ninguno. Los pocos participantes hombres han sido en su mayoría mestizos, y poquísimos hombres negros.

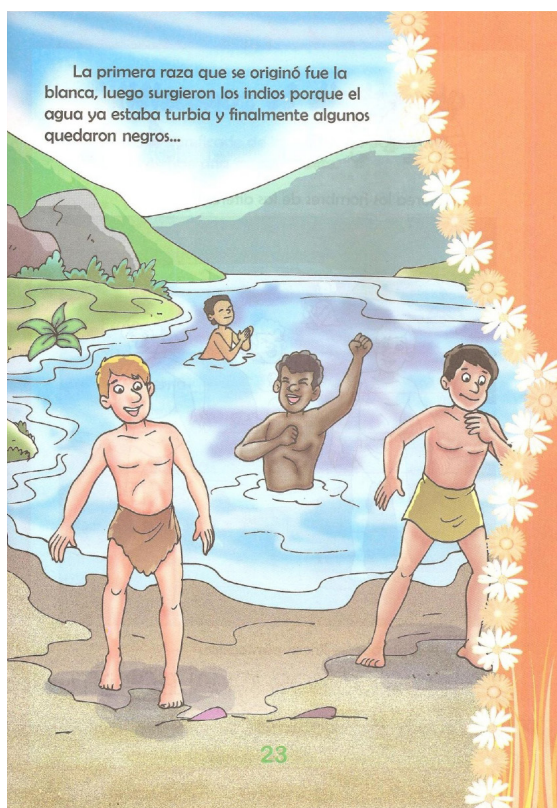
Estos talleres también respondieron a la necesidad expresada tanto por las organizaciones, colectivos como individuos que me convocaban a compartir esta propuesta o que se sentían convocados cuando era yo la que ofrecía estos procesos de formación, como una forma de ampliar los conocimientos sobre el fenómeno del racismo, y de hacerlo desde una perspectiva descolonial principalmente. Estos talleres también significaron para mí generarme una remuneración económica, puesto que en ese momento no contaba con el apoyo económico de una beca Conacyt ni con un trabajo estable. Compartir los conocimientos para interpretar el proceso de configuración del racismo desde una perspectiva descolonial, implicó generar variadas estrategias para dar cuenta de que el racismo es un fenómeno moderno asociada al modelo colonialista de despojo, explotación y dominación impuesto sobre el territorio americano a partir de 1492 y que hace parte del fenómeno todavía vigente de la colonialidad del poder (Quijano, 2014; Castro-Gómez, 2005).

Para trabajar estos temas de manera encarnada y aterrizada, desde un proceso pedagógico político y comprometido con las posturas feministas antirracistas y descoloniales, recuperé algunos ejercicios de procesos de formación que yo había tomado anteriormente a través de cursos virtuales impartidos por la plataforma del Glefas⁴ y creé ejercicios propios basados principalmente en mi experiencia de activismo en el movimiento afroestudiantil de Cali y de mis primeros acercamientos al feminismo negro cuando vivía en esa ciudad colombiana, donde nació. Los ejercicios que realicé consistieron en el análisis de una cartilla educativa “Aromas” que se imparte en las escuelas primarias del Perú, que ofrece una controvertida explicación sobre el origen de las razas⁵. A partir de este material formulé las siguientes preguntas de análisis: ¿Cuál es el tipo de explicación dada

4 Me refiero principalmente a los cursos tomados con la pensadora feminista descolonial Yuderkys Espinosa por la plataforma virtual del Glefas. Me refiero a los cursos “Del “Black is Beautiful” a la desustanciación del sujeto del feminismo: Una mirada a la política de identidad desde América Latina” e “Introducción al análisis del racismo: Racismo, razón imperial y modernidad, de donde recuperé un ejercicio de análisis de una cartilla educativa que se imparte a niños de primaria en el Perú del año 2010, donde se ofrece una explicación racista sobre el origen de las razas en este planeta tierra. Usé este mismo material de análisis, sin embargo, las preguntas para el análisis formuladas por mí son distintas de las que proponía el ejercicio de Yuderkys en estos cursos virtuales. <https://aulavirtual.glefas.org/>

5 Aquí puede encontrarse el libro “Aromas”, cartilla educativa del Perú, del año 2010: <https://es.slideshare.net/teresa33ojedasanchez/leyenda-origen-de-las-razas>
Aquí se encuentra la polémica que generó este libro-cartilla por su contenido racista: <https://elcomercio.pe/sociedad/lima/libro-primaria-dice-queindios-yne-gros-surgieron-agua-turbia-noticia-1596514/>

en la cartilla sobre el origen de las razas (de tipo religioso, biológico, social, cultural, o la combinación de varios de estos aspectos)? ¿Cuál creemos que es el origen de las diferencias entre las poblaciones humanas? ¿Qué es la raza? ¿Qué características (físicas, culturales, sociales, mentales) se supone que determinan lo que es una raza? ¿Qué nos enseñaron sobre racismo en la escuela? ¿Qué experiencias de racismo hemos vivido o hemos visto que han vivido otros?



Este ejercicio me ha permitido cuestionar una explicación biologicista o religiosa-mítica sobre las razas, para guiar a los participantes de los talleres hacia la discusión del carácter innato de las razas y profundizar en el carácter ficticio social inventivo de las razas, producto de las relaciones de poder coloniales. En términos metodológicos y pedagógicos, la idea era partir de los propios conocimientos preliminares de los asistentes, para construir una reflexión colectiva y un conocimiento común y posteriormente, realizar algunas intervenciones que pudieran aclarar u ofrecer argumentos más elaborados desde la teoría antirracista y decolonial sobre el origen de las clasificaciones raciales.

De igual manera, desarrollé otros ejercicios como lo fueron el análisis de imágenes con representaciones racistas y sexistas, la creación de collages antirracistas y antisexistas a partir de esas imágenes. El análisis de canciones de mujeres negras como Nina Simone y de diferentes géneros como el rap⁶, la canción social, andina⁷ y principalmente la Salsa⁸, ejercicios autobiográficos narrativos como las autoetnografías, la lectura reflexiva a través de poemas de feministas y mujeres racializadas, y el cine-debate o cine-foro sobre películas que representan vidas de mujeres negras e indígenas y de otras comunidades racializadas.

Algunos resultados del trabajo con las estudiantes y participantes dentro de estos talleres y procesos de formación pueden verse

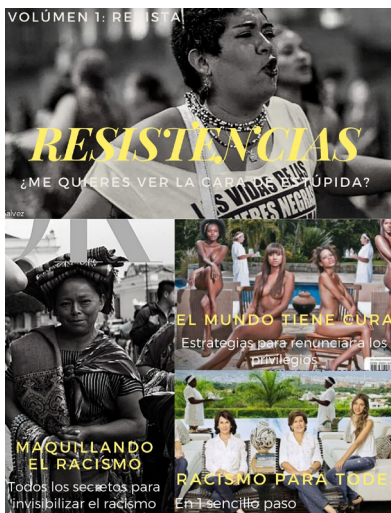
6 Somos Sur de Anita Tijoux.

7 Samba Lando de Inti Illimani.

8 Anacaona de Cheo Feliciano.

expresados en los collages antirracistas realizados por ellas mismas a partir del análisis de imágenes con representaciones racistas, sexistas y clasistas de la sociedad colombiana y guatemalteca. En las imágenes 5 y 6 correspondientes a los collages, pueden verse la forma como las participantes cuestionan esas representaciones racistas y sexistas y cómo tratan de crear una imagen alternativa a las mismas, pensando en la posibilidad de un mundo no jerarquizado en términos de clase, raza y sexo y en donde las mujeres racializadas, negras e indígenas pueden ocupar un lugar de dignidad. Son collages en donde las participantes representan a estas mujeres racializadas como sujetos que tienen capacidad de agencia, de confrontación de las violencias que se ejercen sobre sus cuerpos, de cuestionar los privilegios de las mujeres blancas que las han sometido a condición de servidumbre, y también de los hombres privilegiados que participan de estos procesos de expropiación y despojo.





LOOK

Los problemas de la industria de la moda y la apropiación cultural de los textiles en Guatemala



Conociendo a la Cooperativa de mujeres tejedoras de Atilán Guatemala

La representación racista de la revista Look de Guatemala, es cuestionada en el collage realizado por la estudiante Valentina Peña⁹, mostrando en primer plano a las mujeres indígenas como el centro de la portada de esta revista y no como un adorno inferiorizado como aparecen en la portada original. Resaltando además su trabajo como tejedoras y sus cuestionamientos a la apropiación cultural por la industria de la moda de sus diseños textiles. En el collage creado por otra de las participantes¹⁰ de estos procesos educativos, se intervienen las imágenes de las revistas Soho y Hola, con títulos que visibilizan la capacidad de resistencia y de alzar la voz de las mujeres negras e indígenas para cuestionar el ocultamiento del racismo, la naturalización de los privilegios de blanquitud y las luchas organizadas que dan desde sus diferentes contextos, reclamando que las vidas de las mujeres negras importan.

El análisis de las imágenes de las revistas Soho, Hola y Look¹¹ de Guatemala se realizó con la guía de las siguientes preguntas: ¿Cómo

9 Este collage fue realizado por la estudiante Valentina Peña, en el curso “Introducción al Feminismo Antirracista: herramientas para encarnar la imbricación de opresiones”, impartido por mí, a través de la plataforma del Glefes.

10 Se trata de una de las participantes del taller “El Racismo en Carne Viva: Taller desde el feminismo y la decolonialidad”, impartido a través de la plataforma de Furia Zine, impartido el sábado 5 de septiembre de 2020.

11 La imagen de la revista española Hola fue publicada en octubre del año 2011, como parte de un reportaje a Sonia Zarzur empresaria colombiana y directora en ese momento del desfile de modas Cali Exposhow. La imagen de la revista Soho, es del mayo del 2012, y fue realizada como parodia de la foto de la revista Hola, poniendo en primer plano a reconocidas modelos negras de la farándula colombiana como Belky Arizala, Yésica Montoya, Vanessa Parra y Diana Mina. Y finalmente, la imagen de la revista Look de Guatemala es del año 2015. Todas estas imágenes generaron en su momento profunda indignación, malestar y rechazo entre los movimientos de mujeres negras e indígenas en Colombia y Guatemala.

están representadas las mujeres negras? ¿Cómo están representadas las mujeres indígenas? ¿Qué nos dicen estas imágenes del racismo? ¿Cómo funciona el sexismo en estas imágenes? ¿Cómo está representada la pertenencia de clase social en estas fotografías? Alrededor de estas preguntas se organizaban grupos de discusión en los cuales las asistentes compartían entre sí sus reflexiones y llegaban a conclusiones y ciertos acuerdos en torno a la representación de las mujeres racializadas en estas imágenes. En los talleres que impartí con mujeres afroamericanas en la costa chica de Guerrero, específicamente en Cuajinicuilapa, en la Asociación Civil Kinal Antsetik de San Cristóbal de las Casas (Chiapas) y con estudiantes de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma de Aguascalientes¹², llegaron a conclusiones similares durante la realización de este ejercicio. Algunas de estas conclusiones fueron que las mujeres negras estaban representadas como servidumbre, exóticas, objetos de deseo y animalizadas. Mientras que las mujeres blancas estaban representadas como poderosas, con ropa occidental, a la moda y con dinero. Por su parte, las mujeres indígenas estaban representadas con ropa y peinado típico, como vendedoras de la calle y como decoración de la fotografía o escenografía.

Las asistentes a estos talleres, a pesar de que en el primer caso eran todas mujeres negras, en el segundo caso, jóvenes indígenas tsotsiles,

12 También realicé talleres con la Escuelita de Mujeres Indígenas de Voces Mesoamericanas en Chiapas y con las estudiantes de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa en Moxviquil y dentro del programa del Primer Encuentro Migrante: "Género, Infancias y Juventudes en movimiento", realizado del 20 al 22 de febrero del año 2020.

tzeltales y zoches y en el tercer y último eran mujeres mestizas y dos hombres mestizos, compartían en sus análisis que existen roles definidos de acuerdo a la raza, el color, el sexo y la clase tanto para mujeres blancas como para las indígenas y negras y que esto se expresa en una situación de superioridad e inferioridad entre ellas. También identificaban que el color de piel como una de las expresiones de los procesos de racialización, está asociado a la posición de clase social, y que en las clases altas los colores de piel tienden a ser más claros, mientras que los de las clases bajas son más oscuros. También estaban de acuerdo en que las mujeres negras eran hipersexualizadas, principalmente en la portada de la revista Soho, donde estaban retratadas como objetos mercantiles, y que su posición de superioridad se veía irreal como parodia frente a las mujeres blancas puesto que no es algo que se presente o veamos con frecuencia en la cotidianidad. Aunque algunas destacaban que esas mujeres negras, al ser más delgadas, algunas de ellas con pieles más claras y por su profesión de modelos, se veían con más beneficios o privilegios que las mujeres negras de la foto de la revista Hola, con pieles más oscuras, gordas y dedicadas al servicio doméstico remunerado.

Este último es un análisis muy recurrente dentro de los diversos talleres y formaciones que he impartido en estos 5 años de proceso educativo popular feminista antirracista, y para mí siempre ha sido importante advertir sobre los peligros de interpretar el enfoque de la interseccionalidad o de la imbricación de opresiones como si se tratara de establecer jerarquías de sumatoria u olimpiadas de opresión entre las propias mujeres racializadas. Aunque efectivamente las mujeres negras no constituimos un sujeto homogéneo como

bien ha advertido Hill Collins (2012), y existen diferencias de clase y sexualidad entre nosotras, esto no elimina el racismo que también viven las mujeres negras de la clase media y que la exotización hipersexualizada, más que ser un beneficio o privilegio es también otra forma en la que se expresa el racismo. Las representaciones de las revistas Soho y Hola no son más que dos caras de las violencias racistas que experimentamos las mujeres negras en diferentes contextos y desde diferentes posiciones en los sistemas de opresión. Pero son violencias racistas que no deben oponerse, sino que más bien hay que dar cuenta de la línea de continuidad que existe entre ambas, del continuum de violencias como lo nombra Davis (2019), que subyace entre las dos experiencias, sin negar los matices que cada una implica.

Precisamente por la complejidad que supone un análisis interseccional que asuma la articulación entre opresiones más como un entrecruce que como una sumatoria, es que incluí en diferentes versiones de estos talleres y dos cursos virtuales que he impartido¹³, el ejercicio de análisis de la canción Four Women de Nina Simone¹⁴. Una canción que retrata cuatro experiencias de mujeres negras que representan cuatro arquetipos de las diferentes violencias y estereotipos que pesan históricamente sobre sus cuerpos. Como la varias

13 Los cursos virtuales los he impartido principalmente por la plataforma del GLEFAS, Contranarrativas y Sorece. Asociación de Psicólogas Feministas de la Ciudad de México.

14 Aquí el link de la canción subtitulada: <https://www.youtube.com/watch?v=iihXYbrSkpk>

estudiantes lo han señalado en sus análisis sobre esta canción, la historia de estas cuatro mujeres negras, Tía Sarah, Saffronia, Sweet Thing y Peaches, representa la historia de las mujeres negras como colectivo, cada una como una faceta distinta de esa historia.

A pesar de las diferencias en el análisis que tenían los diferentes grupos con los que he trabajado, y que no siempre era fácil para ellas y ellos asumir la interseccionalidad más allá de la idea de sumatoria o de opresiones separadas, o incluso entender la raza como un constructo social y no como una realidad biológica, lo importante era que se podía generar un espacio de escucha y compartición de los distintos puntos de vida. Un espacio de confrontación y debate respetuoso aunque muchas veces apasionado y visceral, en el que podíamos identificar varias coincidencias, pero aceptando también los elementos de discusión en los que no podíamos lograr consenso.

Lo interesante para mí, fue que partiendo de sus propios conocimientos, reflexiones experienciales y emocionales, los y las participantes de estos procesos pedagógicos y formativos, ellas y ellos llegaban la gran mayoría de las veces a las mismas conclusiones y argumentos que ha producido la teoría feminista negra, antirracista o la teoría decolonial. Obviamente expresadas en un lenguaje más sencillo, con un nivel de abstracción tal vez menor, pero no por ello menos contundente en la visión crítica de los sistemas de opresión y violencias que atraviesan a los sujetos y mujeres racializadas. Mi papel como facilitadora y guía se enfocaba en sistematizar y ordenar todas las ideas que surgían y hacer algunas puntualizaciones o profundizaciones que consideraba pertinentes. También desde mi papel de guía intentaba mostrarles otras posturas y argumentos ya

consolidados desde las teorías que conozco o desde conocimientos colectivos experienciales de otros activistas, intelectuales o que tenían que ver con mi propia postura y experiencia.

Facilitar estos talleres y espacios de formación, también confrontaba mis propios conocimientos académicos, mis limitaciones pedagógicas o incluso analíticas, pero al mismo tiempo también me reafirmaba en mis propias posturas políticas y teóricas, más allá del lugar que ocupó en la academia. Estos espacios también me confrontaban con la forma como los participantes procesaban el impacto emocional que les producía ver por primera vez esas imágenes racializadas-sexualizadas de Colombia y Guatemala, esa cartilla educativa que impone una explicación racista de los diferentes grupos humanos a los niños y niñas del Perú o las violencias que vivían los personajes protagonistas de películas como *Black Girl* (La Noire de...) o *La Teta Asustada*.

Recuerdo que principalmente las imágenes racistas de la revista española *Hola* y la cartilla educativa del Perú les generaba mucho impacto, mucha confrontación cada vez que la compartía en los diversos talleres que las he compartido. Más allá de los análisis que generaban a partir de las preguntas que yo proponía, sus primeros comentarios y reacciones tenían que ver con la sorpresa y desagrado que les generaba ver una imagen tan explícitamente racista y clasista. Puede ser una interpretación demasiado subjetiva de parte mía la que voy a dar a continuación, pero notaba que les generaba más sorpresa e incomodidad a las mujeres mestizas. Las compañeras racializadas negras e indígenas también manifestaban rechazo o indignación pero al parecer no les generaba tanta extrañeza ver el contenido de esas imágenes.

Sus gestiones, sus reacciones, sus palabras que expresaban la incomodidad, el rechazo, la indignación, algunas tal vez viéndose reflejadas en las imágenes, otras tal viéndose ajenas a las mismas, expresan que en estos procesos educativos populares de carácter feminista antirracista es necesario comprender y además, dar el espacio de que cada quien interpreta desde su lugar, desde su experiencia de opresión o de privilegios. Que no somos sujetas neutras u objetivas, que interpretamos el mundo desde las ideologías que hemos interiorizado por imposición o que hemos ido construyendo crítica por politización. Y que los procesos de educación popular tienen que revelar esto y trabajar con ello de manera abierta.

Dar cuenta de que la experiencia y los conocimientos que han construido a partir de ella, no es transparente, no es pura, que ha sido construida por las relaciones de poder, por lo que somos sujetos contradictorios que estamos encarnando la opresión y la resistencia todo el tiempo. Como lo ha señalado Freire, justamente lo que un educador popular intenta es disminuir un poco esa incoherencia, contribuyendo a la creación de un espacio que permita hacernos conscientes de las incoherencias que reproducimos, de las relaciones de poder e ideologías de dominación que hemos interiorizado. Que permita hacernos conscientes de la forma como reproducimos cotidianamente el racismo, el sexismo, el clasismo, el heterosexismo, pero también como hemos aprendido a resistirlo en diferentes momentos de nuestra trayectoria vital. Por eso, en estos procesos formativos, era fundamental para mí, que los y las participantes pudieran intervenir las imágenes, para dar cuenta de que ellas y ellos son sujetos resistentes, sujetos que también tienen poder y que

pueden generar cambios sobre sus realidades y las de otros, incluso cuando se trate de algo que puede parecer tan simple como crear una representación digna de las mujeres racializadas. Y que al mismo tiempo, puedan reconocer que los sujetos racializados tienen capacidad de agencia, capacidad para oponer a las violencias que se ejercen sobre ellos.

Estos ejercicios y talleres, también intenté que colectivamente pudiéramos construir un análisis que diera cuenta de la historicidad de los sistemas de dominación y sus violencias, que diera cuenta de que no siempre las cosas han sido como son y que este mundo podría ser algo distinto, que podemos establecer otro horizonte de emancipación. Y que al mismo tiempo hay líneas de continuidad entre el pasado y el presente, tanto en el sentido de la opresión como de la resistencia. Esto se reflejaba por ejemplo, en los casos de las mujeres mestizas que al confrontarse con una imagen racista como la de la revista *Hola*, consideraban que tal vez esas imágenes no deberían existir, en tanto hacen o deberían hacer parte de un pasado colonial que ya no habitamos, porque habitamos o deberíamos habitar el mundo de la liberación femenina, en donde no existen jerarquías entre nosotras y todas vamos hacia la misma dirección. Es decir, las confrontaba con la realidad de que muchas realidades del pasado colonial siguen vigentes vía el sistema racista y que además, como mujeres no somos un sujeto homogéneo, ya que existen jerarquías de raza y clase entre nosotras.

Este es pues un breve balance de las principales discusiones, acuerdos y conclusiones más relevantes que pudimos compartir en estos procesos formativos que facilité con diferentes grupos, colectivos y

sujetos tanto racializados como con privilegios de blanquitud. A continuación, compartiré algunos hallazgos del proceso de intervención feminista antirracista, que llevé a cabo como parte de mi investigación de tesis doctoral en el posgrado en Estudios e Intervención Feminista del Cesmecha-Unicach, con el colectivo Cedach, en donde también llevé a cabo procesos de educación popular descolonial.

La intervención feminista antirracista-descolonial y los procesos de subjetivación política en el Colectivo de Empleadas Domésticas de los Altos de Chiapas (Cedach)

El Colectivo de Empleadas Domésticas de los Altos de Chiapas (Cedach), es un colectivo integrado por trabajadoras del hogar indígenas tsotsiles y tzeltales, dedicado a la defensa de los derechos laborales y humanos de su gremio, al reconocimiento del empleo doméstico como un trabajo y a brindar apoyo psicosocial a quienes se dedican a este oficio. Cuenta con un poco más de 13 años de trayectoria organizativa y en el momento en que se desarrolló mi investigación doctoral con ellas contaban con 6 integrantes que constituían el equipo de trabajo operativo y con por lo menos unas 25 asociadas, de acuerdo con la estructura de Asociación Civil que asumieron desde el año 2009.

Desarrollé este proceso de investigación-intervención, desde finales del año 2016 hasta finales del año 2018, con las integrantes del equipo operativo que en ese momento estaban integrados por las compañeras Martina Gómez, Micaela Sántiz, Manuela López, Lupita

Sántiz, María Sánchez y Fabiola Rodríguez¹⁵. Sus edades oscilan entre los 16 a los 50 años. Residen de manera permanente en San Cristóbal de las Casas, ya que es en esta ciudad donde se desempeñan como trabajadoras del hogar y donde han formado sus familias. Ellas son mujeres indígenas, la mayoría son originarias y migrantes de diferentes municipios del Estado de Chiapas como Ocosingo, San Juan Cancuc, Chenalhó, Tenejapa, Pantelhó, Oxchuc y Teopisca. De igual forma, la mayoría de integrantes de la colectiva, no sabían hablar el español, o escribirlo de manera adecuada, cuando ingresaron al colectivo, ya que son hablantes de los idiomas tsotsil y tseltal. Tal situación, en el contexto racializado de la fuerte herencia colonialista en San Cristóbal de las Casas se tradujo en situaciones de violencia racista y laboral, no solo en sus espacios de trabajo (las casas/hogares en donde realizan sus actividades) sino para la propia sobrevivencia y tránsito cotidiano en la ciudad.

El Cedach es un colectivo cuya trayectoria política y organizativa ha estado marcada por múltiples y sucesivas crisis, que están relacionadas con lo que nombro como el dilema político entre la dependencia con la figura de las asesoras y coordinadoras externas y la construcción de una autonomía propia. La historia organizativa del Cedach ha sido la historia de la dependencia y confrontación con la figura de las asesoras y coordinadoras externas. El Cedach ha sido un colectivo al que le ha costado mucho construir una identidad propia con autonomía de la figura de las asesoras externas, ya que surgió

15 Todos los nombres aquí citados y en los siguientes capítulos fueron cambiados para proteger la identidad y privacidad de las entrevistadas, como suele usarse tradicionalmente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

de un proceso de alfabetización que un grupo de profesionales expertas en derechos humanos y apoyo psicosocial desarrollara con sus primeras integrantes antes de que se conformara formalmente el colectivo. Este grupo de profesionales alfabetizadoras se convertirían posteriormente en las asesoras externas de este colectivo.

Esto llevó a que desde las primeras fases de su trayectoria organizativa, las compañeras trabajadoras del hogar, integrantes de ese primer proceso de alfabetización expresaran que se sentían inmersas en una dinámica de trabajo en la que ocupaban un lugar subordinado. Por tanto, ellas sintieron que se estableció una jerarquía entre las asesoras externas profesionales y el grupo de base del Cedach, que devino en procesos de centralización de toma de decisiones y monopolización de recursos de financiamiento y económicos entre las asesoras, donde las integrantes de la base del Cedach se sentían por fuera o muy poco involucradas.

En este sentido, el proceso de intervención feminista antirracista que desarrollé con el colectivo Cedach como parte de mi investigación doctoral, tuvo como uno de sus principales objetivos identificar estas problemáticas que han atravesado en su organización política. Recuperando algunas de las diversas técnicas y didácticas de educación popular antirracista y descolonial que había desarrollado en anteriores procesos como los analizados anteriormente, desarrollé un proceso de intervención que tuviera un carácter feminista antirracista, con el fin de generar un proceso de fortalecimiento organizativo y un proceso de reflexión y concientización con las compañeras del Cedach sobre sus procesos de subjetivación política. Un proceso de intervención que estuviera basado en la reconstrucción de su experiencia organizativa,

de las crisis y dificultades que han atravesado como colectivo, y que pudiera llevar a la búsqueda de soluciones colectivas a las mismas.

Este proceso de intervención feminista antirracista y decolonial estuvo basado en mi participación activa en la dinámica organizativa del Cedach, en varias de sus asambleas y en la aplicación de cuatro talleres, un cine-foro y un ejercicio autoetnográfico colectivo. Los talleres realizados fueron: “La importancia del trabajo en equipo en Cedach”, “Experiencia como trabajadoras del hogar indígenas”, “Experiencia y práctica política en Cedach” y un cine-foro sobre la película *The Help* (Criadas y Señoras) del año 2011, y además realicé un ejercicio autoetnográfico. El análisis y los resultados que presento a continuación está basado en la información y reflexiones colectivas que arrojó el ejercicio autoetnográfico.

Este ejercicio de autoetnografía fue realizado por las compañeras indígenas integrantes del Cedach y también por mí. El objetivo de la autoetnografía fue reconocer nuestras diferencias y similitudes, identificando los privilegios y opresiones que han marcado nuestras historias de vida, que permitieran construir relaciones más horizontales y menos jerárquicas basadas en el reconocimiento de las diferencias entre nosotras. Este fue uno de los mayores retos y aprendizajes para mí, como investigadora, en este ejercicio de construcción de una intervención feminista antirracista con un colectivo de mujeres indígenas. Por su parte, la autoetnografía de mi misma como investigadora, implicó un proceso de antropología de sí misma, que como lo propone Esteban (2004), es un ejercicio de autorreflexión sobre la propia experiencia como generadora de conocimiento.

El ejercicio de esta autoetnografía feminista antirracista-decolonial, se desarrolló en dos partes, en dos días de octubre de 2017. Participaron siete compañeras integrantes del Cedach: Fabiola, Micaela, María, Lupita, Estrella, Manuela y Carmencita. El ejercicio consistió en ubicar en una línea imaginaria su trayectoria de vida, marcando allí momentos de quiebre respecto a violencias y privilegios. Fui yo como investigadora, quien compartí primero parte de mi historia de vida, para luego pasar a que las compañeras compartieran la suya propia. Enfatizando en las violencias que creíamos habían marcado más nuestras vidas, de las formas en las que enfrentamos o no estas violencias y de los privilegios que creemos hemos tenido.

Dentro de las violencias que he vivido destacué las relacionadas con el racismo, tanto en mi niñez como en la vida adulta, la primera vez que me nombraron negra, asociado al apelativo de fea y como eso tuvo un fuerte efecto en mí. No solo por descubrir que era una niña negra, y lo que eso significaba en el sentido de ser diferente de otros y otras, sino sobre todo porque ser “negra” tenía una connotación negativa, de inferioridad, y que además lo negro era algo feo, era no ser bella. Compartí otras violencias de carácter sexista o al parecer más asociadas al sexismo, como acosos sexuales en la niñez por parte de hombres adultos que nos mostraban sus penes a la salida del colegio. Algunas violencias micromachistas vividas en el noviazgo, y diversas limitaciones económicas por el peso de la clase social a lo largo de mi vida, al provenir de sectores obreros y populares. Respecto a los privilegios que he tenido, resalte principalmente la posibilidad de estudiar, sobre todo de tener

una educación de posgrado y la posibilidad de viajar en este país y un poco en Colombia, principalmente en mi estancia en México, cuando tuve la beca Conacyt durante la maestría.

Las compañeras de Cedach participantes de este ejercicio autoetnográfico identificaban que en sus trayectorias hay muchas experiencias similares entre ellas. Por ejemplo, la compañera Estrella señalaba que se identificaba con las historias de Lupita y María, quienes iban a ser obligadas a casarse en contra de su voluntad, cuando eran todavía unas niñas entre 12 a 15 años. Ya que los casamientos forzados son una práctica que sigue vigente en varias comunidades indígenas de Chiapas, impuesta por procesos de colonialismo patriarcal e interiorizados y reproducidos dentro de los pueblos indígenas, como una forma de gestionar la sobrevivencia, para resolver una vida de muchas penurias económicas.

Estas violencias de los casamientos forzados, unida a las violencias sexuales racializadas que vivieron la gran mayoría de las participantes del ejercicio autoetnográfico, son las que ellas consideran más profundas, dolorosas y trascendentales en su trayectoria vital. Estas violencias sexuales fueron vividas por ellas en su niñez, como en los casos de Fabiola, María, Lupita, Micaela pero también siendo un poco mayores, siendo adolescentes, como en los casos de María o Lupita. Algunas de estas experiencias de violencia sexual racializada las vivieron en el entorno de su hogar o comunidad de origen, pero muchas otras las vivieron en los hogares en los que trabajaban como empleadas domésticas.

De igual forma, dentro de las violencias que han experimentado colectivamente como trabajadoras del hogar -que ellas nombran como discriminaciones-, resalta la violencia lingüística, que

les impuso el español como idioma válido y oficial, ante la que tuvieron que ir olvidando y dejando de usar sus idiomas indígenas. No saber hablar el español implicaba para ellas no solo burlas, ser tratadas como tontas, salvajes e incivilizadas, sino que además las ponía en una situación de inferiorización para negociar sus condiciones laborales. Ellas coinciden en el hecho de que por ser mujeres indígenas y no hablar español, recibían muchos insultos en sus lugares de trabajo, y uno de los insultos que eran más frecuentes era decir que “no servían para nada”. Ellas sienten que este insulto ataca directamente su autoestima, y yo digo que ataca directamente la constitución de su subjetividad. Las sitúa en una condición inhumana, las bestializa.

Otras violencias compartidas, identificadas por ellas en su trayectoria individual, ocurridas en los lugares de trabajo donde se desempeñaban como servidoras domésticas, tienen que ver con apartar sus cubiertos, platos, e incluso las mesas donde comían. María señaló en su autoetnografía que, en uno de sus lugares de trabajo, la ponían a comer en una mesa que estaba ubicada en un patio, apartada de la mesa principal de la familia. De igual forma, María enfatiza la violencia asociada con su deseo y decisión de estudiar, ya que cuando se daban cuenta que estudiaba en algunos de sus lugares de trabajo, le ponían más carga de trabajo. Esta situación la llevó a renunciar a esos trabajos, con el fin de seguir estudiando, pero también fue despedida injustificadamente. Ella señala que fue aprendiendo a defenderse de esas situaciones, ya que no siempre renunció a estos trabajos, sino que a veces fue despedida injustamente.

Muchas de ellas, señalaron que cuando eran niñas y adolescentes, les costó defenderse con asertividad de muchas de estas violencias, aunque de algún modo, siempre encontraron soluciones o formas de enfrentarlas, ya fuera huyendo de sus hogares, renunciando a sus lugares de trabajo, golpeando o amenazando a sus acosadores, buscando apoyo en alguien de su comunidad o de su familia, dependiendo de la experiencia de cada una. Ya en su etapa de adultas, fueron encontrando formas más acertadas de poner límites, de frenar violencias, de negociar de mejor manera sus condiciones laborales e incluso de confrontar a sus empleadoras.

Es importante resaltar que la gran mayoría de ellas haya identificado en su experiencia de vida pocos privilegios y ventajas en sus historias de vida, o incluso ninguno. María, por ejemplo, considera que las únicas ventajas de las que ha gozado a lo largo de su vida han tenido que ver con la posibilidad de estudiar, terminar su secundaria, tener trabajo y contar con herramientas para defenderse, que ella relaciona con su liderazgo o proceso de politización adquirida en el Cedach. Así lo comentó María durante el ejercicio:

pues mi ventaja mía sería de que... pues yo ya no me dejo, ¿no? Bien o mal, sí me defiendo como yo pueda y, pues parte de mi privilegio o de alguna ventaja es de que tengo trabajo y sé hablar el español, ¿no? Y pues éste...yo pues...yo ya no me dejo, ¿no? Este que...me maltraten (María Sánchez, Autoetnografía Feminista con Cedach, Octubre de 2017).

Considero que el énfasis de estas compañeras del Cedach en las violencias vividas, más que en las ventajas o beneficios tiene que ver con el reconocerse como sujetas definidas mucho más por sus

condiciones de opresión que por ocupar posiciones de privilegio en la jerarquía de las relaciones de poder. Por otra parte, me pareció muy interesante, que varias de las compañeras coincidieron al señalar que consideran como un privilegio o ventaja, el hecho de haber aprendido a defenderse, a confrontar las violencias, a sus abusadores, a sus empleadoras y empleadores, a poner límites a todas las personas que han ejercido violencias y maltratos sobre ellas. Hill Collins ha nombrado esto como privilegio epistémico, no en el sentido de los privilegios que tienen que ver con la posibilidad de acceso a grandes cantidades de poder o con la comodidad de no tener que vivir ciertas violencias. El privilegio epistémico o el punto de vista desde la experiencia de las mujeres negras o mujeres racializadas como lo define Hill Collins, hace referencia al desarrollo de un proceso de conciencia que les permite a estas mujeres tener una lectura e interpretación más compleja, clara y mejor elaborada, no solo de sus propias realidades y experiencias, sino de la forma cómo funcionan las relaciones de poder más amplias (2000, p. 24-35, 36-41, 268-269).

Es decir, el conocimiento elaborado desde y sobre las experiencias de las mujeres negras, y yo lo extiendo a las mujeres racializadas, permite generar una conciencia crítica, que tiene un gran potencial para revelar cómo se configuran global y estructuralmente, los sistemas de opresión imbricados en su conjunto. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el privilegio epistémico o punto de vista es un proceso dinámico, situado históricamente y que refleja y ayuda a formar las relaciones de poder (Hill Collins, 2000, p. 25). Las mujeres racializadas pueden autodefinir un punto de vista como grupo, con un conocimiento e interpretación compartida sobre sus experiencias y realidad, y esto

puede motivar sus procesos de lucha y resistencia. Como he afirmado en otro artículo: “El privilegio epistémico entonces no es algo dado, sino que es un punto de vista y una posición que permite la construcción de conocimiento a través de su politización” (Cuero, 2019, p. 274).

Justamente este es el proceso que considero han comenzado a desarrollar las compañeras de Cedach, y que el ejercicio autoetnográfico fue revelando, ya que al identificar las similitudes en sus experiencias como mujeres indígenas trabajadoras del hogar, han ido formando una conciencia e interpretación crítica sobre sus experiencias como grupo y eso ha repercutido en la organización colectiva que ha ido construyendo. El desarrollo de una metodología propia de alfabetización, para enseñarles a leer, escribir y hablar en español a trabajadoras del hogar indígenas, sumado al proceso de formación en derechos laborales hacen parte de las prácticas políticas desarrolladas por el Cedach y hacen parte de los principales logros y aprendizajes de su organización colectiva.

Para las compañeras que actualmente integran Cedach, ingresar a este colectivo supuso la posibilidad de obtener mayores conocimientos en diversos temas, desde afinar su lectura o escritura, recibir acompañamiento cuando fueron despedidas arbitrariamente o sin garantías laborales en los trabajos que tenían, o contar con mayor claridad respecto de los montos salariales y prestaciones sociales a las que tenían derecho. De igual forma, contar con la oportunidad de convertirse ellas como alfabetizadas en alfabetizadoras de otras mujeres indígenas trabajadoras del hogar, y desarrollar actividades para transmitir conocimientos certeros y críticos. Las compañeras reconocen que Cedach, las fortaleció en múltiples aspectos.

De manera que este ejercicio autoetnográfico y las reflexiones de los talleres, nos permitió tanto a ellas como a mí, reconocer que había muchas más cosas en común, no solo en sus experiencias, sino también entre nosotras, es decir, incluida yo también como investigadora. Como mujeres racializadas hemos vivido varias violencias racistas, sexistas y clasistas. Advierto que cuando señalo esto, no pretendo igualarme con ellas. Estoy totalmente clara y consciente que no he vivido y tal vez no podría imaginarme lo que es vivir en carne propia las violencias que han experimentado desde sus infancias, pero sobre todo en el servicio doméstico, como trabajadoras del hogar dentro de la institución de la servidumbre. Así que estos ejercicios nunca pretendieron igualar nuestras experiencias, sino que lo que intenté al usarlos fue más bien situarme como una mujer concreta que no es solo una investigadora y académica, sino que también ha sufrido violencias. Y que al mismo tiempo gozo de algunos beneficios y si se quiere privilegios frente a ellas, como el acceso a una educación de posgrado y de cierta escucha académica. Aunque mi posición como mujer negra migrante que estudió en instituto de posgrado mexicano y sin los beneficios de una beca, me han situado en un lugar marginalizado dentro del privilegiado mundo de la academia.

Este ejercicio de la autoetnografía, nos permitió hacer un proceso de reconstrucción de memoria, en el sentido no solo de la memoria de lucha individual, sino sobre todo de la colectiva, que dio cuenta de los momentos de inflexión que en nuestras historias de vida nos han ido constituyendo tanto en sujetas oprimidas como en sujetas políticas. La autoetnografía para mí resultó clave para indagar por los procesos de constitución de las subjetividades políticas. Significó poner en diálogo las experiencias de las sujetas de estudio y la sujeta investigadora, lo

cual fue un paso fundamental para aterrizar el proceso de construcción de conocimiento sobre la experiencia organizativa del Cedach de manera más horizontal e intentando que tuviera un carácter feminista antirracista y descolonizador.

Conclusiones

En este artículo, presenté diversas experiencias de educación popular de carácter antirracista vinculadas a procesos descolonización de la investigación e intervención feminista, desarrolladas en diferentes espacios y para diferentes públicos, integrados en algunos casos por mujeres mestizas y en otros casos por mujeres racializadas. Estas experiencias respondieron al interés de cuestionar la colonialidad y eurocentrismo de la investigación académica feminista y de acercar las teorías feministas antirracistas para públicos no expertos, principalmente a grupos de mujeres racializadas sin exclusión de mujeres mestizas. Y al mismo tiempo han respondido a la búsqueda de recuperar los conocimientos colectivos críticos y experienciales-emocionales de los sujetos racializados, principalmente, de las mujeres racializadas con el fin de dar cuenta de sus procesos de subjetivación política.

De igual forma, mi acercamiento a las prácticas artísticas y a las didácticas relacionadas con la educación popular, han estado motivadas por la necesidad de transmitir un conocimiento encarnado y aterrizado a las realidades de personas, colectivos y comunidades que han tenido poco acercamiento a la academia o a la teoría feminista negra y antirracista. En las herramientas de

la educación popular me he apoyado para motivar la construcción de reflexiones colectivas a partir de las propias experiencias y conocimientos de las personas participantes de los procesos de intervención y formación que he llevado a cabo. Y también he buscado en sus herramientas, la forma de hacer comprensible para públicos no expertos, el conocimiento teórico-académico abstracto, y socializarlo de manera sencilla aunque sin perder profundidad analítica.

Presenté en primer lugar, los principales aportes teórico-políticos de los feminismos negro y antirracista que me permitieron fundamentar las técnicas y metodologías que han sustentado estos procesos pedagógicos populares descoloniales. Y en segundo lugar, reconstruí una breve sistematización de las principales metodologías, técnicas y didácticas que diseñé y a través de las cuales desarrollé los procesos de educación popular feminista antirracista. Los talleres fueron la herramienta fundamental para llevar a cabo distintas pedagogías descoloniales, aunque acompañada de otras técnicas como la autoetnografía o el cine-debate. Presenté también algunos de las más importantes discusiones compartidas en los talleres y espacios pedagógicos con diferentes grupos de mujeres racializadas y mestizas, que realicé de manera más puntual. Y también presenté algunos de los principales hallazgos del proceso de intervención feminista antirracista llevada a cabo con el colectivo Cedach en San Cristóbal de las Casas-Chiapas, como parte de mi investigación de tesis doctoral.

Estos hallazgos, discusiones y discusiones colectivas compartidas en estos procesos educativos y de intervención, puedo concluir

que fue fundamental fusionar las metodologías de la educación popular con las epistemologías feministas antirracistas, con el fin de generar procesos de concientización respecto de las violencias racistas y sexistas que viven las mujeres racializadas, y a las que la educación popular tradicional pocas veces ha prestado atención. Y que al mismo tiempo, las teorías feministas antirracistas y descoloniales puedan ser más pedagógicas, retomando lo mejor de las didácticas y pedagogías desarrolladas por educación popular, pero sobre todo, retomando lo mejor de las prácticas artísticas producidas por los pueblos y las mujeres racializadas, negras e indígenas específicamente para nuestro contexto latinoamericano y caribeño.

Considero que al unir estas dos metodologías, se logró ampliar el alcance de los talleres, autoetnografías o cine-debates como proceso de construcción de conocimiento colectivo que permitiera revelar las jerarquías de raza y clase entre mujeres, las violencias específicas que viven y su capacidad de resistencia y confrontación frente a las mismas. En particular, el proceso de intervención feminista antirracista con el colectivo Cedach, se logró dar cuenta de los procesos de subjetivación política de un grupo de mujeres racializadas, como son las trabajadoras del hogar indígenas en el contexto de Chiapas.

Entre las principales limitaciones que habría que mencionar durante este proceso descolonización de las metodologías de educación popular y de intervención feminista antirracista, se pueden mencionar las dificultades para darle un seguimiento y acompañamiento más continuo a colectivos, organizaciones y grupos de mujeres que han participado de los talleres y espacios de formación y

reflexión que he impartido. Estas dificultades han tenido que ver tanto con situaciones personales (económicas, de tiempo, emocionales) como de disponibilidad y crisis internas por parte de los grupos y colectivos con los que he colaborado.

A pesar de esto, considero que estos procesos y espacios de formación y reflexión, -aunque muchas veces puntuales y coyunturales-, les permitieron a estas mujeres, colectivos, grupos y organizaciones cuestionar la forma como han reproducido relaciones de poder jerárquicas de raza y clase entre mujeres, al interior de sus colectivos o en otros espacios que han habitado. También les permitieron desarrollar más conciencia sobre la forma cómo se estructuran los sistemas de poder en los contextos que habitamos, la forma cómo han encarnado las violencias imbricadas sobre sus cuerpos y también los privilegios de los que han gozando en diferentes momentos de sus trayectorias vitales. De igual forma considero, que estos espacios les permitieron reconocer a las mujeres racializadas, negras e indígenas, como sujetas políticas, como sujetas que no son solo víctimas pasivas de las violencias que viven sino que también tienen capacidad de agencia y de hablar por sí mismas para confrontar, denunciar y eliminar las injusticias y abusos de poder que viven.

En este sentido, finalmente, concluyo que estos procesos de investigación-intervención, vía la educación popular feminista antirracista, han constituido un aporte a la descolonización de sus técnicas y pedagogías clásicas, ampliándolas con herramientas y prácticas artísticas que se han desarrollado desde las culturas populares negras o desde las formas de organización indígena, tanto rurales como urbanas, como lo son el cine o la música.

Referencias

- Castro-Gómez, S. (2005) “El paradigma de la modernidad/colonialidad” en *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 42 – 64.
- Cuero Montenegro, A. (2019) “¿Es la experiencia el fundamento de las prácticas políticas feministas de las sujetas mujeres racializadas?” En Espinosa Miñoso, Yuderkys (Coord.). *Feminismo Descolonial. Nuevos aportes teórico-metodológicos a más de una década*. Quito: Editorial Abya Yala, Serie Pensamiento Decolonial.
- Cumes, A. (2012) “Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio” en *Anuario Hojas de Warmi*. No. 17. Seminario: Conversatorios sobre Mujeres y Género.
- Curiel, O. (2007) “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, en *Revista Nómadas*, No. 26. Abril, Bogotá: Universidad Central.
- Davis, A. (2004 [1981]) *Mujeres, raza y clase* Madrid: Ediciones Akal.
- _____ (2019) “El color de la violencia contra las mujeres” en *Viveros, Mara* (Editora), *Black Feminism. Teoría Crítica, Violencias y Racismo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Vicerrectoría de Investigación.
- Espinosa, Y. (2016) “De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad” en

- Solar Revista de Filosofía Iberoamericana, Vol. 12, Núm.1, (Lima: Universidad Científica del Sur) pp.171.
- Esteban, M. (2004) "Antropología encarnada. Antropología desde una misma" en Papeles del CEIC, No. 12, junio.
- Freire, P. (2001) Política y Educación Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 5ª Edición.
- Guzmán, A. 2019 Descolonizar la Memoria, Descolonizar los Feminismos, Segunda edición, La Paz – Bolivia: Editorial Tarpuna Muya.
- Hill, P. (2012) "Rasgos distintivos del pensamiento feminista negro" en Jabardo, Mercedes (Ed.) Feminismos negros. Una antología. Madrid: Traficantes de Sueños.
- _____ (2000) Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment, 2nd ed, New York and London: Routledge.
- Hooks, B. (2004) "Mujeres negras: dar forma a la teoría feminista" en bell hooks, et.al. Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras. Madrid: Traficantes de Sueños, pp: 33-50.
- Moraga, C. y Castillo, A. (editoras) (1988) Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos, San Francisco: Editorial "ismo".
- Paredes, J. 2013 Hilando fino. Desde el feminismo comunitario México: Cooperativa el Rebozo.
- Quijano, A. (2014) "Colonialidad del Poder y Clasificación Social", en Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder, Buenos Aires: CLACSO.
- Walsh, C. (2014) Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos, Querétaro: En cortito que´s pa´ largo.

CAPÍTULO II

HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN UNIVERSIDADES DEL SUR-SURESTE DE MÉXICO

acoso
sexual

hostigamiento
sexual

convivencia
social

universidad

CONVIVENCIA SOCIAL IGUALITARIA, PACÍFICA E INCLUSIVA: UNA ALTERNATIVA DE ACCIÓN ANTE EL HOSTIGAMIENTO Y ACOSO SEXUAL EN UNA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

CARLOS DAVID CARRILLO TRUJILLO
carrillo.trujillo@gmail.com

REBELÍN ECHEVERRÍA ECHEVERRÍA
rebelin.echeverria@gmail.com

NANCY MARINE EVIA ALAMILLA
nancy.evia@gmail.com

Universidad Autónoma de Yucatán

Palabras clave

Acoso sexual, hostigamiento sexual, convivencia social, universidad.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar las vivencias de hostigamiento y acoso sexual (HAS) que tienen estudiantes de una universidad pública del sur del país con la intención de, a partir de los resultados, se puedan proponer y adoptar prácticas que contribuyan a la construcción de una convivencia social

igualitaria, pacífica e inclusiva en la comunidad universitaria. Se realizó un estudio cuantitativo-descriptivo con la participación de 531 estudiantes de diversas facultades del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Se administró un instrumento conformado por dos secciones de respuestas: (1) una escala Likert sobre tipos y frecuencia de experiencias de HAS y (2) un cuestionario sobre datos sociodemográficos. Entre los resultados principales destaca que el tipo de HAS que ocurre con mayor frecuencia es el verbal; por lo menos un 20% de la población señala haber vivido burlas, chantajes, frases hirientes, etc. El tipo de HAS que ocurre con menor frecuencia es el emocional. En este sentido, el 95% señala que nunca les han ocurrido acciones como sentir miedo o impotencia ante solicitudes sexuales o exigencias por tener relaciones sexuales. En conclusión, un porcentaje elevado de alumnos universitarios manifiestan no percibir el HAS y es una minoría la que sí lo percibe. Es recomendable favorecer la construcción de estrategias que abonen a la construcción de una convivencia social, igualitaria, pacífica e inclusiva en la comunidad universitaria que contribuya a la reducción de toda manifestación de HAS.

Introducción

El acoso y el hostigamiento sexual (HAS) son problemas complejos presentes en diferentes contextos y que ocasionan múltiples consecuencias emocionales, mentales y sociales negativas en las víctimas y la sociedad en general. En México, el acoso y el hostigamiento sexual son problemas comunes en espacios públicos y privados: en los lugares de trabajo, en el transporte público, en las calles, en las

escuelas, en la casa. Si bien, México cuenta con instancias e instrumentos que le podrían permitir generar acciones para la atención de la violencia de género, las expresiones de discriminación y violencia han aumentado, evidenciando que las políticas han sido insuficientes (Lozano Verduzco, Salinas Quiroz, Rosales Mendoza y Salinas Rivera, 2021).

Al ser tan cotidiana la presencia del acoso y el hostigamiento; así como otras formas de violencia, éstas se naturalizan. Es decir, como parte de los mandatos de género, tanto hombres como mujeres, internalizan formas de relación las cuales perpetúan la violencia de los hombres a las mujeres, recurriendo a herramientas simbólicas que mantienen la desigualdad y, además no se les percibe como prácticas de maltrato, se les normaliza. Así, el hombre ha podido salvaguardar su poder, ejercitando una devaluación de lo femenino y una exaltación de lo masculino, de manera rutinaria (Luévano-Martínez, 2021). Estas acciones se agravan en contextos de relación continua entre hombres y mujeres, como son el hogar, los espacios laborales y educativos. Lamentablemente, en estos dos últimos espacios, las propuestas de favores y hasta obligaciones sexuales son utilizadas para obtener ascensos, calificaciones o permanencia en el trabajo o las clases (Pineda López, 2014). A este se suma que, en las universidades públicas y privadas, no solo de México, sino de América latina, no se cuenta con los protocolos para garantizar el debido proceso en la canalización de quejas y denuncias por Has (Cárdenas Farfán, 2022).

Pensar a la universidad en su relación con el acoso y el hostigamiento nos lleva, por un lado, a reconocer que las manifestaciones de hostigamiento y acoso sexual están presentes en las comunidades

universitarias, por la simple razón de que la universidad es un escenario social más, el cual no puede estar ajeno a la dinámica sociocultural que reproduce continuamente la cultura de la violencia de género. Por otro lado, a asumir que, como integrantes de la comunidad universitaria, como parte de su labor formativa, tenemos la responsabilidad de visibilizar la existencia de prácticas que atentan la dignidad de las personas que integran la comunidad y desarrollar acciones que contribuyan a su erradicación en la escena universitaria y la sociedad en general.

En este sentido, el objetivo de este trabajo es analizar las diferentes percepciones de los estudiantes del campus de Ciencias Sociales económico-administrativa y humanidades de una universidad pública sobre el acoso y hostigamiento sexual, con la finalidad de conocer la situación y proponer una estrategia de acción que contribuya a la construcción de una convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva.

Acoso y hostigamiento

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (2007) el acoso sexual se entiende como toda acción dirigida a exigir, manipular, coaccionar o chantajear sexualmente a toda persona del sexo opuesto o del mismo sexo. Provoca efectos perjudiciales en el ambiente laboral y educativo, afectando el desempeño y cumplimiento, así como el bienestar personal (Instituto Nacional de las Mujeres, 2007). Es un problema social que afecta principalmente a las mujeres, viola su derecho a la integridad personal y, en muchos casos, atenta contra la libertad,

la seguridad personal y la dignidad humana (Instituto Nacional de las Mujeres, 2010). Por su parte, el hostigamiento sexual es una conducta que se ejerce generalmente desde una posición de poder, en donde el sujeto pasivo se encuentra respecto al superior en una situación de alta vulnerabilidad (Instituto Nacional de las Mujeres, 2010). Ambos problemas son formas de violencia de género, de naturaleza sexual no recíproca, que afectan la dignidad de mujeres y hombre. Siendo la principal diferencia entre uno y otro, la jerarquía de relación que ocurre, pues el acoso se da entre iguales y el hostigamiento supone la subordinación jerárquica de una persona a otra.

En este sentido, de acuerdo con la Coordinación de Igualdad de Género (2015) las personas que comenten hostigamiento sexual pueden ser mujeres y hombres en puestos de autoridad, empleados con jerarquías, personal académico y personal administrativo. Por su parte, el acoso sexual se puede dar entre las y los compañeros del mismo nivel jerárquico o entre alumnos sean o no de la misma entidad académica.

Existen diferentes formas para clasificar los comportamientos de hostigamiento y acoso. De acuerdo con Espinosa (2008), los comportamientos que se califican como acoso u hostigamiento sexual son:

- a) Físicos: violencia física, tocamientos, acercamientos innecesarios,
- b) Verbales: comentarios y preguntas sobre el aspecto, estilo de vida, orientación sexual,
- c) No verbales: silbidos, gestos de connotación sexual, exposición de objetos pornográficos.

Por su parte, Kornblit y Petracci (2002) los distingue como acciones: verbales (juegos de seducción verbal, propuesta de citas, bromas, llamadas obscenas) escritas (notas obscenas, y conductas que implican compromiso) y

las corporales (toqueteos, pellizcos, palmadas, besos, caricias, sexo no deseado, violación). Por su parte, la Coordinación de Igualdad de Género (2015) nos ofrece un amplio listado de acciones que pueden ser manifestaciones de HAS: realizar silbidos, señales lascivas, miradas incómodas, muecas o gestos que generan pensamientos de contaminación sexual, expresar chistes sexuales molestos, comentarios insinuantes u obscenos, así como adulaciones sobre el físico, hacer preguntas, referencias o insinuaciones sobre la vida sexual, llevar a cabo proposiciones o presiones para la actividad sexual, realizar llamadas telefónicas o mensajes de textos con insinuaciones de connotación sexual no aceptadas, visitar insistentemente las redes sociales de la víctima y generar comentarios sugestivos o con connotación sexual, insistir para tener encuentros fuera del lugar de trabajo o de estudios, llevar a cabo acercamientos excesivos como abrazos y besos no deseados, tocamientos, pellizcos, roces, acorralamiento y realizar miradas insinuantes. Con base en lo anterior, se puede afirmar que existe una variedad de acciones que pueden ser clasificadas como acoso u hostigamiento sexual, por lo que es importante conocerlas y así, poder identificarlas en nuestras relaciones en la vida cotidiana para posteriormente emprender las acciones pertinentes.

Como se señaló previamente, el acoso y el hostigamiento sexual son fenómenos que se presentan en las universidades, por el simple hecho de ser un espacio en el que a través de la convivencia cotidiana se reproducen, naturalizan y normalizan las violencias de género. Sin embargo, podemos agregar otras razones como: 1) el reconocer que existe una falta de información y silencio con relación a su vivencia, provocando ocultamiento, minimización y generando creencias

erróneas sobre su causalidad, como los denominados “mitos de violación” (Lorente y Lorente, 1998). 2) el reconocer que, de manera tradicional, se responsabiliza a la víctima de los efectos negativos del acoso sexual, especialmente en las sociedades que lo naturalizan y normalizan. 3) la creencia de que el acoso sexual es normal se basa en un gran condicionamiento social que lo legitima, asumiéndolo como propio de la naturaleza humana (González, 1993 en Manizales, 2008). Todo lo anterior, contribuye a que, si hay alguna persona acosadora u hostigadora en potencia en la institución, ésta continúe con expresiones de violencia, pues la posibilidad de denuncia se ve reducida (Quintero Solís, 2020).

Convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva: una alternativa de acción

Tanto a nivel nacional como internacional, ante la violencia de género y el HAS, en múltiples escenarios universitarios se han desarrollado diferentes acciones con el fin de combatir su presencia al interior de los propios espacios. Las primeras intervenciones universitarias en este campo privilegiaron básicamente las acciones de investigación hacia el interior de la universidad para poder contar con resultados de investigación científica que dieran cuenta de la situación y condición de las mujeres en las universidades; fue más adelante que los estudios diagnósticos contemplaron también a los hombres, como parte de la comunidad universitaria.

Otras acciones que, desde décadas atrás, han cobrado fuerza han sido el desarrollo de estrategias para la prevención de la violencia

de género en sus múltiples manifestaciones y la sensibilización de las comunidades universitarias ante la relevancia y pertinencia de asumir un papel activo ante el aumento de la violencia en la cotidianidad de la convivencia universitaria. En este sentido, ha sido común participar en conferencias, talleres, cursos, seminarios, etc. centrados en el análisis crítico ante los procesos de reproducción social de la violencia de género. Con el paso del tiempo y ante el reconocimiento de que la violencia de género no se visto reducida, se promovieron acciones universitarias para el logro de la transversalización de la perspectiva de género y su posterior, institucionalización. De acuerdo con Fierro Evans (2013) todas estas acciones podrían clasificarse como estrategias de carácter amplio en tanto se comprende la violencia como un fenómeno interpersonal estructural, se pretende identificar los factores que la mantienen y se recurre al diseño de estrategias diferenciadas, según la diversidad de colectivos que integran la universidad y se promueve la corresponsabilidad.

En años aún más recientes, la labor en este campo sí bien, continúa enfocada al logro de la institucionalización de la perspectiva de género en las universidades, se ha fortalecido el trabajo a través del diseño de protocolos y mecanismos diversos que buscan sanciones la violencia. Estas estrategias, de acuerdo con Fierro Evans (2013) se denominan como estrategias de carácter restringido o de “tolerancia cero”, las cuales se han adoptado ante la necesidad de disponer de acciones reactivas, orientadas a la sanción y con efectos inmediatos.

Si bien, dichas medidas han sido útiles en las universidades, consideramos que es necesario seguir desarrollando propuestas de acción las cuales sean de carácter amplio y no de tipo restrictivo. En ese

sentido, la promoción de la convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva consideramos que puede ser una opción que abone a la construcción de universidades libres de violencia.

El concepto de convivencia no es nuevo, si bien se reconoce su uso a principios de 1900, fue en 1990 cuando en el campo de la educación se retoma para hacer referencia a uno de los cuatro pilares propuestos por la UNESCO sobre la calidad educativa para el siglo XXI: 'Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás' (Delors, 1996). Como pilar propuesto por la UNESCO el término involucra cuatro tareas fundamentales: comprender las diferencias, fomentando el descubrimiento gradual del otro; apreciar la interdependencia y la pluralidad; aprender a enfrentar y solucionar los conflictos, de una manera positiva, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz; finalmente, la promoción continua del entendimiento mutuo y la paz. Lo anterior, a través del comprender el lugar que cada persona tiene en la sociedad y contribuir a la eliminación de todo tipo de discriminación y barreras que impidan aprender a vivir y a convivir con bienestar (Garcés Suárez, Alcívar Fajardo & Garcés Suárez, 2022).

En este trabajo comprendemos la convivencia como meta educativa, la cual debe contribuir a la construcción de comunidades educativas con ambientes propicios para el aprendizaje en un marco de igualdad de género, derechos humanos, equidad e inclusión y corresponsabilidad e impactar en la dimensión subjetiva de quienes integran la comunidad, en la dimensión sociorelacional, en la dimensión comunitaria, en la académica y en la dimensión institucional con la finalidad de aportar a la formación de las comunidades

educativas, los futuros profesionales y ciudadanos comprometidos con su entorno cercano y lejano.

Metodología

Esta investigación es un estudio cuantitativo, de corte descriptivo. La participación en esta investigación se refirió a estudiantes del Campus de Ciencias Sociales, Económicas, Administrativas y Humanidades (CCSEAH) de la UADY, de cuatro de las seis facultades que lo conforma: Educación, Psicología, Economía y Derecho. El número total de participantes fue de 531 alumnas(os), de los cuales 131 pertenecían a la facultad de Psicología; 112 de la facultad de Economía; de la Facultad de Derecho participaron 202 estudiantes y 86 estudiantes de la Facultad de educación.

Para esta investigación se administró un instrumento conformado por dos secciones. La primera, consto de datos sociodemográficos como sexo, facultad a la que pertenecen y semestre. La segunda sección fue una escala tipo Likert de cinco puntos relacionada con el tipo de experiencias sobre HAS y la frecuencia en que le ha ocurrido a cada participante. Esta sección tuvo como objetivo conocer el estado actual de acoso y hostigamiento que existe en los y las estudiantes de la UADY.

Para la administración de los instrumentos se contó con el apoyo de las y los maestros responsables del área de género y sexualidad de cada una de las facultades, previa autorización de las autoridades pertinentes. Para el análisis de datos las experiencias de acoso y hostigamiento se dividieron en: acoso verbal, acoso emocional y acoso

ambiental. Los resultados obtenidos de los instrumentos se transcribieron a una base de datos para proseguir con su debido análisis.

En cuanto a las consideraciones éticas se pidió la colaboración a los participantes en la aplicación de los instrumentos, primero se les explicó la finalidad de la investigación y del instrumento, posteriormente, se les mencionó a los participantes que su participación sería totalmente anónima, debido a las implicaciones que podría tener sus respuestas. También se mencionó que los resultados obtenidos se utilizarían para fines meramente académicos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más relevantes de las tres categorías de análisis. En relación con el acoso verbal, lo primero a notar es que a pesar de que el 55.7% de la comunidad estudiantil participante nunca ha recibido burlas referentes a alguna parte de su cuerpo, también es la conducta que tiene el mayor porcentaje de presencia, es decir, al menos un 30% del estudiantado participante señala que entre una vez a algunas veces han recibido este tipo de burlas. Y un 13.2% señala que recibe burlas o chistes sobre su cuerpo de frecuentemente a siempre. Lamentablemente este tipo de conductas violentas son frecuentes; muchos de los chistes y bromas despectivas que se hacen parten de una base muy dañina: insultar con cosas a las personas que intentamos menospreciar con personas con discapacidades cognitivas o físicas. El menosprecio por el cuerpo, la gordofobia o la violencia estética son hoy parte de una serie de conductas que se relacionan con el hostigamiento y acosos en estudiantes.

También se observa que un 81.1% (431) del estudiantado participante de la UADY nunca han recibido alguna petición sexual insistente que no deseen. Siendo este porcentaje, por el que menos estudiantes han sido afectados de forma verbal; sin embargo, al menos el 18.8% (100) estudiantes han recibido alguna vez este tipo de propuesta. Lo que resulta un elemento importante. Erradicar todo tipo de violencia es un elemento importante en las instituciones educativas que deben ser espacios de sana convivencia y de cero tolerancia al acoso y hostigamiento.

Por otro lado, a un 71.7% (381) del estudiantado nunca les han generado comentarios de carácter sexual que atentan con su reputación, mientras que al 27.7% (148) si les ha ocurrido esta situación al menos una vez. Es tipo de conductas lamentablemente resultan cada vez más comunes en virtud de que algunas veces pueden realizarse por medios digitales, que, de manera anónima pueden generar rumores, chistes ofensivos o chismes relacionados con la reputación de estudiantes dentro de las instituciones educativas. De manera similar a la conducta anterior, el 61.2% (325) de la muestra menciona que nunca ha recibido comentarios obscenos (sexosos), mientras que un 38.9% los ha recibido en al menos una ocasión (ver tabla 1).

Tabla 1
Frecuencia y porcentajes de conductas relacionadas con el acoso verbal reportadas por la muestra

Conductas sobre acoso verbal	Nunca	Una vez	Algunas veces	Frecuente	Muy frecuente	Siempre
	% f	% f	% f	% f	% f	% f
Recibo burlas o chistes en referencia a alguna parte de mi cuerpo.	55.7% (296)	13.7% (73)	17.1% (91)	6.5% (35)	2.8% (15)	3.9% (21)
Me han puesto sobrenombres desagradables por mi cuerpo.	78.5% (417)	8.8% (47)	6.7% (36)	2.4% (13)	1.7% (9)	1.7% (9)
Se han generado comentarios de carácter sexual que atentan con mi reputación.	71.7% (381)	9.2% (49)	10.9% (58)	3.7% (20)	2.4% (13)	1.5% (8)
Me han hecho proposiciones sexuales que no deseo.	72.3% (384)	10.1% (54)	9.6% (51)	3.9% (21)	2.2% (12)	1.1% (6)
He recibido peticiones sexuales insistentes y no deseadas por parte de alguien.	81.1% (431)	6.2% (33)	6.4% (34)	2.4% (13)	2.6% (14)	1.1% (6)
He recibido comentarios obscenos (sexosos) por alguien.	61.2% (325)	12.8% (68)	14.3% (76)	6.5% (35)	3.7% (20)	1.6% (9)

Fuente: elaboración propia

En relación con la segunda categoría, acoso emocional, se encontró que el 88.1% (468) de las y los participantes mencionan que nunca les han tocado partes del cuerpo, haciéndole sentir humillada(o); mientras que el 11.8% (63) menciona que le ha sucedido al menos una vez. En referencia si le han hecho peticiones sexuales que no desea sin que los demás se enteren, el 78.3% (416) del estudiantado participante afirma que nunca les ha sucedido, en contraste al 21.6% (115) que mencionan que les ha pasado al menos una vez en la vida, lo cual llama la atención ya que este dato señala que un número considerable de alumnas(os) ha recibido peticiones sexuales no deseadas y probablemente han decidido no decirle a nadie lo sucedido. Estos datos son parte de las estadísticas que son importantes conocer para tener un diagnóstico claro de lo que sucede en las universidades en torno a la problemática del HAS.

También, se puede observar que el 85.1% (452) mencionan que nunca se han sentidos ofendidos por no aceptar peticiones sexuales. Sin embargo, un 14.5% (77) de estudiantes participantes señalan que al menos una vez en la vida si se han sentido ofendidos por no aceptar peticiones sexuales. Lo anterior evidencia que las peticiones o “favores sexuales” son moneda de cambio dentro de las universidades. De otra manera no sería lógico que se hicieran este tipo de peticiones cuando claramente se piensa que nadie aceptará ese tipo de conductas. Es lamentable que los y las estudiantes participen del acoso y hostigamiento en la universidad y que pidan favores sexuales o padezcan ofensas por negarse a peticiones de carácter sexual.

Un dato más señala que el 76% (404) del estudiantado participante no siente miedo ante las demandas sexuales de algunas personas,

mientras que el 22.2% (118) mencionan que han sentido este miedo al menos una vez, lo que es intrigante ya que la normalización de esta situación hace que los estudiantes no consideren importante o alarmante este tipo de peticiones.

El 81.5% (433) de la muestra nunca se ha sentido impotente por demandas sexuales de alguien, mientras que el 17.70% (94) mencionan que les ha pasado al menos una vez, esto quiere decir que los estudiantes ignoran este tipo de demandas sexuales, lo cual se considera que una razón sea la normalización del acoso y hostigamiento sexual.

Se puede apreciar que al 97.1% (516) del estudiantado participante nunca se les han exigido tener relaciones sexuales de manera que se han sentido humillada(o). Sin embargo, el 2.6% (14) mencionan que les ha sucedido esto al menos una vez, lo cual es preocupante ya que este tipo de conductas hay que erradicarlas de los centros educativos. Un dato importante también para considerar es que es probable que algunas de estas amenazas pudieran consumarse.

Por último, en relación con esta categoría de análisis, los resultados muestran que el 74.9% (398) los y las participantes nunca se han sentido hostigada(o) o acosado(a) sexualmente, lo que es un dato importante. Sin embargo, también es importante visibilizar que el 24.8% (132) afirman que se han sentido de esta forma a menos una vez. Lo anterior señala que al menos dos de cada diez estudiantes se han sentido acosados u hostigados sexualmente, dato que es alarmante (ver tabla 2).

Tabla 2
Frecuencia y porcentajes de conductas relacionadas con el acoso emocional reportadas por la muestra

Emocionales	Nunca	Una vez	Algunas veces	Frecuente	Muy Frecuente	Siempre
	% f	% f	% f	% f	% f	% f
Me han tocado partes del cuerpo, haciéndome sentir humillada(o).	88.1% (468)	6.4% (34)	3.7% (20)	0.4% (2)	0.7% (4)	0.6% (3)
Me han hecho peticiones sexuales que no deseo sin que los demás se enteren.	78.3% (416)	10.1% (54)	6.4% (34)	2.2% (12)	1.5% (8)	1.3% (7)
Me han ofendido por no aceptar peticiones sexuales.	85.1% (452)	6.2% (33)	3.4% (18)	1.1% (6)	0.9% (5)	2.8% (15)
Siento miedo ante las demandas sexuales de algunas personas.	76% (404)	4.3% (23)	8.8% (47)	2.6% (14)	2% (11)	4.3% (23)
Me siento impotente por demandas sexuales de alguien.	81.5% (433)	3.7% (20)	5.4% (29)	3% (16)	1.7% (9)	3.7% (20)
Me han exigido tener relaciones sexuales de manera que me he sentido humillada(o)	97.1% (516)	1.3% (7)	.9% (5)	.2% (1)	0 (0)	.2% (1)
Me he sentido hostigada(o) o acosado(a) sexualmente.	74.9% (398)	9.6% (51)	9.8% (53)	3.2% (17)	1.3% (7)	.7% (4)

Fuente: elaboración propia

En relación con la última categoría de análisis, acoso ambiental, se encontró que el 88.5% (470) de la muestra nunca han sido expuesto(a) a material sexual (pornografía) que no les guste, en contraste con el 11.5% (61) quienes afirman que han sido expuestos a material sexual no deseado, al menos una vez. Otro dato que se puede notar es que el 63.8% (339) dicen que nunca se les ha acercado personas demasiado a su cuerpo de manera incómoda, sin embargo, el 36.2% (192) afirman que les ha sucedido al menos una vez. Lo cual quiere decir que un número considerable de alumnas(os) han sido víctimas de invasión al espacio personal al menos una vez. Esto hay que entenderlo también en términos culturales y personales.

Con relación a la insistencia no pedida de alguna persona a intimar sexualmente con él/ella el 58.9% (313) mencionan que nunca les ha pasado, sin embargo, el 41.1% (218) afirma que si les ha sucedido al menos una vez. Esto puede reflejar parte de la cultura machista, donde se espera que la mujer no acceda a la primera a tener relaciones sexuales y por ello de la insistencia.

Por el resto de las conductas, parecen que ocurren muy poco o casi nada. Esto también hay que tomarlo con cierta medida ya que puede ser que no sea visible para los y las alumnas.

Tabla 3

Frecuencia y porcentajes de conductas relacionadas con el acoso ambiental reportadas por la muestra

Ambientales	Nunca	Una vez	Algunas veces	Frecuente	Muy Frecuente	Siempre
	% f	% f	% f	% f	% f	% f
He sido expuesto(a) a material sexual (pornografía) que no me gusta.	88.5% (470)	5.2% (28)	3.9% (21)	1.3% (7)	.7% (4)	.2% (1)
Alguna persona se ha acercado demasiado a mi cuerpo de manera incómoda	63.8% (339)	15% (80)	14.1% (75)	3.7% (20)	2.2% (12)	.9% (5)
Ante la insistencia no pedida de alguna persona a intimar sexualmente con él/ella expreso mi desinterés	58.9% (313)	4.8% (26)	4.7% (25)	3% (16)	1.8% (10)	26.5% (141)
He recibido amenazas por no aceptar invitaciones de carácter sexual.	95.1% (505)	2.63% (14)	1.3% (7)	.3% (2)	0% (0)	.3% (2)
He vivido situaciones de abuso de autoridad por no aceptar las invitaciones de carácter sexual	95.8% (509)	1.8% (10)	.9% (5)	.3% (2)	0% (0)	.5% (3)

Me han pedido realizar actos sexuales no deseados a cambio de algún beneficio en la universidad	97.7% (519)	.5% (3)	.5% (3)	.3% (2)	.1% (1)	.1% (1)
Me han cambiado de actividades académicas por no aceptar invitaciones sexuales	99.2% (527)	.1% (1)	0% (0)	0% (0)	.1% (1)	.1% (1)
Me han obligado a acceder a peticiones sexuales para no perder alguna oportunidad en mi carrera	99.4% (528)	.1% (1)	.1% (1)	0% (0)	0% (0)	.1% (1)
Me han ordenado intimar sexualmente con alguna persona en específico para beneficio de otra persona	98.8% (525)	.1% (1)	.3% (2)	.3% (2)	0% (0)	.1% (1)

Fuente: elaboración propia

A través de los resultados expuestos, se puede concluir que el acoso y el hostigamiento sexual es una realidad que se da en el campus de ciencias sociales económico administrativo de la Universidad Autónoma de Yucatán, si bien, se identificó un número bajo, las y los participantes afirman que han recibido acciones que son reconocidas como acoso u hostigamiento sexual. En este sentido, se considera necesario tomar medidas para detener esta situación, puesto que el acoso y el hostigamiento sexual ha llegado a normalizarse y no se les toma la importancia debida para poder evitar más daños a las personas que integran la comunidad universitaria.

Sin duda, se sugiere desarrollar campañas acerca de la prevención, detección, información e intervención del acoso y hostigamiento sexual. Uno de los temas primordiales que se sugiere en esta campaña, es dar a conocer qué es el acoso y hostigamiento sexual, cuáles son las acciones que se reconocen como acoso y hostigamiento, la diferencia entre estos dos términos, medidas de prevención y atención a personas que hayan sufrido acoso u hostigamiento. Durante dichas campañas se recomienda hacer una sensibilización al estudiantado, el personal docente, el personal administrativo, personal directivo y personal manual; con la finalidad de dar a conocer que el acoso y hostigamiento se puede vivir por parte de cualquier integrante de la comunidad. Además de recurrir al protocolo universitario que atienda los casos de acoso y hostigamiento sexual presentados en la universidad y continuar desarrollando investigación acerca de lo que sucede en la universidad.

Sin embargo, para contribuir a las acciones de x tipo en el siguiente apartado se presenta una propuesta

A modo de conclusión: Una propuesta para promover la convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva en el espacio universitario

Para la construcción de la propuesta, se retoman los planteamientos de Booth y Ainscow (2004), Fierro Evans y CervantesTapia (2012), Chaparro y Caso (2012) en relación con la convivencia inclusiva; las propuestas de Fierro Evans, Carbajal y Martínez-Parente (2010) acerca de la convivencia democrática; además de las propuestas de la

UNESCO (2008) centradas en la convivencia pacífica. Asimismo, se considera indispensable trabajar en las seis dimensiones de interacción persona-institución universitaria, las cuales consideramos básicas: subjetiva, sociorelacional y valorativa, comunitaria, académica, institucional y ciudadana. Todo lo anterior considerando los diferentes colectivos que conforman la comunidad universitaria como son el personal académico, el personal administrativo y manual, el personal directivo y la comunidad estudiantil.

En este contexto, proponemos desarrollar una estrategia de acción con el objetivo de promover la convivencia social igualitaria, pacífica e inclusiva en el espacio universitario con la participación de todas las personas que integran dicho espacio. Si bien, pensar en un trabajo que abarque a toda la comunidad universitaria resulta complejo, esta propuesta al considerar el trabajo en dimensiones supone momentos y acciones diferenciales las cuales pueden integrándose en cadena desde lo personal hasta lo institucional.

En la dimensión subjetiva se propone trabajar en aspectos como: el reconocimiento y valoración de la propia identidad y la de los otros(as); el reconocimiento y ruptura de los prejuicios asumidos hacía sí mismos y hacia las otras personas; la reflexión sobre las herramientas personales como factores protectores o de riesgo relacionados con la sana convivencia; el análisis de las habilidades personales y sociales que favorezcan la interacción positiva; la internalización de una visión de no violencia y respeto por las personas, acompañado de acciones que dan cuenta de dicho propósito; la reflexión ante la situación de exclusión y/o violencia que ejerce y observa que otros ejercen en su entorno, a fin de modificar su conducta; así como el

reconocimiento personal como agente de cambio que contribuye al bien común, ejerciendo un comportamiento ciudadano. Para esta dimensión se propone recurrir a estrategias de autoanálisis, auto-crítica y autoevaluación al ser procesos subjetivos y personales que cada integrante de la comunidad debe trabajar.

Para la dimensión sociorelacional y valorativa se propone trabajar en el desarrollo de habilidades sociales; el fomento de valores como el compromiso por la no violencia, el respeto por la diversidad humana, el sentido de solidaridad y amor; la expresión de actitudes proactivas colaborativas en la cotidianeidad; el reconocimiento de las diversas manifestaciones emocionales, sus características y efectos en la interacción social; la capacidad para retroalimentar y ser retroalimentado sobre las conductas que afectan la convivencia y asunción de compromisos para el cambio; así como el respeto por las iniciativas que atienden y sancionan la violencia. Para esta dimensión se propone recurrir a talleres a través de los cuales se promueva la adopción de habilidades sociales como la comunicación, la asertividad, el respeto por la diversidad, la solución creativa de problemas, entre otras. Estos talleres pueden estar dirigidos a diferentes grupos de estudiantes, personal académico, personal administrativo y directivo.

En la dimensión comunitaria se propone trabajar en promover la valoración de la diversidad humana que integran la comunidad; el reconocimiento y atención de las necesidades de quienes integran la comunidad, como una práctica de la cotidianidad; el compromiso para la eliminación de toda manifestación de exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social,

etnia, religión, género y capacidad, etc.; el compromiso y participación social para el fomento de experiencias universitarias de inclusión, libres de violencia; el compromiso activo con la igualdad en el entorno comunitario; la participación promotora de la toma de decisiones comunitarias; así como el compromiso continuo para la realización de diagnósticos comunitarios que sean la base para la intervención. Para esta dimensión se propone recurrir a estrategias como son las asambleas, los foros, las mesas de diálogo, en las cuales puedan participar diferentes integrantes de la comunidad, acogiendo su diversidad.

En la dimensión académica se propone trabajar en la promoción de ambientes escolares, inclusivos y corresponsables, propicios para el aprendizaje, por parte del personal académico; la construcción participativa de normativas orientadas por principios éticos y con un énfasis formativo; el fomento del diálogo moral y académico como estrategia pedagógica; la promoción del manejo formativo de conflictos; el reconocimiento personal como agente que ejerce violencia, pero capaz de orientarse a la sana convivencia y la promoción de un ambiente democrático dentro y fuera del aula escolar. En un aula tendiente a la inclusión, el afecto, la seguridad y el cuidado para la convivencia y el aprendizaje son una característica en la interacción social, la práctica didáctica y en la construcción de aprendizajes (Cervantes Tapia y Fierro Evans, 2022). Para esta dimensión se propone recurrir a estrategias didácticas las cuales favorezcan el diálogo, la participación y el análisis crítico en un ambiente de apertura y respeto por la diversidad de formas de ser y estar.

Finalmente, en la dimensión institucional se propone trabajar en la construcción de Modelos Educativos y Planes de Desarrollo

comprometidos con la construcción de una comunidad universitaria que establece relaciones sanas, igualitarias e inclusivas; el establecimiento de políticas institucionales de convivencia inclusiva, democrática y pacífica; prácticas y estrategias institucionales orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas; la creación de instancias de representación de los distintos sectores de la comunidad educativa, a través de mecanismos participativos, que contribuyan a la comprensión y acción de los avances y/o retrocesos vinculados a la convivencia universitaria; la promoción de un desarrollo institucional basadas en la reflexión pedagógica del personal docente para la construcción de comunidades educativas inclusivas y democráticas; el establecimiento de una política institucional de convivencia, inclusión y cero violencias; así como la adopción de una cultura de la paz activa y de buen trato que oriente las acciones universitarias. Para esta dimensión, si bien, muchas de las acciones propuestas, generalmente están a cargo de las personas directivo o de personal académico asignado a ello, se propone incorporar mecanismos que aseguran la participación de toda la comunidad universitaria.

Si bien aún falta mucho por hacer en las instituciones educativas, es de vital importancia que las universidades tomen cartas sobre el asunto del acoso y hostigamiento, no únicamente través de protocolos y reglamentos cuyo objetivo es sancionar las conductas, sino que es medular promover espacios educativos libre de violencia, hay que entender a la universidad como un espacio de apoyo entre los diversos actores sociales cuya función es preparar no únicamente al estudiantado para el campo profesional sino también para la vida.

Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- Cárdenas Farfán, W. (2022). Acoso sexual en Universidades, *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 1-41. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2238
- Cervantes Tapia, D. y Fierro Evans, M. C. (2022). Construir aprendizajes y convivencia inclusiva en un preescolar urbano marginal, *Revista Nueva Época*, LII(1), 125-154. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.1.467>
- Chaparro, A., y Caso, J. (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. CONCYTEG. Reporte de resultados 1ª y 2ª etapas.
- Coordinación de igualdad de Género (2015). *Guía para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La Educación encierra un tesoro*. Francia: UNESCO.
- Espinosa T., P. (2008). El acoso y hostigamiento en México. Una forma de violencia silenciosa en los centros de trabajo. *Revista del Instituto Veracruzano de las Mujeres*, 2, 12-16.
- Fierro Evans, M. C., y Cervantes Tapia, D. (2012). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. Michoacán: COMIE.

- Fierro Evans, M.C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Fierro Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Garcés Suárez, E., Alcívar Fajardo, O., & Garcés Suárez, E. (2022). La educación inclusiva en la universidad: reclamos y propuestas. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 336-343.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2007). *Glosario de género*. México: INMUJERES.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) (2010). *Protocolo para la atención de casos de hostigamiento y acoso sexual*. México: INMUJERES.
- Kornblit, A. L. y Petracci, M. (2002). *El acoso sexual en el escenario laboral*. En Morales, J.F., Páez, D., A. L. Kornblit y D. Asún (Comp.). *Psicología social* (pp. 167-171). Madrid: Prentice Hal
- Manizales, U. D. (2008). *Acoso sexual en la comunidad estudiantil de la universidad de Manizales*. Colombia.
- Lorente, M. y Lorente, J. (1998). *Agresión a la mujer: Maltrato, violencia y acoso*. Granada: Comares.
- Lozano Verduzco, I., Salinas Quiroz, F., Rosales Mendoza, A.L. y E. Salinas Rivera (2021). *Diagnóstico sobre apropiación de derechos sexuales, acoso y hostigamiento sexual en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Luévano-Martínez, L. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción en el noviazgo. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(1), 117-136. <https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.1.7>
- Pineda López, Y. (2014). *diposit.ub.edu*. Recuperado el 22 de Mayo de 2018, de *diposit.ub.edu*: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/56310/1/Yolanda%20Pineda.pdf>
- Quintero Solís, S.I. (2020). El acoso y hostigamiento sexual escolar, necesidad de su regulación en las Universidades, *Revista La Ventana*, 51, 245-271.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>.

acoso
escolar

educación
superior

hostigamiento
sexual

universitarios

ACOSO Y HOSTIGAMIENTO SEXUAL EN JÓVENES UNIVERSITARIOS DE CAMPECHE, MÉXICO

GABRIELA ISABEL PÉREZ ARANDA
ERIC ALEJANDRO CATZIN LOPEZ
SINUHE ESTRADA CARMONA

Universidad Autónoma de Campeche

Palabras clave:

Acoso escolar, hostigamiento sexual, educación superior, universitarios

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue describir la situación de acoso y hostigamiento sexual de la comunidad estudiantil en la Universidad Autónoma de Campeche. Para lo cual se utilizó el cuestionario “Acoso y hostigamiento sexual en mi centro educativo” (Evangelista, 2017), el cual obtuvo un alfa de Cronbach de .780. La aplicación se realizó de forma digital mediante la herramienta “Formularios de Google”. La muestra fue de 722 estudiantes de la Universidad Autónoma de Campeche, de los cuales 66.2% de los participantes eran mujeres y 33.4% hombres. Es un estudio ex

post facto, con enfoque cuantitativo y diseño transversal, los datos se procesaron a través del software SPSS en su versión 25 y analizados haciendo uso de estadística descriptiva. Se encontraron diferencias en las vivencias de acoso y hostigamiento sexual entre hombres y mujeres, siendo estas últimas quienes reportan un porcentaje más elevado. Respecto a la persona quien ejerce acoso u hostigamiento sexual, los datos obtenidos resaltan principalmente hombres, profesores y compañeros. En cuanto al acoso y hostigamiento sexual se presentó en su mayoría en niveles leves, aunque existen casos moderados y muy pocos graves. Muchas de las personas que refieren experimentar estas conductas mencionan acudir a amistades y un porcentaje alto menciona no acudir a nadie para reportar la situación, siendo las principales razones el miedo, la vergüenza o el no considerar el evento como algo importante.

Introducción

La OMS define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones (Informe mundial sobre violencia y salud, 2002).

Ramírez (2018) afirma que las violencias que se ejercen contra las mujeres son un fenómeno complejo que ha sido objeto de análisis múltiples, en términos de conceptualización, acercamientos disciplinares, multidisciplinarios e interdisciplinares, la diversidad de formas que adquiere, los agentes involucrados, las relaciones que se estable-

cen, los marcos temporales en que ocurre, las afectaciones que produce, las respuestas para enfrentarlas, los costos que implica, los movimientos sociales que genera para atenderla entre otros.

De tal manera que la violencia contra las mujeres se encuentra anclada en las construcciones de poder que ordenan las relaciones sociales entre mujeres y hombres, asociadas a las diferencias biológicas entre los sexos, las cuales naturalizan roles y funciones, posiciones y jerarquías sociales asignados según la condición genérica. Consiste en un tipo particular de violencia, arraigada profundamente en la cultura, opera como mecanismo social clave para perpetuar la interiorización y subordinación de las mujeres, en tanto el ejercicio de poder se considera patrimonio genérico de los hombres (Rico, citado en Arroyo & Valladares, 2018).

El acoso y hostigamiento sexual son considerados tipos singulares de violencia. Desde el punto de vista psicológico, el hostigamiento y acoso sexual (HAS) es el comportamiento de naturaleza sexual no deseado en el ámbito laboral que es considerado por quien lo experimenta como ofensivo, que excede sus competencias o recursos o que perjudica su bienestar (Frías, 2011).

La Ley General de Acceso de las mujeres a una vida libre de violencia menciona en su artículo 13 al hostigamiento sexual como el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y escolar. Se expresa a través de conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva. Además, define el acoso sexual como una forma de violencia en la que no existe subordinación, pero

existe un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos.

De acuerdo con Vélez & Soraya (2013) estudios realizados en varias universidades alrededor del mundo certifican que el hostigamiento y el acoso sexual son prácticas cotidianas en las Instituciones de Educación Superior y su prevalencia se ubica entre el 20% y 40%. Esta problemática, cuenta con pocas investigaciones debido a la falta de mecanismos institucionales para prevenir, atender y sancionar su ocurrencia.

De esta forma, la vida de las mujeres en las Universidades transcurre como en otros espacios, en medio de situaciones de acoso y hostigamiento sexual. Es por esto por lo que, en el 2017 el Comité de la Comisión para la Eliminación la Discriminación y la Violencia contra las Mujeres (CEDAW) hizo una recomendación específica al Estado Mexicano para actuar en contra de estos temas, esto debido a la alta incidencia de casos a nivel de educación media y media superior (García, 2019).

Moreno (2014) menciona que aun cuando no se pueden delimitar las características y formas en que se manifiesta la violencia contra las mujeres en el entorno escolar, si se pueden identificar las siguientes: la violencia institucional, la violencia del personal docente dirigida a mujeres y niñas, la violencia entre pares por razones de género (bullying), la violencia alrededor de la escuela y la violencia tanto en la pareja como en la familia, ya que aunque no necesariamente ocurra en la escuela, representa un desafío para la misión educativa en términos de aprendizaje y logro educativo.

Del mismo modo, la CEDAW (2018) en su informe de la violencia a la convivencia escolar en la educación media superior, una aproximación con perspectiva de género (citado en la recomendación CEDAW, 2018) refiere que las estudiantes del nivel superior identifican como uno de los espacios violentos el escolar (31%) y el docente (19%). Por su parte los estudiantes varones perciben el espacio escolar como violento (51%) y el espacio docente (14%). Tomando en cuenta que las conductas vividas por las estudiantes es la de ridiculización, ofensa (32%), intimidación y amenaza (17%) y bromas hirientes y descalificaciones (17%). Los principales agresores por las estudiantes son sus compañeros de escuela (26%) y los y las profesores/as.

Por otro lado, el ENDIREH (2016) informó que el 33.5% de las mujeres que reportaron haber asistido a alguna institución de educación superior a nivel nacional, han sufrido algún tipo de agresión dentro del ámbito escolar; durante el año anterior (ENDIREH, 2021) se reporta que un 32.3% de las mujeres de 15 años y más han sido receptoras de violencia a lo largo de su vida escolar.

Por su parte la CEDAW (2018) en su informe de las Observaciones realizadas a México hace mención que a nivel educativo existe una falta de mecanismos eficaces de prevención, sanción, erradicación de los abusos, el acoso sexual y otras formas de violencia en las escuelas.

En el caso de la Universidad Autónoma de Campeche, esta se encuentra conformada por 33 programas educativos, 12 Facultades y/o Escuelas, teniendo en total a nivel Superior una matrícula conformada por 3610 hombres y 3975 mujeres correspondiente al periodo escolar 2019-2020, cuenta con una Unidad de Igualdad e Inclusión Universitaria, aprobada como Unidad Responsable, con presupuesto propio en

la Sesión Ordinaria del Consejo Universitario llevada a cabo el día 28 de mayo de 2019, se plantea la necesidad de conocer la situación de la Universidad en cuanto al acoso y hostigamiento sexual.

El objetivo de la presente investigación fue describir la situación de acoso y hostigamiento sexual de la comunidad estudiantil en la Universidad Autónoma de Campeche.

Desarrollo del trabajo

Método

La Universidad Autónoma de Campeche tiene una matrícula total de 7585 estudiantes a nivel Superior, de los cuales 3610 son hombres y 3975 mujeres. Se trató de un estudio ex post facto en tanto no se tuvo control de las variables independientes, con un enfoque cuantitativo y diseño transversal.

Participantes

Se tomó como muestra a 722 estudiantes pertenecientes a las diferentes Facultades y Escuelas de la Universidad Autónoma de Campeche, 66.2% mujeres y 33.4% hombres. Las características generales de la población encuestada fueron las siguientes; en cuanto a la Orientación sexual: el 83.7 % refiere tener una orientación sexual heterosexual, el 5.2% homosexual, el 8.3 bisexual, el 1.7 lesbianas y otros 1.1%. En lo que respecta a el estado civil, el 97.1% refirió ser solteros/as. En el momento de responder, el 65.2% se encontraba en su localidad y el 34.8 % fuera de su localidad. Del mismo modo, el 3.7% es jefe/a de familia. El 17.3% se considera indígena y el 82.7% no se

consideran indígenas. El 16.5% es hablante de lengua indígena y el 83.5% no habla una lengua indígena. El 15.5% se considera de clase social baja, el 83.7% de clase media y el .8% alta. El 10.4 % presenta alguna discapacidad, de estas personas, el 2.6% presentan discapacidad física, el 2.6 discapacidad sensorial, el 2.6% discapacidad auditiva, el 1.3% discapacidad psíquica y el 90.9% discapacidad visual. El 97.1 % reportó no tener hijos.

Instrumentos

Se aplicó el cuestionario “Acoso y Hostigamiento sexual en mi centro educativo”. La aplicación se llevó a cabo de manera digital a través de Google Forms. Este Instrumento se diseñó en el marco del Proyecto Violencia Escolar en Ámbitos de Educación Superior y de Posgrado en Cuatro Estados del Sureste Mexicano: Chiapas, Oaxaca, Yucatán y Tabasco apoyado con recursos del Fondo Sectorial de Investigación para Educación SEP-CONACYT, convocatoria sesvg-2012-01 y coordinado por la Dra. Angélica Evangelista García. El objetivo del cuestionario es generar conocimiento sólidamente fundamentado respecto a la magnitud e impacto de la violencia en el ámbito escolar, con énfasis en el acoso y el hostigamiento sexual. El cuestionario se encuentra dividido en cuatro secciones: 1) Datos generales: sexo, edad, semestre, carrera, estado civil, número de hijos, clase social, lengua indígena, orientación sexual. 2) Representaciones sociales; conformada por cinco afirmaciones con opciones de respuesta SI/NO 3) Acoso y hostigamiento, conformada por 11 afirmaciones, en las cuales las opciones de respuesta son SI/NO, la persona que ejerció el acoso o el hostigamiento y si fue hombre o mujer. 4) ¿Qué hiciste ante esa situación? persona con

la que acudieron y si no buscaron ayuda, ¿cuál fue el motivo? ¿Cómo te atendieron? Al medir la confiabilidad del instrumento con Alfa de Cronbach, se obtuvo un coeficiente de .780.

Procedimiento

Se inició la aplicación del cuestionario de “Acoso y hostigamiento sexual en mi centro educativo” solicitando a las diferentes direcciones escolares apoyo para la distribución de este a través de los correos de estudiantes. Posterior a la recolección de datos, estos fueron procesados mediante el software SPSS en su versión 25 y analizados haciendo uso de estadística descriptiva para la obtención de frecuencias, por otra parte, debido a la naturaleza de las variables se utilizó la prueba Chi cuadrado (X^2) para relacionar las respuestas de hombres y mujeres respecto al factor de “Representaciones sociales” y de las afirmaciones de “quien ejerció el acoso”.

Todos los sujetos dieron su consentimiento informado para su inclusión antes de participar en el estudio. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Facultad de Humanidades y del departamento de Posgrado e Investigación de la Universidad Autónoma de Campeche. Todos los procedimientos seguidos estuvieron de acuerdo con los estándares éticos del comité responsable de experimentación humana de la Universidad Autónoma de Campeche, México; el código nacional de ética para la investigación psicológica, la ley de salud nacional y local y la Declaración de Helsinki de 1975, revisada en 2000.

Resultados

Las licenciaturas que participaron se distribuyeron de la siguiente manera: 18.8% cirujano dentista, .1% Ingeniería Bioquímica

Ambiental, 3% Ingeniería Civil y Administración, 1.1% Ingeniería en Energía, 1.4% Ingeniería en Mecatrónica, 3.2% Ingeniería en Sistemas Computacionales, 3% Biología, Ciencias Políticas y Administración pública 2.4%, Contaduría 7.3%, Derecho 6.4%, Economía 1.8%, Enfermería 14%, Fisioterapia 6.5%, Gerontología 1.4%, Historia .4%, Literatura .4%, Nutrición 4.7%, Psicología 9.6%, Médico Cirujano 11.1%, Químico Farmacéutico Biólogo 2.8%, Antropología .7%, Administración y Finanzas .7%, Otra .1%

Se exponen a continuación los resultados más significativos obtenidos tras el análisis de los datos; cabe resaltar que se realizaron diversos análisis vinculados a variables socio-demográficas como estado civil, orientación sexual, y otros cruzamientos de variables, no obstante, debido a la extensión del documento, se decidió incluir sólo aquellos resultados que brindaron resultados más significativos.

Tabla 1			
<i>Representaciones sociales</i>			
		Recuento	Porcentaje
Cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, está provocando que la hostiguen	Si	32	4.43
	No	690	95.57
Una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales	Si	46	6.36
	No	676	93.64

Una mujer que es coqueta y provocativa con los demás merece que se le dé una lección	Si	32	4.43
	No	690	95.57
En la mayoría de las violaciones las víctimas son promiscuas o tienen una mala reputación	Si	56	7.75
	No	666	92.55
Un hombre grande y fuerte no puede ser violado	Si	444	61.41
	No	278	38.59

En lo que respecta a las representaciones sociales, el 4.4% opina que cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, provoca que la hostiguen, el 6.3% opina que una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales, el 4.4% que una mujer que es coqueta y provocativa con lo demás merece que se le dé una lección, el 7.7% opina que la mayoría de las violaciones las víctimas son promiscuas o tienen mala reputación y el 38.5% que un hombre grande y fuerte no puede ser violado, estos porcentajes con respecto al 100% de la muestra.

Tabla 2
Acoso y hostigamiento

En el año anterior en tu centro de estudios...		Recuento	Porcentaje
¿Has recibido exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden?	Sí	156	21.61
	No	566	78.39
¿Has recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas?	Sí	136	18.84
	No	586	81.16
¿Has recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden?	Sí	294	40.72
	No	428	59.28
¿Has recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan?	Sí	224	31.02
	No	498	68.98
¿Has recibido insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa)?	Sí	71	9.83
	No	651	90.17
¿Has recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela?	Sí	95	13.16
	No	627	86.84

¿Has recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales?	Sí	24	3.32
	No	698	96.68
¿Has recibido contacto físico, te han tocado o manoseado sin tu consentimiento?	Sí	84	11.63
	No	638	88.37
¿Has sentido miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente?	Sí	126	17.45
	No	596	82.55
¿Has recibido intento (s) de violación?	Sí	6	0.83
	No	716	99.17
¿Has sido obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales?	Sí	3	0.42
	No	719	99.58

El 40.7% de las y los estudiantes refiere haber recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que la/lo incomodaron. El 31% menciona haber recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual que le molestaron y/o ofendieron. el 21.6% de los y las estudiantes han recibido exposición a carteles, calendarios, pantallas de computadora o teléfono celular con imágenes de contenido sexual que les incomodan, el 18.8% ha recibido cartas, llamadas telefónicas, correos mensajes.

El 18.8 % afirmó haber recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas El 17.4% afirma haber sentido

miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente. Así mismo el 13.6% menciona haber recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela. El 11.6% refiere haber recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales. El 11.6% afirma haber recibido contacto físico, tocamientos o manoseo sin su consentimiento. De esta forma, el 9.8% dice haber recibido insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa). El .83% menciona haber recibido intento (s) de violación. Por último, el .42% afirma haber sido obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales.

Tabla 3
Representaciones sociales según el género

	Género				
	Mujer		Hombre		
	R	%	R	%	
Cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, está provocando que la hostiguen	Si	15	3.14	16	6.64
	No	463	96.86	225	93.36
Una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales	Si	21	4.39	24	9.96
	No	457	95.61	217	90.04

Una mujer que es coqueta y provocativa con los demás merece que se le dé una lección	Si	17	3.56	14	5.81
	No	461	96.44	227	94.19
En la mayoría de las violaciones las víctimas son promiscuas o tienen una mala reputación	Si	28	5.86	27	11.20
	No	450	94.14	214	88.80
Un hombre grande y fuerte no puede ser violado	Si	288	60.25	154	63.90
	No	190	39.75	87	36.10
R: Recuento					

Al comparar las representaciones sociales según el género, se encontró que el 3.1% de las mujeres y el 6.4% de los hombres están de acuerdo que cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, está provocando que la hostiguen. El 4.3 % de mujeres y 9.9 % de hombres están de acuerdo que cuando una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales. De esta manera, el 3.5 % de mujeres y el 5.1% de hombres concuerdan en que una mujer que es coqueta y provocativa con los demás merece que se le dé una lección. El 5.8% de mujeres y 11.2% de hombres están de acuerdo en que la mayoría de las violaciones las víctimas son promiscuas o tienen una mala reputación. Por último, el 60.2% de mujeres y el 63.9% de hombres están de acuerdo de que un hombre grande y fuerte no puede ser violado.

Tabla 4		
<i>Comparación de grupos con Chi-cuadrada (X^2) sobre representaciones sociales según el género</i>		
		Género
Cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, está provocando que la hostiguen	X^2	10.577
	Df	2
	Sig.	.005*
Una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales	X^2	11.990
	Df	2
	Sig.	.002*
Una mujer que es coqueta y provocativa con los demás merece que se le dé una lección	X^2	7.860
	Df	2
	Sig.	.020*
En la mayoría de las violaciones las víctimas son promiscuas o tienen una mala reputación	X^2	9.154
	Df	2
	Sig.	.010*
Un hombre grande y fuerte no puede ser violado	X^2	.935
	Df	2
	Sig.	.627

*. El estadístico de chi-cuadrada es significativo en el nivel .05.

Se encontraron diferencias significativas por género en las representaciones sociales “cuando una mujer viste con ropa corta o pegada al cuerpo, está provocando que la hostiguen”, “una mujer que va al departamento o casa de un hombre en la primera cita está dispuesta a tener relaciones sexuales”, “una mujer que es coqueta y provocativa con los demás merece que se le dé una lección” y “en la mayoría de las violaciones son promiscuas o tienen una mala reputación”.

Tabla 5
Acoso y hostigamiento según el género

Mujer		Género			
			Hombre		
En el año anterior en tu centro de estudios...		R	%	R	%
¿Has recibido exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden?	Si	109	22.80	46	19.09
	No	369	77.20	195	80.91
¿Has recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas?	Si	91	19.04	42	17.43
	No	387	80.96	199	82.57
¿Has recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden?	Si	243	50.84	48	19.92
	No	235	49.16	193	80.08
¿Has recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan?	Si	183	38.28	39	16.18
	No	295	61.72	202	83.82

¿Has recibido insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa)?	Si	50	10.46	20	8.30
	No	428	8.79	221	91.70
¿Has recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela?	Si	67	14.01	26	10.79
	No	412	86.19	215	89.21
¿Has recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales?	Si	20	4.18	3	1.24
	No	459	96.02	238	98.76
¿Has recibido contacto físico, te han tocado o manoseado sin tu consentimiento?	Si	54	11.30	31	12.86
	No	425	88.70	210	87.14
¿Has sentido miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente?	Si	113	23.64	13	5.39
	No	366	76.56	228	94.61
¿Has recibido intento (s) de violación?	Si	6	1.25	0	0
	No	473	98.95	241	100

¿Has sido obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales?	Si	3	0.63	0	0
	No	476	99.57	241	100

En cuanto al acoso y hostigamiento sexual según el género, el 22.8 % de mujeres y el 19% de los hombres afirman haber recibido en el último año exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que lo/la incomodan. De esta manera, el 19.04% de mujeres y el 17.43% de los hombres refiere haber recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas. Por su parte, el 50.84% de mujeres y el 19.92% de los hombres mencionan haber recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que lo incomodan. El 38.28% de las mujeres y el 16.18% de los hombres afirma haber recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual que los/las molestan u ofenden. El 10.4% de las mujeres y el 8,3% de los hombres confirman haber recibido insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa). El 14% de las mujeres y el 10.7% de los hombres dicen haber recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela. El 4.1% de las mujeres y el 1.2% de los hombres afirman haber recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales. El 11.3% de mujeres y el 12.8% de hombres afirman haber recibido contacto físico, tocamientos y manoseos sin

su consentimiento. El 23.6% de las mujeres y el 5.3% de los hombres confirman haber sentido miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente. El 1.2% de las mujeres y el 0% de las mujeres afirmó que han recibido intento (s) de violación. El .6% de las mujeres y el 0% de los hombres mencionó haber sido obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales?

Tabla 6
En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	8	1.2	672	98.8
Profesor	37	5.4	643	94.6
Directora	4	0.6	676	99.4
Director	6	0.8	674	99.1
Administrativa	7	1.0	673	99.0
Administrativo	7	1.0	673	99.0
Compañera	27	4.0	653	96.0
Compañero	79	11.6	601	88.4
Mujer de intendencia	2	0.3	678	99.7
Hombre de intendencia	8	1.2	672	98.8

Estudiantes mujeres y hombres han recibido violencia en el último año por parte de sus compañeros (11.6%), profesores (5.4%), compañera (4%) Hombre de intendencia (1.2%), profesora (1.2%), administrativo (1%), administrativa (1%), director (.8%), directora (.6%), mujer de intendencia (.3%).

Sánchez (2009) refiere que las situaciones de abuso y maltrato entre escolares son una realidad en todas las escuelas. La Encuesta Nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH, 2016) muestra que la violencia escolar en los últimos 12 meses, los principales agresores fueron en un 47.4% los compañeros, en un 16% una compañera, en un 11% un maestro; para el 2021, los principales agresores fueron compañeros en un 46.2%, maestros en un 16.6% y compañeras en un 8.9% (ENDIREH,2021).

Tabla 7

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	2	0.3	680	99.7
Profesor	27	4.0	655	96.0
Directora	1	0.1	681	99.9
Director	2	0.3	680	99.7
Administrativa	3	0.4	679	94.0
Administrativo	3	0.4	679	99.6
Compañera	18	2.6	664	97.4
Compañero	67	9.8	615	90.2
Mujer de intendencia	0	0	682	100
Hombre de intendencia	2	0.3	680	99.7

Estudiantes mujeres y hombres han recibido cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseada por parte de sus

compañeros (9.8%), profesor (4%), compañera (2.6%), administrativo (.4%), administrativa (.4%), hombre de intendencia (.3%), director (.3%), profesora (.3%), directora (.1%).

Tabla 8
En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	6	0.9	698	99.1
Profesor	160	22.7	544	77.3
Directora	2	0.3	702	99.7
Director	2	0.3	702	99.7
Administrativa	2	0.3	702	99.7
Administrativo	32	4.5	672	95.5
Compañera	37	5.3	667	94.7
Compañero	152	21.6	552	78.4
Mujer de intendencia	7	1.0	697	99.0
Hombre de intendencia	43	6.1	661	93.9

Con respecto a por parte de quién han recibido miradas morbosas o gestos sugestivos que lo/la incomoden, se encontró que el 22.7% por parte de un profesor, el 21.6% lo recibió por parte un compañero, el 6.1% por un hombre de intendencia, el 5.3% por una compañera, el 4.5% por un administrativo, el 1% por una mujer de intendencia, el .9% por una profesora, el .3% por un director y el .3% por una directora.

Tabla 9

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	10	1.4	692	98.6
Profesor	95	13.5	607	86.5
Directora	1	0.1	701	99.9
Director	1	0.1	701	99.9
Administrativa	6	0.9	696	99.1
Administrativo	15	2.1	687	97.9
Compañera	29	4.1	125	17.8
Compañero	125	17.8	577	82.2
Mujer de intendencia	4	0.6	698	99.4
Hombre de intendencia	16	2.3	687	97.7

Cuestionando de parte de qué persona han recibido piropos, comentarios o frases de carácter sexual en el último año, se encontró la siguiente distribución: compañero (17.8%), profesor (13.5%), compañera (4.1%), hombre de intendencia (2.3%), administrativo (2.1%), profesor (1.4%), administrativa (.9%), mujer de intendencia (.6%), director (.1%) y directora (.1%).

Tabla 10

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa) por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	2	0.3	710	99.7
Profesor	32	4.5	680	95.5
Directora	0	0	712	100
Director	1	0.1	711	98.6
Administrativa	0	0	712	100
Administrativo	6	0.8	706	99.2
Compañera	7	1.0	705	99
Compañero	28	3.9	684	96.1
Mujer de intendencia	0	0	712	100
Hombre de intendencia	3	0.4	709	99.6

Por parte en cuanto a quién realiza insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa) a los/as estudiantes, se obtuvo la siguiente distribución: Profesor (4.5%), compañero (3.9%), compañera (1%), administrativo (.8%), profesora (.3%), director (.1%); en el caso de las directoras y mujeres de intendencia, estas obtuvieron (0%).

Tabla 11

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	2	0.3	708	99.7
Profesor	32	4.5	678	95.5
Directora	1	0.1	709	99.9
Director	0	0	710	100
Administrativa	0	0	710	100
Administrativo	2	0.3	708	99.7
Compañera	18	2.5	692	97.5
Compañero	46	6.5	664	93.5
Mujer de intendencia	0	0	710	100
Hombre de intendencia	3	0.4	707	99.6

Al preguntar sobre las personas de las cuales has recibido presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela, el porcentaje se distribuyó de la siguiente manera: compañero (6.5%), profesor (4.5%), compañera (2.5%), hombre de intendencia (.4%), profesora (.3%), administrativo (.3%), directora (.1%), en el caso de director, administrativa y mujer de intendencia el porcentaje fue del 0%.

Tabla 12

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	2	0.3	717	99.7
Profesor	15	2.1	704	97.9
Directora	0	0	719	100
Director	0	0	719	100
Administrativa	0	0	719	100
Administrativo	1	0.1	718	99.9
Compañera	0	0	719	100
Compañero	5	0.7	714	98.9
Mujer de intendencia	0	0	719	100
Hombre de intendencia	1	0.1	718	99.9

Ante la pregunta ¿por parte de qué persona has recibido castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales? El 2.1% respondió por parte de un profesor, el .3% por parte de una profesora, el .1% por parte de un hombre de intendencia y un administrativo y en el caso de mujer de intendencia, compañera, administrativa, director y directora se obtuvo el 0%.

Tabla 13

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido contacto físico, te han tocado o manoseado sin tu consentimiento por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	3	0.4	708	99.6
Profesor	23	3.2	688	95.3
Directora	0	0	711	100
Director	1	0.1	710	99.9
Administrativa	0	0	711	100
Administrativo	1	0.1	710	99.9
Compañera	13	1.8	698	98.2
Compañero	44	6.2	667	93.8
Mujer de intendencia	1	0.1	710	99.9
Hombre de intendencia	1	0.1	710	99.9

Se muestra la distribución porcentual respecto a la persona de la cual han recibido contacto físico, te ha tocado o manoseado sin consentimiento, obteniendo los siguientes datos: compañero (6.2%), profesor (3.2%), compañera (1.8%), profesora (.4%), director, mujer de intendencia y hombre de intendencia (.1%) y directora, y administrativa (0%).

Tabla 14

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has sentido miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	0	0	667	100
Profesor	43	6.4	634	93.6
Directora	0	0	667	100
Director	0	0	667	100
Administrativa	0	0	667	100
Administrativo	7	1.0	670	99.0
Compañera	4	0.6	673	99.4
Compañero	44	6.5	633	93.5
Mujer de intendencia	0	0	667	93.8
Hombre de intendencia	12	1.8	665	98.2

Respecto a por parte de quien han sentido miedo al ser atacado/a o abusado/a sexualmente, se encontró lo siguiente: el 6.5% por un compañero, el 6.4% por un profesor, el 1.8% por un hombre de intendencia, 1% por un administrativo y en el caso de las profesoras, directoras, director y mujer de intendencia se obtuvo un porcentaje de 0%.

Tabla 15

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has recibido intento (s) de violación por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	0	0	721	100
Profesor	3	0.4	718	99.6
Directora	0	0	721	100
Director	0	0	721	100
Administrativa	0	0	721	100
Administrativo	1	0.1	720	99.9
Compañera	0	0	721	100
Compañero	3	0.4	718	99.6
Mujer de intendencia	0	0	721	100
Hombre de intendencia	0	0	721	100

El 0.4% de la población total dice haber recibido intento de violación por parte de un profesor y de un compañero, el 0.1% por parte de un administrativo. En el caso de profesora, directora, director, administrativa, compañera, mujer de intendencia, hombre de intendencia estos obtuvieron 0%.

Tabla 16

En el año anterior, en tu centro de estudios, ¿Has sido obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales por parte de...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Profesora	0	0	721	100
Profesor	0	0	721	100
Directora	0	0	721	100
Director	0	0	721	100
Administrativa	0	0	721	100
Administrativo	0	0	721	100
Compañera	0	0	721	100
Compañero	2	0.3	719	99.7
Mujer de intendencia	0	0	721	100
Hombre de intendencia	0	0	721	100

El .3% de la muestra ha sido obligada o forzada por un compañero a tener relaciones sexuales.

Tabla 17
Ante esta situación acudí para hacerle de su conocimiento el suceso con...

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Familiar	91	12.6	351	79.4
Amistad	177	40	265	60
Autoridad escolar	23	5.2	419	94.2
Ninguna de las anteriores	221	30.6	221	30.6

Se muestra a quienes acuden generalmente los y las estudiantes ante las situaciones de acoso y hostigamiento sexual: con un amigo (40%), con un familiar (12.6%), con una autoridad escolar (5.2%) y ninguna de las anteriores (30.6%).

Tabla 18
Principal razón para no acudir con alguien

	Sí		No	
	Recuento	%	Recuento	%
Miedo	129	26.2	364	73.8
Amenaza	8	1.6	483	98.4
Vergüenza	57	11.6	434	88.2
Mi familia me convenció de no hacerlo	2	0.4	488	99.6
Para que mi familia no se entere	9	1.8	482	66.8
No sabía que podía denunciar	30	6.1	461	93.9
Porque se trató de algo sin importancia	131	26.7	360	73.3
Porque no confío en las autoridades	125	25.8	360	74.2

La principal razón para no acudir con alguien ante una situación de acoso y hostigamiento es: porque se trató de algo sin importancia ((26.7%), miedo (26.2%), porque no confía en las autoridades (25.8%), por vergüenza (11.6%), no sabía cómo denunciar (6.1%), para que su familia no se entere (1.8%), por amenaza (1.6%), porque su familia la convenció de no hacerlo (.4%).

Tabla 19

Acoso y hostigamiento por intensidad del evento

Situación	R	%	Intensidad
1. Exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden	156	21.61	Leve 81.17%
2. Cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas	136	18.84	
3. Miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden	294	40.72	Moderado 57.33%
4. Piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan	224	31.02	
5. Insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa)	71	9.83	
6. Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela	95	13.16	Moderado 57.33%
7. Castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales	24	3.32	

8. Contacto físico, te han tocado o manoseado sin tu consentimiento	84	11.63	
9. Miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente	126	17.45	Grave 30.33%
10. Intento (s) de violación	6	0.83	
11. Obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales	3	0.42	

En cuanto a la intensidad del evento, el 81.7% se encontraron en el nivel leve, el 57.3% en moderado y el 30.3% en grave. Cabe mencionar que los porcentajes no dan 100% ya que se involucraron todos los casos.

Tabla 20
Prevalencia de acoso y hostigamiento por situación

Situación	R	%	Intensidad
1. Exposición a carteles, calendarios o pantallas de computadora o de teléfono celular con imágenes de naturaleza sexual que te incomoden	156	12.80	
2. Cartas, llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes en redes sociales y teléfonos celulares, de naturaleza sexual no deseadas	136	11.16	Leve 48.08%
3. Miradas morbosas o gestos sugestivos que te incomoden	294	24.12	

4. Piropos, comentarios o frases de carácter sexual que te molesten u ofendan	224	18.38	
5. Insinuaciones o propuestas para tener relaciones sexuales a cambio de algo (dinero, calificaciones, cosas, objetos tecnológicos, ropa)	71	5.82	
6. Presión para aceptar invitaciones a encuentros o citas no deseadas dentro o fuera de la escuela	95	7.80	Moderado 33.97%
7. Castigos, maltratos, aislamiento, asignación de actividades que no competen a deberes escolares u otras medidas disciplinarias al rechazar proposiciones sexuales	24	1.97	
8. Contacto físico, te han tocado o manoseado sin tu consentimiento	84	6.90	
9. Miedo de ser atacada (o) o abusada (o) sexualmente	126	10.34	Grave 17.98%
10. Intento (s) de violación	6	0.49	
11. Obligada (o) o forzada (o) a tener relaciones sexuales	3	0.25	
Total	1219	100	

El 48.8% de las situaciones de acoso y hostigamiento se encontraron en el nivel leve, el 33.9% en el nivel de moderado y el 17.9% en el nivel grave.

Existe una falta de reconocimiento a las situaciones de acoso y hostigamiento que se dan en las Universidades, en el caso de la Universidad Autónoma de Campeche llama la atención la prevalencia del acoso sexual; datos que coinciden con los encontrados en la Universidad Autónoma del Estado de México (Velez & Munguía, 2011). Por su parte, los obtenidos por Echeverría, Paredes, Kantún & Cools (2017) y Evangelista (2017) afirman que son más comunes los actos de violencia sexual entre estudiantes que los que se dan de administrativos, docentes y personal directivo hacia estudiantes. Del mismo modo, Pérez, González, Galván & Aldrete, (2019) refieren que en los ambientes escolares son los compañeros los que con más frecuencia expresan alguna conducta relacionada con el acoso sexual, en segundo lugar, subordinados y en menor proporción un superior.

Se observa que en la mayoría de los casos son las mujeres quienes viven mayores situaciones de acoso y hostigamiento. Castro y Vázquez (citados en Hermosillo, 2020) mencionan que estas conductas contribuyen a fortalecer las relaciones de dominación de los hombres sobre las mujeres: mientras los hombres aprenden, imitan y, por tanto, perpetúan el acoso, las mujeres colaboran (en ocasiones de manera inconsciente) en la mantención de la dominación en la realidad social. La complicidad y el consentimiento de la víctima en torno a la violencia simbólica es la dominación masculina normalizándose (Palomino, citado en Hermosillo, 2020). Piñel y Oñata (citados en Sánchez, 2009) encontraron que los hombres son menos víctimas de acoso escolar, siendo las mujeres más proclives para sufrir el maltrato.

El ENDIREH (2016) afirma que una de las conductas más frecuentes reportadas por las mujeres fue recibir piropos de tipo sexual

(13.3%), el presente estudio coincidió en resultados puesto que las mujeres duplicaron en porcentaje a los hombres.

En segundo orden, quien ejerce hostigamiento sexual sobre la comunidad estudiantil son los docentes, esto posiblemente se debe a las relaciones de poder que se establecen. Zambrano, Perugache & Figueroa (2017) concluyeron que los discursos de los docentes se encuentran impregnados por estereotipos de género atribuidos a cada uno de los sexos, los cuales han sido transmitidos pasivamente, se perpetúan a través de diferentes elementos psicológicos sociales y culturales. Esta asignación y aceptación de roles inicia en el seno familiar y su cristalización se sigue evidenciando en la universidad, donde se puede reforzar o perpetuar sobre todo al asumirse de forma pasiva.

Pérez (2017) menciona que la forma como se ejerce la violencia se ha diversificado, el acoso cibernético, es un ejemplo de eso, García (2019) demostró la existencia del acoso cibernético en las Instituciones educativas y dentro de las Universidades Mexicanas, el que más se presentó fue por medio del internet y específicamente con el teléfono móvil.

En cuanto a las representaciones sociales, las diferencias entre los géneros asociadas a las distinciones biológicas, ha servido para acreditar diferentes posibilidades y lugares sociales que serían considerados propios para cada género. Así, la afirmación de que hombres y mujeres son diferentes marca la idea de la existencia de una esencia masculina y femenina, justificando así las relaciones desiguales entre los géneros. Por su parte Sasian y Añino (2006, citado en Bruel, 2008) mencionan que podemos superar la socialización

limitante salvando las interpretaciones impuestas y estereotipadas sobre nuestros cuerpos sexuados, dándole un significado singular al sexo que tenemos, haciendo cada cual de su ser mujer un hombre un acto creativo y libre. Para ello es importante superar los estereotipos sexistas y prestar atención a la singularidad.

Entre los motivos más relevantes por los cuáles las personas no revelan las situaciones de acoso y hostigamiento, se nombra no considerarlo como una situación de importancia, esto tiene qué ver con la normalización, naturalización e invisibilización de la violencia. Otro motivo es el miedo y la falta de confianza en las autoridades, ya que existen obstáculos institucionales como lo son los trámites y los procesos burocráticos. Bryant y Spencer (2003, citados en Valls, Aguilar, Alonso, Colás, Fisas, Frutos, & Flecha, 2008), ponen de manifiesto que los estudiantes creen que los sistemas de gobierno en las universidades no abordan adecuadamente la violencia de género en el campus y los comportamientos que la potencian. Esto conduce a la apatía del estudiantado y lleva a que no informen incidentes de violencia sucedidos en el contexto universitario.

Por último, podemos observar que la mayoría de las situaciones y la intensidad de los eventos de acoso y hostigamiento se ubican en leves. Bonino (1996) define los micromachismos como las prácticas de dominación y violencia masculinas en la vida cotidiana, en el orden de lo “micro”, de lo capilar, lo casi imperceptible, lo que está en los límites de la evidencia. Estos terminan de forma sutil, menguando en las mujeres su autonomía personal, integridad dignidad o libertad, y aunque se pueden considerar de bajísima intensidad y por tanto inofensivas, se introducen en nuestro proceso de socialización

y terminan siendo normalizadas. Estas actitudes se pueden interiorizar al grado de no ser conscientes de la presencia de la violencia y si esta se intensificara al punto de llegar a la violencia física, la víctima no entendería cómo llegó a esa situación (Benalcázar-Luna, 2015, citado en Manrique, 2019); no obstante, es importante recalcar que, el término “micromachismos” puede llevar a la conclusión de que “micro” es sinónimo de pequeño y/o poco importante, sin embargo, como menciona De la Garza y Derbez (2019) la cuestión no es el tamaño, sino la cotidianidad y persistencia, puesto que estas acciones son normalizadas e incluso justificadas por la sociedad.

Conclusiones

En la Universidad Autónoma de Campeche el tipo de violencia más frecuente es la que se lleva a cabo entre estudiantes. Seguido por el hostigamiento efectuado por el personal docente masculino. Las mujeres son las personas que viven con mayor frecuencia situaciones de acoso y/o hostigamiento sexual.

La normalización de las situaciones de violencia no favorece a la identificación de estas. El miedo es la segunda causa por la cual las mujeres no denuncian y el tercero por desconfianza a las autoridades. Las situaciones de acoso y hostigamiento, en su mayoría se encuentran en el nivel leve, seguido del moderado y por último el grave. En cuanto a la intensidad del evento, en su mayoría se encuentran en el nivel leve, seguido del moderado y por último el grave.

Referencias

- Arroyo, R & Valladares, L. (2018). Derechos humanos y violencia sexual contra las mujeres. Recuperado de: <https://colectivoemancipaciones.files.wordpress.com/2018/01/arroyo-valladares-2009-derechos-humanos-y-violencia-sexual-contra-las-mujeres-427-491.pdf>
- Bruel, T. (2008). Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y femenino. Tesis inédita de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Echeverría, R.; Paredes, L.; Kantún, M.D.; Batún, J. L.; Carrillo, C. (2017). Acoso y hostigamiento sexual en estudiantes universitarios: un acercamiento cuantitativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 22, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 15-26
- Bonino, L (1996) Los micromachismos, la violencia invisible en la pareja. Recuperado de: http://pmayobre.webs.uvigo.es/pop/archi/profesorado/pablo_rama/micromachismos.pdf
- CEDAW (2018) Observaciones finales sobre el noveno informe periódico de México
- De la Garza, C., & Derbez, E. (2019). *Machismos cotidianos*. Ciudad de México: Peguin Random House Group Editorial.
- Evangelista, A (2017) Hostigamiento y acoso sexual en ámbitos de educación superior del sureste mexicano. *Investigación cualitativa en ciencias sociales*, volumen 3, 336-341
- ENDIREH (2016) *Discriminación y violencias en las universidades*. Copred, *Intersecta*. Gobierno de la Ciudad de México. Recuperado

- de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2016/doc/endireh2016_presentacion_ejecutiva.pdf
- Frías, S (2011) Hostigamiento, acoso sexual y discriminación laboral por embarazo en México. *Revista mexicana de Sociología* 73, núm 2, 329-265
- INEGI. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021. Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf
- Informe mundial sobre salud y violencia. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- García, M (2019) Acoso y hostigamiento sexual, en el ámbito universitario, los caminos de la praxis. *Educación en perspectiva*. Volumen 10, pág. De la 1 a la 15
- Ley General de las Mujeres a una vida libre de violencia (2007) Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_130420.pdf
- Hermosillo, K (2020) Análisis comparado sobre el diseño de protocolos para la atención a la violencia de género. Aciertos y desafíos en tres universidades: Ibero, ITESO y UNAM. Tesis inédita de Maestría en Políticas Públicas y Género. FLACSO, México
- Manrique, A (2019) Micromachismo y tolerancia a la violencia psicológica de género en estudiantes universitarios. Universidad Privada de Tacna. Tesis inédita para obtener el título en psicología.

Moreno, C (2014) La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas el contexto educativo. ONU, UNICEF, ÚNETE LATINOAMERICANA

<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/REPP/article/view/51737>

Pérez, J; González, R, Galván, G & Aldrete, Ma (2019) Acoso sexual laboral y estrés en docentes de enseñanza media superior de una universidad pública de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo* 49

Pérez, M. G. L. (2017). Acoso escolar y cibernético en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en educación*, 15(1), 11-26.

Ramírez, J. (2018). Si de prevenir (las violencias contra las mujeres) se trata, ¿qué pasa con los hombres? *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 4(2), 55-77.

Rozzana Sánchez Aragón (2019). García, M; López, F; Benavides, R & Jasso Luis (coordinadores) *Violencia interpersonal: del ámbito escolar, al noviazgo y el acoso*. Título del artículo *El acoso en México: desentrañando su naturaleza*,

Sánchez, A (2009) *Acoso escolar y convivencia en las aulas*. Manual de prevención e intervención. Andalucía: Editorial Alcalá

Soler, M., González, O. R., de Sanmamed, A. F. F., Alfonso, M. A. S., & Pulido, C. (2007). *Violencia de género en las universidades españolas*. In *La escuela del siglo XXI*. Barcelona, Dialnet

Valls Carol, R., Aguilar Ródenas, C., Alonso Olea, M. J., Colás Bravo, M. P., Fisas Ollé, M., Frutos Balibrea, L., ... & Flecha Fernández de Sanmamed, A. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas*. Memoria final. 2006-2008 (Exp. 50/05). Madrid: Instituto de la Mujer.

Vélez, G & Soraya, K (2013) Análisis, prevención y atención del hostigamiento y acoso escolar hacia los estudiantes: Caso de la Universidad Autónoma del Estado de México.

https://www.researchgate.net/publication/315114077_Analisis_preencion_y_atencion_del_hostigamiento_y_el_acoso_escolar_y_sexual_hacia_las_y_los_estudiantes_Caso_de_la_Universidad_Autonoma_del_Estado_de_Mexico

Zambrano Guerrero, C. A., Perugache Rodríguez, A. D. P., & Figueroa Arias, J. J. (2017). Manifestaciones de la violencia basada en género en docentes universitarios. *Psicogente*, 20(37), 147-160.

LAS MANIFESTACIONES FEMINISTAS Y LOS TENEDEROS UNIVERSITARIOS: VISIBILIZACIÓN DEL ACOSO EN LA UNI- VERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS, SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS

CARMEN MARÍN-LEVARIO
ROSA VÁZQUEZ-JIMÉNEZ

Palabras clave

Violencia de género, manifestación social, acoso sexual, mujeres, universitarias, Chiapas, México.

Resumen

La emergencia por la igualdad de género es tarea vigente hoy en día. Diversas manifestaciones exponen las violencias ejercidas hacia las mujeres se han hecho notar en Chiapas. Estas prácticas de resistencia están presentes en las instituciones de educación superior, tal como en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), con sede central en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, donde el acoso sexual y el hostigamiento sexual hacia las estudiantes universitarias se ejerce por parte de

trabajadores y estudiantes, en su mayoría varones; esto, se expuso en el *Tendedero del acoso*, manifestación social feminista realizada por vez primera en la mencionada universidad. Visibiliza las prácticas de discriminación, exclusión, y violencia de género (material o simbólica) que viven las estudiantes universitarias en la mencionada institución educativa. El estudio se enmarca en la metodología cualitativa, usa técnicas como la observación, la comunicación personal y las entrevistas abiertas a estudiantes. Los resultados indican que las mujeres universitarias están ejerciendo su derecho a la libre expresión a través de la protesta, donde cuestionan al sistema patriarcal, exponiendo las prácticas machistas-de acoso sexual y hostigamiento sexual que históricamente han soportado en los espacios académicos.

Introducción

Las manifestaciones feministas y la violencia de género

A 111 años de la conmemoración histórica del 8 de marzo Día Internacional de la Mujer, persisten prácticas jurídicas o por la costumbre que sostienen la desigualdad, discriminación y sistemática violación a los derechos humanos de las mujeres tanto en el ámbito público como en el privado (Pelletier Quiñones, 2014; Pérez Contreras & Macías Vázquez, 2017; La Barbera & Wences, 2020). Demandas como el derecho al voto, a la igualdad de oportunidades para ejercer cargos públicos, al trabajo, al reconocimiento del trabajo doméstico no asalariado, a los derechos sexuales y reproductivos, al derecho de las

mujeres a una vida libre de violencia y la violencia contra las mujeres en política (Krook & Restrepo Sanín, 2016), afectan en lo personal y evidencian los riesgos de las mujeres en la sociedad que las condena al sometimiento y subordinación.

En este sentido, en el marco de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, las manifestaciones sociales y protestas feministas de las mujeres en las universidades e instituciones de educación superior (UIES) son en contra del acoso (comentarios intimidatorios sobre el cuerpo, miradas morbosas) y el hostigamiento sexual, y de las modalidades que adopta la violencia sexista (Mingo, 2020). En la Universidad Intercultural de Chiapas con sede en San Cristóbal de Las Casas, así como en múltiples espacios universitarios a lo largo del país y el mundo, se hizo presente *el Tendedero del acoso*, manifestación feminista resultado de la falta de mecanismos institucionales que les protejan y apoyen ante las diversas agresiones en términos de acoso y hostigamiento hacia las estudiantes (en su mayoría mujeres) por parte de docentes y administrativos (en su mayoría hombres).

Estas acciones de denuncias públicas, debido a la violencia estructural contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, de jóvenes de educación media superior y superior en México desde 2016, evidencian en su lucha colectiva planteamientos políticos respecto a la violencia por razones de género, como marchar sin los varones; presionan por la institucionalización de la perspectiva de género y porque se elaboren e implementen mecanismos para atender, prevenir y sancionar en materia de casos de hostigamiento y acoso sexual en las UIES (Chan Pech, 2021).

En Chiapas prevalece la violencia a lo largo de la vida de las mujeres, tal como lo muestran los datos del período de 2006 (48.5%), 2011 (43.5%) y 2016 (52.4%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, s.f); de ahí la importancia de evidenciar la misma a través de las diversas manifestaciones feministas tal como Los Tendederos universitarios, razón del presente estudio.

En la entidad, el 8M en las UIES lo organizan las colectivas feministas universitarias que con acciones de protesta y denuncia en contra de ser objeto de violencia sexual, se expresan en pintas, escraches y tendederos, se acuerpan en la Red de Colectivas Feministas Universitarias (RECOFUCH) y convocan al diálogo con la comunidad universitaria (Evangelista, 2021).

En esta RECOFUCH de facultades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y otras universidades en el estado de Chiapas, se usan las redes sociales digitales “(...) y los medios voltearon también a vernos a nosotras, (...) decidimos tomar las instalaciones e instaurar el plantón, (...) nosotras solo queríamos justicia, amigas y clases” (Ruiz Coutiño, 2022, pp. 5-6).

En Chiapas, de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre las Dinámicas en los Hogares (ENDIREH, 2021), 365 962 mujeres, 20.2% de 15 años y más, experimenta situaciones de violencia en la escuela a lo largo de su vida. Mientras que el 10.4% padece violencia psicológica, 11.1% violencia física, 9.9 % violencia sexual, 40.8% señaló que la principal persona agresora fue un compañero de la escuela, 17.6% un maestro, 17.3% persona desconocida de la escuela, 13.8% una compañera, 2.8% trabajador de la escuela, 2.2% una maestra. En tanto, en los últimos 12 meses, 54.9% declaró que

el lugar principal de ocurrencia de violencia fue la escuela. Se observa que las experiencias de violencia en un ambiente inseguro como el ámbito escolar, dan cuenta de las personas agresoras, de los lugares donde ocurrieron las agresiones y de la necesidad de diseñar políticas públicas para atender y erradicar la violencia contra las estudiantes en los distintos espacios (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022).

La reciente reforma a párrafos de los artículos 1 como el compromiso del gobierno federal a garantizar en todo el territorio nacional la prevención, sanción y erradicación de las violencias contra las mujeres, adolescentes y niñas, y fracciones del artículo 4 de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (DOF 29-04-2022) reconoce que dicho acceso exige de políticas públicas federales y locales bajo principios rectores. En otro apartado señala que en el ámbito educativo hay que eliminar con servicios integrales, los estereotipos de supremacía masculina, y los patrones machistas que generan en el agresor violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022).

La investigación se enmarca en la metodología cualitativa, presenta resultados del primer tendadero contra el acoso y hostigamiento que se ejerce por parte de algunos trabajadores (docentes, directivos, estudiantes y administrativos) varones, realizado por estudiantes universitarias en la sede central de la UNICH, ubicada en el municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

El análisis sobre el *Tendadero del acoso*, expone el trato sexista y machista hacia las estudiantes de cuatro licenciaturas: Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable, Médico Cirujano

y Turismo Alternativo. Se expusieron desde el anonimato entre 65-70 denuncias anónimas que demandan un espacio universitario libre de violencia, el derecho de una educación inclusiva y con respeto; de comunicar el #MeToo, con violencia que confronta.

El tendedero del acoso en el espacio universitario

En México y en el mundo, las mujeres se enfrentan todos los días con una realidad de discriminación e injusticia (Xantomila, Poy, Posada, Gómez, Martínez, Muñoz, Arellano, Aranda & Camacho, 2017), e incluso a un peligro de muerte por el hecho de ser mujeres en el orden patriarcal (Fundación Juan Vives Suriá, 2010; Espinosa, 2012; Da Silva e Silva, García-Manso & Sousa da Silva Barbosa, 2019).

La violencia contra las mujeres se basa en su condición de sexo género; el peso de lo biológico es una forma de discriminación porque se justifica que sea natural el orden desigual entre el hombre y la mujer; en las relaciones de poder entre sexos históricamente se asignan mediante normas, costumbres y valores, los roles y estereotipos de género que facilitan su dominio, sometimiento y obediencia en función del sexo (Cruz Pérez, 2004; Torres Falcón, 2015).

Es imprescindible decir que la violencia contra las mujeres tiene lugar en todos los ámbitos de su vida (familiar, escolar, laboral, comunitaria, y de pareja). Es por ello que no bastan los cambios legales, sin promover la capacitación desde la perspectiva feminista de género para aprender a erradicar el sexismo, el racismo, el *bullying* y atender de forma adecuada las quejas en el ámbito escolar para participar en igualdad de condiciones, de ahí que las feministas han buscado diversas formas

de contrarrestar y evidenciar las violencias vividas en el ámbito universitario, fusionando pugna y creatividad para ser vistas y con ellas las acciones de abuso ejercidas en su contra.

Mónica Mayer, artista visual feminista mexicana, precursora del diálogo a través del arte inconforme, considerada pionera del performance y la gráfica digital en México, así como promotora del arte feminista en América Latina (Tec de Monterrey, 2021); en 1978, en colectividad presenta su obra performativa *El Tendedero*, en referencia a la actividad cotidiana que realizan las mujeres en casa, acción que resulta clave para la denuncia de las mujeres en contra de la violencia sexual (Mayer, s.f.).

Esta propuesta de *El Tendedero*, exposición colectiva en el Museo de Arte Moderno, donde invita a 800 mujeres a tomar un pedazo de papel rosa y escribir lo que más les disgusta de la Ciudad de México y por supuesto, de sus espacios en ella, en todos los ámbitos donde las mujeres existen (La Redacción, 2018).

La mencionada puesta artística es uno de los primeros registros en el país para frenar la violencia contra las mujeres, de lo que hoy conocemos como *Tendedero del acoso*, el cual se ha vuelto una instalación participativa que permite en el anonimato expresar, señalar y denunciar al agresor, y, en donde la esfera social, política, profesional, familiar e íntima de las mujeres están entrelazadas.

En 2019, la violencia de género y el feminismo con la consigna “Si tocan a una, nos tocan a todas”, permean en las Escuelas Preparatorias, Colegios de Bachilleres y Facultades de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como las Mujeres Organizadas de la Facultad y Filosofía y Letras (MOFFYL) y

Ciencias Políticas, entran en paro de labores, denuncian abusos y violencia por razones de género, cometidas por los varones en calidad de estudiantes, docentes y personal administrativo, “(...) el feminismo apela a nuestra posibilidad de cambiar” (Ramírez González, 2020, p. 201).

La máxima casa de estudios de México se dio a la tarea de atender y prevenir la violencia de género mediante actividades académicas, de difusión, reflexión, y de formular un Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género para denunciar y sancionar, con base en la Legislación Universitaria (Nahuel di Napoli, 2021).

Cabe mencionar que estas acciones de colectivas de mujeres en la UNAM exigen modificar artículos 95, 98 y 99 del Estatuto General Universitario; crear una comisión tripartita (estudiantes, docentes y trabajadoras); capacitación obligatoria; inserción de la perspectiva de género en los planes de estudio; respeto a su movimiento estudiantil (Antúnez Estrada, 2019).

No es para menos, en los recintos universitarios del país se expresaron un sin fin de tendedores contra el acoso que dan cuenta del grado de violencia que estudiantes, administrativas, académicas, externas, viven en esos espacios educativos. Es una realidad, esta manifestación social exhibe a la luz pública a “renombrados” docentes y trabajadores (varones en su mayoría), también sienta un precedente en las luchas feministas y las colectivas de mujeres como protesta pacífica.

En 2020, las universidades del país en unísona protesta y en el marco del Día Internacional de la Mujer, replican el *Tendedor del acoso*, tales como la Universidad de Sinaloa (Ibarra, 2020), la Universidad

Veracruzana (UV), el Instituto Mexicano Madero, en Puebla, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el Tecnológico de Culiacán en Sinaloa, la Universidad Autónoma de Querétaro, la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en Morelia (Milenio digital, 2020), entre otras, a la que se suma la UNICH.

Las denuncias en los *Tendederos del acoso*, son en su mayoría de parte de mujeres que, en el anonimato exponen a su agresor (docente, administrativo o trabajador del recinto educativo), y la violencia que ejerce hacia ellas, que van desde piropos o frases para agradar (en un marco inadecuado e impropio), miradas lascivas, comentarios públicos o privados sobre sus cuerpos o personalidad, invitaciones a salir, así como, peticiones de favores sexuales para obtener mejor calificación o agilizar un trámite, e incluso, propiciar un roce no consentido, acciones que violentan la integridad de las/os estudiantes, principalmente de las mujeres universitarias.

Tras la puesta en marcha de los *Tendederos del acoso* en diversos planteles universitarios en México, las autoridades correspondientes expresan su total rechazo a casos de discriminación por orientaciones sexo-afectivas no heterosexuales, a estas prácticas violentas y el seguimiento correspondiente a las denuncias, sin embargo, la violencia sistémica de género continúa directa y agresiva.

Lograr prevenir, sancionar y erradicar todo tipo de violencia psicológica, física, patrimonial (económica) y sexual, contra las mujeres; en todas sus modalidades: familiar, laboral, docente, hostigamiento y acoso sexual, violencia en la comunidad, política, obstétrica, digital, violencia institucional y violencia feminicida, es en el país un proceso lento. El ejercicio de ciudadanía feminista que se expresa a

través de los *Tendederos del acoso*, es una protesta que, toma fuerza en el último lustro del siglo XXI, y que se replica en infinidad de espacios laborales y educativos, con el fin de denunciar el acoso sexual, hostigamiento sexual y violencias que sufren las mujeres universitarias y trabajadoras de los mencionados sitios.

Método: Técnicas y recolección de la información

En la presente ponencia se presentan los avances de investigación a los que se llegaron a partir de la aplicación de una serie de técnicas que a continuación se exponen. Se parte del método cualitativo que, según Hernández, Fernández & Baptista (2014) se analizan múltiples realidades subjetivas, es decir, percepciones diversas de una misma problemática, en donde las personas de estudio son piezas clave, pues, estarán proporcionando la información para analizar y comprender determinada realidad. Entre las bondades de este enfoque se encuentra, justamente, la de la riqueza interpretativa durante el proceso de investigación.

Es así, que, en un primer momento durante la puesta en marcha del *Tendedero del acoso*, protesta feminista organizada por jóvenes universitarias de la Licenciatura en Comunicación Intercultural, se realizaron pláticas informales tanto con ellas, como con otros/as estudiantes participantes, docentes y trabajadores de la misma institución; diálogo en torno a la percepción de tan importante acción social para visibilizar el acoso y las diferentes violencias de género. Se aplicaron 4 entrevistas semiestructuradas a profundidad a las organizadoras: mujeres estudiantes del último semestre de la licenciatura en Comuni-

cación Intercultural, quienes encabezaron esta acción de protesta por su acercamiento a la perspectiva feminista. Las mencionadas entrevistas se realizaron en dos modalidades: de forma presencial durante la puesta en marcha del Tendedero y de manera remota (virtual) meses después, esto con el fin de recoger sus diversas impresiones tras haber resguardado las denuncias.

Así mismo, la observación estuvo todo el tiempo presente, como técnica primigenia en el proceso de investigación. Finalmente, se tomaron una serie de fotografías como soporte visual documental y un video que se proyectó en redes sociales y donde las jóvenes universitarias organizadoras expresaron los objetivos, necesidad y proceso de la mencionada protesta. Cabe destacar, que, se tejió una red de apoyo hacia las universitarias de parte de algunas/os docentes, lo que de manera implícita dio fortaleza anímica.

Puesta en marcha del Tendedero del acoso en la UNICH: hallazgos y oportunidades

El acoso sexual y hostigamiento sexual hacia las mujeres se da en todos los espacios de su cotidianidad: la casa, la calle, el trabajo e incluso las escuelas. En la UNICH estas prácticas sexistas se ejercen a modo de comentarios sugestivos, gestos inapropiados y acciones de implícito hostigamiento por parte de trabajadores docentes y administrativos de la misma institución hacía las mujeres universitarias. Mencionados actos de violencia, han generado molestia, incomodidad y miedo en las estudiantes, quienes en marzo de 2020, en el marco del Día Internacional de la Mujer, decidieron alzar la voz, y, en

consecución a las acciones realizadas por diversos grupos feministas universitarios a lo largo y ancho del país, replican el *Tendedero del acoso*, también conocido como muro de la vergüenza, protesta que, expone las violencias ejercidas hacia ellas, específicamente en el espacio educativo de nivel superior.

El *Tendedero del acoso* lo organiza un grupo de jóvenes universitarias feministas, que, con la convicción, consciencia social y empatía por otras mujeres y por ellas mismas, crean un espacio libre, donde todas exponen los atropellos, violencias, acoso y hostigamiento que viven dentro del recinto educativo; el objetivo “(...) era demostrar que aunque nuestra institución universitaria se ve tranquila, que hay un gran silencio, que por ser intercultural, todos, alumnos, alumnas, docentes, administrativos, no hay un respeto en todos sus aspectos, era evidenciar a las personas que acosan”, Andrea Martínez (comunicación personal, 31 de agosto de 2020).

Una realidad también, dentro de este espacio educativo y enfocándonos a las prácticas de violencia de género es la falsa creencia de que el acoso sexual es parte de la forma de trato o comunicación docente-estudiante, hay quienes observan esto y se mantienen en silencio y cautela, temiendo represalias a su evaluación y trabajo, o bien, no saben cómo actuar ante situaciones de hostigamiento sexual y abuso sexual hacia las mujeres universitarias. E incluso, sujetarse a embarazos no deseados, o a decididas interrupciones de embarazos y abortos espontáneos, “(...) sabemos lo difícil que es hablar y denunciar por temor a no ser escuchadas, y por las amenazas de los acosadores”, Sonia Martínez (comunicación personal, 3 de septiembre de 2020).

Hay docentes y demás trabajadores de dicha universidad, que se unen a la protesta, acompañan a las organizadoras, jóvenes estudiantes de diversas licenciaturas de la misma institución que días antes, a través de aplicaciones virtuales convocan a profesoras/es, compañeros/as, a un *Tendedero del acoso* donde, a modo de tendal cual se saca la ropa a secar, se colocaron mecates y sobre ellos las consignas anónimas en hojas blancas o de colores, prensadas con ganchos y abiertas a la mirada de toda aquella persona que al pasar, se detiene, lee, se admira o voltea la mirada a otro lado, “(...) tuvimos reacciones desagradables, las miradas del personal los murmullos, las críticas hacía nosotras se hizo notar desde que comenzamos a colocar el hilo del tendedero, hasta que lo sacamos, pero lo que más notamos es que los profesores, administrativo y personal que tenían sus nombres en el tendedero expuestos por acoso, ni siquiera se asomaban a mirar, como que sabían perfectamente que ahí iban a aparecer”, Yesenia Hernández (comunicación persona, 19 de agosto de 2020).

A partir de lo planteado, se interpreta que el acosador es consciente de su agresión, alimenta su poder con el miedo de las mujeres a quienes violenta; es por ello que los *Tendederos* funcionan como dagas a la yugular del agresor, que se mueva a donde se mueva estará marcado por la denuncia en el muro de la vergüenza. El tiempo que duró puesto el tendedero (aproximadamente 8 horas), se mantuvo atestado de personas: docentes (en su mayoría mujeres), personal administrativo y, compañeros/as de diversas carreras, que, aunque se reían, se asombraban o releían el nombre de los/as acosadores sobre las hojas de papel, también permanecieron junto a sus compañeras, respaldándolas. La ubicación espacial del *Tendedero del acoso*

fue en uno de los corredores principales, lugar donde el tránsito de personas es fluido y concurrido.

En congruencia con la sororidad feminista, las organizadoras consideran fundamental que el *Tendedero del acoso* se realice por mujeres, las denuncias anónimas expuestas en el *Tendedero* fluctuaron entre 65 y 70, cifra representativa para la cantidad de estudiantes en la sede central de la UNICH en SCLC, considerablemente benéfica al ser la primera vez que se realiza esta acción feminista, que ha puesto ya en los reflectores las otras realidades universitarias.

Las denuncias provienen de jóvenes universitarias, estudiantes de las licenciaturas impartidas en la sede central de la UNICH, visibilizan las diversas violencias de género que no respetan sexo, origen étnico, edad, ni estatus económico, que ejercen sus docentes (en su mayoría varones), trabajadores administrativos y estudiantes. En el *Tendedero* se denunciaron acciones como:

- Insistencia al ser invitadas a salir
- Miradas lascivas
- Albur durante las clases
- Acoso en redes sociales
- Solicitudes innecesarias de números telefónicos
- Envío de fotografías exponiendo el falo
- Acercamiento corporal innecesario
- Entre otros tipos de violencias

El *Tendedero del acoso*, es una instalación participativa realizada por mujeres, permite cuidar la integridad e identidad de las denunciantes,

puesto que el temor a ser agredidas o tomar represalias en su contra es una de las tantas razones por las que callar. El *Tendedero* abraza simbólicamente a las víctimas de violencia de género, las respalda y abona en la dignidad y fortaleza de las mujeres, “(...) me da satisfacción saber que somos más mujeres en la lucha por los derechos de las mujeres, que alzan la voz ante las injusticias”, Yesenia Hernández (comunicación personal, 19 de agosto de 2020).

Las universitarias feministas, organizadoras del *Tendedero*, se expresaron libres al realizar esta protesta dentro de la universidad, no hubo impedimento por parte de la autoridad o compañeros universitarios para llevarla a cabo. Consideran que, con la respuesta favorable y desgarradora obtenida tras ejecución del *Tendedero*, es urgente se dé seguimiento a los casos de acoso y hostigamiento expuestos, “(...) sentimos mucha alegría de ver como las compañeras se acercaban a pedir una hoja para denunciar a su agresor, y también nos felicitaban por llevar a cabo esta actividad”, Rayito Jiménez (comunicación personal, 20 de agosto de 2020).

Conclusiones

Los espacios universitarios son lugares públicos donde la formación educativa profesional debe prevalecer y darse a través de ambientes de respeto, empatía y apoyo; donde la comunidad estudiantil y académica se sienta libre al momento de la enseñanza- aprendizaje, y no ser, como se continúa exponiendo en diversas protestas, un lugar donde el temor y la inseguridad formen parte del diario vivir. Urge un cambio cultural profundo para impulsar políticas de igualdad y paridad de género

al interior de la Universidad Intercultural de Chiapas, aplicar medidas de igualdad laboral y no discriminación en favor de la mujer, acciones contra el machismo y el acoso laboral, prevención y erradicación de la violencia.

Las feministas universitarias exigen diálogo intergeneracional, espacios donde denunciar el acoso y las violencias de género dentro de su recinto educativo, y, no esperar a que sucedan una vez al año estas protestas; piden, a su vez, darles seguimiento a las denuncias anónimas expuestas en la primera puesta en marcha de tan conocida y necesaria acción. Incluso, que la universidad considere crear un espacio virtual o presencial donde la acusación sea anónima, segura y proteja su identidad mediante un protocolo para la prevención, atención y sanción de todo tipo y modalidad de violencia de género, que atienda, prevenga, erradique y sancione el acoso verbal y sexual, abuso sexual, castigos corporales, intimidación; que fomente la igualdad y el acceso a la justicia.

El Estado mexicano indudablemente ha de reconocer que estas recientes protestas son no partidistas, hay desde conservadoras a feministas radicales; marchas ciudadanas con rasgos de intergeneracionalidad y la conectividad que ha favorecido a través de las redes sociales digitales la exposición de violencias en *hashtag*; que bailan y cantan por los derechos y la autonomía; rompen vidrios; pintan escudos de la policía a quien le tiran pintura; grupos de encapuchadas que prenden fuego; provocan destrozos y expresan hartazgo, entre otras expresiones contra la violencia machista, y en especial la violencia feminicida. Con todo y que hay programas sociales y ciertos cambios legales, recomendaciones internacionales de la Convención sobre la Eliminación

de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Convención Interamericana Belem Do Pará. Hay que reubicar la hegemonía masculina (“Menos privilegios y más derechos”) e implementar planes y programas que rompan el espacio público y privado que han mantenido la desigualdad de las mujeres y la impunidad para encubrir a los perpetradores de la violencia falocéntrica.

En un contexto nacional donde México pese a la Alerta de Violencia de Género, ha sido recientemente obligado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CoIDH) para cumplir la sentencia de tomar acciones contra la violencia de género en los espacios educativos (Uc Domínguez, 2020), urge resignificar en planos de igualdad, inclusión y respeto, el derecho a la diferencia sexual e identidad de género. Transformar el imaginario social, desde las casas, las escuelas, entre otros espacios. Hablar de los espacios donde se vive la violencia de género contra las mujeres, uno de ellos es el educativo, esfera socio-formativa que debería enfocarse a los objetivos de su naturaleza, que van orientados a los procesos de enseñanza- aprendizaje desde diversas disciplinas, a su vez, de dotar a las/os estudiantes de herramientas pedagógicas, metodológicas y de investigación para el campo profesional. El *Tendedero del acoso* es una protesta feminista pacífica no sólo de lucha y resistencia contra la reproducción del sistema heteropatriarcal, sino de empoderamiento y visibilidad de las mujeres, porque ellas, las universitarias, se exponen como seres políticos, fuertes y autónomas, a las miradas, los juicios y señalamientos que, toda lucha social incluye.

Referencias

- Antúñez Estrada, M. (2019, 19 de diciembre). La UNAM no oye recha-za reabrir casos de ataque sexual, acusan universitarias a 46 días del paro. *Sinembargo*. <https://cutt.ly/Sg4Uzb7>
- Arista, L. (2021, 15 de septiembre). En pandemia, sube violencia con-tra mujeres, pero en 2022 no habrá más presupuesto [Sec-ción México]. *Expansión Política*. <https://cutt.ly/WLK6xdy>
- Brooks, D. (2017, 9 de marzo). Giro militante y político en EU al Día Internacional de la Mujer [Sección Mundo]. *La Jornada*. <https://cutt.ly/4g4UmGL>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022, 29 de abril). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Vio-lencia. Diario Oficial de la Federación. <https://cutt.ly/tLKTNeI>
- Carboni, D. & Cota, I. (2020, 29 de octubre). Grupos vinculados a conspiraciones sobre el COVID-19 reparten millones de di-nero opaco en América Latina [Brechas]. *Pie de página*. <https://cutt.ly/FLUdu3o>
- Chan Pech, C. (2021). Visualización del acoso en tendaderos univer-sitarios; una construcción de paisajes lingüísticos. *Puriq*, 3(4), pp. 622–634. <https://cutt.ly/eVv8r49>
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación. (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012 Trabajo*. CONAPRED. <http://bit.ly/1mrbbLW>.
- Cruz Pérez, M. del P. (2004). Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad. *Política y cultura*, (22), pp. 147-160. <https://cutt.ly/jVv3bgM>

- Da Silva e Silva, A., García-Manso, A. & Sousa da Silva Barbosa, G. (2019). Una revisión histórica de las violencias contra mujeres. *Revista Direito e Práxis*, 10(1), pp. 170-197. <https://cutt.ly/CVnwnRf>
- Díaz, G. L. (2018, 6 de marzo). La ONU y CNDH alertan por extrema violencia contra mujeres en México. *Proceso*. <https://cutt.ly/yg4UTyl>
- Espinosa, Y. (2012, febrero). La política sexual radical autónoma, sus debates internos y su crítica a la ideología de la diversidad sexual. En A. De Santiago Guzmán, Caballero Borja, E. & González Ortuño, G. (Ed.). *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe*, pp. 259-274. <https://cutt.ly/oVv9ltE>
- Evangelista, A. (2021, 8 de marzo). Juntas rompieron el silencio. El Colegio de la Frontera Sur. <https://cutt.ly/vVp1SXU>
- Fundación Juan Vives Suriá. (2010). Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado. Editorial El perro y la rana-Fundación Juan Vives Suriá-Defensoría del Pueblo. Serie Derechos Humanos. Género y Derechos de las Mujeres, (1). <https://cutt.ly/EVnqYRV>
- Gallón S., A. (2017, 7 de marzo). 8 de marzo de 2017: el Día Internacional de la Mujer se convierte en el Día sin Mujeres. *Univisión Noticias*. <https://cutt.ly/Mg4UYvx>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. Edición. Mc. Graw Hill.
- Ibarra, A. (2020, 11 de noviembre). Entre el olvido y el silencio, el acoso sexual en universidades. *Ríodoce*. <https://cutt.ly/Pg4Ul25>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s.f). Situación de violencia contra las mujeres. <https://cutt.ly/wLKO86X>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional sobre las Dinámicas en los Hogares (ENDIREH, 2021). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://cutt.ly/SVp7mhj>
- Krook, M. L. & Restrepo Sanín, J. (2016). Violencia contra las mujeres en política. En defensa del concepto. *Política y gobierno*, 23(2), pp. 459-490. <https://cutt.ly/OVaxPml>
- La Barbera, M. C., & Wences, I. (2020, 28 de agosto). La “discriminación de género” en la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Andamios*, 17(42), pp. 59-87. Epub. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.735>
- La Redacción. (2018, 4 de enero). El tendedero de Mónica Máyer en Whashington [Artes Visuales]. *La Tempestad*. <https://cutt.ly/og4UO8q>
- Mayer, M. (s.f.). El tendedero. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cutt.ly/nValz2K>
- Milenio digital. (2020, 7 de marzo). Alumnas denuncian agresiones sexuales en tendederos del acoso. <https://cutt.ly/lg4UP3w>
- Mingo, A. (2020). “Juntas nos quitamos el miedo”. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista iberoamericana de educación superior*, (XI)31. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- Universia, pp. 3-23. <https://cutt.ly/QVpZ3WU>
- Nahuel di Napoli, P. (2021, 13 de agosto). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la Unam: genealogía de un conflicto.

- Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), pp. 1-27. Epub. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4567>
- Pelletier Quiñones, P. (2014). La discriminación estructural en la evolución jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Instituto Interamericana de Derechos Humanos*, (60). <https://cutt.ly/YVWRHC>
- Pérez Contreras, M. de M. & Macías Vázquez, M. C. (2017). Aproximación al tema de los retos para el avance en el acceso a la igualdad, la no discriminación y a una vida libre de violencia de las mujeres rurales bajo el sistema universal de los derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 50(148), pp. 299-336. <https://cutt.ly/uVvNAY6>
- Ramírez González, C. I. (2020, mayo). Feminismo, pandemia y el tortuoso regreso a clases. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En H. Casanova Cardiel (Coord.) *Educación y pandemia: una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, pp. 195-201. <https://cutt.ly/sVnWmra>
- Ruiz Coutiño, M. G. (2022). “Nosotras queríamos justicia, pero también tener clases y seguir viendo a nuestras amigas...”. Resistencias de feministas universitarias en Chiapas, *Descentrada*, 6(1), e170. <https://doi.org/10.24215/25457284e170>
- Tec de Monterrey. (2021, 10 de marzo). Mónica Mayer: Arte y feminismo. Cátedra Alfonso Reyes. <https://cutt.ly/mV9GrUI>
- Torres Falcón, M. (2015). Entre el silencio y la impunidad: violencia sexual en escenarios de conflicto. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(41), pp. 73-112. <https://cutt.ly/RVv1SH8>

Uc Domínguez, I.N. (2020, 20 de agosto). Corte Interamericana resolvió contra violencia de género en escuelas. *La Silla Rota*. <https://cutt.ly/1g4U25m>

Xantomila, J., Poy, L., Posada, M., Gómez, C., Martínez, F., Muñoz, A., Arellano, C., Aranda, J. & Camacho, F. (2017, 8 de marzo). Hoy, paros en 48 naciones por el Día Internacional de la Mujer [Sección Sociedad]. *La Jornada*. <https://cutt.ly/dg4U7eV>

CAPÍTULO III

TRABAJO DE CUIDADOS

economía
feminista

trabajo de
cuidados

revuelta
popular

heteropatriarcado

TRABAJO DE CUIDADOS DESDE LAS REVUELTAS POPULARES EN ABYA YALA: UNA MIRADA DESDE LA ECONOMÍA FEMINISTA EMANCIPATORIA

NELLY CUBILLOS ÁLVAREZ¹

Colectivo “La Re-Vuelta” Grupo de trabajo de economía
feminista emancipatoria.
n.cubillos.a@gmail.com

Palabras clave

economía feminista emancipatoria, heteropatriarcado, revuelta popular, trabajo de cuidados.

Resumen

Este texto está basado en la reflexión colectiva que venimos desarrollando a través de registros propios desde el año 2018 en el grupo de trabajo de economía feminista emancipatoria

¹ Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas (Centro de Estudios Superiores de México y Centro América CESMECA -UNICACH, México), Magíster en Psicología Social (Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad ARCIS Santiago); Psicóloga (Universidad de Tarapacá, Chile). Actualmente adscrita al programa de posgrado, Estudios de Género de la Universidad Central de Chile.

(EFE), llamado La Re-Vuelta². Éste es un colectivo conformado desde hace cinco años por compañeras de Ecuador, Colombia, Nicaragua, Chile y estado español. Un equipo de trabajo que se nombró “la Re-Vuelta”, a propósito de reencontrarnos y volcarnos hacia la praxis colectiva y en honor a los movimientos sociales que emergieron durante el 2019, remecidos por la profundización neoliberal en Abya Yala.

El análisis que vamos a compartir, estará posicionado desde el eje del trabajo de cuidados, basado en conversatorios generados con diferentes organizaciones y territorios donde se vivieron protestas populares. Principalmente consideraremos en este análisis a Ecuador, Chile y Colombia, como estudio preliminar. Teniendo como centro el papel que han tenido las mujeres y cuerpos feminizados en las ellas, frente a lo cual nos preguntamos: ¿Qué rol político ocuparon las mujeres en estas revueltas? ¿Cómo se posiciona el trabajo de cuidado en estas revueltas populares?

Iniciaremos con lo que entendemos por EFE y trabajo de cuidados, abriendo el análisis de la acción política que el trabajo de cuidado tuvo durante las revueltas y sus tensiones al interior de las movilizaciones, contra prácticas racistas, colonialistas y heteropatriarcales. Cerrando las reflexiones con la evidencia de la centralidad del trabajo de cuidado en estas movilizaciones, que lograron sostener un complejo entramado de organizaciones, personas y acciones de resistencia en un tiempo prolongado e inédito en sus territorios.

2 Todas las integrantes de la ReVuelta son feministas y están integradas a diversas agrupaciones feministas, políticas y/o sociales en sus territorios, y tienen posgrados en distintas áreas cuyo punto común es la economía feminista crítica. Integraron el Grupo de Trabajo de Economía Feminista Emancipatoria de CLACSO entre 2016 al 2019.

Una economía feminista para emancipar a los territorios

La Economía feminista inicialmente fue una mirada teórica alternativa nacida en el norte global, en la década de 1990, pero que lógicamente tiene una data anterior, a través de los aportes de luchas y resistencias de múltiples movimientos feministas y de mujeres de décadas anteriores. Lo que ha permitido, cuestionar el mercado y la acumulación de capital desde una mirada feminista; atendiendo a los procesos de la sostenibilidad de la vida cotidiana. Sabiendo que lo económico se definió y operó desde la subvaloración o descarte de todo lo no masculino o masculinizado, así como de la no inclusión de lo cultural, ideológico y subjetivo. Por lo que la economía vista desde lentes feministas, requirió/requiere la re-significación de lo económico, lo cual “implica integrar todos los elementos que permiten la Vida (en mayúscula), comprender cómo operan y se recrean los cuerpos sexuados, las identidades individuales y colectivas en el conjunto de la esfera económica, no sólo en los mercados, aunque también” (Pérez Orozco y Sira del Río, 2002). Una economía que se centra en la Vida, frente a un sistema que la devasta, se torna en una mirada no solo alternativa de reflexión y análisis, sino en un modo de habitar profundamente distinto. Evidenciando el irresoluble conflicto entre capital/vida.

Reforzamos la apuesta de la Economía Feminista de poner la Vida en el centro, la vida humana y no humana. Lo que implica cuestionar a un sistema que es biocida, un sistema de muerte, cuyo epicentro es el mercado de capitales, que pone la vida como externalidad del sistema económico. Por tanto, al poner la Vida en el centro, asumimos

que somos entes sociales interdependientes y eco dependientes, que nos articulamos hacia la construcción de un proyecto político emancipador con la sociedad toda y no sólo con/para las mujeres. Reconociéndonos desde la diversidad que somos, lo que exige una praxis territorializada. Aprendiendo de las miradas de compañerxs³ de otras latitudes, de otras formas culturales, de otras cosmovisiones y de sus experiencias vitales, comprendiendo los elementos que nos cruzan de manera común como las que nos son particulares desde nuestros territorios (territorio-cuerpo, territorio-tierra).

Economías feministas hay muchas y muy diversas, y lo que distingue a la “Economía Feminista Emancipatoria (EFE) es aquella apuesta de práctica política feminista que parte de una mirada crítica al capitalismo, al neoliberalismo y al heteropatriarcado, con una mirada decolonial y antirracista. Es una mirada desde la sostenibilidad de la vida que tiene que apostar por la práctica, por ayudar a construir alternativas concretas, que no serán puras, ni perfectas, ni van a estar por completo al margen del sistema, pero que si intentarán luchar contra éste” (Colectivo La ReVuelta, 2021).

3 Una aclaración para la lectura del texto: uso, la “x”, no como equis, sino como una tachadura, un nuevo signo que señala lo inadecuado del concepto, “femenino” y “masculino” en el lenguaje, pues siguiendo a Derrida, podemos decir que bajo la “a” o la “o” del género hay algo imposible de negar y de significar. Sin embargo, al someterla a tachadura políticamente indicamos que, si bien no podemos referirnos de otra forma porque no tenemos otros medios disponibles (sino deberíamos salir del lenguaje) descubrimos su falsedad. En definitiva en palabras de este autor: “...borrarla sin dejarla ilegible, diciendo que su verdad es su no verdad” (Derrida, 1986: 151).

Trabajo de cuidados desde la EFE

El trabajo de cuidados para la EFE, como herramienta básica de la sostenibilidad de la vida, denota un trabajo invisibilizado y gratuito, realizado mayoritariamente por mujeres y cuerpos feminizados, y repartidos desigualmente entre los distintos seres identificados como mujeres (por clase, raza/etnia). Lo que nos ha puesto en una posición política y ética de oposición y ruptura con este sistema heteropatriarcal capitalista que vivimos.

Y como dijimos en el VII Congreso de Economía Feminista de Bilbao (2021), “No queremos vidas para la explotación, ni opresión, ni sumisión. Queremos vidas para vivir dignamente, una vida que nos permita reconocernos como sujetas políticas, con capacidades de actuar, decidir, participar y reconocernos en la historia-memoria que nos construye”.

En este sentido, hablar de trabajo de cuidados, implica reconocer el rol central que tiene y ha tenido este trabajo para la sostenibilidad de la vida. Es una actividad central y cotidiana; y lo definimos como “una estructura relacional situada en un medio social establecido, comunitario, familiar, histórico y ecológicamente definido. Principalmente desarrollado por mujeres y cuerpos feminizados, para dar cuidados materiales y afectivos a personas pertenecientes o no a la familia o al entramado comunitario. Realizado en el espacio doméstico, y que implica también cuidados de los espacios físicos, del lugar de residencia y de los seres no humanos (animales y plantas). Lo que se amplía a la comunidad y al medio ambiente que habita, cuya función central es la reproducción de la Vida”. (Cubillos, 2015; p. 111). Que toma bienes y servicios provenientes del estado y del mercado

que los combina con otros provenientes de fuera del mercado o estado. Permitiendo cerrar y reajustar el circuito socioeconómico (Pérez Orozco, 2006). Es decir, implica una variedad ingente de actividades imprescindibles para la vida, que deviene en un proceso de reconstrucción del bienestar físico y emocional de todo ser humano.

El trabajo de cuidados, es una actividad humana altamente compleja, de “presencia ausente” (Hewitson, 1999), pues se ha mantenido presente en la vida cotidiana de todos y a la vez ausente, es decir invisibilizada para cualquier análisis económico. Pues para un sistema que se sostiene sobre un trabajo no pago, un trabajo de explotación permanente, feminizado, pero imprescindible, es altamente necesario mantenerlo oculto, “porque sólo así se maquillaba el conflicto entre la acumulación y el cuidado de la vida y se creaba el espejismo social de que los mercados eran autosuficientes y los trabajadores asalariados, autónomos” (Carrasco et al, 2004).

Si en las industrias se generan niveles de producción de bienes y servicios, es en los hogares donde se reproducen las personas y la mano de obra que los generan; es donde los cuerpos y sus relaciones se restablecen. Por ello decimos, que es donde el circuito socio-económica se cierra.

No obstante, este sistema capitalista se centra en la producción mercantil, como si por ella sola se generaran personas y sus relaciones. Por eso decimos que la Vida es, solo si se cuida. La Vida ocurre si existen condiciones materiales y afectivas que la generan y mantienen, lo cual evidencia la interdependencia y ecodependencia que los cuidados de la Vida requieren.

Todas las personas necesitamos cuidados todos los días durante toda la vida, con niveles de menor y mayor autonomía, dependiendo

de la edad, de las condiciones especiales crónicas o eventuales que tengamos. Por tanto, no se trata de grupos específicos como adultxs mayores o niñxs o personas con necesidades especiales, sino que se requiere para todxs en medidas y modos diversos.

Existe una línea de continuidad entre autonomía y dependencia permanente en el ciclo vital. Lo que es contrario a lo que nos presenta la economía capitalista, que se basa en un sujeto autosuficiente, el llamado "*homo economicus*" (Daniel Cohen, 2013), bajo el supuesto de ser un sujeto autónomo, egoísta, competitivo, individualista y calculador, que no requiere cuidados, ni los da. Y que, además, supone que sostiene a todxs lxs demás sujetos que no están en el mercado. Ilusión que la EFE descarta, pues claramente sin cuidados no hay vida posible y por ende, tampoco mercado. Siendo los cuidados amplios, subjetivos, materiales y emocionales.

En este sentido, el trabajo de cuidados ha mantenido una relación de tensión histórica con lo femenino, que ha exigido a las mujeres y cuerpos feminizados el cumplimiento de los estereotipos de ser/hacer/tener de lo femenino, cubriendo con un halo de valoración social positiva la figura de la "buena madre" o la "buena esposa", o sea de la "buena mujer", y la presión social pertinente (o impertinente) si ello no se cumple.

Al trabajo de cuidado no se puede renunciar, dado que está regido por normas morales heteropatriarcales, naturalizadas y automatizadas en uso (Cubillos, 2015, p 113). Como dice Silvia Federici, "Nuestro papel como mujeres es no tener salario pero ser felices y sobretodo amorosas sirvientas de la 'clase obrera'" (Federici, 2013, p.39).

Es decir, ambas ideas han permitido la sobreexplotación de un ejército de supernumerarias dispuestas a inmolarse para sustentar y mantener a los cuidados como un aspecto central del rol femenino, en un marco subvalorado, invisibilizado y anclado al chantaje emocional del “amor”.

Todo lo cual, permite aún en el siglo XXI, justificar y mantener la división sexual de trabajo. Aspecto que ha permeado todas las actividades del ser/hacer en este sistema-mundo, estando presente en los hogares, en nuestras iniciativas colectivas, en nuestros activismos, en las opciones de estudios y trabajos remunerados, entre otras.

No obstante, la lucha feminista ha sido intensa y larga, y las mujeres y los cuerpos feminizados, han ido reconociéndose como sujetos vulnerables, interdependientes, que se necesitan; y la experiencia ha permitido darse cuenta de las posibilidades positivas que brindan, la colectivización y la articulación. De modo de activar autonomías y/o la autogestión desde lo común. Entre el fracaso, la culpa y autosuficiencia sobreexplotada, pero cada vez más conscientes del proceso que van llevando. Desde un enjambre de experiencias que regularmente nos lleva a preguntarnos: ¿Qué Vida queremos sostener en tiempos de crisis?

Los cuidados no son una simple partecita del sistema, sino es una nueva óptica para analizar y organizar los sistemas económicos, lo cual exige una redefinición de conceptos, metodologías y modos de vida.

Rol político de las mujeres en contexto de revueltas populares

Los movimientos sociales en Abya Yala y en el mundo durante el 2019, estuvieron marcados por revueltas populares, generadas por diversas demandas que enfrentaban situaciones desde corrupción de las autoridades institucionales, presiones de la banca a los países endeudados hasta la necesidad de poner fin a procesos de reformas estructurales neoliberales que seguían favoreciendo solo a los más enriquecidos por este sistema, abandonando a la mayor parte de la población, como fue el caso de Puerto Rico, Bolivia, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina, Brasil, Haití, y en el resto de mundo recordemos a Hong Kong, Egipto, Francia, el Líbano, Irak, entre otros. Lo que se sintetiza de la siguiente manera:

“En Haití, las demandas populares fueron en torno al reclamo por hechos de corrupción y por el deterioro de la situación económica (BBC, 2019, febrero 15); en Ecuador a propósito de la finalización de los subsidios al combustible (Garretón, 2019); en Puerto Rico para inducir la renuncia del gobernador Ricardo Roselló, máxima autoridad en ese Estado (Nuevo Día, 2019, julio 21); en Bolivia, de una lado, para denunciar un supuesto fraude electoral ante la reelección presidencial de Evo Morales (Miranda, 2019), de otro, para intentar restituir el orden constitucional ante su destitución (Lizágarra y Vacaflores, 2019); en Chile para hacer contención a políticas de arancelamiento y para demandar la renuncia del primer

mandatario de ese Estado; en Colombia para frenar reformas de tipo laboral, pensional y tributario, y para denunciar los asesinatos de líderes sociales e indígenas.”(Castro, 2020, pp.160)

La apertura anti-neoliberal de la revuelta chilena y el neo-golpismo boliviano, evidencian la diversa dinámica de conflictividad que estuvo definiendo el turbulento proceso político que vive aún la región.

Esta crisis multidimensional precede las revueltas populares, la pandemia e incluso las crisis financiera del 2007, es decir, afirmamos que la expansión y profundización neoliberal iniciada en los años de 1980⁴ es la que está haciendo crisis.

Postulamos que la multidimensionalidad de esta crisis implica⁵:

- La crisis ecológica: dimensiones interconectadas, tanto de cambio climático, agotamiento de la tierra y del colapso de la biodiversidad, que resulta facilitada y acrecentada por las lógicas de mercado imperantes; el extractivismo de la tierra-territorio, la contaminación de las aguas, el expolio de

4 Recordemos que el neoliberalismo construye sus primeras reformas en Chile en el año 1977, en plena dictadura cívico-militar, una de las más crueles de la región, desde 1973 a 1989. Modelo que tuvo apoyo directo de Milton Friedman (premio nobel de economía), la Universidad de Chicago y la Universidad Católica de Chile, generando un núcleo de intelectuales que fueron los que trabajaron en la implementación del modelo (los “chicago boys”).

5 Clasificación construida desde las reflexiones del colectivo de EFE La Revuelta, y expuestas en el encuentro de preparación del XVI Taller de Paradigmas Emancipatorios, La Habana, Cuba julio 2021: “Economía Feminista para emancipar los territorios”. [Http://paradigmascuba.mayfirst.org/](http://paradigmascuba.mayfirst.org/)

las vidas humanas y no humanas. Una crisis “económica”, que deviene el colapso del ecosistema.

- La crisis de reproducción social, referida al conjunto de expectativas de reproducción material y emocional de las personas que resultan hoy inalcanzable por la mayor parte de la población: en salud, salario, viviendas, educación, jubilaciones, alimentación, agua.
- Crisis de los cuidados; que implica que los cuidados son insatisfactorios, precarios, no elegidos libremente, y a la vez generan cadenas globales de cuidados, entre centro y periferia, dada la precarización laboral y de la vida, lo que va profundizando y agravando las crisis en los territorios.
- Crisis migratoria, un síntoma clave de esta crisis multidimensional. Un sistema que fuerza a una gran parte de la población a intentar resolver las necesidades básicas en un territorio distinto al propio. No obstante, en las condiciones actuales los países de llegada exponen a las personas migrantes a mayores o iguales vulneraciones de derechos humanos, de los cuales estaban escapando. Donde la imbricación de opresiones tiene una cruel marca en mujeres y niños (Cepal, 2019)
- Crisis sanitaria, la pandemia del COVID, que desde el 2020 evidencia la desigualdad social, política y económica, dentro y fuera de los territorios. Donde los trabajos de cuidados han tenido centralidad para el mantenimiento de las vidas, desde los cuidados institucionales (centros de salud) y los dados por mujeres, principalmente, en los hogares y comunidades; con

sobrecarga adicional y profundizada en tiempos de pandemia dado que el estado y el mercado abandonaron tales roles durante gran parte de este período (por ejemplo, se cerraron escuelas y jardines infantiles, centros de atención a víctimas de violencia de género, disminuyeron las atenciones de salud mental o se anularon, entre otros⁶). Las triples jornadas laborales se concentraron en un mismo espacio y tiempo, con el consiguiente agotamiento físico y emocional que conlleva.

Desde esta multidimensionalidad de la crisis, debemos de notar que lo que se vivió en nuestros territorios, no fue un “estallido social”, como lo han nombrado “los de arriba”, tampoco estamos frente a una “nueva ola” del neoliberalismo que lleva a las protestas populares. Sino a un proceso político de temporalidad diversa frente a la profundización de un modelo social-político-económico, que creó una crisis múltiple no sólo en nuestros territorios, sino que a nivel planetario. Donde la participación de las mujeres y disidencias ha sido crucial en las luchas y resistencias, en protestas callejeras más performáticas, que mezcla en los mismos espacios: el baile, la música, la poesía, la reflexión colectiva, los foros políticos y la acción directa con los agentes represivos; y a la vez donde los cuidados colectivos marcan presencia con la tensión y transformación que su ejercicio implica.

6 En Chile, los programas de salud mental se cerraron durante pandemia. Los escasos centros de acogida para víctimas de violencia de género no admitieron postulaciones. A pesar que aumentaron las llamadas a los centros telefónicos de ayuda a víctimas de violencia de género (43,8%), bajaron las denuncias en (9,6%) (CIPER, 2020)

Todo lo cual, puso en evidencia el descontento social en la región más desigual del mundo⁷, pero donde la respuesta de los gobiernos fue la represión. Amnistía Internacional, documentó desde octubre a diciembre del año 2019 indicios de abusos y violaciones de derechos fundamentales en protestas populares y que en muchos casos equivale a violaciones graves de tales derechos⁸.

Lo que muestra que es el neoliberalismo como modelo social, cultural y económico el que está en CRISIS, poniendo en riesgo la VIDA. Donde la sostenibilidad de la vida en general y en las particularidades de muchos hogares, se ha vuelto imposible.

Desde lo cual nos preguntamos, ¿cómo se ha sostenido (se sostiene) la vida en un sistema que la pone riesgo?

Rol de las mujeres en las revueltas populares desde los territorios

Para entender el rol de las mujeres en las revueltas populares, tenemos que hacer un breve recordatorio de lo que ocurrió, solo para posicionarnos y darle contexto a la participación de éstas en tiempos convulsos, pues desde ese momento los cuidados han sido un

7 Informes de la desigualdad mundial 2022, ha ratificado que Latinoamérica y el Caribe son las regiones que siguen siendo las más desiguales del planeta. El último informe menciona que en el periodo 1995-2021, la mitad más pobre del planeta solo se benefició del 2,3% del crecimiento a nivel global, en tanto que el 1% más acaudalado captó los beneficios del 38% del crecimiento.

8 Amnistía Internacional, 2019, da cuenta que hubo trasgresiones graves de derechos humanos en: Bolivia, Líbano, Chile, España, Irak, Guinea, Hong Kong, Reino Unido, Ecuador, Colombia, Camerún, Egipto. <https://www.amnesty.org/es/latest/news/2019/10/protests-around-the-world-explained/>

dispositivo que cobra especial relevancia analítica en el ejercicio de las organizaciones populares, políticas y sociales de esta parte de la población.

Las revueltas del 2019 en Abya Yala, han sido diversas, como hemos dicho más arriba. Tanto Ecuador, Colombia como Chile, han vivido procesos marcados por diversos tipos de violencias institucionales y patriarcales, extractivismo, expolio de tierra – territorios y de expansión neoliberal.

Los tres países desde sus procesos políticos locales diferenciados por sus historias, culturas y organizaciones políticas, se enfrentaron en las últimas décadas a reformas estructurales cada vez de mayor profundización neoliberal que llevaron a un hartazgo a gran parte de la población precarizada, empobrecida y violentada por este sistema. En cada uno de estos países, la violencia neoliberal tocó sus límites al subir 30 pesos en el pasaje del metro de Santiago de Chile, por ejemplo; o al imponer el llamado “paquetazo” en Ecuador que haría subir los costos del combustible; o el genocidio y la corrupción que el gobierno de turno de Colombia no resolvía y aumentaba, lo que contribuyó en hacer de una manifestación una revuelta popular masiva y profundamente crítica al sistema.

El “paquetazo” en Ecuador, por presión del FMI, generó una revuelta indígena-popular que la llamaron “Paro Pluri-Nacional”, iniciada a principios de octubre del 2019, y liderado por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), organizaciones sindicales, colectivas feministas y otros sectores sociales que llevó por más de 12 días, una movilización que se fue ampliando a muchos más sectores de la población precarizada, trabajadorxs asalariadxs,

organizaciones feministas, estudiantiles y populares. La protesta escaló desbordando las calles y, en su composición, extensión y lógicas de negociación colectiva, rebasó también los esquemas de regateo de la política corporativa (Gallegos et al, 2020).

En este contexto de movilización y lucha social, algunas universidades tanto públicas y privadas jugaron papeles de suma importancia, dado que se convirtieron en zona de paz y acogida humanitaria para la CONAIE, quienes adecuaron las aulas universitarias como zonas de descanso, áreas de alimentación, zonas de primeros auxilios, y guarderías para las comunidades indígenas de la sierra centro, norte y sur durante su estancia en Quito. Donde la población movilizada apoyó para que todo funcionara. Se conformó la Guardia Indígena y popular integrada por jóvenes hombres y mujeres, cuyo papel de custodia y protección fue central para resguardar y enfrentar a la fuerza policial. Lo que demostró una manera de control y defensa desde las propias organizaciones.

Mientras se abrían las posibilidades de diálogo, la represión y hostigamiento a la CONAIE y el pueblo organizado continuó. Generando miles de víctimas de esta violencia de estado. Según informaciones de derechos humanos, de las 11 personas que fallecieron en el contexto de las protestas, al menos 4 habrían muerto por la acción de integrantes de las fuerzas de seguridad. Dejando a más de 1.507 personas heridas, y al menos 1.228 detenidos⁹. Como dijo una integrante del Movimiento feminista de Quito: “a pesar de que

9 Se puede revisar los informes de DDHH de Amnistía Internacional del 2019, Resumen sobre DDHH, Ecuador, 2019.

la represión dada en Ecuador no llegó al nivel de violencia vivido en Colombia, en Chile o en Nicaragua (...) para nosotrxs sí fue uno de los momentos más represivos, y una represión que tenía que ver mucho con la violencia no solo física sino también violencia psicológica” (Colectivo La ReVuelta, 2021)

La mesa de diálogo que se instaló tras 12 días de protesta fue denominada por el movimiento popular como una “entrega del mandato”. En ese mismo tiempo, Leónidas Iza, dirigente de la CONAIE cuestionó la falta de responsabilidad política en la que incurría el Gobierno al sostener el relato de que la movilización era una manipulación del correísmo¹⁰. “Nosotros mismos nos sorprendimos de la cantidad de gente que acudió, tapar esta realidad es irresponsable”, añadió. “La movilización fue una respuesta a la violencia, pues lo violento es que de la noche a la mañana los 20 dólares que necesitabas para poner a tu tractor se conviertan en una deuda de 40, si ya no tienes lo que tenías para mandar a tu niño a la escuela es porque hay un hecho violento. ¿Qué es más violento? ¿Manifestarse o quitarle los derechos fundamentales a las mayorías?” (Gallegos, 2020; p.316)

En Chile, por otra parte, había una crisis social, política e institucional, donde las condicionantes de vida se veían cada vez más amenazadas por la profundización de la acumulación de capital y los poderes corporativos en todas las áreas del vivir: educación, salud, vivienda, trabajo, jubilaciones, alimentación, acceso al agua, conflictos del Estado con la

¹⁰ Rafael Correa, fue mandatario de Ecuador que por diez años, desde el 15 de enero de 2007 hasta el 24 de mayo de 2017. Se consideraba dentro de los gobiernos progresistas de Abya Yala. En Ecuador, fue el mandatario que más tiempo ha estado en el poder en forma continua.

nación mapuche, entre las más relevantes. Esta situación reventó con un hecho político y simbólico, a propósito del aumento en 30 pesos en el pasaje del metro de Santiago. Y en contexto de movilización estudiantil, unas estudiantes secundarias llamaron a no pagar, cuyo lema fue: “evadir, no pagar, otra forma de luchar”, y se tomaron varias estaciones del metro. Cuyo hito marcó el inicio de una revuelta nacional desde el 18 de octubre del 2019. Luego al calor de las protestas los mensajes tanto en gritos, pancartas o rayados decían: “no son 30 pesos, son 30 años”¹¹, “hasta que la dignidad se haga costumbre”, “destitución de Piñera”, entre muchos... la intensidad y masividad en las calles de todas las ciudades principales del país, fueron acrecentándose... hasta que llegó la pandemia en marzo del 2020¹².

Por más de 120 días se sostuvo a nivel nacional las movilizaciones. Impresionante acción política de resistencia inédita en Chile, por lo masiva y prolongada. La que no contó ni con un caudillo, ni líder ni organización central, y con un rechazo a todo organismo del poder corporativo. Se activó una red articulada de acciones colectivas de manifestaciones callejeras en plazas, barrios y calles, de formas creativas, artísticas y reflexivas, profundizando la organización popular a través de asambleas territoriales que sostuvieron la vida por más de 100 días. Superando cualquier análisis de coyuntura, pues el sujeto político era una diáspora informe que aparecía por todos los rincones sociales y políticos de la cotidianidad. Un avance

11 Aludiendo a los 30 años de gobiernos democráticos que profundizaron el modelo neoliberal en Chile.

12 Los efectos de la pandemia en los procesos políticos que continuaron, son muy relevantes, pero escapan los objetivos de este artículo.

rizomático que no era posible analizar con las mismas herramientas de siempre, y más aún exigía vivirlo para entenderlo.

A la vez que en las calles la represión crecía, generándose allí también estrategias de enfrentamiento, surgiendo las personas de primera línea, que activaban la acción directa, lxs que asistían a lxs heridxs, lxs observadorxs de derechos humanos, entre bailes, gritos, canciones, performances y muchas más acciones que mantenían la ocupación de las calles, y a las fuerzas represivas desplegando todo su arsenal para dañar. Lo que según cifras oficiales del Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), se contaron más de 460 estallidos oculares, dos de ellas con pérdida de ambos ojos, más de 257 violaciones sexuales, fundamentalmente a mujeres y disidencias, 6 homicidios, 26 atropellos, 2000 detenidxs, y al menos 36 muertos también asociadas a ese periodo.

A un mes de la revuelta el gobierno junto a partidos políticos generó a puertas cerradas el 15 de noviembre, un “Acuerdo por la paz”¹³, pero sin tener el actor central del descontento en aquella mesa. Las protestas continuaron; bajando su intensidad en febrero, siendo el 8 de marzo del 2020, día de las mujeres trabajadoras una fecha que para muchxs constituía una reactivación callejera, para darle cuerpo a una Asamblea Constituyente soberana desde y para el pueblo, y efectivamente ese 8 de marzo tuvo un despliegue enorme en las calles de Chile con activación de energía y ampliación de demandas

13 Este acuerdo abrió la posibilidad del cambio constitucional pero bajo las normas de la institucionalidad vigente, que era uno de los focos del problema que generó la Revuelta popular y , en consecuencia implicaba seguir legitimando los partidos políticos y se anulaba la posibilidad de destitución de Sebastián Piñera.

al estado... pero llegó la pandemia... y la historia se ajustó a otras dinámicas complejas de represión con justificación sanitaria¹⁴.

En Colombia, a fines de octubre del 2019, las protestas se activaron en relación al descontento de gran parte de la población frente a una reforma tributaria, a las políticas económicas, sociales, y ambientales del gobierno de turno, que prometió hacer trizas el acuerdo de paz cuando inició su mandato. El que había actuando de facto, como con una declaración de guerra hacia lxs líderes y defensorxs de tierra y territorio (campesinos, exguerrilleros, de pueblos originarios y afrodescendientes), también por el manejo de los acuerdos de paz con las FARC-EP y una sostenida corrupción dentro del gobierno colombiano.

De este modo, nos dicen: “En la sociedad colombiana es un riesgo ser mujer, ser defensor o defensora de derechos, líder o lideresa social, ser indígena, afrodescendiente o negra, porque es un color de permanente sospecha, porque la vida no vale. Las armas y la política de muerte son lo cotidiano” (Colectiva La ReVuelta, 2021)

El 21 de noviembre se inicia el “Paro Nacional” con grandes movilizaciones en todo el país prolongándose por más de 100 días. Donde hubo cacerolazos, movilizaciones callejeras, cierre de calles, variadas performances de acciones artísticas culturales, además de mantener protegida y cuidada a la población, aunque se conocía que la respuesta del gobierno iba a ser violenta, pero como nos han indicado que también se estaba en presencia de una represión indiscriminada a la población por parte de grupos paramilitares, que

14 En Chile, se decretó estado de emergencia sanitaria, lo que militarizó las calles, con encierros domiciliarios y en ciudades centrales de país hubo toque de queda por más de 9 meses.

se volvieron a hacer presentes en complicidad con el gobierno, retornando “la horrible noche del uribismo” (Colectiva La Revuelta, 2020).

El pliego que el Comité Nacional del Paro presentó el 26 de noviembre al presidente Iván Duque, incluyó exigencias adicionales como la eliminación del Escuadrón Móvil Antidisturbios (ESMAD) y la depuración de la policía; la definición de las políticas ambientales con las organizaciones del sector; el trámite inmediato en el Congreso de la República de los proyectos de ley anticorrupción; y el cumplimiento inmediato de los acuerdos firmados con estudiantes, indígenas, campesinos, maestros y otros sectores sociales. No obstante, una vez más las autoridades dilatan y el movimiento, no logran resultados positivos.

Sin embargo, el ejercicio mismo de esta movilización masiva e intersectorial, permitió articulaciones entre la población urbana y campesina, pues la Minga indígena se activó para dar apoyo al Paro, donde la guardia cimarrona, indígena y campesina fueron las que se encargaron de cuidar las movilizaciones y los puntos de resistencia, identificando y deteniendo infiltrados, escoltando el transporte de productos agrícolas hasta la ciudad, desabastecida por los cortes de carretera. Encontrándose en las calles prácticas políticas ancestrales y populares que dio sostén y experiencia a todo el pueblo movilizado.

Las manifestaciones en Colombia dejaron un trágico saldo de cinco personas muertas (cuatro civiles y un policía), 314 heridos (105 civiles y 209 policías), 286 detenidos y denuncias de abuso sexual, según informaciones oficiales y de organizaciones (Aguilera Forero, 2020).

Todas las manifestaciones que describimos brevemente, tuvieron como respuesta la represión hacia el pueblo organizado y negociaciones del poder corporativo que generaron desmovilización, pero no necesariamente construyeron caminos hacia la solución profunda del conflicto que llevó a este hartazgo frente a la profundización de violencias sistémicas que cada pueblo vivió.

No obstante, existen otros elementos comunes que están presentes en estas tres revueltas, pues en los tres países la intersectorialidad del llamado a manifestarse frente al poder constituido fue un ejercicio poco habitual o desconocido. En Colombia y Chile, su masividad y prolongación en el tiempo fue inédita; la puesta en ejercicio de la plurinacionalidad a través del paro de Ecuador, también cobra un elemento diferenciador en su historia.

El levantamiento simultáneo de diversos sectores sociales y territorios es relevante en este proceso de revueltas, especialmente la acontecida en Chile, pues se caracterizó por ser rizomática¹⁵. Es decir, fue un movimiento que no respondió a ninguna cabeza, porque respondía a muchas demandas que se aunaban en lo común (que son como los nodos del rizoma). Al no basarse en los liderazgos predefinidos o en los caudillismos propios de los movimientos, tiene mucha más capacidad de levantarse una y otra vez, y mucha más capacidad de tejer redes con otras luchas (como es el modo de crecer de un rizoma).

15 Es un concepto que viene de la biología. Un rizoma es un tallo que crece en forma subterránea con varias yemas que crecen en forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos desde sus nodos, los que cumplen la función de ser órganos reservantes de nutrientes. Los rizomas crecen indefinidamente.

A la vez esta revuelta chilena, se caracteriza por hacer un cuestionamiento muy fuerte a las organizaciones convencionales basadas en la democracia representativa burguesa, como los partidos políticos, y por establecer formas horizontales de funcionamiento.

Un tercer elemento característico es la incidencia de los feminismos, con la exigencia de generar espacios libres de machismos y practicas antipatriarcales. Espacios cada vez más horizontales, de cuidados colectivos y comunitarios.

Entonces, entendidas estas revueltas como procesos de aprendizaje colectivo en la historia larga y la inmediata, vemos que cada nodo de este rizoma puede analizarse en sí mismo para comprender el fenómeno completo y complejo que es.

Rol mujeres en la revuelta... revuelta para vivir

Durante las revueltas del 2019, tuvieron en el centro la protección de las vidas y la mantención de ellas, desde las guardias de protección que cada movimiento se dio, los distintos espacios que se construyeron para encontrarse y alimentar las movilizaciones. Fueron movilizaciones que paró la vida cotidiana del neoliberalismo, se dejó de trabajar para el capital y toda esa energía se desplegó para encontrarse, conocerse, apoyarse, contenerse, sacar la rabia y no soltarse.

El cuidarse-cuidarnos, fue un pilar fundamental en esta lucha de resistencia colectiva que se construyó contra la profundización neoliberal, para organizarse, articular redes, levantar estrategias de comunicación, atender a lxs heridxs y alimentar a quienes lo necesitaban. Y en tal exigencia las mujeres y disidencias, tuvieron un papel

central. En la necesidad de compartir saberes y conocimientos históricos, políticos, ancestrales, mientras se experimentaba lo nuevo.

En ese contexto se generaron articulaciones para la organización política de resistencia, desde el hacer-cuidar-expresar. Se reconocieron en lo común y se relacionaron sectores que hasta ese momento no lo habían logrado, como la minga indígena de Colombia y los sectores populares de las ciudades; como los estudiantes y lxs pobladores en Chile. Esa indignación colectiva se encontró, y se hizo revuelta.

Los aportes que ya venían desarrollándose desde los movimientos feministas, estudiantiles, medio ambientales y de pueblos originarios, marcó la pauta para ejercitar otros espacios de resistencia, con distintas dinámicas de organización interna y de construcción de los espacios en lucha. Un ejemplo fueron las guardias cimarronas, campesina y de pueblos originarios de Colombia. Las exigencias feministas y de mujeres organizadas que exigieron “espacios seguros” libre de relaciones machistas y estilos patriarcales, fueron una demanda dentro de las demandas sistémicas de las movilizaciones, tanto en la calle, como en la organización barriales, en las ollas comunitarias, en las estrategias comunicacionales como en las redes de abastecimiento.

En este contexto, las mujeres y los cuerpos feminizados, estuvieron activando desde el inicio variadas iniciativas colectivas que permitieron sostener las movilizaciones en distintas áreas, y de distintas formas, teniendo un anclaje revolucionario las experiencias que los feminismos y las mujeres venían acumulando... Desde Colombia, nos dicen:

“El papel de las mujeres en el paro fue de articulación, participando en las movilizaciones desde sus colectivos, redes y juntanzas,

enlazando personas y procesos. Son las que están pendientes de qué hay, qué falta, cómo está la gente joven, apoyando el hermanamiento entre los puntos de resistencia. También en la organización, incidencia y denuncia, reivindicando los derechos y específicamente los de las mujeres, frente a las situaciones que estaban pasando antes del paro, como la violencia basada en género, los secuestro de mujeres en Cali y la precaria situación económica y social en la que se encontraban las mujeres” (Colectivos feministas Cali, Colombia. En: Colectivo La ReVuelta, 2021)

Destacamos que las mujeres y disidencias, organizadas o no, se vincularon en todas las actividades que necesitaban cuidar la vida, en espacios de grandes colectivos y espacios pequeños y seguros, mixtos o separatistas, aportando desde sus modos y posibilidades. Frente al desabastecimiento que generaron las grandes cadenas del mercado de alimentos, la población se organizó entre vecinxs para satisfacer la necesidad de alimentarse y enfrentar la crisis de abastecimiento que los gobiernos, los grandes proveedores y el comercio establecido estaba imponiendo. Frente a la ausencia de posibilidades laborales, la población se organizó, atendiendo lo más básico que era alimentar y acompañarse. Es así que se atendieron colectivamente necesidades fundamentales como:

- Alimentación, para cuidar que las personas movilizadas (activas o no) se mantuvieran alimentadas, en los lugares de resistencia como en los barrios o poblaciones. Se gestionaron en forma autónoma y organizada, ollas comunes o comedores comunitarios. Por ejemplo, en Valparaíso (Chile), se mantuvieron

activas más de 100 ollas comunes en vecindarios y en Santiago más de 1000, en espacios autónomos para lxs vecinxs, para las personas en situación de calle, para lxs de las manifestaciones, para las trabajadorxs sexuales y disidencias, etc. En Colombia, por ejemplo las ollas comunitarias fueron lugares de encuentro, alrededor de las que la gente se reunía a compartir miradas, estrategias y dolores. En Ecuador, se gestionaron comedores comunitarios para alimentar a las comunidades y todxs aquellos que lo requerían, permitiéndose crear un espacio de encuentro, en medio de la tensión política.

- En esta área, las mujeres marcaron ruta por su experiencia, pusieron su conocimiento a disposición para organizar a lxs encargadx de cocinar diariamente, a veces solo participaron mujeres, a veces fue mixto, otras un grupo amplio se decidió a participar, pero finalmente las que llegaban a tiempo y cumplían con la responsabilidad de alimentar fueron mujeres... Posiblemente fue el lugar de mayor tensión de la división sexual del trabajo, y el espacio de mayor invisibilidad política que demanda profundización y trabajo.
- Redes de abastecimiento; redes que se activaron o ampliaron para proveerse de alimentos en los sectores en que el comercio de alimentos abandonó su tarea. Estas redes habían nacido hace décadas en Chile, por ejemplo, dada la precariedad laboral y la necesidad de alimentar a sus hijxs, muchas habían iniciado el comprar juntas para disminuir el gasto en

esa área¹⁶. Ejercicio que permitió experimentar otras economías, relacionándose directamente con productoxs pequeñxs, logrando un beneficio mutuo, no solo monetario, sino relacional de interdependencia y ecodependencia entre los distintos territorios.

- Huertos orgánicos o urbanos, que impulsaron organización colectiva con intercambio de saberes, conocimientos y disfrute emocional compartidos sobre la siembra, la cosecha, los cuidados y también aprender otro modo de organización desde las condiciones materiales que el espacio-tierra presentaba. Sembrando, tanto alimentos como plantas medicinales que permitieron poner en valor conocimientos situados desde el mundo campesino, desde los pueblos originarios, saberes ancestrales que tenían principalmente las mujeres. Recuperando sitios eriazos o abandonados para realizar siembra, alrededor del cual se generaban encuentros, reflexiones, acompañamiento, liberando energía y regenerándose con la tierra.
- Equipos de salud o misiones médicas, que fueron lxs encargadx de dar atención de emergencia, de primeros auxilios a lxs heridxs en las manifestaciones, acompañar y contener emocionalmente. Así como también se formaron redes de apoyo de salud en barrios, para dar cuidado y contención, a quien estaban más vulnerable (como adultos mayores o personas

16 Algunas de estas experiencias chilenas, se pueden revisar en Carpa de Mujeres, 2021.

enfermas), desde el acompañamiento a colaborarles en conseguir alimentos o medicinas.

- Redes de abogadx y/o de observadorxs de ddhh, para actuar rápido frente a detenciones a manifestantes. Así como realizar denuncias y apoyos legales necesarios como en Chile y Colombia; o reactivando las que ya existentes como en Ecuador, formando redes de abogadas feministas para llevar especialmente situaciones de violencias de género y de derechos fundamentales.
- Redes de acuerpamiento, contención, rituales de sanación y apoyos psicológicos para atender los efectos emocionales que la represión estaba ocasionando en los territorios. Cada uno asumiéndolo desde sus visiones y cosmovisiones. En Cali, Colombia: lo llamaron “susurros de amor”, como lo nombra la ancestralidad afrodescendiente, rituales para fortalecerse espiritualmente y liberar los miedos y tristezas, para que sientan que no están solas.
- Redes de comunicación de medios libres, autónomos o alternativos, desde radios a medios digitales y gráficos, para sostener la comunicación y registros entre los distintos territorios, y superar el cerco informativo de los medios hegemónicos. Especialmente, para informar sobre las trasgresiones de derechos fundamentales que estaban ocurriendo en estas revueltas.
- La primera línea o los puestos de resistencia compuesta por jóvenes, mujeres y disidencias, que se enfrentaban a las fuerzas represivas del estado como avanzada para brindarle

protección al pueblo que se manifestaba. Lxs más antiguos apoyando con estrategias y vigilancias desde puestos estratégicos o simplemente más lejanos a la confrontación directa y lxs más jóvenes adelante, para que todxs pudieran estar lo mejor posible, en medio de la tensión¹⁷.

Las compañeras de Ecuador nos decían que las mujeres fortalecieron los espacios de lucha y resistencia con una mirada antipatriarcal en sus organizaciones y con ello, también lograron espacios propios de sanación física y emocional.

El compartir saberes y conocimientos ancestrales o tradicionales, les permitió valorizar el haber cuidado por tantos años. Pero a la vez cuestionar y preguntarse: ¿quién cuida a la que cuida?

Desde Colombia nos comparten que las mujeres movilizadas y organizadas estuvieron en todos los momentos del Paro Nacional, reivindicando el carácter humano de las protestas, cuidando y fortaleciéndose entre ellas, y también cuidando de la vida que se ponía en peligro en cada lugar de resistencia. Impulsaron estrategias de no violencia, a través de las artes, deportes, la cultura y la pedagogía de incidencia en los barrios, organizaciones y universidades. La contención, los rituales de sanación siguieron sus diversas formas para recuperar fuerzas. Abrieron puntos lilas, como espacios recuperados y libres de patriarcado.

17 A nombrada primera línea, principalmente fue en Chile, donde un grupo de jóvenes se disponía en acción directa para cuidar que las fuerzas represivas no disolvieran la manifestación, ni les dañaran, pues en ellas habían niños jóvenes, adultxs de variadas edades.

En Chile, las compañeras participaron de espacios mixtos y separatistas, donde la horizontalidad se exigía, con solidaridad que construía confianzas y aunque no se dispone aún de la cifras, la experiencia sentida permite decir que todas las organizaciones comunitarias, todas las organizaciones territoriales, todas las asambleas territoriales, tenían como motor de funcionamiento a jóvenes y a mujeres feministas y no. Las que activaron toda la red y pusieron a disposición sus saberes, su fuerza y energía para que la colectivización se mantuviera y se sostuviera.

Las mujeres estaban en esta red de la vida porque la vida estaba en juego. Cuando el sistema te arrebatara la posibilidad del buen vivir, de una vida digna, entonces se deja todo en el colectivo porque ahí se encuentra la esperanza.

No obstante, esa fortaleza situada en los cuidados de la vida, no fue una tarea fácil ni libre de tensiones, pues la exigencia sacrificial hacia las mujeres y los cuerpos feminizados, también se mantenía, tanto al interior como al exterior de las organizaciones e individualidades movilizadas.

Existen violencias históricas al interior de las organizaciones, por lo que la despatriarcalización es una tarea cotidiana y dura. La colonialidad racializada aún se mantiene, incluso al interior de los feminismos, por lo que se tuvo que intensionar acciones desde las arengas libres de machismos y homo-trans-lesbofobias hasta prácticas orgánicas, poniendo límites y generando propuestas para la transformación. Siempre atentas para que lo nuevo que se estaba construyendo no quedara en revueltas patriarcales, racistas y resistencias machistas.

Pues el unir en la lucha a sectores tan amplios de corte “plurinacional”, por ejemplo puso en tensión el lente colonial al interior de los movimientos del paro plurinacional de Ecuador. Abriendo discusiones para entender, compartir y no imponer formas de lucha y de estrategias de movilización¹⁸.

El trabajo que sostuvo las revueltas

A través de estas reflexiones y prácticas compartidas desde el 2019, reconocemos que estas movilizaciones marcaron una diferencia notable en su ejercicio organizativo y dinámica interna, con otras movilizaciones anteriores de corte más sectorial. Donde la masividad hizo una gran diferencia que exigió que una gran parte de la población se hiciera parte de esta acción política de resistencia, de denuncia y colectivización rizomática.

Muchas participantes de las revueltas no se reconocen feministas, como por ejemplo las compañeras de pueblos originarios, pero la práctica política constante de reivindicar su posición dentro de comunidades u organizaciones las hace encontrarse en ese centro común.

Todo lo anterior nos da cuenta que en las revueltas la vida se puso en el centro, en un contexto que la vida estaba concretamente en riesgo, alrededor de lo cual las comunidades, poblaciones barrios se organizaron para enfrentar las violencias que sobre ellxs se gestaba. Y es precisamente en ese proceso que el trabajo de cuidado fue

18 Cuando las mujeres de pueblos originarios se movilizan, se moviliza toda la comunidad, no solo adultxs, van niñxs y lxs mayores, dado que es una lucha de la comunidad. Practica que fue criticada por diferentes sectores.

el eje de la sostenibilidad de la vida, a pesar que no se tenía trabajo, alimento o accede a las condiciones básicas de esos momentos, la población sobrevivió y vivió.

Afirmamos, entonces, que el trabajo que sostuvo el Paro Nacional en Colombia, el Paro Plurinacional en Ecuador, la Revuelta en Chile, fue el trabajo de cuidados; cuyo proceso permitió colectivizarlo y estar un poco más claras sobre la imbricación de opresiones que se tejen al interior de organizaciones, e incluso de los propios feminismos.

Compartimos con las compañeras de Colombia, cuando dicen: “también somos críticas sobre este lugar de subordinación asignado tradicionalmente, que es leído a veces como que las mujeres cuidan, mientras los muchachos protegen; ocultando la fuerza y el poder de las mujeres en la resistencia y por tanto, reproduciendo estructuras capitalistas, neoliberales, heteropatriarcales” (Colectivo ReVueta, 2021).

A modo de cierre: Sobre la vida que merece ser vivida

La revuelta dio a conocer que esta forma de vida, en estas condiciones de sobreexplotación y violencias instituidas desde un sistema heteropatriarcal capitalista, no se quiere seguir sosteniendo. Las luces de revoluciones que los tiempos de revuelta abrieron, acumularon dinámicas políticas que pasaron por el cuerpo con la sensación-sanación de la experiencia de interdependencia, de la colectividad como forma y lo común como búsqueda de esos encuentros.

Estas movilizaciones populares, mostraron desde la praxis colectiva, la estructura basal de la Vida (en mayúscula), lo que exigió

organización, articulación o sea construir comunidad; en el campo, la ciudad, la costa, la selva o la sierra o en el territorio donde se esté. Se hizo palpable que la tierra es la que nos permite el alimento diario y son los esfuerzos de quienes lo plantan, cuidan y cosechan lo que hace posible que ese alimento luego llegue y sea transformado para alimentar a toda una comunidad. También puso más clara la interdependencia de las ciudades y el campo. Otrxs que se permitieron experimentar otras economías, se dieron cuenta que la distribución de los alimentos puede ser autogestionada, y que sobretodo quién finalmente transforma ese alimento en comida nutriente y digna es quien logra cerrar esos ciclos.

En consecuencia, necesitamos de la tierra, de la comunidad y del trabajo de cuidado para mantenernos vivos. Todo lo demás es un excedente, donde los mercados pueden ser manejados desde otros espacios, lógicas y lugares, con reciprocidad y cuidado mutuo. Las otras economías son posibles, porque la hicimos posible. Poblaciones enteras con desabastecimiento oficial, se alimentó a veces mejor y más que lo que la precariedad del neoliberalismo les permite.

No obstante, vivimos en un sistema-mundo racializado y heteropatriarcal, que requiere de propuestas transformadoras y prácticas cotidianas para valorar el trabajo de cuidados y lograr redistribuirlo a nivel familiar, comunitario, institucional, para que esos aprendizajes de cómo cuidar queden situados en las comunidades y no solo en las mujeres y cuerpos feminizados, como sigue siendo; pues luego de esas movilizaciones masivas e impenetrables... Mucho aprendizaje hubo. Creemos que estas revueltas incorporaron también un elemento fuertemente feminista, pues esta vez no se trató tanto de

dar la vida por la lucha, sino de luchar por vivir... o sea luchar por la vida digna que queremos.

El cuerpo y el pueblo organizado tienen memoria. Otras movilizaciones seguirán, el rizoma que evidenció las revueltas da cuenta que las estructuras se mueven todo el tiempo y aparecen cuando ellas son necesarias y logran ese nivel de madurez para rebrotar con ese desbordante nivel de fuerza colectiva... Seguimos en proceso, en crisis y transformación, desde abajo...



Referencias

- Aguilera Forero, Nicolás (2020). *Las cuatro co de la acción colectiva juvenil: el caso del paro nacional de Colombia (noviembre 2019-enero 2020)*. Revista Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Anmestia Internacional (2019). *Situación de derechos humanos en las Américas: Informe anual 2019*. <https://www.amnesty.org/es/documents/amr01/1353/2020/es/>
- Informe mundial de Desigualdad 2022*. https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/Summary_WorldInequalityReport2022_Spanish.pdf
- Carrasco, Cristina; Cristina Borderías y Teresa Torns (eds) (2011). *El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas*. Edición La Catarata. Madrid. España.
- Carrasco, Cristina. (2014). *La economía feminista: ruptura teórica y propuesta política*. En C. Carrasco (Ed.), *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política* (pp. 25-48). La Oveja Roja, Madrid. España.
- Castro, Juan Carlos (2020), *La protesta social en América Latina: una aproximación a su fisonomía a propósito de los estallidos sociales de 2019*. pp. 159-184. En Revista Rumbos Facultad de Ciencias Sociales Universidad Central. Chile
- <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/418>
- Carpa de las mujeres (2021). *Catastro plurinacional de experiencias de Economía Feminista y solidaria. La vida en el centro*. Marcha mundial de mujeres. Fundación Heinrich BöllCIPER Chile (2021). *Violencia contra la mujeres en la cuarentena: denuncias bajaron 9,6% y llamadas de auxilio aumentaron 43%*.

<https://www.ciperchile.cl/2021/03/09/violencia-contra-la-mujer-en-la-cuarentena-denuncias-bajaron-96-y-llamadas-de-auxilio-aumentaron-438/>

CEPAL, (2019), *Panorama Social de América Latina, 2019* (LC/PUB.2019/22-P/Re v.1), Santiago.https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/44969/S1901133_es.pdf

Cohen, Daniel (2013); *Homo Economicus: el profeta extraviado de los nuevos tiempos*. Ed. Ariel, España.

Colectivo La ReVuelta de la Economía Feminista Emancipatoria (2021). *Miradas emancipatorias contra el neoliberalismo desde las diversidades territoriales*. PP.581-596. En “Libro de Actas, VII Congreso de Economía Feminista”. Bilbao 1,2 y 3 de julio 2021.

<https://congresoekonomiafeminista.org/wp-content/uploads/2021/11/LIBRO-DE-ACTAS-@CongresoEcoFem.pdf>

Cubillos Álvarez, Nelly (2015). *Mujeres luchonas y chingonas: propuesta metodológica para la transformación desde la perspectiva de la economía feminista de la ruptura...* Tesis doctoral. CESMECA-UNICACH. México.

Derrida, Jacques (1986). *De la Gramatología*. Ed. Siglo XXI. México.

Federici, Silvia (2013). *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y lucha feminista*. Ed. Traficante de Sueños. Madrid. España.

Gallegos, Franklin (Editor). *Octubre y el derecho a la resistencia. Revuelta popular y neoliberalismo autoritario en Ecuador*. Clacso, 2020. Bs. Aires. Argentina

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/89408>

Hewitson, G. J. (1999). *Feminist Economics: Interrogating the Masculinity of Rational Economic Man*. Cheltenham: Edward Elgar Publishers. [[Links](#)]

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH), (2019). *Informe 2019*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/1701/Informe%20Final-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Reporte general de violaciones a ddhh octubre 2019 a marzo 2020. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/04/Reporte-INDH-19-de-marzo-de-2020.pdf>

Informe derechos humanos. Resumen 2019. <https://ec.usembassy.gov/wp-content/uploads/sites/38/ECUADOR-HRR-2019-SPA-FINAL.docx.pdf>

Oxfam (2020). *Comunicación sobre las migraciones*. <https://www.oxfam.org/es/informes>
https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/Comunicacion_sobre_las_migraciones

Paúl, Fernanda (2019). *Protestas en Chile y Ecuador: ¿en qué se parecen y diferencian las últimas revueltas sociales en estos dos países?* BBC Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50139272>

Pérez Orozco, Amaia (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Ed. Traficantes de sueños. Madrid, España.

Pérez Orozco, Amaia (2006). *Perspectiva Feminista en torno a la economía: El caso de los cuidados*. Ed. Consejo Económico y Social. En http://www.gemlac.org/recursos/amaia%20perez%20orozco_2006.pdf

Pérez Orozco, Amaia (2005). *Amenaza de Tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico*. En Revista Economía Crítica, N° 5. http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/10/amenaza_tormenta.pdf

Suárez, A. (27 de noviembre de 2019). *Colombia, ¿país con tradición de protestas?* France 24. <https://www.france24.com/es/historia/20191127-protestasencolombia-ivandunque-hartazgoso-cial-1>

<https://www.oecd.org/economy/chile-should-use-upturn-to-address-low-productivity-and-high-inequality.htm>

trabajo de
cuidados

género

derechos
humanos

EL TRABAJO DE CUIDADOS Y SU REGULACIÓN JURÍDICA EN MÉXICO

ELIZABETH CONSUELO RUÍZ SÁNCHEZ

Palabras clave

Trabajo de cuidados, género, derechos humanos.

Resumen

El trabajo de cuidados tiene una regulación jurídica diferenciada desde el ámbito remuneratorio. En su aspecto remunerado, presenta avances significativos en su regulación nacional e internacional, aunque en atención al cumplimiento de las disposiciones normativas, el Estado mexicano no ha asumido en su totalidad la obligación constitucional de garantizar a las personas trabajadoras domésticas (personas trabajadoras del hogar) y de cuidados el disfrute de sus derechos, siendo copartícipe por omisión de violaciones a los derechos humanos laborales. En cuanto al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado, que por las condiciones mismas en que se ejecuta carece de una regulación laboral formal, encuentra en las interpretaciones jurisprudenciales el mecanismo para reivindicar la valoración compensatoria del trabajo de cuidados.

En este sentido es fundamental que México ratifique el C156 de la Organización Internacional del Trabajo a fin de fomentar la igualdad sustantiva y de trato, evitando la discriminación motivada por las responsabilidades familiares y las rescisiones laborales por esta causa. Obligando con ello, al Estado mexicano ha generar también acciones afirmativas y diseñar e implementar políticas públicas encaminadas a lograr el equilibrio de las responsabilidades familiares en los hogares.

Introducción

Durán define el cuidado como “la gestión cotidiana del bienestar propio y ajeno; contiene actividades de transformación directa del entorno, pero también actividades de vigilancia que principalmente requieren disponibilidad y resultan compatibles con otras actividades simultáneas”. (2018, p.27).

Oxfam México (2022) señala que el trabajo de cuidados es el conjunto de actividades que sostienen y permiten el desarrollo de la vida humana. Siendo cocinar, lavar, limpiar, administrar el hogar, atender física y emocionalmente a niñas, niños y personas mayores, enfermas o con discapacidad, entre otras (Franco Piedra et al, 2021) remunerado o no. El trabajo de cuidados también es conocido como trabajo reproductivo. Algunos autores como Larrañaga (2004), manifiestan que el trabajo reproductivo o trabajo doméstico está destinado a satisfacer las necesidades de la familia, sin que su espacio físico o simbólico se reduzca a este ámbito por incluir actividades de gestión, relación, mantenimiento y cuidado.

Conteniendo el trabajo de cuidados, en este contexto, los siguientes elementos de análisis:

- 1) El trabajo de cuidados remunerado y no remunerado
- 2) Ámbitos de ejercicio del trabajo doméstico y de cuidados
- 3) Las personas cuidadoras y el autocuidado
- 4) Las categorías sospechosas y el derecho de cuidados

Desarrollo

El trabajo de cuidados remunerado y no remunerado

El estudio del trabajo de cuidados sugiere la diferenciación entre lo que se entiende por trabajo de cuidado remunerado y no remunerado.

Aristóteles distinguía entre *pónos* y *érgon*, el primero designaba una actividad difícil asociada al dolor, la angustia y la infelicidad; el segundo se asociaba al trabajo que se realizaba para sí mismo o para otros de manera voluntaria. En la Grecia antigua sólo los integrantes de la aristocracia tenían una vida saludable ya que podían destinar su tiempo al cuidado del cuerpo, en tanto quienes debían trabajar se les negaba la información para asegurar una vida sana. (Sandoval Ocaña et al, 2016, pp.53 y 58)

En México se entiende por trabajo toda actividad humana intelectual o material, independientemente del grado de preparación técnica. Requiriendo de conformidad con el artículo 5º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que esta actividad sea remunerada con excepción de los trabajos impuestos como pena de la autoridad judicial, cargos concejiles, funciones electorales y censales que no se ejecuten de manera profesional.

Sin embargo, las salvedades previstas en el artículo 50 de la Constitución Política mexicana no son las únicas actividades laborales que se ejecutan de manera gratuita. El trabajo de cuidados en los hogares, cuando es realizado por integrantes de la familia, generalmente, carece de esta retribución. Caso similar ocurre con el trabajo desarrollado en la Industria familiar.

En concepción de la economía feminista se reconoce que la mayoría del trabajo remunerado es realizado por los hombres, en el ámbito público; y por otro lado, el trabajo no remunerado es ejecutado en mayor proporción por mujeres, en el ámbito privado. En este sentido, se entiende por trabajo no remunerado es el que se efectúa sin recibir pago o salario alguno. Al respecto Orozco expresa:

La redefinición del trabajo que plantea la economía feminista es relevante porque las asignaciones sociales de los roles de género han producido la división sexual del trabajo total. En esta concepción, se reconoce que la mayoría del TR es realizado por los hombres, en el ámbito público, con remuneración económica y en ciertos contextos con prestaciones; y la mayor parte del TnRes realizado por mujeres, en el ámbito privado, sin remuneración ni prestaciones, mediante actividades como el trabajo de cuidados, el trabajo doméstico y de quehaceres del hogar. Así, el uso del tiempo de mujeres y hombres es distinto no sólo en el tipo de actividades que se realizan y la cantidad de tiempo que se les destina, sino debido a las retribuciones económicas que pueden obtenerse en cada caso. (2018, pp.90 y 91).

Ámbitos de ejercicio del trabajo doméstico y de cuidados

Previendo que toda persona tiene derecho a recibir acciones y apoyos para disminuir su situación de desventaja, el Estado en sus diferentes niveles adquiere la responsabilidad de aplicar políticas compensatorias y asistenciales en beneficio de la familia y demás grupos en situación de vulnerabilidad.

En el Virreinato la creación de los primeros hospitales (albergues) para niños huérfanos se lleva a cabo por petición de Fray Vasco de Quiroga en 1531. Siendo este el antecedente más remoto de los actuales centros de asistencia. Para 1535 el Rey Carlos V da la orden de recoger a todos los niños vagabundos mestizos, para regresarlos a su hogar, y los que no tenían padres se asignaban a encomenderos, para que les proporcionaran cuidados a cambio de instruirlos en la doctrina cristiana. En 1542 con las Leyes Nuevas surgen algunas instituciones autorizadas por el rey para dar protección a los desamparados y en 1680 con la Recopilación de las Leyes de Indias, las casas de recogimiento para sustento y doctrina de los niños mestizos huérfanos queda bajo la vigilancia del virrey, quien debía aumentar dichas casas. (Coronado Rodarte y Hernández Orozco, 2011, pp. 2 y 3).

En este contexto, en el México moderno, los trabajos de cuidados en el ámbito público son desempeñados por personal de las Instituciones Públicas de Asistencia Social y Centros de Atención. Como es el caso, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y los sistemas homólogos en las Entidades Federativas que otorgan a niños, niñas y adolescentes acogimiento a través de las modalidades de cuidados alternativos, de carácter temporal. Disponiendo

la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 26, medidas de protección especiales en situaciones de desamparo familiar, siendo entre otras:

I. Sean ubicados con su familia de origen, extensa o ampliada para su cuidado, siempre que ello sea posible y no sea contrario a su interés superior, y tengan con prontitud resuelta su situación jurídica para acceder a un proceso de adopción expedito, ágil, simple y guiado por su interés superior, aplicándose dicho proceso incluso cuando los adoptantes sean miembros de la familia de origen, siempre que ello sea posible y no sea contrario a su interés superior;

II. Sean recibidos por una familia de acogida como medida de protección, de carácter temporal, en los casos en los cuales ni los progenitores, ni la familia extensa de niñas, niños y adolescentes pudieran hacerse cargo;

III. Sean sujetos del acogimiento pre-adoptivo como una fase dentro del procedimiento de adopción, que supone la vinculación de niñas, niños y adolescentes, respecto del cual ya se ha declarado la condición de adoptabilidad, con su nuevo entorno y determinar la idoneidad de la familia para convertirse en familia adoptiva;

V. Sean colocados, dadas las características específicas de cada caso, en acogimiento residencial brindado por centros de asistencia social el menor tiempo posible. Estas medidas especiales de protección tendrán carácter subsidiario, priorizando las opciones de cuidado en un entorno familiar definitivo.

En el ámbito privado, los trabajos de cuidados se desarrollan por personal de Instituciones Privadas de Asistencia Social (como casas de asilo, casas de descanso o geriátricas) y en el interior de los hogares.

El trabajo doméstico remunerado (personas trabajadoras del hogar)

La persona trabajadora del hogar es aquella que realiza actividades de cuidados, aseo, asistencia o cualquier otra actividad inherente al hogar de manera remunerada y de cuyas actividades no obtiene la persona empleadora un beneficio económico directo.

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo señala que 2.2 millones de personas se ocuparon durante 2021 al trabajo doméstico remunerado, lo que representaba el 4% del total de ocupados; de los cuales, 1.9 millones fueron mujeres, es decir el 88% de los puestos de trabajo en esta actividad. (INEGI, 2021, p.1).

Antes de la entrada en vigor del artículo 123, de la Constitución Política Mexicana de 1917 y la Ley Federal del Trabajo de 1931, la persona trabajadora del hogar se regulaba por la materia civil, situación que vulneraba sus derechos, ya que lo sujetaba al principio de la autonomía de la voluntad, originando un desequilibrio entre las prestaciones a las que se obligaban los sujetos de la relación de trabajo. Con la entrega de vigor de la Ley Federal del Trabajo se pugna por una igualdad sustantiva entre los empleadores y las personas trabajadoras del hogar.

La Ley Federal del Trabajo vigente, regula en el Capítulo XIII, artículos 331 al 343, a las personas trabajadoras del hogar. Pronunciándose en atención a estos derechos, la Suprema Corte de Justicia de la

Nación y los Tribunales Colegiados de Circuito, en tesis aislada y de jurisprudencia.

La ley reglamentaria del apartado A, del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, precisa que no pueden ser contratados adolescentes menores de quince años en trabajos del hogar, en tanto, la contratación de adolescentes mayores de quince años debe ser por escrito y estar sujeto a jornadas que no excedan de seis horas diarias, haber concluido su educación secundaria y previo certificado médico expedido por institución pública de salud.

En el caso de contratación de mujeres, queda prohibido solicitar constancia o prueba de no gravidez y no podrá despedirse por estar embarazada, de ser el caso, el despido se presumirá como discriminación.

La estabilidad laboral reforzada de la mujer embarazada protege especialmente la maternidad con los derechos y beneficios acordados en cada uno de los periodos, a fin de evitar o prevenir los posibles riesgos para la integridad de la mujer por falta de cuidados y servicios médicos adecuados (Tesis aislada laboral III.50.T.7 L (10a.)).

Las personas trabajadoras del hogar están comprendidas en el régimen obligatorio del seguro social (artículo 12, fracción IV, de la Ley del Seguro Social), disfrutan de las prestaciones como vacaciones, prima vacacional, pago de días de descanso, aguinaldo, y percibirán por lo menos el salario mínimo profesional determinado por la Comisión Nacional de Salarios Mínimos (el s.m.d. profesional 2022, es de \$187.92 para el resto del país y \$260.34 para la Zona Libre de la Frontera Norte).

Desafortunadamente con la escasa vigilancia de la autoridad laboral y los salarios no remuneradores de los empleadores – que apenas satisfacen necesidades básicas del hogar- propician el escaso cumplimiento de estas disposiciones en materia laboral.

Según datos del INEGI (2021) en los resultados del perfil sociodemográfico de los trabajadores domésticos remunerados, se señala que El 70% no cuentan con prestaciones laborales, 25% no tienen acceso a servicios de instituciones de salud, pero si otras prestaciones, 4% tiene acceso a servicios de salud y otras prestaciones y 1% tiene acceso a servicios de salud. Sólo 2 de cada 100 cuenta con contrato de trabajo por escrito; esta ocupación se efectúa preponderantemente por mujeres, en actividades de limpieza y de orden, cocinar, lavar y planchar, y en menor medida en actividades de jardinería, conducción de vehículos y vigilancia. Los hombres en promedio tienen ingresos mensuales más altos que las mujeres y trabajan diez horas más a la semana. Las personas que fungen como choferes y vigilantes cumplen jornadas más largas en promedio 46 horas a la semana y las personas empleadas domésticas en promedio trabajan 28 horas a la semana. (p. 1 y ss.)

Es así como, los Tribunales Colegiados de Circuito y la Segunda Sala de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en tesis de jurisprudencia 2ª./J.3/2011(10a.) y tesis aislada XI.20.A.T.10 L (10a), han emitido interpretación que otorgue cierta protección a estos trabajadores, manifestando que tratándose de los trabajadores domésticos de entrada por salida, para procedencia del pago extraordinario de trabajo, deberán observarse las normas de interpretación más favorables a la persona trabajadora, apreciando los hechos en conciencia, sin necesidad

de sujetarse a reglas o formulismos sobre estimación de pruebas, tomando en consideración la razonabilidad y verosimilitud del reclamo.

En el contexto internacional, el 05 de septiembre del 2013, entró en vigor el Convenio 189 sobre las trabajadoras y los trabajadores domésticos, no obstante México siendo miembro de la Organización Internacional del Trabajo, lo ratificó el 03 de julio del 2020. Con la ratificación del C189 se adecuó el marco normativo nacional, dejando como materia pendiente la regulación de los derechos colectivos de los trabajadores domésticos y los empleadores de los trabajadores domésticos, tales como disfrutar de la libertad sindical, la libertad de asociación, la negociación colectiva y de constituir organizaciones, federaciones y confederaciones (C189, artículo 3.)

El trabajo doméstico no remunerado

La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2021, estima que 84 millones de personas de 15 años y más realizaron trabajo doméstico no remunerado para su hogar. (INEGI, 2021, p.1).

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) las labores domésticas y de cuidado no remunerados, representaron un valor económico equivalente de 6.4 billones de pesos, con una participación del 27.6 respecto del PIB nacional. En promedio el valor del trabajo de las mujeres fue de \$ 69 128 pesos y de los hombres \$ 27 175 pesos.

Las labores domésticas y de cuidados más habituales son la alimentación, limpieza y mantenimiento de la vivienda, limpieza y cuidado de la ropa y calzado, compras y administración del hogar, cuidados y apoyo, ayuda a otros hogares y trabajo voluntario.

Representando para las mujeres una carga de trabajo de 39,7 horas a la semana en población de 12 y más años; y 5.5 horas a la semana en población de entre 5 y 11 años.

Trabajo de cuidado en talleres familiares

Los talleres familiares son aquellos donde exclusivamente trabajan los cónyuges, sus descendientes, ascendientes y pupilos. Estos establecimientos, aunque están reconocidos en la Ley Federal del Trabajo, no son objeto de regulación por la misma, salvo las normas relativas en materia de seguridad e higiene. Toda vez que únicamente lo integran familiares, quienes no son considerados como trabajadores por la ley laboral.

Los Tribunales Colegiados de Circuito en interpretación armónica del artículo 351 de la Ley Federal del Trabajo con las disposiciones del Código Civil Federal precisan quienes integran el taller familiar siendo: los cónyuges o concubinos; padres, abuelos, bisabuelos, hijos, nietos y bisnietos de los cónyuges. En cuanto a los pupilos, atendiendo a la tutela, se infiere que el pupilo, menor de edad o incapaz sujeto a tutela, que se refiere a aquella guarda que se ejerce por hermanos y demás colaterales, dentro del cuarto grado; a la tutela legítima que se ejerce tratándose de mayores de edad incapacitados (al marido o la mujer respecto de ellos mismos; a los hijos mayores de edad respecto de sus padres viudos; a los padres respecto de los hijos solteros o viudos y sucesivamente, los abuelos, hermanos y demás colaterales, dentro del cuarto grado). (Tesis aislada laboral XIX.10.35 L, p.3211).

Los integrantes de los talleres familiares realizan actividades productivas y reproductivas (trabajos de cuidados) para obtener un ingreso de apoyo al hogar.

En 2019, en México 3,269,395 niñas, niños y adolescentes de entre 5 a 17 años se encontraban realizando alguna actividad económica, el 39% mujeres y 61% hombres; de los cuales 1,755,482 efectuaban actividades no permitidas (labores que ponían en riesgos su salud, desarrollo o porque no cumplían con la edad mínima permitida por la LFT para poder trabajar). Algunos de los motivos más frecuentes eran: 27% por ayudar, 15.8% el hogar necesitaba de su trabajo, 13.3% el hogar necesitaba de su aportación económica. (INEGI, 2019).

Las personas cuidadoras y el autocuidado

La persona cuidadora es quien asume la responsabilidad de la persona dependiente ayudándole en actividades sencillas o complejas. El autocuidado es la acción de la persona cuidadora de cuidarse a sí misma (INAPAM, 2020).

Los cuidadores en instituciones públicas y privadas de asistencia social y en centros de atención deben contar con un perfil profesional definido y experiencia en la materia, como es el caso de los trabajadores sociales, enfermeras, psicólogos, entre otros.

En los hogares, los cuidadores informales en su mayoría no tienen preparación específica ni experiencia, se convierten en cuidadores de forma circunstancial, para apoyar a un familiar o a un conocido y la gran mayoría no reciben una remuneración.

Es una actividad preponderantemente femenina. Para Lamas (2018) los mandatos de género inscritos en la subjetividad de las mujeres favorecen y/o determinan su elección del trabajo de cuidados:

Sin embargo, entre las dificultades para modificar la conducta masculina destaca la resistencia de muchas mujeres que prefieren ser ellas quienes se ocupen del cuidado. Como todas las acciones, actitudes y decisiones de los seres humanos están inextricablemente entretejidas con lo cultural y lo psíquico, no debe extrañar que una mayoría de mujeres “elija” cuidar a su criatura por encima de otras opciones. Y aunque las mujeres creen que dicha elección es una decisión “libre”, los mandatos de género inscritos en su subjetividad la favorecen y/o determinan. (p.20).

Algunos problemas de salud y trastornos que puede sufrir la persona cuidadora son: el síndrome de burnout, el síndrome de sobrecarga y algunas enfermedades musculoesqueléticas. Dichos efectos son consecuencia de los riesgos no profesionales a que se ven expuestas en la realización del trabajo reproductivo.

En el período mesolítico se encontraron restos fósiles de mujeres con rastros de artritis y artrosis, debido a moler los granos sobre losas de piedra, ya que a ellas les correspondía realizar esta actividad. (Gargantilla, 2014).

En relación a los varones, aunque en menor medida, también realizan trabajo de cuidados remunerado y no remunerado. En el

trabajo doméstico remunerado, señala el INEGI que los ingresos mensuales de los hombres en promedio son más altos y trabajan diez horas más a la semana que las mujeres (39 horas semanales en promedio). (2021, pp.2 y 3).

En el trabajo doméstico no remunerado, su carga de trabajo es de 15,4 horas a la semana en población de 12 y más años; y 5.1 horas a la semana en población de entre 5 y 11 años. (INEGI, 2020).

Lamas (2018) citando a Dejours señala que el desequilibrio en las labores de cuidado entre hombres y mujeres visualiza una grave problemática que debe ser asumida por todos, ya que reproduce por un lado una ventaja salarial masculina, y por otra una dificultad para que los hombres asuman su responsabilidad en el cuidado y el trabajo doméstico en sus hogares. Por lo que deben diseñarse acciones afirmativas dirigidas a los varones que diseñen una política simbólica que reformule la masculinidad.

En este sentido, el artículo 132, fracciones XXVII Bis y XXIX Bis, dispone:

Artículo 132.-Son obligaciones de los patrones:

XXVII Bis. Otorgar permiso de paternidad de cinco días laborales con goce de sueldo, a los hombres trabajadores, por el nacimiento de sus hijos y de igual manera en el caso de la adopción de un infante;

XXIX Bis. Otorgar las facilidades conducentes a los trabajadores respecto de las licencias expedidas por el Instituto según lo establece el artículo 140 Bis de la Ley del Seguro Social.

El artículo 140 Bis de la Ley del Seguro Social otorga a la madre o padre asegurados que tenga a su cargo el ejercicio de la patria potestad, la guarda y custodia del menor, licencia por cuidados médicos de los hijos de hasta dieciséis años que hayan sido diagnosticados por el Instituto Mexicano del Seguro Social con cáncer de cualquier tipo, para ausentarse de sus labores en caso de que el niño, niña o adolescente diagnosticado requiera de descanso médico en los periodos críticos de tratamiento o de hospitalización durante el tratamiento médico, de acuerdo a la prescripción del médico tratante, incluyendo, en su caso, el tratamiento destinado al alivio del dolor y los cuidados paliativos por cáncer avanzado.

En la Ley Federal del trabajo, también se dispone que no se discriminara a la persona trabajadora por motivo de sus responsabilidades familiares y algunos Contratos Colectivos de Trabajo incorporan permisos a las trabajadoras y trabajadores sindicalizados para la atención de familiares directos que sufran enfermedades o por razones de defunciones, no obstante, un avance importante en la materia sería la ratificación de México del C156 Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares.

Las categorías sospechosas y el derecho de cuidado

Son sujetos del trabajo de cuidados: los miembros de una familia, requiriendo un tratamiento especial las niñas, niños y adolescentes, los adultos mayores, discapacitados y enfermos.

En este tenor, resulta importante señalar los avances normativos que en materia de cuidados se incorporaron en la Constitución Política

de la Ciudad de México, en cuyo artículo 9 B. dispone el derecho al cuidado que toda persona debe tener, bajo ciertos lineamientos:

- El derecho al cuidado debe otorgarle a la persona los elementos materiales y simbólicos para vivir en sociedad a lo largo de su vida.
- En el sistema de cuidados debe otorgarse atención prioritaria de las personas en situación de dependencia por enfermedad, discapacidad, ciclo vital (especialmente niñez y adultos mayores) y de sus cuidadores no remunerados.

Este reconocimiento explícito del derecho al cuidado debería incorporarse también en las Constituciones Políticas de otras Entidades Federativas. A fin de diseñar, aplicar y supervisar políticas públicas y acciones afirmativas en cada uno de los espacios de la sociedad mexicana, observando la igualdad de trato y no discriminación.

Al respecto, los párrafos primero y quinto, del artículo 10 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, disponen que corresponde al Estado promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos eliminando cualquier discriminación motivada por la edad, género, discapacidades, condición social o cualquier otra que atente contra la dignidad humana.

En este tenor, Liliana Ronconi define a las categorías sospechosas como las “categorías o clases que implican distinciones que prima facie son inconstitucionales por implicar una discriminación injustificada. De esta manera, cuando la norma utiliza una categoría sospechosa como criterio de distinción, el análisis de inconstitucionalidad

debe ser muy estricto y deberá ser el Estado quien justifique la constitucionalidad. (2018, p.116). Una categoría sospechosa implica otorgar un trato desigual a quienes no se encuentran en una paridad frente a otros sujetos, siendo razonable y justificada.

Cuidado de niñas, niños y adolescentes

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de protección especial en los trabajos de cuidados. Para la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes, serán considerados niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años de edad (artículo 5). Para efectos de los tratados internacionales, son niños los menores de dieciocho años de edad.

Dicha diferenciación conceptual es fundamental para analizar su regulación jurídica en el derecho mexicano y su impacto en el tratamiento de los derechos de menores en los trabajos de cuidados y como sujetos de cuidados.

De acuerdo a la Ley Federal del Trabajo los menores de quince años no pueden desempeñar trabajo alguno remunerado, y los mayores de quince y menores de dieciséis pueden ejecutarlos previa autorización de sus padres y de la autoridad laboral siempre que exista compatibilidad entre el estudio y el trabajo, previendo condiciones especiales de protección en el trabajo, a fin de prevenir y eliminar las peores formas de trabajo infantil. Los menores de dieciocho años pueden realizar actividad productiva de autoconsumo bajo la dirección de integrantes de su círculo familiar o tutores.

En atención a la condición de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de cuidados, las autoridades deben aplicar las normas jurídicas en estricto apego al principio rector del interés superior de la niñez y la observancia del principio de no discriminación, que establecen un escrutinio más estricto en relación con la necesidad y proporcionalidad de la medida y su interpretación cuando tenga que aplicarse a un niño en caso concreto o que pueda afectar a sus intereses.

Personas Adultas Mayores

Corresponde a la familia proteger, cuidar y atender de manera constante y permanente la vida y desarrollo integral de las personas adultas mayores.

La Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores establece el derecho de las familias de recibir apoyo subsidiario para su atención y cuidado, así como brindarles asistencia social en caso de desempleo, discapacidad o pérdida de sus medios de subsistencia y de acceder a una casa hogar o albergue u otras alternativas de atención integral cuando se encuentran en situación de riesgo o desamparo (artículo 50)

De especial interés resulta el artículo 18, fracción X, de la citada ley, al disponer que:

X. Los cuidados proporcionados a las personas adultas mayores por la familia, por los responsables de su atención y cuidado, o en su caso por las instituciones públicas o privadas que

tengan a su cargo a estas personas, comprenderán los siguientes aspectos:

- a. Las personas adultas mayores tendrán el derecho de ser examinados cuando menos una vez al año, para el mantenimiento de su salud y recibir los tratamientos que requieran en caso de enfermedad.
- b. Serán sujetos de la confidencialidad y participarán en las decisiones que sobre su estado de salud se generen.
- c. Tendrán derecho a una nutrición adecuada y apropiada.

Sin embargo, la interrogante frecuente es ¿Cómo lograr que las políticas públicas se implementen y vigilen adecuadamente en su cumplimiento? resulta preocupante observar la realidad de gran cantidad de adultos mayores que no tienen cobertura a los sistemas de salud; la carencia de medicamentos y asistencia médica oportuna; así como las situaciones precarias de vida, en donde se encuentran en total desamparo no sólo por las instituciones de asistencia sino por sus familiares.

Algunas consideraciones jurisprudenciales

Tesis aislada Constitucional Laboral I.140.T.2 L (11a.), undécima época, por violación al derecho humano a la no discriminación por despido a una trabajadora que justifica sus ausencias por cuidados maternos, en atención al principio del interés superior de la niñez:

Hechos: Una trabajadora docente de educación básica de la Secretaría de Educación Pública que fue despedida por faltar a sus labores más de 3 veces en un periodo de 30 días naturales demandó su reinstalación; durante el proceso acreditó, indiciariamente, que las inasistencias fueron por procurar la salud de su hija de 9 años de edad, al llevarla a consulta médica a una institución de salud pública. El patrón argumentó que el cese fue justificado, porque incurrió en la causa de separación prevista por el artículo 76 de la Ley General del Servicio Profesional Docente abrogada, vigente al momento de los hechos (faltar más de 3 veces en un periodo de 30 días naturales), y que si bien la institución de salud le expidió constancias por cuidados maternos, éstas no son idóneas para justificar las inasistencias, debido a que conforme al convenio suscrito entre la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, aquéllas se otorgan a las trabajadoras con hijos menores de 6 años. La Sala del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje que conoció del asunto convalidó la causa del cese, al determinar que la constancia de cuidados maternos es insuficiente para demostrar sus ausencias.

Criterio jurídico: Este Tribunal Colegiado de Circuito determina que en los casos en los que la trabajadora aporte indicios para justificar sus ausencias por cuidados maternos, corresponde al patrón la carga de la prueba para demostrar

que la causa de separación es ajena a dicha circunstancia pues, de lo contrario, se actualiza un despido injustificado; lo anterior, en cumplimiento al deber de juzgar con perspectiva de género y en atención al principio del interés superior de la niñez. (p. 4852).

Tesis aislada civil 1a. CCXXVIII/2018 (10a.), décima época, en materia de pensión compensatoria al cónyuge como reconocimiento de la doble jornada laboral, como una forma de reivindicación al valor del trabajo doméstico y de cuidado:

La figura de la compensación permite que un cónyuge pueda tener la posibilidad de demandar del otro hasta un porcentaje de los bienes que hubieren adquirido en aquellos matrimonios celebrados bajo el régimen de separación de bienes siempre y cuando, durante éste, hubiera reportado un costo de oportunidad por asumir determinadas cargas domésticas y familiares en mayor medida. Así, la finalidad de la institución es reivindicar el valor del trabajo doméstico y de cuidado, largamente invisibilizado en nuestra sociedad, asegurando la igualdad de derechos y de responsabilidades de ambos cónyuges. En ese sentido, el cónyuge que realizó doble jornada laboral, tiene derecho de acceder al mecanismo compensatorio. En otras palabras, el cónyuge que se dedicó a las tareas del hogar, pero que además salió al mundo laboral y realizó un trabajo remunerado no debe entenderse

excluido de la posibilidad de acceder al derecho de compensación. Por el contrario, el tiempo y el grado de dedicación al trabajo del hogar, y en su caso, al cuidado de los hijos, deben ser ponderados a efecto de determinar el monto o porcentaje de la eventual compensación.

Conclusiones

La legislación reconoce al trabajo de cuidado como un soporte del desarrollo integral de las personas que conforman la familia, no así para la persona cuidadora, por lo que es fundamental diseñar acciones afirmativas que logren el equilibrio de las responsabilidades familiares en los hogares. Y toda vez que la falta de ingresos ocasiona situaciones precarias de cuidados dentro de los hogares, es importante fortalecer la economía social.

En relación al trabajo doméstico y de cuidado remunerado, desde un marco normativo nacional e internacional presenta avances significativos en su regulación, no obstante, existe incumplimiento de las disposiciones jurídicas y el Estado mexicano no ha asumido su obligación constitucional de garantizar a las personas trabajadoras el disfrute de sus derechos, siendo copartícipe en algunos casos por omisión de violaciones a los derechos humanos laborales.

El trabajo doméstico no remunerado, por las condiciones en que se ejecuta, no es posible otorgarle una valoración laboral formal, sin embargo, a través de las interpretaciones jurisprudenciales se origina una reivindicación de manera compensatoria y se reconocen las

violaciones al derecho humano de no discriminación por motivos de responsabilidades familiares. En este sentido es fundamental que México ratifique el C156 de la OIT a fin de lograr la igualdad sustantiva y de trato evitando la discriminación motivada por las responsabilidades familiares y las rescisiones laborales por esta causa. Obligándose al Estado mexicano de generar acciones afirmativas y políticas públicas encaminadas a que la persona trabajadora permanezca en la fuente de trabajo o se reintegre a ella después de una ausencia debida a sus responsabilidades familiares.

Referencias

- Coronado, R, & Hernández, G. (2011). *Internamiento de menores en la época del virreinato*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. UNAM.
- Comisión Nacional de Salarios Mínimos. (2022). *Tabla de salarios mínimos vigentes a partir del 1º de enero del año 2022*.
- Durán, M.A. (2018). Alternativas metodológicas en la investigación sobre el cuidado. En *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*. (pp. 27- 45). ONU Mujeres.
- Franco, G, Hechenberger, E, Heatley, A, & Saldívar, L. (2021) *El trabajo de cuidados, desastres y género* <https://www.revistadelauniversidad.mx/articulos/fec07c94-53bb-446f-9748-4bd13934b72d/trabajo-de-cuidados-desastres-y-genero>
- Gargantilla, O. (2014). *Breve historia de la medicina: del chamán a la gripa* A. Ed. Tombooktu.
- INAPAM (2022) *La importancia del autocuidado en cuidadoras y cuidadores de personas mayores dependientes* <https://www.gob.mx/inapam/es/articulos/importancia-del-autocuidado-de-quien-cuida-a-personas-adultas-mayores-dependientes?idiom=es>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Niñas y niños que trabajan* <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/ninos.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Trabajo No Remunerado de los Hogares* <https://www.inegi.org.mx/temas/tnrh/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). *Estadísticas a propósito del día internacional del trabajo doméstico 22 de julio* https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/Eap_TrabDom21.pdf
- Lamas, M. (2018). División del trabajo, igualdad de género y calidad de vida. En *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*. (pp.15 -26). ONU Mujeres.
- Larrañaga, I, Arregui, B, & Arpal, J. (2004). El trabajo productivo o doméstico. *Gaceta Sanitaria* 18(4) https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So213-91112004000400007
- Organización Internacional del Trabajo. (1981). *C156 Convenio sobre los trabajadores con responsabilidades familiares*.
- Organización internacional del Trabajo. (2013). *C189 Convenio sobre las trabajadoras y los trabajadores domésticos*.
- Orozco, M.E. (2018). El trabajo, los cuidados y la pobreza. En *El trabajo de cuidados: una cuestión de derechos humanos y políticas públicas*. (pp. 86 -97). ONU Mujeres.
- OXFAM México. (2022). *Bienestar y trabajo* <https://oxfamMexico.org/bienestar-y-trabajo/>
- Ronconi, L. (2018). Repensando el principio de igualdad: alcances de la igualdad real. En *Isonomía*. Número 49. ITAM.
- Sandoval, J, Gómez, G, Fernández, L, & Torres, A. (2016). Esbozo de historia de la salud en el trabajo en México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.
- Semanario Judicial de la Federación. *Registro:163537*. Tesis aislada laboral XIX.10.35 L. Tribunales Colegiados de Circuito.

Semanario Judicial de la Federación. *Registro:2015088*, Tesis aislada laboral XI.20.A.T.10 L (10a). Tribunales Colegiados de Circuito.

Semanario Judicial de la Federación. *Registro:2018581*. Tesis aislada Civil 1a. CCXXVIII/2018 (10a.) Primera Sala.

Semanario Judicial de la Federación. *Registro:2022750*. Tesis aislada laboral III.50.T.7 L (10a.). Tribunales Colegiados de Circuito.

Semanario Judicial de la Federación. *Registro:2023478*. Tesis aislada Constitucional Laboral I.140.T.2 L (11a.). Tribunales Colegiados de Circuito.

Legislación

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2021)

Constitución Política de la Ciudad de México (2022)

Ley Federal del Trabajo (2022)

Ley del Seguro Social (2022)

Ley de los derechos de las personas adultas mayores (2022)

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2022)

Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (2022)

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2022)

NARRATIVAS DE RESISTENCIA EN LA CRIANZA DE HOMBRES Y MUJERES. ENTRE LA SOLEDAD Y EL MIEDO

LILIANA BELLATO GIL¹
CARLOS MIRANDA VIDEGARAY²

liliana.bellato@unach.mx
carlos.miranda@unach.mx

Palabras clave

Género, crianza, paternar, maternar, terapia narrativa

Resumen

El presente estudio aborda el significado-significante de la experiencia de maternar y paternar en un contexto neoliberal de precarización de las condiciones de vida. Estas

1 Doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y de la Universidad de Alicante. Actualmente es Titular de la Coordinación de Género, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

2 Doctor de Antropología, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Titular de la Comisión de Género de la Facultad de Medicina Humana-CII, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

prácticas se experimentan de manera contradictoria y ambigua, en las que mujeres y hombres de clase media de Chihuahua, presentan resistencias a los mandatos hegemónicos de lo que debe o no ser una mujer y un hombre en la sociedad actual, con exigencias en lo individual y sin soportes institucionales que contribuyan a la construcción de una crianza protegida en el marco de los derechos humanos, por ello se requiere politizar desde una postura feminista la maternidad y la paternidad como espacios posibles de crítica social.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar los significados-significantes de la maternidad y paternidad, mostrando las contradicciones, ambigüedades y paradojas que hacen posible o no su distanciamiento de los mandatos socioculturales asignados a los hombres y a las mujeres. Los significados que se les otorga a estos eventos ocurren en una secuencia a través del tiempo a partir de un contexto socioeconómico y cultural en el cual se forman las historias, que contribuye a la interpretación y a los significados que le damos a la crianza en donde el género, la clase social, y la identidad sexo genérica condicionan las narrativas que construimos y las acciones de resistencia.

Metodología

La metodología utilizada se basó en el enfoque de la terapia narrativa en la cual, la formulación de preguntas es el eje central para generar conversaciones, en este caso, centradas en la exploración de las

historias de crianza. Por otro lado, la perspectiva feminista fue una herramienta para identificar y cuestionar elementos de la construcción de sus identidades, con el fin de abonar a la deconstrucción de los mandatos, ideas y creencias que informaron las historias delgadas sobre la crianza, así como para engrosar las historias alternativas partiendo del ejercicio de reconocimiento de sus resistencias.

La propuesta consistió en un taller conformado por cinco sesiones, utilizando como herramienta generadora de la conversación, preguntas formuladas a partir de los objetivos. Las sesiones se planearon con una duración de dos horas y se realizaron a través de la plataforma de google meet.

Población y criterios de inclusión

Para la participación y conformación del grupo de hombres y mujeres con el que se trabajó, se plantearon los siguientes criterios de elección:

- 1) Interés por los temas de crianza.
- 2) Participación voluntaria.
- 3) Hombres y mujeres representando diversas condiciones civiles.
- 4) Historias de resistencia en el ejercicio de materner y paternar.

El grupo se conforma con la invitación de una compañera que vive en Chihuahua, los resultados que aquí se presentan solamente hacen referencia a los significados-significantes de la experiencia de la crianza y visibilizar las resistencias dando cuenta no sólo de

la problemática y la reproducción de los mandatos sociales sino la posibilidad de construir de manera colaborativa escenarios conversacionales esperanzadores de mayor libertad, igualdad y responsabilidad amorosa.

Presentación del grupo

El grupo estuvo conformado por las siguientes personas todas oriundas del estado de Chihuahua:

Darío: De 52 años, de profesión maestro universiatrio, con dos hijos varones de 24 y 25 años que viven con él desde los 13 y 14 años después de su divorcio. Su identidad sexo genérica la define como ser un hombre homosexual y a partir de su identidad le ha permitido un cuestionamiento profundo de las jerarquías y desigualdes entre hombres y mujeres que se expresan en su forma de paternar.

Carmen y Ricardo (matrimonio): C. de 34 años, ejerce laboralmente como maestra de educación básica, R. de 40 años empresario, padres de una niña de 10 años.

Marisol: Abogada de 48 años que trabaja en el Supremo Tribunal de Justicia, madre sola de 2 jóvenes con discapacidad, la mayor de 24 años con discapacidad motora y con discapacidad intelectual la menor de 16 años.

Argelia: Mujer de 39 años, abogada, dueña de una escuela, soltera, madre suplente de un joven de 18 años que llegó a su vida desde los 2.

Bernardo: Hombre de 38 años, divorciado, con carrera trunca, actualmente se encuentra en una relación indefnida, padre de tres hijxs, una niña de 11 años, un niño de 4 años y una niña de 2 años

Paternidades y maternidades

Las variaciones sociales, políticas y culturales, que contribuyen a la construcción de las identidades masculina y femenina se reflejan en las prácticas de crianza en las que se observa la distribución del poder entre hombres y mujeres, entonces es necesario hablar del poder, puesto que se ejerce en todo ámbito de relación.

No necesariamente implica una acción y una reacción respecto del sujeto que ejerce el poder, sino un juego de posiciones jerárquicas respecto de los demás, de tal manera que el ejercicio del poder no es unidireccional del hombre hacia la mujer, sino que ella misma, dependiendo de su edad, jerarquía y posición lo ejerce con respecto a los que guardan una menor jerarquía o incluso dentro de miembros de la misma condición social.

De tal suerte que el poder está presente en el proceso de la crianza tanto en las relaciones intergeneracionales como intrageneracionales, sujeto a transformaciones constantes dependiendo de la correlación de fuerzas, como en los casos de las madres respecto a sus hijos, la relación de la suegra con la nuera o entre mujeres de la misma edad y posición social. Con esta perspectiva se deja de lado una visión unilateral en el ejercicio del poder en la que aparece el varón como el dominante en todos los aspectos y en todas las etapas de su trayectoria de vida y la mujer como la subordinada y dominada.

En este sentido, el poder se ejerce en la vida cotidiana a través de diversos recursos y estrategias que implican el establecimiento de diferenciaciones que facilitan el sostenimiento de privilegios, posiciones sociales y ventajas de diversa índole. Si bien una de las formas

más radicales de ejercer el poder es a través del ejercicio de la violencia, también se puede emplear una serie de recursos como la palabra, las desigualdades económicas, la distribución desigual de la toma de decisiones, la restricción de la libertad, el silencio, el retraimiento emocional, la vigilancia y el control sutil, que influyen en el comportamiento de las personas y en concreto en el ejercicio de maternar y paternar. La forma en que el proceso de la crianza se ha llevado a cabo es histórica, su significado ha cambiado a lo largo del tiempo, enraizándose en las valoraciones culturales del significado de lo masculino y de ser hombre y de lo femenino y de ser mujer en una sociedad determinada.

Arianne Rich afirma que “el cuerpo de la mujer es el terreno sobre el que se erige el patriarcado”, entendido como:

...el poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres —a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo— determinan cuál es o no el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón (p. 58-59)

La maternidad es sin duda un interrogante vivo, ya lo había advertido Rich en *Nacemos de mujer*: “Sabemos mucho más acerca del aire que respiramos o de los mares que atravesamos, que acerca de la naturaleza y del significado de la maternidad,

todas son suposiciones hasta que se tiene un bebé en los brazos (Rich, p.59).

“El escenario de la crianza se organiza sobre una serie de reglas que delimitan la conducta y caracterización de hombres y mujeres reflejándose en el trato diferencial que los padres y las madres dirigen hacia sus hijos e hijas en relación con su propio sexo, el sexo de sus hijos y otras características involucradas con el género como es la identidad” (Fernández, 1996; Rocha, 2004).

La maternidad y la Paternidad como fenómeno cambiante

La configuración de la maternidad y la paternidad es histórica, cambia a lo largo del tiempo, se enraíza en las valoraciones culturales del significado de lo masculino y de ser hombre y de lo femenino y de ser mujer en una sociedad determinada.

La construcción de las identidades femenina y masculina se realiza de acuerdo a unos modelos sociales que fomentan modos de sentir, pensar y actuar opuestos, lo que contribuye aún en nuestros días, al sostenimiento de una distribución diferenciada de roles y orden social de índole heteropatriarcal (Cfr. Bordo,2001),

Esto solamente ha sido posible a través de un trabajo disciplinar sistemático en el que el patriarcado ha utilizado el cuerpo de las mujeres para el servicio del dominio masculino en todos los aspectos, apropiándose de su placer, asignándole los trabajos de cuidado y con ello la gratuidad de

los mismos y la asignación de tareas consideradas como “femeninas” con menor valor social y económico.

La función reproductiva, de crianza y socializadora que la mujer ha realizado por medio de la maternidad se estableció prácticamente como un elemento de identidad femenina.

Desde el periodo del presidente Miguel de La Madrid, en México se han experimentado cambios importantes en la organización económica, política y social vinculados al modelo económico neoliberal. Mabel Burin “afirma que la Globalización se fundamenta en valores tales como el individualismo, el consumismo, la mercantilización de todos los ámbitos de la vida ocasionado mayor pobreza, desigualdad social, desdibujamiento de los vínculos entre las personas, y la precarización de la vida misma” (Burin, 2007). Estos impactos inciden en la dimensión personal, en la organización familiar y en las formas en que se vive en familia, en el trabajo de cuidados, y también en el ámbito laboral, en las políticas de género, e incluso en las formas en que es posible maternar y paternar. Es decir en todos los aspectos de la vida de las personas

Estos cambios en la estructura económico-laboral han aumentado significativamente la incorporación de las mujeres al empleo. “Un empleo caracterizado por lo general por su precarización, sin prestaciones sociales, en muchas ocasiones en condiciones de desigualdad que los hombres y por último, el movimiento feminista ha contribuido a un cambio de mirada al hacer cuestionamientos fundamentales respecto a la violencia estructural patriarcal, a la distribución sexual del trabajo, al sistema de opresiones sociales y la subordinación de las mujeres, a los prejuicios y estereotipos de género, al trabajo

de cuidados que las mujeres realizamos, al derecho a un aborto seguro y sobre el ejercicio de la maternidad y paternidad en estas condiciones estructurales particulares” (Cfr. Burin, 2007). El feminismo ha puesto el dedo en la llaga en cómo históricamente se ha dado el borramiento de las mujeres y sus luchas, las opresiones múltiples en las que vivimos las mujeres y cómo son sostenidas a través de un sistema heteropatriarcal capitalista.

Las representaciones sociales y los significados de la paternidad y la maternidad como procesos socioculturales han tenido cambios debido precisamente a estas transformaciones sociales complejas y contradictorias. Por una parte, la política de regulación de la fecundidad separa la sexualidad de la reproducción y facilita la disminución del número de hijas/os, la crisis económica profundizada aún más por la pandemia, y los altos índices de desempleo y la precarización de las condiciones laborales que, en el caso de los varones, rompe el esquema clásico del hombre (padre) como único proveedor lo que conlleva a una crisis de la masculinidad, puesto que uno de los pilares en los que se asienta la masculinidad hegemónica es en la capacidad de proveedor económico, aunque no sea posible cumplirlo.

Mario Augusto Gómez Solórzano (), en su texto La precariedad siempre existente, retoma del Haute Comité de Santé Publique, cómo opera la precarización o exclusión social: “...Los individuos más afectados por estos procesos de precarización son aquéllos que de por sí viven en situaciones de gran vulnerabilidad social: niños sin escuela, jóvenes no capacitados, desempleados de larga duración, poblaciones que trabajan con muy bajos ingresos, jóvenes con empleos precarios, madres solteras de bajos ingresos (...) La precariedad

toca también a cierto número de personas que se ven objetivamente amenazadas por la evolución de una sociedad en que las reglas se han modificado brutalmente y que corren el riesgo, si la precariedad de su empleo se suma a otras desventajas, de deslizarse hacia la pobreza extrema y la exclusión social, comprometiendo de este modo sus posibilidades de reinserción social. Se puede definir la exclusión como la manifestación extrema y, a veces, el resultado de diferentes procesos de fragilización de los lazos sociales”.

No obstante, las mujeres en nuestra sociedad experimentan conflictos entre tener o no hijos, la doble y triple jornada laboral, la incorporación temprana al trabajo después del parto, la ausencia de políticas públicas que contribuyan a la crianza como guarderías, lactarios, horarios más prolongados con actividades lúdicas y psicopedagógicas para que las mujeres puedan trabajar sin preocupaciones.

A partir de estas transformaciones sociales se pueden distinguir, según Velasco (2009), tres modelos de género que coexisten en la sociedad actual, que están lejos de alcanzar condiciones de mayor equidad e igualdad: “el modelo de género tradicional (con familia nuclear jerárquica con subordinación de la mujer y división sexual del trabajo) dio lugar a un modelo transicional (familia no jerarquizada y mujer que busca su realización combinando el proyecto laboral público con una maternidad cuidadora, con la sobrecarga consiguiente a esa doble jornada) hasta el actual modelo contemporáneo (pareja con mayor relevancia de la satisfacción individual frente a la permanencia en la misma, importancia del cuerpo y del disfrute; más acorde a un modelo de hiperconsumo)”.

Desde este posicionamiento de mayor libertad, de placer y de autonomía de las mujeres, estos preceptos de la “buena madre” aún prevalecen en el imaginario colectivo, pero también podemos cuestionar la existencia de una sola forma de ser una buena madre, ¿quién lo define? Y ¿qué consecuencias tiene ello?, ¿qué significa ser una buena madre y un buen padre para nuestros/as consultantes?

En el caso de la paternidad consideramos pertinente para los fines de este estudio analizar su importancia social en la vida de los varones, en la subjetividad masculina, visualizándolos como actores sociales en su proceso de construcción como varones y como padres. Benno de Keijzer (2001) afirma que la crianza vista desde los hombres debe ser comprendida, desde la construcción de la masculinidad, como resultado de complejos procesos de socialización.

Este mismo autor afirma que antes de abordar el tema de la paternidad, se requiere entender al varón como factor de riesgo, tanto para su pareja, sus hijos e hijas, como para él mismo. El concepto del varón como factor de riesgo lo propone como eje para el trabajo en torno a la masculinidad ya que, afirma, la forma como se han construido los varones en nuestro medio sociocultural afecta su vida, la vida de las mujeres y de los hijos.

No cabe duda, siguiendo a este autor, que en este sistema patriarcal los varones han sido favorecidos, en general, por tener mayores ventajas sociales que la mujer, sin embargo los costos que se han tenido que pagar también son altos y destaca una serie de aspectos en que la masculinidad hegemónica afecta a las mujeres y niños: como la violencia doméstica; en el campo sexual, los hombres han sido socializados en una concepción en la que se cosifica a la mujer

y en donde la sexualidad se convierte en un campo de ejercicio del poder y de afirmación de una masculinidad; otro aspecto es el relativo a las causas por las que los varones mueren, que generalmente, están asociadas a la violencia, al alcoholismo y a correr riesgos por demostrar su masculinidad.

De esta forma consideramos pertinente realizar un acercamiento al modelo de género en el que se ubican tanto los hombres como las mujeres que participaron en los talleres, pues reflejan diferentes conflictos y potencialidades en la manera de materner y paternar y en los que podemos observar contradicciones y paradojas a destacar, al tiempo que conservan narrativas del discurso dominante de ser mujer y de ser hombre, pero algunas/os logran alejarse de ellos, de resistir a partir de una narrativa distinta que las y los posiciona desde un lugar de mayor autonomía y poder personal.

Este capítulo tiene como objetivo analizar los significados-significantes de la maternidad y paternidad, dando cuenta de la historia dominante - historia delgada- para engrosarla y reconocer las contradicciones, ambigüedades y paradojas que hacen posible su distanciamiento y toma de postura, para delinear, posteriormente su re-autoría y cómo se articulan necesariamente a los referentes socioculturales de ser hombre o mujer.

Los significados no ocurren en el vacío, sino a partir de un contexto social determinado en el que buscamos darles un significado a las experiencias de sucesos cotidianos,

“...conformando narrativas o historias en las que se enlazan en una urdimbre determinados hechos con una secuencia

establecida a través de un periodo de tiempo. ...Le damos significado a nuestras experiencias constantemente al ir viviendo nuestras vidas. El contexto contribuye a la interpretación y a los significados que le damos a los sucesos, de tal suerte que el género, clase, raza, cultura y orientación sexual son condicionantes de las historias bajo las cuales vivimos y que narramos (Savaliéva, 2011).

Lo personal es político, esta es una premisa feminista que nos permite politizar la forma en que se experimentan la maternidad y la paternidad y reconocer su papel fundamental en la reproducción social, para así otorgarle el valor que les corresponde.

La maternidad y la paternidad en la actualidad se viven en un contexto neoliberal, esto significa cada vez más incertidumbres económicas, menos prestaciones sociales, jornadas largas de trabajo y en el caso de las mujeres una doble o triple jornada, en la mayoría de los casos en condiciones de desigualdad, con limitadas redes sociales y desde una visión individualista. En medio de exigencias y mandatos sociales para vivirse de una cierta manera con una determinada división sexual del trabajo y comportamientos asignados a lo que se considera lo femenino y a las mujeres y lo masculino y a los hombres.

Tempranamente, las familias recrean diferencias de reglas y valores entre hombres y mujeres, lo cual delinea el rol de género y la identidad, con normas sociales que implican expectativas por los roles entregados; así, los imaginarios de madres, padres, esposas y esposos se condicionan por la sociedad en la cual estamos

insertados (en Fernández L. Roles de género. Femenidad vs masculinidad. Tema No.5. Marzo 1996. P. 18. En Herrera, 2000). Estas configuraciones del ejercicio de materner y paternar es histórica, cambia a lo largo del tiempo, enraizándose en las valoraciones culturales del significado de lo masculino y de ser hombre y de lo femenino y de ser mujer en una sociedad determinada.

La maternidad y la paternidad son concebidas como un proceso social, no es que se sea madre o padre a partir de la posibilidad de engendrar biológicamente o que se ejerza como tal con el mismo nacimiento de las y los hijos(as). Implica para quienes participaron en estos talleres, un proceso social de aprendizaje, de responsabilidad, de conducción y acompañamiento, con lo cual se va conformando este rol social, y en este proceso de ejercicio cotidiano se asume, entonces sí, paulatinamente, el papel de madres y padres.

Este proceso de paternar o materner, cuando se asume, representa para los y las participantes un camino de conocimiento personal, se vive como un regalo y como la posibilidad de conocer el amor verdadero e incondicional. Cuando se hace desde el amor, afirman, desecha la posibilidad de calificar como bueno o malo su desempeño. “El amor quita adjetivos, sólo se es padre o madre” (Argelia)

“...A ella le encantaba ir a los parques ¿Por qué le encantaba ir a los parques? ella me contestó que le encantaba ver a los niños correr porque ellos corren y yo no, pero fue algo así como, un shock que me centró – que era mamá de un niña con discapacidad...la maternidad también se asume, y no sólo por tener hijos, llega un momento que asumimos que

somos mamás, y ahí es donde nos cae el veinte. Así yo asumí mi maternidad de una hija con discapacidad, porque yo no tuve ninguna experiencia con estos tipos de padres, yo lo viví sola porque llevarla a terapias, que eran muy dolorosas para ella y era que llorara, una niña de meses, que era toda la hora de terapia, así que sufrí todo eso sola” (Carmen)

“Ser mamá te transforma completamente la vida, el ser mamá desde tu cuerpo, desde tu mente, a lo que querías de la vida, de las cosas, de las personas, te cambia quien te acompaña, con quienes te juntas, te cambia” (Argelia).

Arianne Rich afirma que “el cuerpo de la mujer es el terreno sobre el que se erige el patriarcado”, entendido como “el “poder de los padres: un sistema familiar y social, ideológico y político con el que los hombres —a través de la fuerza, la presión directa, los rituales, la tradición, la ley o el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en toda circunstancia sometidas al varón”. (Rich, A. p 58-59)

Ser madre no es fácil, vivimos en una sociedad hostil a la maternidad, sin los soportes necesarios para decidir quedarse embarazada, como son el parto, amamantar, combinar la crianza con el trabajo, decisiones constantes que hay que tomar. Estamos frente a una maternidad neoliberal patriarcal supeditada al mercado, a la presión, a la incertidumbre, al individualismo y al sacrificio.

Para la mayoría de las mujeres que participaron en los grupos de reflexión, ser mujer es sinónimo de ser madre --en el caso de Marisol., por ejemplo, afirma no haber deseado ser madre, sin embargo la presión social por serlo fue más fuerte que su deseo. Sus hijos(as) adquieren una importancia significativa en sus vidas, en tanto que se constituyen en el centro a partir del cual configuran su subjetividad, y en caso de que no puedan biológicamente ser madres, se considera como un problema que les implica una constante reflexión.

En el caso de las mujeres, la fase inicial de su maternaje las obligó a enfrentarse a diversos aprendizajes, como es el hecho de no saber cómo conducirse como madres, qué hacer y con quién buscar apoyo cuando se enfrentaron a las enfermedades de las y los hijos(as), sobre todo porque no contaron con la presencia de los maridos y de redes cercanas de apoyo. Esta condición de soledad y de miedo a saber cómo solucionar problemas serios las empujó a arriesgarse, a actuar, a asumir su soledad y a perder el miedo para tomar decisiones y lograr sus propósitos como madres y como personas.

En el caso de Marisol., este proceso de asumir el maternaje, se vivió en soledad debido al abandono del marido por la discapacidad congénita de la primera hija y como ella afirma, “la discapacidad asusta” y ahuyenta. Pareciera que ante una discapacidad los hombres responsabilizan a la mujer en lugar de asumir la responsabilidad de ser padres. También en el caso de Argelia. y de Carmen. quienes vivieron el maternaje en soledad, debido a la constante ausencia de los maridos, quienes tienen su centro de trabajo fuera de la ciudad. En todo caso,

nos llamó la atención como esta ausencia incluso se ve como un valor, en donde se reconoce la condición del hombre como proveedor por encima de la crianza y los cuidados.

Esta sociedad patriarcal construye la soledad como uno de los elementos más de violencia en la que se abandona a las mujeres en el ejercicio de maternar, haciéndolas responsables de la crianza de las y de los hijos. Se les deja en un estado de desprotección y vulnerabilidad, con doble y triple jornada laboral, con la incorporación temprana al trabajo después del parto, la ausencia de políticas públicas que contribuyan a la protección y cuidado de la crianza como son guarderías, lactarios, horarios más prolongados con actividades lúdicas y psicopedagógicas, entre otras para que las mujeres puedan trabajar sin preocupaciones.

Quizás las mujeres, como sujetas subordinadas socialmente crean resistencias desde esta desprotección y vulnerabilización social como caminos, a veces únicos, para salir adelante, para crecer y hacer frente a los problemas con los que se enfrentan en su experiencia de ser madres, aunque el costo la mayoría de las veces, es alto. En este sentido, la soledad que se experimenta por las mujeres entrevistadas durante la crianza puede ser vista desde dos perspectivas:

- 1) De duelo por no tener el apoyo necesario del marido, familiar y social que les permita la retroalimentación para saber qué hacer y cómo hacerlo para desempeñarse de mejor manera como madres. En esta necesidad internalizada de dar cumplimiento individual al mandato social de “la buena madre”.

- 2) Como un acto de resistencia, como un dispositivo para fortalecerse, para probarse a sí mismas, para aprender a tomar decisiones de manera autónoma y para construir sus propios recursos al margen de la presencia de la pareja y sí en compañía de las y los hijos quienes se convierten en maestras/os de vida y en brújula para desempeñarse de mejor manera como mamás. Cuando se logra esta sinergia de aprendizaje entre hijxs y madre se forma un equipo que les fortalece, se crean complicidades y se avanza en este proceso de maternar desde la horizontalidad.

Marisol tiene dos hijas con discapacidad. La primera con discapacidad motora y la segunda con autismo. Al respecto comenta:

“Yo viví la maternidad sola, mi segunda hija nació de 9 meses y a los 4 años en el kínder le detectan autismo. Asumí que soy mamá con otra hija con discapacidad. Hubo una crisis familiar lo asumimos el papá y yo, más yo, porque la discapacidad asusta. Se fue mi marido y ya con la segunda hija mis familiares se alejaron también” (Marisol).

A pesar de que las mujeres en el espacio grupal se plantean que ser mujer es también ser luchadora y valiente, tal valoración de su propia capacidad la identifican con “... luchar por nuestros hijxs, con los problemas cotidianos para poder sacar a la familia adelante”. De este modo ser mujer es ser sostén de familia, vivir para los otros, confirmando el

predominio de concepciones de género tradicionales, donde “familia” significa “madre”, pese a que en algunos casos la maternidad no haya sido deseada, quien es la que fundamentalmente lleva la crianza de los hijxs y se ocupa del hogar.

Esta idea de ser para los otros ya la había planteado Simone de Beauvoir (1949:4) y posteriormente Marcela Lagarde (2016: 16), quien hace toda una exploración del sentido y significado construido alrededor de las mujeres para que estén al servicio de los otros, para el marido, para el cuidado de las y los hijos, en el cuidado de las personas enfermas y con discapacidad, en fin ser y estar para los otros, pero no para ella misma.

La maternidad es sin duda un interrogante vivo, ya lo había advertido Adrienne Rich en *Nacemos de mujer*: “Sabemos mucho más acerca del aire que respiramos o de los mares que atravesamos, que acerca de la naturaleza y del significado de la maternidad, todas son suposiciones hasta que se tiene un bebé en los brazos (cfr. Rich, A. op. Cit, p.59). Esta experiencia se va conformando de retazos de la experiencia propia como hija, de lecturas realizadas, de lo que los medios de comunicación muestran, de lo que las amistades, familiares y vecinas comparten.

Los aprendizajes tomados de la familia de origen se ponen a prueba en la práctica cotidiana, se depuran y se enriquecen como hemos dicho, con la experiencia propia y a partir de las voces acreditadas de personas cercanas, haciendo entonces los ajustes necesarios en función de lo que se cree es una buena crianza. El mito de la “buena madre” como parte del discurso patriarcal, supone que todas las mujeres cuentan con un instinto que las orienta al sacrificio, al darlo

todo por “amor”, a la abnegación en pro de sus hijos e hijas, dejando a un lado, en muchas ocasiones tanto sus necesidades, como aspiraciones personales, no obstante el conflicto está presente. Cuando las mujeres se dan la oportunidad de diferenciar tiempos, espacios propios y defenderlos se les cataloga como malas madres.

No obstante, han habido cambios importantes a considerar, sobre todo en algunos sectores de la población. Lo que es claro es que lo que una tenía pensado de cómo actuar como madre queda confrontado, rebasado, superado, esto se confirma con los testimonios de las participantes y lo afirmaba en su momento Nuria Labari: “La maternidad es todo lo que nunca pensaste que harías” (2019). La única claridad que se tiene es que es una búsqueda constante, una constante interrogante, es una adaptación a los cambios y en esa travesía a veces hay paradojas, contradicciones e incoherencias entre lo que se quiere ser como mujer, como madre y la experiencia de estar siendo en el día a día, que incluso contribuye a una reformulación de las significaciones de la vida anterior a la maternidad.

Por ello, las participantes constantemente decían “no hay ni buenas ni malas madres, somos mamás simplemente”, porque en esta experiencia la vigilancia social para el cumplimiento del mandato social de ser buenas madres es permanente. En las mujeres, al igual que sucede con los hombres, hay de manera constante una pugna interna entre las subjetividades femeninas y masculinas tradicionales y los modelos socialmente esperados y reconocidos de ejercer la maternidad y la paternidad, y las prácticas de materner o paternar que unas y otros van permitiéndose construir, a partir de reconocer que estas exigencias sociales no les permiten realizar una crianza

que responda más a su manera de entender cómo deben ser las relaciones con sus hijos e hijas. Se juzgan severamente los comportamientos de las mujeres pero no se dan socialmente herramientas y mecanismos de políticas públicas para un mejor ejercicio y acompañamiento durante esta etapa de vida.

Resalta un aspecto según la perspectiva de nuestras participantes y es, justamente, cuando en estas tensiones se reconoce a las y los hijos como personas y no sólo como objetos de cuidados y de depósitos de las creencias propias, de lo que se cree “deben ser y hacer” como hijos o hijas. Es cuando se les reconoce como personas que expresan sus necesidades, su sentir, su pensamiento, sus deseos y entonces se construye un proceso de convertirse en acompañantes de las y los hijos(as), bajo las premisas de los valores aprendidos en la casa de origen, como lo son en este caso la disciplina, la tolerancia, y el respeto. Este proceso de acompañamiento más desde la horizontalidad y diálogo, que como mencionamos cuando se da, les otorga una gran fuerza tanto a las madres como a sus hijos e hijas, representa también cambios en la manera en que les enseñaron a ser padres, desde una orientación directiva y vertical y de verles como depositarios(as) de cuidados, sin ser dialogantes en este proceso de construcción mutuo.

Veamos lo que nos comenta al respecto Carmen:

“Los cambios que he tenido, fue ver a mi hija como una persona, como una criatura pequeña, con sus propias necesidades, su propia forma de pensar, entonces, ya ahora la reconozco como una persona con sus propias particularidades, con su propia forma de ser, y no ser tan cuadrada de que tenga que ser como yo soy, o como yo era, ni como

me dijeron que tenían que ser los hijos, soy maestra también y estoy acostumbrada a dar instrucciones y que se cumplan, he cambiado al diálogo con ella y al escuchar sus necesidades, significa que tengo que ir quitándome estas creencias e ir hacia donde yo quiero ir, e identificarla como una persona, escucharla... Tenía una red de amigos y con la conciencia de que si yo estoy bien, mis hijas también” (Carmen).

En este proceso de ser madres, quienes han sido sus acompañantes y también vigilantes de su desempeño y de protección a la institución de la maternidad, han sido algunos miembros de la familia como las abuelas, o padres y madres, también las amistades tienen un papel fundamental en el proceso de la crianza, en el que sentimientos como la culpa forman parte de este control y vigilancia social de la maternidad. En ese diálogo permanente con el círculo más cercano, se aprende a manejar la culpa internalizada por considerar que no se ha hecho lo suficiente como mamás, pareciera que siempre hay un medidor social en el desempeño materno, en el que las madres, mujeres de carne y hueso, se sienten medidas y también autovaloradas con déficit, nunca se hace lo suficiente aunque vivan en la centralidad de la maternidad y en esta construcción permanente también están aprendiendo a poner límites, y a dejar de tener expectativas de cualquier índole para evitar la frustración.

Otros aprendizajes más que han tenido las mujeres participantes es enfrentarse al machismo de su pareja, a crecer y tener autonomía como mujeres, a poder defender sus posiciones, aunque muchas veces les ha implicado separaciones, dificultades constantes en sus matrimonios, crecimiento personal y firmeza en sus convicciones.

El posicionamiento de centralidad que las mujeres adoptan al interior de las familias, trae como consecuencia la postergación de sus proyectos personales y la dificultad para contactarse con sus emociones y con su cuerpo. Cuando las mujeres se dan cuenta de esta postergación en función de la demanda familiar, hay una paulatina toma de conciencia de sus propias necesidades e intereses y hacen cambios y adaptaciones.

Esto me parece importante ya que, como hemos mencionado, Marcela Lagarde y otras feministas han puesto el acento en el papel de las mujeres como ser para los otros. Indudablemente, en los testimonios de las mujeres está presente este valor de ellas en su desempeño como madres, en su papel de centralidad en la familia, pero también se visualiza una grieta en esta premisa, al reivindicar la importancia que tiene para ellas su desarrollo y cuidado personal, destinar un tiempo, recursos y espacio para ello. Incluso visualizar la terapia como parte de la construcción de este camino de bienestar personal.

Reconocen que si ellas no están bien no pueden estar bien para nadie más. Es así que oscilan entre el sacrificio, cuidar a lxs hijxs, el trabajo y la independencia, pero tampoco se asumen como las super mamás disponibles al 100% para el mercado laboral. Ante estos ideales maternos inasumibles se rebelan y desobedecen cotidianamente.

En esta maternidad en disputa con todas estas creencias confrontadas, prevalece la necesidad de poner límites en la reproducción del machismo en los hijxs como una tarea que van priorizando paulatinamente según van incorporando un pensamiento crítico y de mayor conciencia. Se dan cuenta de los efectos perversos que esto trae consigo y lo confrontan a su manera. Existe una preocupación

porque los hijxs no absorban esta forma de ser y de actuar desde la creencia de la superioridad masculina y subordinación de las mujeres y ser capaces de practicar en la vida cotidiana la disciplina amorosa para encauzarles y acompañarles con firmeza y desde el amor.

No obstante en este no saber a ciencia cierta cómo desempeñarse, existe también una reproducción de roles en la educación de las hijas y los hijos que aunque la cuestionan no se distancian totalmente de ello. De tal suerte que “el escenario de la crianza se organiza sobre una serie de reglas que delimitan la conducta y caracterización de hombres y mujeres reflejándose en el trato diferencial que los padres y las madres dirigen hacia sus hijos e hijas en relación con su propio sexo, el sexo de sus hijos y otras características involucradas con el género como es la identidad” (Fernández, 1996; Rocha, 2004).

“...Esto que estoy recibiendo yo como mujer de ese hombre, no quiero que mi hijo lo aprenda... Esa frialdad grande hacia la mujer, una visión de superioridad hacia la mujer... yo pensaba que todo eso que su papá tenía, yo no quería que él lo aprendiera, o no se le arraigara tanto, pero iba ser imposible que no, porque pues convivía con él, Pero yo sí tenía muchas ganas de que él viera las cosas diferentes... El amor, la expresión, la aceptación de sus emociones, el decir: “Vale, por qué no, sí me duele, y lo voy a vivir, y lo voy a aceptar. Yo tenía muchas ilusiones de que él fuera un hombre que cualquier mujer se sintiera súper orgullosa de tener, que fuera un hombre que valiera la pena, que alguien dijera “Wow, qué bárbaro, la

verdad es que...” () y a formarlo como un hombre así, ¿No? Y a lo mejor puse demasiadas expectativas en él, y en mí misma, a la hora de querer criarlo, (Argelia).

Hasta aquí hemos visto los significados y significantes de la maternidad, ahora veamos desde la voz de los hombres el significado de ser padres.

La experiencia de la Paternidad. Una pugna entre la masculinidad subjetiva tradicional y su ruptura en contextos de precarización

La paternidad, al igual que la maternidad, es vivida en la actualidad en un contexto neoliberal de exigencia individual, sin soportes y acompañamiento sociales para que esta experiencia sea vivida como nutricia, de enriquecimiento personal, de transformaciones sociales amparadas con políticas públicas acordes a las necesidades actuales y de fortaleza colectiva. Si bien en esta sociedad patriarcal los hombres gozan de privilegios, también ellos en su experiencia de ser hombres en un contexto de exigencias y mandatos sociales, experimentan malestar, que está en la base de la formación social masculina, entendido como un proceso problemático donde prevalece el conflicto.

Masculinidad y paternidad son dos de los mecanismos desde los cuales opera el sistema patriarcal, definiendo y estableciendo un ethos estructurado que mandata y condiciona en los varones las formas de construirse y actuar en una sociedad determinada. Es así que, retomando el concepto *destino peculiar*, que Yadira Calvo construye

para comprender con mayor claridad el lugar que el patriarcado ha asignado a las mujeres en la historia, es posible reconocer también para el hombre un destino peculiar, en donde, desde un enfoque esencialista, se le reconoce como el fuerte, quien detenta el poder, sujeto de riesgo con capacidades y habilidades naturales para proveer y resistir y para quien las palabras con que la sociedad define al hombre, siempre evocan su función principal (productor de bienes, como señala Mabel Burin), ajenos o alejados de la economía del cuidado y la crianza, a partir de cualidades que son vistas como sustanciales e inmutables, ya señaladas, pero condicionados por realidades situadas (Calvo, Yadira, 2017).

¿A qué nos referimos con esta aclaración puntual? Como ya señalábamos al comienzo del capítulo, hoy día vivimos en una precarización de la vida y las condiciones de trabajo, uno de los principales pilares sobre los que se sostiene la identidad genérica de los hombres, que están impactando de manera directa en la forma de vivir desde la masculinidad hegemónica patriarcal. Es una precarización de la masculinidad que obedece, además del aspecto económico, a una crisis del modelo hegemónico de masculinidad patriarcal y a los logros conseguidos por el avance de las mujeres en la lucha y defensa por el reconocimiento de sus derechos.

Estas realidades hacen cada vez más difícil para los hombres, el cumplimiento de los mandatos de género, que con relación a la paternidad están asociados principalmente al tema del poder, el control económico y la proveeduría, realidades que, como nos hace ver Mabel Burin, tienen repercusiones directas en el ámbito de la familia, en la manera en que ejercen su paternidad y en su salud, y

señala “Las transformaciones sociales contemporáneas y la consiguiente inestabilidad de las condiciones de trabajo, afectan la salud mental de los sujetos involucrados en esos procesos y sus modos de vivir en familia” (Burin, 2007). Coincidimos con esta autora cuando señala que, a diferencia de lo que pueda suceder con las mujeres, esta precarización de la vida, en particular de las condiciones inciertas del trabajo y la generación de ingresos, impacta directamente en la identidad genérica de los varones, colocándoles en una condición de anomia y vulnerabilidad frente a sí mismos, frente a su familia y frente a otros hombres (Burin, 2007).

Es en estos escenarios situados que se practican y reproducen las representaciones tradicionales de las paternidades que se describen en el documento y que a continuación desarrollamos más puntualmente.

En el caso de la paternidad consideramos pertinente comenzar analizando la importancia social que esta responsabilidad tiene en la vida de los varones, en la subjetividad masculina, visualizándolos como actores sociales en su proceso de construcción como hombre y como padres. Benno de Keijzer (2001) afirma que la crianza vista desde los hombres debe ser comprendida, desde la construcción de la masculinidad, como resultado de complejos procesos de socialización.

M. Kimmel (1997) define la masculinidad “como un conjunto de significados siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos como varones, con los otros y con nuestro mundo. La virilidad, dice el autor, “no es estática ni atemporal; es histórica. No es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente...es creada por la cultura. Se conoce lo que significa

ser un hombre en nuestra cultura al ubicar nuestras definiciones en oposición a un conjunto de *otros*, minorías raciales, minorías sexuales y, sobre todo, las mujeres” y en esta construcción de la masculinidad ser padre es considerado un eje fundamental puesto que pone a prueba la posibilidad de la descendencia biológica, ser capaz de “formar una familia y ser el responsable de ella”.

Dentro de los aspectos vinculados a la imagen de ser hombre entre los participantes, se encuentra como un primer elemento la disociación con lo femenino o con ser mujer y la supremacía de los valores con lo masculino en detrimento de lo femenino, aunque en algunos casos se distancien de ello o no sepan cómo hacerlo; un segundo elemento es el ejercicio conflictivo del poder practicado con frecuencia a través de la violencia y la restricción de la libertad de la mujer, pero que en el varón se traduce en un mayor alejamiento de sus relaciones afectivas básicas; un tercer elemento que destaca es el ejercicio de la autoridad y de ser proveedor económico de la familia por el hecho de ser hombre, recordemos que la masculinidad hegemónica patriarcal se funda en el ideal del hombre de trabajo (M. Burin, 2007).

Nuestras vidas son multi-historiadas como afirma Morgan en su texto una ¿Qué es la Terapia Narrativa? “Hay muchas historias sucediendo al mismo tiempo y diferentes historias se pueden contar de los mismos sucesos. Ninguna historia está libre de ambigüedades o de contradicciones” (Morgan, 2000) y no hay una sola historia que narre todas las contingencias de la vida, de tal suerte que la paternidad la viven los participantes con tensiones que van, en algunos casos, desde la resistencia a continuar replicando esta forma de ser padre desde

los mandatos sociales aprendidos que se desarrollan desde la verticalidad, distancia afectiva, la aplicación de una disciplina negativa, y la generación de otras propuestas de paternaje de mayor cercanía, compromiso, diálogo, acompañamiento y horizontalidad.

Otros luchan continuamente entre la necesidad de cambiar o intentar no hacerlo, aún con los costos que implica la no transformación y sí la reproducción de mandatos sociales. La paternidad, en general, la experimentan a partir del esfuerzo y compromiso por sacar a la familia adelante, como una constante preocupación para cumplir como proveedores económicos, un mandato social que no siempre logran como quisieran. Esta masculinidad hegemónica patriarcal ha introyectado en ellos el éxito económico como uno de los principales valores, algo que en el contexto socio-económico actual es cada vez más difícil de alcanzar, por lo que viven con culpa y vergüenza por no responder a estas exigencias, lo que en algunos casos les ha implicado el abandono de la mujer y con este abandono se refuerza la vergüenza y el aislamiento masculino tanto de la familia como de sus limitadas redes.

La división sexual del trabajo adquiere una de sus principales expresiones en las tareas del cuidado, es por ello que la participación de los hombres en estas tareas es generalmente muy limitada. Desde pequeños se les enseña que esa es una tarea que corresponde a las mujeres, en ningún momento de su crecimiento y conformación de identidad se les desarrollan estas habilidades, no se les acercan conocimientos ni herramientas para ello. Cendra Dolors Comas, en su artículo *Hombres cuidadores: barreras de género y modelos emergentes*, nos habla sobre cómo “Las barreras que obstaculizan la implicación de

los hombres en los cuidados son de carácter cultural (...), derivan de la construcción cultural de qué es ser hombre y qué es ser mujer, de las capacidades y habilidades que se atribuye a cada sexo y que se traduce en determinados roles, actitudes y sentimientos, así como de la construcción de la masculinidad. Implican que se atribuya menor valor a las actividades que tradicionalmente han ejercido las mujeres, como expresión de la desigualdad y del poder que caracteriza la estructura de género y como fruto de ello resulte poco motivador para los hombres introducirse en ellas” (Comas, 2016).

Es por ello que en esta experiencia de paternar están presentes sentimientos y emociones contradictorios como el cansancio, el dolor, el miedo, la vergüenza, la soledad y el orgullo, cuando reconocen que tienen logros en su ejercicio como padres, y también el enojo por la lucha entre la repetición de los mandatos sociales que les exigen determinado comportamiento y por lo que significa la dinámica cotidiana de la convivencia, no siempre alegre ni bienvenida y dejar por otro lado, las expectativas que les crea decepción y frustración sobre sus hijxs.

Educar a los hijos y las hijas con reglas claras, para algunos, es fundamental, ya que con ello les dan certeza y horizonte para hacerse responsables y evitar como padres cargar con la responsabilidad que a los hijos y a las hijas les corresponde como personas. Esto supone, desde nuestro punto de vista, un avance importante en la manera de ver la crianza, porque implica diálogo, responsabilidad, cuestionamiento, para que desde pequeños(as) tomen la vida en sus manos.

En esta travesía de paternar sólo llevan consigo una carta de navegación, no saben a ciencia cierta a qué puerto seguro llegarán, pero

se avientan, se tropiezan, se equivocan y se vuelven a levantar para intentarlo de nuevo, con la imagen de ser mejores padres, una idea que está en su referente, como lo está también la idea que cada vez fortalecen más, de que sus hijas e hijos son personas con decisiones propias, que se equivocan también y que van aprendiendo a colocarse en el papel de acompañantes de ellos(as), en esta experiencia a veces esquizofrénica de cómo se vive la paternidad y maternidad, en la que no hay acompañamiento social para cambiar y ejercer de mejor manera, sólo hay cuestionamientos y vigilancia, e indicaciones de cómo se debe de actuar, pero no se dice cómo hacerlo.

En ellos, a diferencia del discurso de las mujeres, hay una mayor preocupación explícita por el legado que a través de los hijos e hijas, pueden dar a la sociedad, a la familia y a ellos mismos, en el sentido del deber cumplido. Dar cuentas como padres y decir “lo logré, lo hice bien y entrego buenos ciudadanos/os, buenas personas”.

En este caminar de la crianza reflexionan sobre el cuestionamiento que algunos de los participantes lograron hacer desde que eran adolescentes en relación a los privilegios sociales de los varones y la subordinación de las mujeres, cuestión que fue fundamental para su práctica como padres, ya que les implicó una transformación en su forma de ver el mundo, en los cambios que asumieron con los hijos y con las hijas para distanciarse de su reproducción y así dar paso a una mayor autonomía y libertad en las hijas mujeres y mayores responsabilidades y cuestionamiento de los privilegios masculinos en los hijos.

Otros más se dieron cuenta también de las desigualdades existentes al interior de la familia y de la violencia ejercida por los padres

contra las madres y los hijos e hijas, referentes que afirman no querer repetir, aunque no siempre lo logran.

“Empecé en la casa a plantear cuestiones de igualdad y equidad de género. ¿Por qué algunos tienen privilegios y otros no? ¿Por qué las mujeres tienen que estar recluidas? Aprendí a que los hijos somos todos y todos le debemos de entrar pareja a todo. Las tareas no deben de estar asignadas por el género, sino que son tareas que los vaquetones también pueden hacer. Yo creo que sí pude romper esos roles, me pude liberar de estos mandatos (Darío)

Algunos también experimentan la paternidad desde la incomodidad de no poder ajustarse y ajustar a sus parejas a la experiencia tradicional de continuar con los mandatos sociales de ser mujer y ser varón, desde una mayor subordinación femenina y superioridad masculina y el ejercicio de la violencia contra la mujer y contra sus hijos e hijas, que puede ser no necesariamente física pero sí emocional, tal como lo señala Burin, “El debilitamiento de la condición masculina -relacionado con la precarización de las condiciones laborales, y sus efectos económicos-, es compensado con otro tipo de fortaleza: la fuerza física utilizada como instrumento de ataque-defensa” (Burin, 2007). Como hemos dicho la maternidad y paternidad están articuladas con la forma en que en una sociedad ha dictado los mandatos sociales de ser hombre y de ser mujer, que se actualizan

de manera cotidiana, dependiendo del entorno social, del diálogo interior como personas y el diálogo exterior con personas cercanas, sean familiares, amistades o personas a las que nosotros les damos crédito en el uso de la voz.

En estos casos, al parecer hay una necesidad de biologizar las diferencias y los distintos papeles que según las normas sociales son adjudicados a los hombres y a las mujeres, ya que estos roles preestablecidos les otorgan un sentido de orden, de no existir éste, se considera que lo que impera es el caos.

Tal es la situación de J., quien ha vivido experiencias muy fuertes de pérdida de sus seres queridos más cercanos y al querer que en su familia permanezcan los roles sociales sin cambios. Con su compartir nos da la impresión de que quisiera darle un sentido de “certidumbre y equilibrio” que no ha tenido en su vida. Al parecer el movimiento y transformación paulatina de su esposa por resistirse a tener otro hijo/a, pese a las presiones del marido, a poner límites en los enojos y violencia del marido y la búsqueda de mayor satisfacción y autonomía personal, J. lo vive con angustia y se resiste anclando dichos papeles a la naturaleza, como si eso le diera a él la certidumbre de que el mundo no se mueve a su alrededor. Biologizar los mandatos sociales, así como presionar a la pareja a tener otro hijo sin transformar la dinámica en el acompañamiento de la crianza es, sin duda, una expresión de machismo. No hay un cuestionamiento de fondo de la actitud personal no se toma con seriedad lo que la pareja quiere y necesita como persona.

En este proceso de ejercer como papás, los referentes innegables de la familia de origen están presentes, pero también la reflexión

crítica de estos mandatos sociales y su resignificación, porque al decir de ellos y como ya lo hemos visto en el caso de las mujeres, les preocupa crear condiciones de mayor horizontalidad y disfrute de la crianza, reconocen que no es fácil, que hay patrones que se tienen incorporados, que, aunque no les gusten, están ahí presentes. Horarios de comida, reglas, ejercicio de violencia que, aunque en algunos casos se están tratando a través de terapia, de todos modos se expresan y es cuando se dan cuenta del peso que tienen aún ahora en ellos esos patrones de crianza vividos y que reproducen, como se observa en los siguientes testimonio:

“Disfruto explotar, como él solía hacerlo, aunque por más que quiera no hacerlo, cuando me llega una crisis no puedo evitarlo, y es cuando digo que vuelvo al origen de mi educación de mis padres. Veo algunos cambios, pero no al 100%, no lo veo, no lo he logrado” (Ricardo).

Es posible reconocer una distinción en el ejercicio de la paternidad según etapas de la vida y la intención de llevar a cabo prácticas de crianza reparatorias de lo que ellos vivieron y romper con el pacto y las lealtades paternas. En la primera etapa, prevalece el desconocimiento de qué y cómo hacer para garantizar el bienestar del(la) recién nacido/a, la preocupación por su salud, procurar la alimentación y el vestido. En esta fase inicial está muy presente la réplica de los aprendizajes en la casa de origen y se van haciendo ajustes paulatinamente

con la experiencia propia y el diálogo permanente con otros papás y la inclusión de otros referentes.

En la siguiente etapa, se hace énfasis en los límites, las normas y reglas claras, la responsabilidad y en el aprendizaje de los errores y la toma de decisiones desde pequeños y también en algunos prevalece la distancia física y emocional en la crianza, en tanto que las mujeres asumen toda la responsabilidad.

La tercera etapa, que se presenta ya en la adultez de los hijos e hijas, es la fase en la que prevalece la preocupación por su autonomía económica e independencia, incluso para que construyan su vida al margen de los padres y también la confianza en el trabajo realizado pese a las tensiones, complejidades y contradicciones que implica el proceso de crianza.

“Es una tarea ardua ser padre, ya son adultos, son independientes me quedo con ese buen sabor de boca creo que logré criar buenos hijos, con quien se relacionen con hombre, mujer o lo que sea. Si en tu entorno eres una buena persona creas una sinergia que el entorno estén bien que sean buena personas, que den lo mejor de sí mismos, mejores personas, creo en las buenas energías y creamos un entorno amable, procesos de salud enfermedad, por la economía que puedan con eso me quedaría para sentirme tranquilo como papá” (Darío).

En síntesis, podemos decir que en la experiencia como padres en la crianza de las y los hijas(os), existen fuertes tensiones entre

reproducir comportamientos repetitivos y traumáticos y permanecer en modelos que establecen con claridad diferenciaciones entre lo que debe hacer y ser una mujer y lo que debe ser y hacer un hombre como parte de los mandatos de género, y/o confrontar estos mandatos y aventurarse a su transformación. Hay todavía una tendencia a reproducir lealtades y fortalecer el pacto patriarcal paterno-filial, sin embargo vemos también que identifican necesidades y problemáticas distintas en la trayectoria de ser padres que buscan romper con ese pacto y esas lealtades. Algunos logran hacer pequeños cambios y piden ayuda, otras personas logran hacer transformaciones más profundas, quizás porque padecieron otro orden de subordinaciones, que les ayudaron finalmente a comprender de mejor manera su propia crianza. Estos aprendizajes se basaron fundamentalmente en la crítica social de los privilegios existentes para los varones y la subordinación imperante de las mujeres, de tal suerte que se atreven a experimentar un modelo de crianza más desde la libertad, la horizontalidad y el acompañamiento que permite mayor flexibilidad y adaptaciones para que los y las hijas crezcan con mayor confianza y autonomía.

Los y las participantes hablan de la importancia de tener mayor conciencia, de la necesidad de tener inteligencia emocional, entendida como la reflexión crítica y un comportamiento asertivo y de los aprendizajes a partir de los mismos duelos de la vida. Nuestra percepción es que en los hombres existe también una carga emocional respecto a su experiencia en la paternidad, que pretenden sea vivida de una manera más gozosa, hay arrepentimiento y culpa por no estar lo suficientemente cerca de la crianza. Prevalece el sentimiento

de vergüenza cuando no han podido ser buenos proveedores económicos de la familia y también es vivida en soledad. No obstante la soledad en que los hombres viven la paternidad es distinta a la vivida por las mujeres, en el sentido de que, por una parte, no hay esa exigencia social de su presencia en el proceso de la crianza, como sí está la exigencia en la mujer. Cuando se ejerce una paternidad presente y activa se considera algo excepcional, digno de elogiar, pero no como parte de los deberes sociales de la paternidad.

La soledad que experimentan los hombres en la paternidad se debe fundamentalmente a los siguientes factores:

- 1) Al aislamiento social debido a la propia consideración de estar en falta fundamentalmente cuando no se es un buen proveedor y por tanto se cuestiona el respeto y su honorabilidad.
- 2) Limitadas redes sociales de soporte debido a la constante competencia, vigilancia y presión entre ellos para no ser un mandilón, ni alejarse de la masculinidad hegemónica, violenta y de distanciamiento emocional.
- 3) Los hombres se sienten fuera de la jugada cuando las mujeres se vuelcan en la crianza, formando un binomio con el hijo/a. Esto ocurre cuando los hombres no se involucran o escasamente lo hacen en el proceso de paternar.
- 4) No hay una prescripción social ni implícita ni explícita de cómo ser papá y menos cómo se es un buen padre.

Durante el proceso de reflexión con los participantes, se les pidió comentar lo que reconocen en otros hombres participantes, elogiando su esfuerzo, como se observa en las siguientes palabras:

“Admiro de Darío. la paternidad que ha tenido al ser un hombre solo, yo simplemente no podría, no tengo nada de aptitudes ni actitudes. Claro la crisis nos hace o ya estoy en medio pues le entro. Es admirable tanto esfuerzo, dinero, trabajo con la familia, de tener que estar ahí, de enseñarlos a ser independientes, para quitármelos para que no dependan de mí al 100 por ciento. Ha hecho un excelente trabajo”.

Ser padres no significa, desde su punto de vista, solo ser proveedores, que sí tiene un papel importante, sino también participar en la crianza, aunque algunos no pueden estar cerca de sus hijos por la distancia del trabajo o bien, no saben cómo hacerlo y delegan esa función a sus esposas. Implica a su vez un proceso de desaprender lo que ya no les sirve y como dicen “Hago lo que conozco y trabajo en cambios en las conductas que ya no quiero”.

El resquebrajamiento en la subjetividad tradicional de los hombres, donde los espacios y valores asignados a la masculinidad tradicional patriarcal se encuentran en una crisis de representación simbólica (que no necesariamente de relaciones de poder), les impone requerimientos que contravienen la posibilidad del ejercicio de su deseo de ser padres como proyecto de vida, dando pie al mismo tiempo a la posibilidad de reconstruirse como sujetos activos, críticos de los modelos previos. Es en este sentido que Burin nos señala la importancia de reconocer en los hombres una doble acepción en

el concepto masculinidad y por tanto en la manera de ejercer su paternidad, como sujetos padecientes (cuando se vive con culpa por no cumplir las expectativas sociales) y como sujeto criticante, al construir sus propias formas de paternar a partir de sus propios recursos y condiciones (Burin, 2007).

Hay deseos de cambio, de ser mejores padres y compañeros de vida y los recursos presentes son la lectura, encomendarse en algunos casos a Dios, ver videos, el diálogo entre pares y amistades, ir a terapia y la voluntad de cambio, incluso observan las crisis como una oportunidad para la transformación personal.

A través de las sesiones de trabajo, confirmamos que hombres y mujeres intentan experimentar una maternidad y paternidad más gozosas, de aprendizajes constantes y vivirlas sin culpas. Por otra parte, en el caso de los hombres hay una necesidad de fortalecer el trabajo emocional desde diferentes ámbitos sociales e institucionales, por su valor e importancia en sanar sus relaciones afectivas y de reflexión crítica epistémica, para que se coloquen de diferente forma en esta sociedad, reconocen que al hacerlo se abre la posibilidad de una transformación como persona y como colectividad en su integralidad.

Consideramos que las y los participantes se ubican dentro del modelo de género tradicional con clara división del trabajo y subordinación de la mujer, en tanto que otras personas se ubican de mejor manera con el modelo tradicional de familia no jerarquizada, que combina la maternidad con un proyecto laboral y con una maternidad cuidadora, con cuestionamientos y creando resistencias para conformar historias favoritas. Oscilan como en un péndulo desde la vivencia del modelo tradicional, algunos se ubican más en el transicional

y otros más logran vivirse por más tiempo en el modelo contemporáneo, no obstante, en esta experiencia no hay modelos puros sino más bien paradojas, contradicciones que nos muestran los grandes retos que en la actualidad viven hombres y mujeres durante la crianza.

Estas narrativas en su experiencia de la crianza tienen implicaciones en el pasado, en el presente y en el futuro de las y los participantes, historias que les permite dar sentido a sus vidas.

Para finalizar, si retomamos el principio feminista de que lo personal es político, el reto es precisamente politizar la maternidad y la paternidad en sentido emancipador. Cuestionar la manera en que esta institución social crea condiciones en que se experimenta en lo individual desde la vigilancia, la exigencia, de manera a veces dolorosa, contradictoria y sin los soportes colectivos necesarios, de tal forma que nos permita reflexionar cómo se quiere vivir, para entonces construir desde la colectividad formas más justas, equitativas, responsables y plenas.

Referencias

- Amorós, Celia. (1997). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Madrid-Cátedra-Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bonino, L (1991) Abuso Dórmestico. INL. Bonino, Varones y Abuso Dórmestico. Madrid: Salud Mental y Ley. Madrid.
- Bordo S. *El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo*. Revista de estudios de género La ventana 2001;14: 7-81.
- Beauvoir, S. (1949) *El Segundo sexo*. Edit. Sudamericana
- Burin, Mabel (2007). "Precariedad laboral, masculinidad, paternidad", Publicado en: Burin, M., Jiménez Guzmán, L. y Meler I. (comp.): *Precariedad laboral y crisis de la masculinidad. Impacto sobre las relaciones de género*. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Buenos Aires, consultado el 19 de junio de 2022 en: https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/precariedad_laboral.pdf
- _____(2010) Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina. Consultado el 16 de mayo 2022 en: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=mabel+burin+genero+y+salud+mental%3A+construccion+de+la+subjetividad+femenina+y+masculina>

En la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Varios de sus conceptos figuran en diversos libros y capítulos de libros, que se citan en la bibliografía.

Calvo, Yadira, (2017). De mujeres, palabras y alfileres. El patriarcado en el lenguaje, Ed. Bellaterra, Barcelona.

Castañeda, M (2007) El Machismo Invisible Regresa. In C.Marina. México, D.F. Santillana Ediciones Generales S. A. de C. V.

Connell, R. W. (1997) “*La organización social de la masculinidad*”, en: Valdés, T. y

De la Chica M, Fraga Cecilia, Rodríguez Hilda, Pacheco Edith, et al. (2017). *Trabajo de cuidados y desigualdad*. OXFAM MÉXICO. https://www.oxfam.mx/sites/default/files/Trabajo%20de%20cuidados%20y%20desigualdad%20en%20Me%CC%81xico_OXFAM%20ME%CC%81XICO.pdf

Definición de: Narración. <https://economipedia.com/definiciones/narracion-de-historias.html#:~:text=El%20concepto%20de%20narraci%C3%B3n%20de,de%20conexi%C3%B3n%20entre%20diferentes%20culturas>

Dolors Comas d'Argemir, Cendra (2016). “Hombres cuidadores: Barreras de género y modelos emergentes”, *Psicoperspectivas*, vol. 15, núm. 3, 2016 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, consultado el 03 de agosto del 2022 en <https://www.redalyc.org/journal/1710/171048523002/html/>

- Foucault, Michel. (1988) “El sujeto y el poder”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, año L, núm, 3, Jul-sept, IIS-UNAM.
- Cómez Solórzano, Marco Augusto (2007). “La precariedad siempre existente”, en: Burin, Mabel (et.al.) *Coomp: Precariedad laboral y crisis de la masculinidad. Impacto sobre las relaciones de Género*, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, consultado el 3 de agosto del 2022 en: http://bvirtual.uco.mx/descargables/524_precariedad_laboral.pdf
- Keijzer, Benno de. (2001). *Para negociar se necesitan dos: Procesos de interacción en la pareja con énfasis en la crianza: una aproximación crítica desde lo masculino*, en: *Elementos éticos para el análisis de la reproducción*, Juan Guillermo Figueroa Coord. PUEG, UNAM.
- Kimmel, Michael. (1997) “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina”, en: Valdés Teresa y José Olavarría (eds.), *Masculinidad (es). Poder y crisis*, ISIS-FLACSO
- Labari, Nuria. (2019). *La mejor madre del mundo*, E.U.A., Randhom House.
- Lagarde, Marcela. (2106). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*, Siglo XXI editores.
- Olavaria, J. (eds). *Masculinidad, poder y crisis*. Isis Internacional, FLACSO
- Paricio del Castillo Rocío y Cristina Polo. (2020). *Maternidad e identidad materna: deconstrucción terapéutica de narrativas*, Madrid. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.* 2020; 40(138): 33-54 doi: 10.4321/S0211-573520200020003
- Payne, Martin. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Edit. Paidós.

- Ramírez, J. (2005). *Madejas Entreveradas Violencia y Masculinidad y Poder, Varones que ejercen Violencia contra sus parejas.*
- Rich, Arienne. (1976). *Nacemos de mujer. Claves para la lectura y crítica de una maternidad 'intensiva y domesticada'* *Nacemos de Mujer.*
- Vázquez, María Alejandra. La paternidad en el proyecto de vida de algunos varones de la Ciudad de México, en: *Mneme – Revista Virtual de Humanidades*, n. 11, v. 5, jul./set.2004, Disponible en: <http://www.seol.com.br/mneme>.
- Velasco, S. (2009). *Sexo, género y salud.* Madrid: Minerva Ediciones.
- Villarreal, Josue. (2013). *La lingüística del significante y significado: una manera de comprender el mundo.* [PDF] https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_008_0009.pdf

CAPÍTULO IV

GÉNERO Y MIGRACIÓN

migración
internacional

relaciones de
género

mujeres

mayas

TERRITORIOS DE ESPERA: LA MIGRACIÓN INTERNACIONAL COMO FACTOR DE CAMBIO EN LAS RELACIONES DE GÉNERO EN FAMILIAS DE YUCATÁN

MARCELA DURÁN ROSADO

mduran@correo.uady.mx

Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán

LETICIA PAREDES GUERRERO

guerrero@correo.uad.mx

Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi” de la
Universidad Autónoma de Yucatán

Rocío QUINTAL LÓPEZ

rocio.lopez@correo.uady.mx

Centro de Investigaciones Regionales “Dr. Hideyo Noguchi” de la
Universidad Autónoma de Yucatán

Palabras clave

Migración internacional, Relaciones de Género, Mujeres, Mayas.

Resumen

De acuerdo con el Informe de Pobreza y Evaluación, Yucatán se ubica dentro de las quince entidades federativas con más pobreza en el país y en el lugar once en pobreza extrema (CONNEVAL, 2019). Esta marginación y rezago han propiciado que, cada vez más habitantes de los municipios del interior de este estado se sumen al fenómeno migratorio, como parte de sus estrategias de sobrevivencia familiar, en todas sus vertientes: interna, regional, nacional e internacional (Quintal y Vera, 2015). Las experiencias, significados e impactos que tiene la migración en las personas vinculadas a esta, varían en función de diversos factores. En este trabajo se analiza, con especial énfasis, la situación de las mujeres parejas de hombres que migran a destinos internacionales, las que “se quedan” esperando el retorno de sus parejas en sus comunidades mayas de origen. El objetivo es visibilizar a estas “mujeres que esperan” como parte del fenómeno migratorio y exponer algunos de los impactos que esta experiencia tiene en ellas, específicamente en lo referente a los cambios que se registran en la forma como se desarrollan las relaciones de género dentro de sus familias. Los resultados que se reportan, pretenden llamar la atención sobre una realidad poco atendida, a fin de identificar las necesidades que emergen asociadas a la condición de ser una mujer pareja de un migrante, de tal forma que se vuelvan foco de las políticas públicas nacionales y estatales en este tema.

Introducción

En 2018 el 41.9% de la población de Yucatán vivía en estado de pobreza y el 6.1% en pobreza extrema en términos de ingresos, carencias sociales y acceso a derechos sociales básicos, como la educación, salud y vivienda (CONEVAL, 2019). Frente a la realidad social que actualmente vive el estado, cada vez más habitantes de los municipios del interior han optado por sumarse al fenómeno migratorio en todas sus vertientes, como una estrategia de sobrevivencia: migración interna, regional, nacional e internacional. Desde la perspectiva de los migrantes y sus familias, migrar es una alternativa para salir del rezago y pobreza en la que se encuentran (Quintal y Vera, 2014).

Ahora bien, aún y cuando en Yucatán el fenómeno migratorio puede calificarse de emergente, en comparación con la de otros estados de la República Mexicana considerados tradicionalmente expulsores de migrantes, esto no es razón suficiente para mantenerlo como poco importante o marginal dentro de la agenda del estado. Por el contrario, existen datos que hablan de la necesidad de ubicar la comprensión de la dinámica migratoria como un tema prioritario en las agendas de investigación y políticas públicas dentro de este estado. Al respecto, el Instituto para el Desarrollo del Pueblo Maya (INDEMAYA, 2009), aportó datos para evidenciar que en Yucatán la migración creció a un ritmo acelerado, pasando del 0.40% en el 2000 al 1.80% en el 2005, cifras que representaron un incremento del 39.1% en tan sólo cinco años.

Toda la región sur-sureste del país se caracteriza porque siempre ha sido generadora de migrantes rurales e indígenas en la modalidad de

migración interna y por su reciente incorporación a la migración hacia los Estados Unidos de Norte América, la cual inicia en la década de 1990, pero ha aumentado paulatinamente en años recientes y mantiene el mayor crecimiento migratorio hacia este país en la actualidad. En el año 2000 esta región aportó 15% de los migrantes mexicanos a Estados Unidos, en 2010, esta cifra aumentó a 20% (Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán [INDEMAYA], Universidad Tecnológica Metropolitana [UTM] y Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán [COBAY], 2018). En este panorama, Yucatán es un estado de reciente incorporación a la migración internacional y empieza a cobrar dinamismo en dicho proceso, concentrando el 72% de sus migrantes en California (Echeverría et al, 2011).

Si bien la migración nacional e internacional en Yucatán descendió en comparación con el período 1995-2000, entre 2005 y 2010 este estado expulsó a 7,393 personas al extranjero y 47,896 a otros estados (INEGI, en Romo Viramontes, 2011). En la Encuesta Intercensal del INEGI del 2015 se reportó que el porcentaje de migrantes (nacionales e internacionales) volvió a incrementar cerca de las cifras del periodo 1995-2000, alcanzando al 3.51% de la población del estado (73,610 personas). Ya en 2008 la “Encuesta de Migración Estatal, Nacional e internacional con Perspectiva de Género en Yucatán” (en Lewin, 2012), indicaba que el porcentaje de migrantes internacionales, nacionales e intraestatales rebasaba el 50% en varios municipios del interior del estado. Lo anterior, indica que el fenómeno migratorio regional e internacional está bien consolidado en las dinámicas socioeconómicas de las comunidades del estado y no muestra señales de decrecer.

Resulta importante no perder de vista que la migración no sólo es una experiencia, se configura como un espacio con impactos materiales y económicos, pero también simbólicos, ya que tiene efectos en las familias y las personas que directa o indirectamente son parte de la experiencia migratoria, a nivel de sus sistemas de creencias, costumbres y prácticas (Echeverría et al, 2011). En este mismo sentido, Quintal y Vera (20015) señalan que la migración implica no sólo el flujo de divisas, sino también el acceso a nuevas ideologías que terminan teniendo un efecto en los estilos de vida de los migrantes, sus familias y comunidades de origen.

La investigación de los impactos que tiene la migración en las familias que participan de este fenómeno, ha adquirido nuevas dimensiones con la incorporación de la perspectiva de género. Por ejemplo, en el análisis de la migración a Estados Unidos en los últimos veinte años del siglo XX, se evidenciaron nuevos aspectos del fenómeno migratorio internacional. Se destacaba en el ámbito económico y material la apertura de áreas labores y la intensificación del trabajo femenino; y en el ámbito social y simbólico, la mutua influencia y el condicionamiento del grupo doméstico y las relaciones de género.

Abordar el tema de la migración desde el lente analítico del género permite varias posibilidades, una de ellas es profundizar en las diferentes construcciones sociales que hombres y mujeres hacen de la migración, otra es analizar el impacto del fenómeno migratorio por género y su impacto diferenciado en las familias y comunidades de origen.

De acuerdo a lo investigado por Caballero, Leyva y Ochoa (2008) la migración del compañero hacia Estados Unidos provoca

una reestructuración en la composición de la familia que conlleva tanto costos como beneficios para “las familias que se quedan”. En este sentido, se consideró importante analizar de qué manera el fenómeno de la migración internacional está transformando la vida de algunas familias de un municipio con tradición migratorio a los Estados Unidos de Norte América, como lo es Tunkás, que de acuerdo con el INEGI (2018) es una de los cinco municipios con mayores índices de migración hacia los Estados Unidos en el estado de Yucatán.

Para tal fin, se realizaron entrevistas en profundidad en el municipio de Tunkás a diez esposas de hombres de que han migrado a los Estados Unidos de Norte América. En las entrevistas se indagaron aspectos como los motivos que llevaron a su esposo a migrar y el impacto que ha tenido dentro de la dinámica familiar este hecho. Se puso especial atención en los cambios que la migración ha desencadenado en las relaciones de género dentro de estas familias. El análisis se realiza desde una óptica de dos caras: costos y beneficios.

La incorporación del género en los estudios sobre migración

Las formulaciones iniciales sobre la categoría de género las hizo de manera aguda Simone de Beauvoir en 1949 en su libro *El segundo sexo*¹, cuando planteó que las características humanas consideradas como *femeninas* son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso

¹ La edición revisada para este trabajo fue la de 1989, editada en español por Alianza Editorial Mexicana. Siglo Veinte.

individual y social, en vez de derivarse *naturalmente* de su sexo. Así, al afirmar en 1949 “Una no nace, sino que se hace mujer”, de Beauvoir hizo la primera reflexión crítica sobre la cuestión de género. Su propuesta abrió un campo nuevo para la interpretación del problema de la igualdad entre los sexos, y enmarcó el campo de la investigación académica feminista posterior.

Lamas (1996) sostiene que el género se usa para hablar de toda una esfera de valores, identidades y comportamientos de mujeres y de hombres, que más que tener una base natural e invariable, son construcciones sociales, que aluden a aspectos culturales y psicológicos asignados de manera diferenciada a unas y otros, por medio de los cuales adquieren y desarrollan ciertas pautas de comportamiento, características y atributos que hacen posible la femineidad y la masculinidad, derivándose de esto los llamados *roles de género*. Así los roles o papeles de género, de acuerdo con esta autora se refieren a las prescripciones, normas y expectativas de comportamiento para hombres y mujeres. Es también frecuente que el papel de género se identifique con las diversas actividades u ocupaciones que desempeña la persona.

Tepichin (2018) señala que la construcción del género es un fenómeno histórico que ocurre dentro de las esferas macro y micro sociales como el Estado, el mercado de trabajo, la escuela, los medios masivos de comunicación, las leyes, la casa- familia y las relaciones interpersonales.

El género es una de las principales relaciones sociales sobre las que se fundan y configuran los patrones migratorios. La inmigración, por su parte, es uno de los factores que con mayor fuerza modifican

los patrones de la vida cotidiana de las familias y comunidades, y con ello la forma como se establecen las relaciones entre los géneros. Sin embargo, la intersección de estas dos categorías de análisis, género y migración, ha estado ausente durante mucho tiempo en la producción académica.

Los estudios sobre género y migración se han caracterizado por tener distintos enfoques y áreas de interés, los cuales corresponden a sus diferentes fases de desarrollo. Hondagneu-Sotelo (2007) distingue tres fases, que se detallan en las siguientes líneas.

La primera fase del feminismo en los estudios académicos dio comienzo en los años setenta y principios de los ochenta, esta fase podría denominarse “mujeres y migración”. En esta fase se emprendió la tarea de incluir a las mujeres. La preocupación por inscribir a las mujeres en la investigación y la teoría sobre la migración impidió teorizar acerca de la forma en que la construcción de las feminidades y las masculinidades articulan la migración y los efectos de esta.

Hondagneu-Sotelo (2007) señala que, aunque nos parezca inconcebible hoy en día, algunos estudios sobre migración sumamente respetados en aquel tiempo, y que pretendían ser representativos de la población inmigrantes en su totalidad, estaban basados en encuestas o entrevistas dirigidas exclusivamente a hombres. En algunos casos, se les solicitaba a éstos que respondieran por sus esposas y por las mujeres que formaban parte de su familia. Otros proyectos daban por sentado, sin el menor cuestionamiento, que las mujeres eran inmigrantes “por asociación” o dependientes que acompañaban automáticamente a los hombres. Fue así que esta primera fase de investigación emprendió la tarea de verdaderamente incluir a las mujeres.

A finales de los años ochenta y comienzos de los noventa surgió una segunda fase de investigación claramente distinta, la cual dejó de enfocarse exclusivamente en las mujeres y, en cambio, reconoció la existencia del género como una serie de prácticas sociales que afectan y son afectadas por la migración. La investigación producida en esa época se centró en dos aspectos: la impronta del género en los patrones migratorios y la manera en que la migración configura nuevos sistemas de desigualdad de género tanto para mujeres como hombres. Este nuevo enfoque estuvo motivado, en parte, por la discontinuación de la noción de “mujeres” como categoría universal dentro de la investigación feminista; por el mayor reconocimiento dado a la interseccionalidad de las relaciones de raza, clase y género y por la constatación de que los hombres poseen, muestran y ponen en práctica una variedad de masculinidades; es decir, el reconocimiento de que las relaciones de género son un campo en constante cambio, deconstrucción y construcción.

En este corpus de investigación, las relaciones de género son vistas a través de un lente que le presta atención especial al conflicto, lo cual, es el resultado de una mirada pronunciadamente feminista que busca detectar evidencias del sistema patriarcal y la dominación masculina, y es resultado también de una metodología basada en entrevistas y etnografía.

La segunda fase de investigación también es notable porque dirige nuestra atención a las maneras en que el género limita y facilita la vida de los hombres, así como a las maneras en que las relaciones de género entre migrantes devienen más igualitarias mediante el proceso de la migración misma. Muestra de ello son los estudios sobre “migración y emancipación” que se produjeron durante esta época.

La tercera fase de la investigación sobre inmigración dentro de los estudios feministas está surgiendo en este momento. En este caso se enfatiza la noción de género como un elemento clave y constitutivo de la inmigración. En esta fase se comienza a investigar el grado en que el género atraviesa las diversas prácticas, identidades e instituciones que intervienen en el proceso de la inmigración. Así, los esquemas de incorporación laboral, la globalización, las prácticas y valores religiosos, los negocios de enclave étnico, la ciudadanía, la sexualidad y la identidad étnica son cuestionados con el propósito de revelar cómo se incorpora el género en las estructuras políticas y económicas de tipo institucional y en una miríada de operaciones cotidianas. La mayor parte de la investigación con enfoque de género aún es producida por mujeres académicas; sin embargo, los hombres están haciendo contribuciones importantes

En este contexto es que surgió el interés por investigar qué cambios se han dado, en lo que se refiere a la dinámica familiar, y especialmente en las relaciones de género en las familias del municipio de Tunkás, en Yucatán.

Migración internacional en las relaciones de género dentro de las familias del municipio de Tunkás, Yucatán : costos y beneficios

El municipio de Tunkás se ubica en la región oriente del estado de Yucatán. De acuerdo con el INEGI (2018) es uno de los cinco municipios con mayores índices de migración hacia los Estados Unidos. Los migrantes tunkaseños suelen ser en su mayoría varones, alrededor de los 36 años, casados, con 2 ó 3 hijos; las mujeres también han

participado en este proceso migratorio, aunque no tan a menudo como los varones (Cornelius, Fitzgerald, & Lewin Fischer, 2008). Lo más común es que sean los hombres quienes migren y las parejas e hijos quienes permanezcan en la comunidad, esperando el retorno del migrante. En una encuesta a hombres migrantes de Tunkás, el 61% reportó que, las oportunidades de empleos con mejores salarios son el factor principal para migrar al vecino país del norte. En esa encuesta también salió a relucir que la práctica de migrar de manera intermitente ha disminuido debido al refuerzo del control en la frontera o la formación de familias en suelo americano. De ahí que muchos migrantes indocumentados permanecen cinco años o más en los Estados Unidos de Norte América sin tener oportunidad de regresar (Muse-Orlinoff & Lewin Fischer, 2010).

La migración en el Municipio de Tunkás es un fenómeno que ha venido a catalizar una serie de procesos sociales al interior de las diversas instituciones y manifestaciones culturales propias de esta comunidad. En otros trabajos se da cuenta de estas transformaciones (Lewin y Guzmán, 2006; Lewin, 20012). En el presente trabajo el foco de interés es la institución familiar, y dentro de ella lo relativo a los cambios que están experimentando sus miembros en la forma como conciben y experimentan el ser mujer u hombre, y el tipo de relaciones de género que se derivan de estas concepciones

Algunos de los cambios que experimentan las familias son positivos para sus miembros, otros les representan costos sociales. En este trabajo, se irán analizando los beneficios, costos, procesos y transformaciones que la migración del hombre considerado en ese contexto tradicional el “jefe de familia”, trae en la manera cómo sus

pareja, hijos e hijas hacen ajustes, modificaciones y reacomodos en la forma como viven los roles de género dentro de sus respectivas familias.

Los beneficios de la migración en la dinámica de las familias investigadas

Partiendo del hecho de que la migración no es un fenómeno con impactos de tipo monolíticos, es decir sólo asociada a costos o beneficios, sino que por el contrario es una experiencia compleja, que mueve en diferentes sentidos y dimensiones a quienes de ella participan, migrando o bien, esperando el retorno del migrante en los destinos de origen; en este primer momento se explorarán algunos de las transformaciones aparejadas al fenómeno migratorio que pueden considerarse beneficios:

- a) Construcción de autonomía económica de mujeres “que esperan” el retorno de sus parejas migrantes.
- b) Pautas para la democratización familiar asociadas a la migración
- c) Mayor independencia y toma de decisiones en mujeres parejas de migrantes.

a) Construcción de autonomía económica de mujeres “que esperan” el retorno de sus parejas migrantes

La independencia económica ha influido en cambios en los roles de género de las entrevistadas. El poco dinero que envía el marido, al

abandono que sufrieron por parte de sus maridos, la falta de apoyo de los familiares y las deudas que les dejaron, obligaron a la esposa a encontrar fuentes de ingreso alternativas al ámbito extra doméstico para cubrir las necesidades de la familia como son educación, vivienda y vestido.

Cuando se fue el esposo, se desligó de la manutención de la familia, o bien, lo que le envía cada quincena (o incluso al mes) no es suficiente dinero. Ante situaciones de dificultad económica, la esposa tiene que diseñar estrategias de supervivencia para valerse por sí misma.

Por otro lado, enfrentan situaciones extremas en las cuales tienen que empeñar algún bien. No les gusta, pero tienen que hacerlo. Ellas tienen que ver cómo salen adelante para solventar los gastos de educación de los hijos e hijas. Ellas, tienen que conseguir medios de manutención para sus hijos e hijas y se han visto en la necesidad de trabajar en casa vendiendo diversas, cosas como leña, para obtener ingresos.

Algunas de ellas, recurren al apoyo de los familiares para el sostenimiento de la familia, pero les es negado:

Nadie, nomás tuve costumbre, porque cuando su papá de los niños que estaban chicos desde cuando tenga 8 días, 15 días de nacido mi bebé, me voy a moler; nunca le gustó a mi marido encomendarlo, porque mi suegro no es una persona de eso —mi suegra sí quisiera—, mi suegro es el del problema y yo no voy a buscar el problema; abrazo a mi bebé, me voy a moler con todo y mi bebé. Llego, me lo agarran las muchachas, muelo mi molido, me lo vuelven a poner, así crecí a mis hijos y por eso cuando él se fue, no puedo recomendar a mis hijos a ningún lado.

El proceso de incorporación de las mujeres al trabajo remunerado marca diferentes rutas en las cuales la transformación del orden y las relaciones de género toman forma y lugar:

Aquí estoy como estoy pues le digo a veces estoy viendo la tele pero mis manos están trabajando, y le digo ahorita apenas que termine de tejer una orilla del chal y más al rato voy a ver qué le voy a dibujar en las orillas y si no estoy tejiendo otra cosa y así me la paso(...)

Asimismo, comienzan a trabajar la tierra propiedad de alguno de sus familiares. En la comunidad hay muchas mujeres que trabajan el campo. Un día normal, es la preparación del desayuno, comida y cena y trabajar en el terrenito.

En diferentes estudios, se ha encontrado que las mujeres de migrantes, en ausencia de marido deben “tomar las riendas” para asegurar la reproducción social del grupo doméstico. En muchas ocasiones, estas mujeres asumen tareas abandonadas por el migrante. La ausencia prolongada de hombres adultos es uno de los indicadores más patentes de la migración en muchas localidades.

Las entrevistadas manifestaron que, ante la falta de envío de dinero por parte del esposo, entraron a una situación de desesperación porque no encontraban qué hacer y la incertidumbre las rodeó en ese momento sobre el futuro de su familia. Por ello, las mujeres decidieron tomar las riendas de su vida y de su familia, y en el proceso se fueron tornando más independientes.

Esta independencia económica les genera un gran sentimiento

de orgullo por haber salido adelante, por haber educado a sus hijos sin la ayuda del esposo, por haber conseguido una casa propia y darle a su familia (hijos y madre) todo lo que necesitan.

Una de las entrevistadas manifestó que después de estar viviendo en la casa de familiares del esposo pudo adquirir una casa propia. Siete años de trabajo continuo hicieron posible lo anterior:

Le digo que hasta yo estoy sorprendida porque es algo impresionante la verdad haber conseguido mi casa yo sola, y aquí de todo tengo lo único que me hace falta que no he logrado comprar es mi horno de microondas, tengo mi lavadora, tengo mi modular, mi tele aquí tengo uno chico, allá tengo mi cama, de todo tengo (...).

No obstante, la independencia económica alcanzada por algunas de las entrevistadas va de la mano de un sentimiento de resentimiento por la vida tan dura que han tenido que pasar para mantener y educar a sus hijos/as solas. Su percepción es que las cosas empeoraron a raíz del abandono de su marido:

Cuando mi esposo se fue dejó deudas que yo tuve que ver cómo resolver, al tiempo que sacar adelante a mis hijos con la comida, la casa y la escuela, sentía que no iba poder sola, pero tenía que hacerlo por ellos, y pensé ¿cómo le hago?. Busqué la manera, dije él me manda tanto, y con eso qué hago si no me alcanza para todos los gastos, entonces hice un préstamo... fui saliendo adelante sola, él se fue y la que tuvo que sacar adelante a la familia sola fui yo, sin su ayuda

b) Pautas para la democratización familiar asociadas a la migración

A partir de la migración del esposo las mujeres de Tunkás han ido adoptando gradualmente roles distintos al de reproductoras y cuidadoras del núcleo familiar. Por ejemplo, han adquirido un mayor papel en la administración del hogar, principalmente en cuanto a la administración del dinero (comida, pagos de luz, agua, etc.) que algunas veces ellas ganan, y otras el que les manda su marido. En cuanto a la educación de los hijos e hijas adquieren nuevas responsabilidades, como las relacionadas con el ejercicio de una mayor autoridad y establecimiento de límites a los hijos/as, que antes delegaban al esposo y ahora asumen como propias incluso en presencia de él:

Ahora mis hijos me obedecen a mí, se dirigen a mí para pedir permiso, aún y cuando su papá este aquí. Ya se acostumbraron a como yo los estoy educando. Cuando viene mi esposo a Tunkás, él llega y quiere poner las reglas y quiere regañarlos o prohibirles cosas y mis hijos ya no le hacen caso. Hay momentos de que surgen discusiones frente a ellos y yo le digo a mi esposo “no les digas así o no les hables así. Y él dice: —“tú no me tienes que decir nada, estos son mis hijos... —pero tú no estás y ahora quieres venir a poner otras reglas distintas a las que yo he puesto con ellos, como que no va”. Ha habido esos roces.

Lo anterior, nos lleva a reflexionar que la autoridad incuestionada que caracterizó en algún momento al modelo patriarcal (el padre que toma las decisiones) ha ido desapareciendo en estas familias de

migrantes, y está siendo reemplazada por una autoridad materna que se caracteriza por ser más negociadora y flexible. En este sentido, se puede sugerir que la migración del padre, lleva a reconfiguraciones familiares que pueden considerarse positivas, en lo general, en tanto que fracturan los modelos rígidos de género, asociados a relaciones de dominación masculina y vertical, dando espacio a lo que Schumler (2001) ha nombrado como “la democratización familiar”, que significa una mayor igualdad en varios planos de la vida familiar como son:

- Una flexibilización de la división sexual del trabajo doméstico con una participación más igualitaria en las responsabilidades domésticas de ambos cónyuges y de los hijos.
- La participación igualitaria de ambos miembros de la pareja conyugal en las decisiones de consumo, en las tareas de generación de ingresos y en el control de los mismos, siempre y cuando las tareas de la reproducción también sean compartidas.
- La distribución igualitaria y justa de los recursos familiares para todos sus miembros, sin distinción de sexo ni edad.
- El quiebre del autoritarismo y la violencia en las relaciones conyugales y entre padres e hijos.
- Existencia de buenos tratos en las relaciones de pareja.
- Existencia de relaciones entre padres, hijos e hijas que respeten: a) La autonomía, autoestima y crecimiento de los hijos de ambos sexos, b) igual trato y respeto de las necesidades y deseos de los niños y niñas por parte de ambos padres y c)

participación creciente, de acuerdo con su maduración, de los hijos de ambos sexos en las responsabilidades domésticas.

- Que se respete a hijos e hijas como sujetos capaces de participar activamente en el desarrollo de la vida familiar y de su propia vida.

Por otra parte, en diferentes estudios se ha encontrado que las mujeres de migrantes, en ausencia del marido deben “tomar las riendas” para asegurar la reproducción social del grupo doméstico. En muchas ocasiones, estas mujeres asumen tareas abandonadas por el migrante. La ausencia prolongada de hombres adultos es uno de los indicadores más patentes de la migración en muchas localidades.

Por otra parte, también se debe destacar que el hecho de que la mujer ejerza una mayor autoridad dentro de la familia en ocasiones genera un conflicto de roles para el esposo, quien siente vulnerada su masculinidad, al sentir que su coto de poder y autoridad ahora es detentado por la esposa. Esta situación es más conflictiva cuando en el esposo persiste el modelo hegemónico de masculinidad, visto como un esquema construido culturalmente, en donde se presenta al varón como esencialmente dominante. Un modelo donde se espera que el hombre detente una cuota mayor de poder, sea proveedor, fuerte, exitoso y depositario de una serie de privilegios que no les corresponden a las mujeres.

En suma, las mujeres que enfrentan la situación migratoria del esposo, son más independientes que nunca antes, pero esta independencia puede tener un costo no menor en los elementos de un

contragolpe masculino, que va a la par de lo que se ha llamado la “crisis de la masculinidad”.

Ahora bien, también hubo mujeres entrevistadas que han mantenido su rol tradicional de reproductoras y cuidadoras del hogar. Sienten que nada en su vida ha cambiado a raíz de la migración de su marido, ni la situación económica del hogar, ni sus roles en la familia. Esta percepción, se podría deber a que ellas no han visto la necesidad de salir a ganar dinero, además de que piensan que no podrían hacerlo, porque su principal deber es cuidar de la familia las veinticuatro horas del día; en esta idea influyen los familiares del esposo:

Pues realmente, yo he tratado que mis hijos no sientan el cambio, que no les afecte mucho que mi esposo se fue hace dos años. A veces, sí pasamos necesidades, pues tarde en llegar el dinero y a pueden pasar meses y no llega, depende como le vaya a él en los Estados Unidos. Mis cuñadas me dicen que debo conformarme con lo que me envía mi esposo, pues no por tener un poco más, voy a salir a trabajar a Mérida o Izamal y voy a descuidar a mis hijos.

c) Mayor independencia y toma de decisiones en mujeres parejas de migrantes

Para las mujeres entrevistadas, la incursión en las actividades productivas implicó un cambio radical de roles y estilo de vida, pues si bien trabajaban en la casa y el campo, pocas de ellas salían de su comunidad para trabajar o habían vivido solas. A raíz de la migración

se volvieron “la jefa del hogar”, tuvieron que trabajar para apoyar a sus hijos e hijas, incluso, algunas de ellas manifestaron que no contaron con el apoyo de nadie en su familia extensa.

De mí depende, de todo. Eso pasa luego con los papás, se invierten las cosas. La verdad le digo, el primer año que se fue, dependía sólo de él. Sí me desesperé porque no buscaba que hacer, ¿cómo le voy a hacer para mantenerlos? Pero ya pasaron 10 años desde que se fue y ahorita me siento bien. Yo ahora tomo mis decisiones sin consultarle.

Asimismo, las esposas solamente consultan con su marido algunas cosas de mayor importancia o en las que consideran requerirán el respaldo económico del esposo para concretar ciertas decisiones, por ejemplo, si él migrante desea que sus hijos e hijas continúen sus estudios se le comunica que requerirá enviar más dinero.

Ahora que no está el esposo, se sienten con mayor libertad; no tiene que pedirle permiso a nadie para que ir a algún lugar en particular.

Ahora tengo mayor libertad en estos momentos que no está mi esposo, la verdad sí, porque ahora no tengo que pedirle permiso a nadie, para que yo me vaya al lugar que deseo ir.

Aunado a un liderazgo en el hogar, ella sabe de sus derechos establecidos en su acta de matrimonio “y el acta de mis hijos dado

que él los tiene reconocidos”, y advierte al esposo de que tiene que responder por ellos. Actualmente, ella es la jefa del hogar e incluso se siente más liberada sin la presencia de su marido. Sobrevive realizando diversas actividades como vender leña, comida, artesanías, así como contar con el apoyo de programas gubernamentales y los ingresos provenientes de otros integrantes de la familia o de su familia extensa.

Hacerse cargo del hogar, para las mujeres, conllevó, en algunos casos, tener que aprender a negociar con los miembros de la familia, estar pendiente de mantener una buena comunicación con los hijos y fortalecer los lazos familiares que mantienen unida a la familia. Las mujeres que se quedan adquiere una nueva función en la vida familiar con el apoyo de su marido y sus hijos, además de que desde los inicios de su matrimonio eran mujeres que tenían un fuerte rol en el hogar. Las mujeres no estaban acostumbradas a estar solas y a jugar un rol preponderante en su hogar. Sin embargo, ahora tienen una clara percepción de sus capacidades de superación, de toma de decisiones y resolución de problemas; contrariamente a lo que sucede en otros casos, donde la organización familiar es más tradicional.

Los costos de la migración en la dinámica familiar

Si bien, como se fue exponiendo en los apartados previos la migración de los hombres de Tunkás a los Estados Unidos, se ha traducido en lo que se consideran beneficios, en lo que las relaciones familiares y de género se refieren, pues implican flexibilización en los roles

de género, mayor autonomía, toma de decisiones e independencia económica para las mujeres, que pasan a ser las “jefas de familia”, durante todo el tiempo que sus parejas permanecen lejos de la comunidad; la realidad es que hay otra cara de la migración, que representa lo que se podría catalogar como costos asociados a esta experiencia. En este trabajo de investigación se identifican al menos los tres siguientes:

- a) Desgaste emocional y físico por la sobrecarga “en las mujeres que se quedan”.
- b) Problemas emocionales, escolares y de conducta en hijos/as de los migrantes.
- c) Celos, infidelidad y control: saldos de la migración en la vida de pareja.

a) Desgaste emocional y físico por la sobrecarga “en las mujeres que se quedan”

Cuando la esposa del migrante asume el papel de jefa de familia realiza varias actividades al día como la administración del hogar, la obtención de ingresos y el cuidado de los y las integrantes de la familia. Esta saturación de roles para muchas de ellas se traduce en una sobrecarga laboral, emocional y mayor frecuencia de malestares psíquicos y físicos:

No ha sido fácil, por momento me siento muy agotada, ser papá y mamá a la vez es cansado, es mucha responsabilidad para una sola, a veces siento que ya no puedo, pero sólo lo pienso pues no puedo

tirar la toalla, así que con todo y dolor de espalda y de cabeza me voy a trabajar y regreso y atiendo a mis hijos.

Si me siento triste pues pienso que sería menos difícil si él no se hubiera ido, si ha mejorado nuestra vivienda y los niños están mejor, pero al mismo tiempo es difícil para todos no tener a su papá, yo a veces todavía lloro sin que me vean, pues tampoco quiero ponerlos tristes a mis hijos.

La producción de bienes y servicios en la familia requiere principalmente, además de otros insumos, de tiempo para la ejecución de tareas no remuneradas. En su mayoría, las mujeres han asumido estas actividades, en particular las relacionadas con el cuidado y la atención de necesidades que no pueden ser satisfechas por otras instancias, ya sea porque se carece de ingresos suficientes (por ejemplo, para enviar a los y las niñas a una guardería), o porque no se considera deseable comprar dichos servicios (por ejemplo, el que las personas mayores vivan en una residencia de adultos mayores).

La verdad sí me espanta ¿cómo le voy a hacer? porque mi mamá está a mi cargo, si yo le digo, ella sabe que todos ellos dependen de mí y si yo llegara a faltar no sé qué pasaría con ellos porque a veces, entre una plática, ella me dice “ay hija si tú nos llegaras a faltar quién sabe que va a ser porque pues tú eres el hombre de la casa”.(...)

b) Problemas emocionales, escolares y de conducta en hijos/as de los migrantes

Asimismo, las entrevistadas comentaron que afrontan conflictos con los hijos, que surgen a partir de la emigración del padre. Los hijos más pequeños no conocen a su papá, expresan malestar emocional y conforme pasa el tiempo dicen que ya no lo quieren ver porque no viene:

Algo difícil ha sido enfrentar el dolor de mis hijos más pequeños por la ausencia de su padre. Yo al principio no les dije que si iba ir por tanto tiempo como se fue, pues pensé que estaban muy chicos y no lo iban a entender, pero poco a poco ellos se fueron dando cuenta que pasaba mucho tiempo y su papá no regresaba y se ponían muy mal. A veces lloraban, cuando en la escuela no faltaba quien los molestaba por no tener aquí a su papá....con el tiempo el más chico llegó a decir, 'si ya no regresa no me importa', pero en el fondo yo sabía que se estaba sintiendo muy triste por no tener aquí a su papá

En ocasiones, el malestar de los hijos/as se traduce en problemas de conducta y rendimiento escolar, para los que las madres no encuentran apoyo ni orientación para su manejo desde el ámbito educativo:

El más chico lo sintió mucho y me di cuenta porque empezó a bajar sus calificaciones, antes de que su papá se fuera de Tunkás para los Estados Unidos, hasta estaba siempre en el cuadro de honor, después ya

no ponía atención en la escuela y aunque no reprobaba, iba pasando con puros sietes, y a veces ochos, pero ya no con nueves y dieces como antes. En la escuela nadie lo apoyó y yo ya no sabía qué hacer para que volviera a estudiar como antes.

En la escuela se reflejó que Dianita estaba sufriendo porque su papá ya no vivía con nosotros, de ser una niña muy participativa, ya no quería hablar, aunque la maestra trato al principio de ayudarla, pues se enteró que su papá se había ido, ella no reaccionó y se fue volviendo cada vez más callada, al principio hasta tenía pesadillas por las noches y ya no quería dormir sola. Yo me sentía muy angustiada no sabía a quién acudir, quién me podía ayudar para sacarla adelante.

Por otra parte, al ser la familia un sistema, en el que el cambio o movimiento de uno de sus miembros tiene un “efecto domino” en resto de ellos, los/as hijos/as también experimentan transformaciones en sus roles dentro de la familia.

En el caso de los hijos, empiezan adquirir un papel importante en la generación de ingresos para el hogar para apoyar a la madre en los gastos. Ellos ven las preocupaciones que hay en la familia y externan su deseo de salir a trabajar.

Por otro lado, las hijas participan más en las tareas de la casa y asumen el cuidado (alimentación, salud, diversión, etc.) de hermanos/as menores cuando la madre tiene que salir a trabajar. Esto ante la ausencia del padre e incluso de otros hermanos mayores que también han migrado.

A medida que crecen los hijos e hijas establecen lazos más fuertes con la mamá y se integran al apoyo de los gastos de la familia y administran mejor los ingresos para lograr una mejoría económica. Ya no se preocupan de la situación de los que se fueron sino de lo que se quedaron, es decir, comienzan adquirir nuevas responsabilidades.

Había algo que me preocupaba y no quería que mi hermanito tuviera apego conmigo porque yo ya me iba a ir y le iba a doler mucho entonces lo que hacía es que venía mi hermanito y me decía—vamos a jugar o vamos a hacer esto— y yo le decía— sí, al rato—, porque pensaba: si yo juego con él o salgo con él va a tener afecto conmigo y cuando yo me vaya le va a doler y seguí así hasta que yo me fui a Mérida y no sé si por estar afuera me cambió la forma de pensar entonces cuando yo regresaba ya jugaba con él.

Lo anterior refleja las estrategias de desapego emocional dentro de la familia ante la proximidad de la migración, lo cual no es una dimensión de rol necesariamente, pero sí es un cambio relevante. Los hijos se acostumbran a la ausencia del padre, a tal grado que están preparados para no verlo más.

A mí nunca me ha importado, que él haga lo que sea, ya no me interesa no quiero parecer o pensar que no me importan mis papás, pero el día de mañana que falte no lo voy a extrañar.

En síntesis, la familia, en sí misma, está cambiando, volviéndose una institución menos firme y jerárquica y más basada en un orden negociado. Se da un proceso de cambios a favor de variaciones en los

roles de género, no sin la presencia de presiones y contradicciones de miembros del propio núcleo familiar para que continúe la división del trabajo tradicional entre hombres y mujeres, incluyendo una división emocional del trabajo, con las mujeres aún como responsables, en gran medida, de llevar el lado emotivo de la relación.

Entonces quizás ese fue mi error, que yo lo acostumbré a que yo le resolvía las cosas. Entonces ¿qué pasa?—“ah! Me voy porque ella lo resuelve”—. Así lo pienso; arreció más mi responsabilidad con mi casa y con mis hijos cuando él se empezó a ir a Estados Unidos.

c) Celos, infidelidad y control: saldos de la migración en la vida de pareja

En algunas ocasiones el migrante intenta mantener el control sobre la familia a pesar de la distancia. Así, por ejemplo, la comunicación con él se caracteriza por ser unidireccional -él llama a la familia- las esposas generalmente no cuentan con el número telefónico para localizarlos. Los esposos argumentan que “les sale más caro” que sus esposas les llamen. La frecuencia con la que los esposos se comunican con su familia es quincenal o una vez al mes. Las llamadas duran en promedio media hora.

Los hombres continúan ejerciendo la autoridad a distancia a través del servicio telefónico, cuando las decisiones que debe tomar la mujer implican el desplazamiento de los hijos por varios días, aceptación de nuevos compromisos escolares, estado de salud, etc.; si

esto no es posible, las decisiones se posponen hasta el momento en que el padre esté de nueva cuenta en el hogar.

Los chismes que se dan en la comunidad influyen para que el marido no se comunique con la esposa e indague sobre posibles infidelidades:

Nunca faltan los chismes, la familia de él no puede verme hablando con nadie porque a la primera oportunidad le calientan la cabeza. Él aunque no vive aquí hace cuatro años no deja de ser celoso. Hay veces que según él me llama para saber cómo están los niños y me hace la plática, pero poco a poco va interrogándome sobre lo que le dijeron, por ejemplo me dice '¿fuiste a Mérida esta semana? Y ¿a qué hora volviste? ¿regresaste en la combi que maneja el vecino?' o sea cuando pasa eso es porque ya le calentaron la cabeza.

La infidelidad, se da más en el hombre que en la mujer. La separación por largo tiempo de la pareja, les ha ocasionado diversos problemas en el matrimonio, como que el esposo empezó una relación con otra mujer. A pesar de ello, las esposas no han empezado otra relación con otros hombres, dado que su principal preocupación es atender las necesidades del hogar, pensando cómo van a arreglar los problemas que se presentan, y la mayor parte del tiempo están ocupadas en trabajar.

¿Los celos del esposo? Bueno, no sé cómo decirlo. Yo tengo eso en mi mentalidad de que el hombre es de por sí [celoso]. Entonces no lo pienso, ni me preocupo, yo me ocupo de mis hijos, me ocupo de esto, como que no tengo tiempo de pensar '¿y si está con otra?'. Nada de eso.

Pues como yo soy su esposa y son sus hijos no debe ir con otra, pero si no quiere pues ni modo... lo extrañaba pero al pasar el tiempo me adapté y dije pues ¿para qué me voy a enfermar? si él está bien...¿tener otra pareja? no, no lo tengo en mi mente, nada estoy tranquila así como estoy.

Sin embargo, sufren conflictos emocionales porque el esposo empezó una relación con otra mujer.

Soy una de esas personas, soy muy callada con mis problemas, que si tengo problemas sólo yo, ni a mi familia le cuento. Cuando se fue mi marido empecé a enterarme de chismes sobre la vida personal de mi marido, que tenía otra mujer... sí me dolió, me dolió muchísimo.

A pesar de ello, algunas de las mujeres entrevistadas demostraron fortaleza emocional en la separación de su pareja en cuanto a que siempre una tiene que buscarla solución para salir adelante y no tomar la decisión de irlos a buscar.

En el mismo sentido, comentarios de las entrevistas señalan que en el municipio hay mujeres que están acostumbradas al dinero que

les manda el esposo y a pesar de que no les alcanza o tienen muchos problemas económicos no pueden trabajar, porque el esposo no quiere. Son mujeres que están sometidas por sus esposos migrantes, quienes, aunque no están físicamente en la comunidad mantienen un control a distancia sobre sus esposas. De tal forma que las mujeres, no pueden salir de la comunidad, ni siquiera a trabajar, porque eso le ocasionaría serios problemas con el esposo migrante:

Amigas y amigos, así que diga, no tengo, porque cuando salgo a la calle a comprar y veo a un amigo conocido, solamente lo saludo y no me detengo a conversar porque si lo observan los vecinos y vecinas lo comentan y llega los comentarios a la familia de mi esposo y eso no me gusta, sigo mi camino ¿Para qué me busco problemas con mi esposo? pues aunque él no está aquí, es como si estuviera, pues yo no puedo dar de que hablar.

Aunque no siempre me alcanza lo que él me envía, a él no le gusta que yo viaje a Mérida a trabajar pues dice que se presta a comentarios de la gente. Entonces, yo hago lo que puedo con lo que él manda.

La migración internacional es un fenómeno que ha venido a catalizar una serie de procesos sociales al interior de las diversas instituciones y manifestaciones culturales propias de esta comunidad. En otros trabajos se da cuenta de estas transformaciones (Guzmán y Lewin, 2006; Lewin, 2012). Algunos de los cambios que

experimentan las familias son positivos para sus miembros, otros les representan costos sociales

Con la revisión realizada hasta ahora una primera reflexión tiene que ver con el hecho dejar de percibir el fenómeno migratorio como monolítico, es decir, en el que únicamente hay costos o beneficios, pues la literatura indica que en el proceso de transformación de las estructuras y dinámicas de las familias de migrantes hay unos y otros. La propuesta ha sido visibilizar ambos con fines de que sean atendidos en políticas públicas y programas sociales que tienen como foco a los migrantes y sus familias, en este caso “las mujeres que se quedan”.

Conclusiones

El fenómeno migratorio ha dado lugar a cambios sociales en la dinámica familiar que implica reajustes, los cuales suscitan conflictos y tensiones entre cónyuges, entre padres e hijos/as. En ese contexto, las esposas empiezan a tomar las riendas del hogar, especialmente cuando la falta de ingresos se vuelve una realidad para atender las necesidades de la familia. En este sentido, las mujeres cumplen una doble función al ser las proveedoras económicas del hogar, sin descuidar las funciones de crianza que habían sido delegadas en ellas.

Las mujeres ya no sólo se dedican a las actividades reproductivas al interior del hogar, sino también a las actividades productivas de tipo extradoméstico que antes sólo estaban asignadas a los hombres. Es decir, la migración sí se está traduciendo en un cambio en los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y mujeres dentro de las familias

que participan de este fenómeno. No obstante, estos cambios para las mujeres no se traducen automáticamente en beneficios, el reajuste les está implicando costos importantes.

Entre los costos que trae aparejada la migración de la pareja para las mujeres se deben señalar los siguientes: 1) La migración del esposo se traduce en una sobrecarga de trabajo doméstico y necesidad de redefinir y negociar entre la madre y los hijos las reglas que regularán la convivencia familiar. Por lo general, las mujeres hablan de sentirse agotadas y rebasadas ante esta situación. Esta sobrecarga se manifiesta en las mujeres a través de sentirse literalmente “agotadas”, experimentar un estado de estrés continuo, mantenerse en un estado emocional irritable, vulnerable y ansiedad generalizada, se enferman más frecuentemente de las vías respiratorias, mayor frecuencia de migrañas, dolores de espalda y sentir el cuerpo “como siempre cansada”. Todo esto en conjunto puede ser interpretado como manifestaciones de la tristeza e incluso depresión que experimentan las mujeres.

A lo anterior se suma el reporte de que la migración del esposo las coloca en una situación en la que no tienen tiempo para sí mismas. Así, el mayor riesgo es la falta de cuidado de su salud, el aumento de la automedicación y el uso de “remedios caseros”, ante las diversas enfermedades que se les manifiestan en este periodo.

Lo expuesto hasta ahora evidencia una serie de necesidades de las “mujeres que se quedan” esperando el retorno de sus parejas migrantes en las comunidades del interior del estado de Yucatán. Necesidades que hasta ahora han sido pasadas por alto por las instituciones de gobierno e incluso organizaciones de la sociedad civil que atienden a

migrantes. En este sentido, se pretende que este trabajo aporte líneas de acción que permitan avanzar en el diseño de políticas públicas y programas de gobierno orientados a atender y prevenir los impactos, de corto y largo alcance, que la migración está teniendo en como un fenómeno que se ha vuelto inevitable, en tanto estrategia de sobrevivencia familiar en un amplio número de municipios del interior del estado de Yucatán. Para el caso que nos ocupa, las mujeres “que se quedan”, algunas directrices que deben ser contempladas en materia de política pública para ellas son las siguientes:

- Desarrollar programas sociales con los que se pueda subsanar la sobrecarga a la que se ven expuestas las mujeres parejas de migrantes
- Conformar grupos de apoyo con esposas de migrantes, en los que puedan hablar y recibir orientación profesional (con psicólogos) y aprender estrategias para el manejo del estrés, la ansiedad, angustia, tristeza y somatización ligada a la experiencia de ser pareja de un hombre que ha migrado. Para realizar estos grupos de apoyo se pueden establecer convenios con instituciones de universidades públicas y privadas que cuenten con la carrera de psicología, ya que sus alumnos pueden proporcionar el apoyo, supervisados por sus docentes. Otra opción es establecer alianzas con organizaciones de la sociedad civil.
- Asesorar a las mujeres para la organización de “Bancos de Tiempo” que le permitan dar respuesta a todas sus necesidades sin erogaciones extras de dinero. En el banco de tiempo

lo que se intercambia son conocimientos, habilidades, destrezas (ej. una mujer que ayuda a otra en el cuidado de los hijos por una hora puede recibir a cambio ayuda para hacer el mercado). Cada mujer dice qué puede hacer y cuánto vale su hora (García, 20012).

- Reforzar desde las escuelas el apoyo emocional para los/as hijos/as de los migrantes que se ven afectados por la partida de su padre, de tal forma que lo emocional no merme su rendimiento académico y emociona, de tal formar que se vuelva una preocupación más que sobrecargue a las mujeres “que se quedan”, en tanto madres de estos/as niños/as y jóvenes. Para ello se deben desarrollar talleres de sensibilización en las escuelas respecto de los efectos de la migración en los/as hijos/as entre los maestros, a fin de que estén preparados para apoyar este tipo de casos.

Por último, resulta importante enfatizar que si bien, como se argumentó antes, no es posible dejar de lado las estrategias o acciones con impacto a corto o mediano plazo, por ningún motivo éstas deben de substituir o hacer que se pierdan de vista las políticas públicas y programas de acción orientados a transformar desde las entrañas los factores estructurales que están en la base de la vulnerabilidad con la que viven y enfrentan hoy los procesos derivados de la migración “las mujeres que se quedan”.

Referencias

- Consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social (CONEVAL) (2019) Informe de Pobreza y Evaluación en el Estado de Yucatán.” México: CONEVAL
- Cornelius, Wayne; Fitzgerald, David y Lewin, Pedro (2008) “The New Migration from Yucatan to the United States”. *European Review of Latin America and Caribbean Studies*, 85 (October). Europa: Centrum voor Studie en Documentatie van Latijns Amerika (CEDLA).
- Echeverría, Martín; Cen, Marisol, Escalante, Gretty y Quintal, Rocío (2011) “Migración internacional en Yucatán. Transformaciones económicas, sociales y culturales en una comunidad migrante. México: Universidad Anáhuac Mayab.
- García, Valeria (2012). Los bancos de tiempo como estrategia de desarrollo de capital social. Ensayo de Titulación de Licenciatura de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de Yucatán.
- Guzmán, Estela y Lewin, Pedro (2006). Migración y Desarrollo en la Península de Yucatán: Una mirada desde los censos. Camino Blanco, Arte y Cultura. Mérida, Yucatán
- Hondagneu-Sotelo, Patrick (2007). La Incorporación del Género a la Migración: “No sólo para feministas”, Ni sólo para la familia. En M., Ariza y A. Portes (coords.) El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, Miguel Ángel Porrúa Editores.

Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA, 2009). Estudio sobre migración. Retrieved 7/01, 2010, from <http://www.indemaya.gob.mx/noticias/noticias-detalles.php?id=327>

Instituto para el Desarrollo de la Cultura Maya del Estado de Yucatán (INDEMAYA), Universidad Tecnológica Metropolitana (UTM) y Colegio de Bachilleres del Estado de Yucatán (COBAY) (2018) *Diagnóstico Regional sobre Migración en Yucatán*. Mérida, México: UTM.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2018). *Perspectivas estadísticas en Yucatán*. México: INEGI

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2008) *II Censo de Población y Vivienda 2005: perfil sociodemográfico de Yucatán*. México: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015) *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: INEGI.

Leyva, René y Caballero, Marta (2009) *Las que se quedan: Contextos de vulnerabilidad a ITS y VIH/SIDA en mujeres compañeras de migrantes*. México: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP).

Lewin, Pedro (2012) *Las que se quedan: Tendencias y testimonios de migración interna e internacional en Yucatán*. Mérida, Yuc.: Gobierno Federal: Instituto Nacional de las Mujeres: Gobierno del Estado de Yucatán: Oficina de Asuntos Internacionales de Yucatán: Secretaría de Política Comunitaria y Social: Instituto para la Equidad de Género en Yucatán.

Leyva, René y Marta Caballero (2009) *Las que se quedan: Contextos de vulnerabilidad a ITS y VIH/SIDA en mujeres compañeras de migrantes*. México: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP).

- Muse-Orlinoff, Louis & Lewin Fischer, Pedro (2010). Introduction. In W. Cornelius, D. Fitzgerald, P. Lewin Fischer & L. Muse-Orlinoff (Eds.), *Mexican migration and the US Economic crisis. A transnational perspective*. San Diego: Center for Comparative Immigration Studies, University of California San Diego.
- Quintal, Rocío y Ligia Vera (2015). “Análisis de la vulnerabilidad social y de género en la diáda migración y VIH/sida entre mujeres mayas de Yucatán”, *Estudios Cultura Maya*, Vol. XLVI, otoño-invierno 2015. México: Centro de Estudios Mayas del Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 197-226.
- Quintal, Rocío y Ligia Vera (2014) “*Migración, etnia y género: tres elementos claves en la comprensión de la vulnerabilidad social ante el VIH/SIDA en población maya de Yucatán*”, *Revista Península*, Vol. IX, No. 2. México: Centro Peninsular en Humanidades y en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romo Viramontes, Raúl; Ruiz, Leticia y Mónica, Velázquez (2011), “El papel de la migración en el crecimiento de la población: análisis de los componentes de la dinámica demográfica a nivel entidad federativa 2000-2010”, *La situación demográfica de México 2011*, México: Consejo Nacional de Población.
- Schmukler, Beatriz (2001). La socialización de los niños y las relaciones de género en la familia, en J.G. Figueroa (Coord.) *Elementos para un análisis ético de la reproducción*, México, Miguel Angel Porrúa Editorios, Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Autónoma de México.

Tepichin, Ana María (2018). “*Estudios de Género*”, en Hortensia, Moreno y Eva Alcántara (Coords.) *Conceptos Clave en los Estudios de Género*, Vol. 2. Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la Universidad Autónoma de México.

.

.

CONSIDERACIONES SOBRE LA MIGRACIÓN INTERNA DE LAS MUJERES INDÍGENAS DE CHIAPAS

DIANA LESLIE MENDOZA ROBLES

Adscripción Institucional: Defensoría de los Derechos Humanos y Universitarios. Universidad Autónoma de Chiapas
diana.mendoza@unach.mx

Palabras clave

Mujeres indígenas, migración interna involuntaria, desarrollo, seguridad humana, perspectiva interseccional.

Resumen

El presente artículo, se construye en torno a la importancia del análisis de la condición de las mujeres migrantes internas, ello, para el diseño de políticas públicas adecuadas, tomando en consideración, que dichas mujeres cuentan con otras características además de su etnia, que al estudiarse ya sea de manera individual o conjunta, ponen de relieve el estado de vulnerabilidad múltiple en el que se encuentran, además, de considerar también

las diversas problemáticas sociales de su entorno, como lo son, el género, la etnia y la condición de pobreza.

Es entonces, que se busca justificar la importancia de una investigación en torno a la búsqueda y entendimiento de otras causas por las cuales las mujeres indígenas se convierten en migrantes, tomando en consideración en primer lugar, las principales posturas teóricas que abordan al fenómeno migratorio, toda vez que éstas principalmente entran en un debate de análisis alrededor de los aspectos económicos, los cuales se considera, fortalecen la decisión de las mujeres indígenas de desplazarse a otras regiones, en la búsqueda del desarrollo en un sentido de la obtención de ganancias monetarias.

De esta forma, el análisis y la importancia del concepto del desarrollo resulta fundamental en el presente artículo, ante la necesidad de que sea abordado con la perspectiva de los derechos humanos, el cual debería permitir a las mujeres indígenas llevar a cabo un proyecto de vida, dado que se cumplen las condiciones requeridas para una vida digna, y que la migración que llevan a cabo, sea un movimiento voluntario, de crecimiento y búsqueda, y no una salida obligatoria a la violencia estructural que sufren al interior de sus comunidades.

Introducción

El presente trabajo principalmente plantea la importancia de analizar a la figura de la migrante interna¹ desde múltiples aspectos, empleándose para tal fin el enfoque interseccional, el cual nos permite dar cuenta de que factores como la edad, condición socio-económica, étnica y de género, pueden colocarla en una mayor situación de vulnerabilidad respecto de otras personas, en este caso, se habla de mujeres indígenas, cuya situación económica es de suma necesidad multi-sectorial, y quienes además efectúan el movimiento migratorio dejando todo lo que conocen atrás, enfrentándose con la búsqueda de la inserción a una sociedad urbanizada distinta de la suya, que trae consigo en ocasiones incluso la pérdida de la identidad.

Esa justificación se establece a partir de las múltiples situaciones de vulnerabilidad para las mujeres indígenas, migrantes y trabajadoras migrantes que antes se han estudiado a través de ámbitos como la educación o el ámbito laboral.

Posteriormente, el presente artículo se desarrolla, mediante una visión migratoria efectuada a partir tanto en debates clásicos como contemporáneos, que permiten ver la evolución de la migración a través de la historia, y los enfoques de su estudio, que ponen en relieve aspectos importantes que se deben retomar en el ciclo de construcción de las políticas públicas, sobre todo la marcada

¹ Es decir, que lleva a cabo la migración al interior de su entidad federativa, incluso podríamos denominarla como una migración interna de carácter rural-urbana o campo-ciudad de acuerdo con autores como Amador (2014).

perspectiva económica que los estudios migratorios han tenido a lo largo del tiempo.

Hay que mencionar al respecto que las políticas públicas, representan la manifestación clara de la actuación estatal, ya que en éstas, se llevan a cabo acciones y se toman decisiones respecto de temas diversos, siendo éstos, aquellos problemas y necesidades sociales, que, dada su trascendencia, se transforman en públicos, por lo cual, entran en la agenda pública, por la cual se jerarquizan los temas acerca de los cuales podrán diseñarse políticas para atenderlos.

Metodología

La metodología empleada en el presente trabajo radica principalmente en una revisión documental, por medio del análisis relacionado con la teoría migratoria, vista desde enfoques como la perspectiva interseccional de los actores a través de su exploración investigativa, tomando en consideración tanto sus características como su contexto.

En un primer momento, se parte de un análisis de aspectos cuantitativos que nos dan cuenta del contexto social, económico, cultural y jurídico incluso, de la población de estudio, empleando estadísticas actualizadas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y posteriormente, mediante el estudio a través de un análisis de diversos enfoques, por medio de los cuales se estudia el fenómeno migratorio.

Importante es, en este punto, hacer un énfasis en definir la interseccionalidad, la cual se considera como una perspectiva que nos

permite contar con varias aristas que se intersectan y en este caso aumentan el estado de vulnerabilidad, ésta surge de la mano de Kimberlé Crenshaw, quien con tal término buscaba explicar cómo las mujeres afro-americanas han sido excluidas de las políticas feministas y antirracistas, ya que ni unas ni otras han tenido en cuenta la intersección entre raza y género (CRENSHAWK, 1989).

En ese sentido, podemos considerar que dicha perspectiva, además de ser de suma importancia en temas de género, o del análisis económico, también resulta de gran importancia en temas en los que incide la interculturalidad, toda vez que nos brinda multiplicidad de elementos a estudiar, o considerar y que permite llevar a cabo el análisis de problemáticas como la pobreza, el desarrollo o la migración.

“La interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras en que el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio” (Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, 2004).

Desarrollo

a) Importancia de la problemática a estudiar

En México la población indígena asciende a 11 millones 800 mil 247 personas, que constituye el 9.36% de la población total. Entre ellos, 6 millones 024 mil 762 son mujeres (51.1%) y 5 millones 775 mil 485 son hombres (48.9%). De acuerdo con dicha encuesta, los

estados de la república con mayor población indígena son: Chiapas (1, 387, 295), Oaxaca (1,193,229), Veracruz de Ignacio de la Llave (650,507), Puebla (604, 471), Yucatán (520,580) y Guerrero (495, 585) (INEGI, 2020).

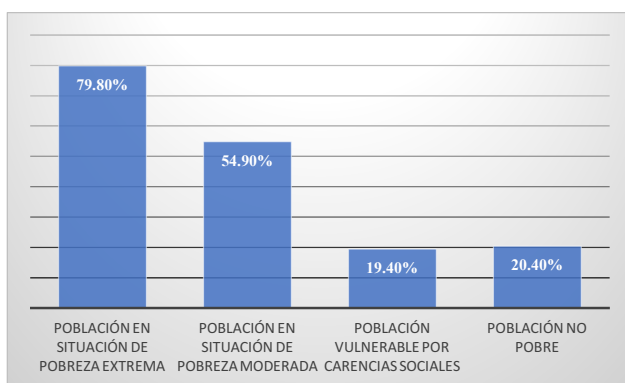
Es necesario señalar, que las poblaciones indígenas a nivel internacional se encuentran entre las más desfavorecidas y vulnerables, representando así, el 15% de los más pobres, en ese sentido, se encuentran indicadores que denotan la problemática no sólo en la dimensión étnica, sino de género (INEGI, 2020).

De esta forma, y a través de indicadores obtenidos de la revisión documental de datos estadísticos gubernamentales, y posturas teóricas a partir de los nuevos debates generados alrededor de las migraciones; es que podemos contar con un acercamiento al panorama general respecto de la población indígena femenina que migra de manera interna, que posee características que sin duda deben ser consideradas en cualquier análisis, ante la necesidad de elaborar propuestas cuyo objetivo sea el de dar atención a sus necesidades, mediante la elaboración de diagnósticos para la construcción de planes y programas, por ejemplo.

En primer lugar, es necesario establecer que las mujeres que llevan a cabo el trabajo doméstico en el estado de Chiapas se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad, esto se hace notorio en comparación con las trabajadoras del hogar de Ciudad de México, o de otras regiones del país, cabe señalar que “el 80% de los trabajos domésticos son realizados por mujeres indígenas analfabetas o con baja escolaridad” (Chacón y Zebadúa, 2020, p. 37).

Así se encuentra que en Chiapas ninguna de las personas que realizan THR² son no pobres y no vulnerables (casi 80% son pobres y casi 20% vulnerables por carencias), mientras el 8.3% en la CDMX y el 8.6% del total de THR a nivel nacional lo es (Florez, 2020, p. 13).

Ilustración 1. Chiapas, pobreza y carencias sociales de las personas que realizan el trabajo del hogar remunerado en 2018



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de FLOREZ, Nelson y BENSUSÁN, Graciela, OIT, 2020.

Uno de los indicadores clave, que nos permiten acercarnos aun más a la problemática de rezago, se da en el ámbito educativo, toda vez que éste se trata de uno de los derechos básicos de las personas, y que a pesar de ello, resulta ser también uno de los más violentados en muchas regiones.

2 Trabajo del hogar remunerado.

Al respecto, podemos mencionar algunas de las cifras educativas para las poblaciones indígenas: existe una mayor asistencia a clases, en el grupo de edad de 6 a 14 años en las poblaciones indígenas, mientras que dicha edad disminuye a partir de los 15 años, existiendo una brecha por sexo de 2.7 porcentuales favorables a los hombres indígenas, una cifra superior a la que se presenta entre la población en general, por lo que es claro que el analfabetismo afecta de gran manera a las poblaciones indígenas, y de manera más grave, a las mujeres, lo cual está además, relacionado con la edad.

Otro factor por considerar es la dificultad de la inserción laboral de las mujeres indígenas, ante la dependencia económica, la falta de oportunidades educativas, o el matrimonio a temprana edad, que las lleva a desarrollar el trabajo de cuidados del hogar no remunerado, que no les genera ingresos o capital, dificultando de gran manera su desarrollo, y el de su familia.

En cuanto a dicho aspecto, hay que mencionar, que las mujeres indígenas que se han insertado al ámbito laboral, aun ante las dificultades, también se encuentran en situación de vulnerabilidad en cuanto a sus derechos laborales, lo que permite ver que aunque en la Ley Federal del Trabajo (LFT), mediante reforma de 2019, existieron mejoras a las condiciones de empleo, integrándose incluso varios aspectos necesarios como las horas laborales, el fomento educativo y condiciones de vida digna, ello aún se ha quedado en el papel, no reflejándose dichas mejoras en la realidad mexicana.

En el Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018 se describen las condiciones de desigualdad entre los diversos grupos sociales en México respecto al acceso que tienen a la seguridad social. Para quienes se dedican al trabajo del hogar, para los jornaleros agrícolas y para demás personas que se encuentran en la economía informal es especialmente difícil hacer efectivo su derecho a la seguridad social (CONEVAL, 2020).

Hay que mencionar, que el trabajo no remunerado, es decir, aquel que no genera movimiento de capital recae principalmente en las mujeres indígenas, de las cuales, el 64.7% de las mujeres indígenas de 12 años y más realiza actividades no remuneradas, cifra mayor al porcentaje nacional que se ubica en 62.8%.

Es en ese sentido, es que dichas situaciones y datos, observables al interior y al exterior de las comunidades indígenas, aunado a la existencia de otras más, también deben ser analizadas desde sus elementos cualitativos, aportados por la misma población vulnerable de mujeres indígenas, toda vez que esas percepciones permiten conocer las verdaderas causas del movimiento migratorio, sin encuadrarlas exclusivamente como una migración económica, si no, un movimiento quizá involuntario, efectuado en la búsqueda de las condiciones propicias para su desarrollo unas veces, y otras más para su propia supervivencia.

b) Posturas teóricas

Si partimos de los estudios migratorios en general, existe una clasificación clásica que, de acuerdo con Cárdenas (2014), divide en tres principales teorías que estudian las migraciones internas: Teoría neoclásica, teoría del mercado dual y teoría de redes.

Sin embargo, para los fines del presente trabajo, debemos mencionar en un primer momento a Joaquín Arango, quien mediante su estudio sobre las teorías de la migración expresa que “las migraciones resultan de la desigual distribución espacial de capital y del trabajo” (Arango, 2003, p. 3). Sin embargo, vemos de inicio la tendencia economicista que el concepto tiene.

Es así, como Arango, analiza la migración desde la desigualdad, tomando en consideración las disparidades económicas, por lo que desde ese enfoque economicista se considera que la persona migrante lleva a cabo un análisis de costos-beneficios, que le permiten tomar libremente la decisión de migrar, o de no hacerlo, poniendo de relieve la conveniencia.

Sin embargo, el fenómeno se ha complejizado cada vez más, lo cual no permite considerar únicamente el aspecto económico al estudiarlo, a dicha complejización de estudios, Arango la denomina “un rico y variado mosaico”, apareciendo así diversas posturas, como: La nueva economía de las migraciones laborales, La teoría de los mercados de trabajo duales, la teoría del sistema mundial, surgen también investigaciones en torno al análisis de redes migratorias, el análisis de sistemas o la causación acumulativa.

Muchos de los estudios en materia de migraciones se enfocan en la movilidad internacional de las personas, por lo que en este análisis, el contexto adquiere características distintas. En cuanto a la teoría de la migración interna, Paul Singer, lleva a cabo también un análisis desde el enfoque económico, sin embargo, hace énfasis en la migración interna de la población, cuando analiza la relación entre un aumento del flujo de población rural a las zonas urbanas, lo cual indica, no va necesariamente de la mano con su desarrollo, aunque sin embargo, ese factor de cambio sí influye en ese fenómeno.

Por lo que se ha visto, efectivamente el desarrollo, al crear factores de cambio en áreas rurales, hace crecer los flujos de migración interna, aunque esos flujos existan incluso donde no hay desarrollo. Lo que importa considerar, sin embargo, es que sólo el desarrollo crea las condiciones que permiten una vigorosa expansión de la economía urbana de la cual puede resultar la absorción productiva, aunque sea retardada, de mano de obra traía a la ciudad por las migraciones (Singer, 2003, p. 61).

Hay que mencionar, que dentro de las distintas perspectivas teóricas relacionadas con la migración, existen autores que se refieren a dicho fenómeno como un derecho, y otros que lo abordan como una necesidad. En cuanto al tema que se desenvuelve en el presente trabajo, podríamos hablar de ambos aspectos, si analizamos que las

causas de dicho movimiento poblacional también se relacionan, sin embargo, al hablar de vulnerabilidades, identificaremos más fácilmente a dicho movimiento como una necesidad de desarrollo, más que como un derecho.

Portes se pregunta al respecto, en qué momento un movimiento migratorio tiene efectos en el desarrollo de una región, o de un país, o de una pequeña comunidad, ante la idea de la despoblación de los territorios, incluso mencionando la pérdida de pobladores de municipios mexicanos que han migrado. (Portes, 2011, p. 22).

En ese sentido, lejos de contar con la idea del logro de desarrollo a partir de los movimientos migratorios, se hace necesario hablar de ese tipo de impactos que pueden percibirse desde una visión del “sur global”, en la cual se considera a la migración como una de las causas del subdesarrollo (Portes, 2011), con críticas hacia el fenómeno, con la aparición además de autores que hablan de una globalización “desde abajo”, con la existencia de flujos, no sólo de corte económico, sino de capital social y cultural, por lo que es necesario, poner énfasis en los impactos positivos y negativos de los lugares de origen.

En la línea de ideas optimistas en cuanto al fenómeno migratorio, tenemos a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que en su quinto informe de la serie “Perspectivas sobre el desarrollo global” (OCDE, 2017), abordan las posibles contribuciones entre migración y desarrollo, o a Clemens quien se plantea una relación de ganar-ganar respecto de la relación de la migración y el desarrollo, en la cual, tanto el país del destino, como el de origen, pueden obtener beneficios, por medio de políticas públicas adecuadas y sobre todo innovadoras. (Clemens, 2017).

De acuerdo con la OCDE, la elaboración de políticas públicas va de la mano con los movimientos migratorios, es decir, define, por medio de estrategias de empleo, si la población migra o no hacia otros lugares, ello, en aras de la búsqueda de oportunidades, sin embargo, hay que señalar que el efecto de las migraciones va más allá de las políticas públicas funcionales, sino que ésta, moldea y a su vez está moldeada por el desarrollo (OCDE, 2017).

La primera acepción toma a los migrantes como elementos para llevar a cabo actividades económicas en pro del desarrollo, dejando de lado que la migración no sólo implica un incremento, o detrimento económico, sino un importante movimiento de otros elementos, como en el caso de las mujeres indígenas, elementos culturales e identitarios.

¿Cuál desarrollo?

Si bien, podemos definir al desarrollo desde una postura economista, así como utilitarista, lo cual marca el enfoque sobre el que se ha estudiado en muchas ocasiones la relación entre las causas de la migración y la búsqueda del desarrollo de las poblaciones indígenas, siendo éste, el cómo impacta el movimiento poblacional de dicho grupo en el incremento de recursos familiares e incluso comunitarios de una región por medio de remesas locales, ello también las impacta pero en detrimento de su desarrollo personal, de acuerdo con la siguiente postura:

Desde la postura internacional del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se lleva a cabo una conceptualización

de éste, a partir del “Desarrollo humano”, paradigma que va más allá de crecimiento o el censo de los ingresos de un país, es decir del aspecto puramente económico, sino que va enfocado a construir un entorno que permita desarrollar los potenciales de los pueblos, ante la consideración de que ello generará realmente la riqueza de una nación, cuestión netamente relacionada con el empoderamiento, el proyecto de vida y la búsqueda de oportunidades (PNUD, 2016).

c) Enfoques

Es necesario en este punto mencionar, que al interior del debate actual sobre las migraciones, se presentan posturas que aún conservan esa perspectiva economicista relacionada con el desarrollo de los países de origen y destino de los migrantes, por lo tanto, es importante retomar también, la forma en la que se ha estudiado a dicho fenómeno, desde enfoques diversos, relacionados estos, con disciplinas pertenecientes a las ciencias sociales.

La migración desde el punto de vista económico

Para algunos estudiosos de las migraciones, surge la perspectiva del análisis económico de este fenómeno, que si bien, permite determinar los movimientos a partir de las necesidades de tal carácter, permiten ver elementos como la feminización de la pobreza y el actuar a partir de la supervivencia, por lo que se da el constante flujo de trabajo informal y la migración, como medios de subsistencia para las mujeres indígenas principalmente (Sassen, 2003).

Es en ese sentido, que nos alejamos un poco de la idea de la mujer migrante como aquella que brinda acompañamiento o alcance a su pareja durante dicha transición, sino de la actual mujer que busca el empleo por sí misma, como medio de subsistencia y emancipación familiar.

La migración y la sociología

Dentro del análisis de las migraciones, ya sea de carácter internacional, o aquellos movimientos internos de población, se ha generado un campo de estudio perteneciente a la sociología, referente a las “luchas migrantes”, con base en relatos autobiográficos, construidos mediante la observación participante, o entrevistas profundas, que permiten ver la parte cualitativa de la investigación, la visión propia de los sujetos de estudio, libres de ideas preconcebidas, o teorías añejas.

A partir de la sociología, podemos enfrentarnos al fenómeno migratorio como un “movimiento social”, dentro de esta disciplina nos encontramos con la siguiente definición:

...por *movimiento social* entendemos a las formas de movilización política ciudadana que expresan algún tipo de reivindicación mediante un repertorio variado de formas de protesta; a las disidencias protagonizadas por un conjunto de actores políticos no institucionalizados, quienes siguen una lógica reivindicativa promoviendo u oponiéndose al cambio de las estructuras sociales, las cuales conjugan diversas organizaciones

y personas en procesos de movilización perdurables sin entender, en tanto que movimientos, tomar el control de los centros políticamente decisivos. (Godas, 2007, p. 20).

En ese sentido, el análisis sociológico de los movimientos migratorios pone en la mesa discusiones relacionadas con aspectos de política pública, así como la potenciación de discusiones políticas en las sociedades, ya que se visibilizan temas que no se habían abordado antes, permitiendo su integración a la agenda pública, o que quizás habían sido discutidos, pero desde otras perspectivas, distintas a la de aquellos que militan en los movimientos sociales (Varela, 2015).

Por su parte, Ariza y Portes, identifican desafíos respecto al estudio de las migraciones, dentro de los cuales, señalan los siguientes:

- 1) El cambio en el perfil de los migrantes, para ello se requiere el desarrollo de herramientas metodológicas que permitan aprehender su especificidad;
- 2) la necesidad de encontrar los cauces metodológicos para aislar los efectos interactivos de la migración con otros procesos sociales; y
- 3) la urgencia de emprender estudios que recojan las variaciones en la jerarquía del proceso causal de la migración (Ariza y Portes, 2014).

Es en ese sentido, como ha sido posible, observar las causas que motivan a las mujeres indígenas a migrar a otros lugares, no sólo desde el ámbito de la búsqueda de oportunidades económicas, sino

de la presencia de otros aspectos, como la inseguridad comunitaria, la violencia intrafamiliar, o la violación a derechos humanos.

La migración y la antropología

Muchos de los estudios enfocados a la migración, surgen desde el punto de vista antropológico, en los cuales, se enfocan en el movimiento como forma de desarrollo:

Alberto Valencia Rojas (2000) construyó una tipología de las tendencias particulares de la migración indígena a las principales ciudades, pero sobre todo a aquellas que se están conformando como nuevos polos de desarrollo, catalogadas como ciudades medianas y pequeñas.

La multiplicidad de elementos, complejiza el fenómeno migratorio, para lo cual, es necesario abordarlo también desde la interdisciplina, incorporando varios niveles y supuestos, retomando además el estudio a partir de los sujetos, mediante del análisis de las redes migratorias, principalmente familiares y de amistad, entre mujeres provenientes de la misma población, que facilitan el desplazamiento y el aprendizaje de las actividades, en el caso de migración laboral, principalmente en el trabajo del hogar (Massey, 1993).

Lo importante no es el capital humano, es decir las habilidades adquiridas, sino el capital social, es decir, la construcción de redes que permiten una mejor inserción social y laboral.

Nuevas causas y nuevos estudios

A partir del aumento de la feminización de la migración, es que surge el presente análisis, toda vez que es posible observar que puede ser que las causas de dicho movimiento, de inicio sean las mismas, relacionadas éstas con la búsqueda de oportunidades de desarrollo, pero sin embargo, es posible, como antes se ha mencionado, observar otros factores que complejizan el movimiento de población, a partir de visibilizar ciertas variantes en dicho fenómeno:

Sostenemos que el análisis y entendimiento de la migración y sus contribuciones en las sociedades de destino, debiera considerar no sólo sus aspectos directamente económicos y laborales, sino también debieran enmarcarse en la profundidad de las transformaciones sociales y demográficas de estas sociedades, que surgen con la misma globalización y el advenimiento de una sociedad postmoderna (Canales, 2013, p. 109).

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) señala al respecto, que el hecho de ser mujeres indígenas constituye características que inciden de forma problemática en los flujos migratorios descritos y por lo tanto repercuten en mayores riesgos en situaciones de migración debido a su doble condición de subordinación de género y étnica. Aunado a otros factores, como los bajos niveles de educación, el desconocimiento de sus derechos y la pobreza (IIDH, 2009).

Es así, como se manifiesta el estudio y la visibilización de nuevos procesos para las mujeres migrantes, como la manifestación de la incorporación de la mujer al mercado laboral remunerado, los impactos en cuanto a su cultura y la inserción social.

- Por un lado, la migración se percibe como medio de mejora de estatus en la comunidad de origen de las mujeres, con la contraposición hacia los roles de género y las restricciones en su familia y comunidad.
- Por el otro, puede existir un incremento de su vulnerabilidad al migrar a la ciudad, ante la discriminación, la violencia, afectación de la continuidad educativa de éstas, y/o de sus hijos, así como las condiciones laborales injustas.
- Por medio del análisis de las características y causas de la migración, damos cuenta de la relación entre pobreza, feminización y migración (Sassen, 2003).

Conclusiones

Hay que considerar que las mujeres indígenas tienen pocos espacios de inserción laboral, de acuerdo con cifras del INEGI, muchas de ellas llevan a cabo el trabajo de cuidados y del hogar no remunerados, que no se refleja en un nivel económico socialmente hablando, sin embargo, y aun ante la importancia de dichas actividades, continúa siendo uno de los aspectos que no se han tomado en cuenta a fondo en políticas públicas nacionales, así como la dificultad de la participación de las mujeres en la toma de decisiones, inserción de las mujeres al trabajo, así como el acceso a recursos materiales.

En ese sentido, y al partir de un contexto social que delimite la problemática existente, a partir de la cual, podemos percatarnos de aspectos como los siguientes:

- a) La población de mujeres indígenas es vulnerable en varios sentidos, lo cual en mucho se relaciona con sus necesidades económicas.
- b) Una de las causales de la migración es justamente esa búsqueda de oportunidades laborales, sin embargo, no es la única, factores como la educación o la inseguridad se hacen presentes.
- c) La migración por motivos de violencia estructural conlleva a las mujeres a la búsqueda de inserción laboral en el lugar de destino, en la búsqueda de desarrollo.

Se busca en este sentido, hacer énfasis en que las políticas públicas que se construyan en nuestro país, deben ir en torno al modelo del “desarrollo humano para las migraciones” el cual, parte de una posición ética, que considera los derechos de la persona migrante como el centro de toda política migratoria, tan recurrido para diversos países de América latina, en donde las políticas dejan de lado la securitización de países como Estados Unidos.

Hay muchísimos temas que aún quedan pendientes en la agenda pública de las políticas, entre ellos, el que aquí tratamos, dada la prevalencia de la situación desde hace muchos años, dado que la población de mujeres jóvenes indígenas que se desplazan regional e involuntariamente, dadas las circunstancias estructurales y de violencia que las aquejan, y las cuales se encuentra invisibilizadas en varios sentidos.

Referencias

- Amador, M. (2014). *La migración interna en mujeres indígenas: un estudio cualitativo de la mujer náhuatl*. Tesis Doctoral. Universidad Pablo de Olavide.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y desarrollo*, 2003, no 1.
- Canales, A. (2013). “Migración y desarrollo en las sociedades avanzadas. Una mirada desde América Latina”. en *Polis Revista Latinoamericana*, Volumen 12, N° 35. p. 85-117; <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n35/art05.pdf>

- Cárdenas Gómez, E., (2014). "Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas". *Intersticios sociales*, no 7, p. 1-28.
- CDI. (2015). Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en: INEGI Encuesta Intercensal.
- Chacón y Zebadúa (Coord.). (2020). "Diagnóstico para conocer la situación actual de las mujeres trabajadoras del hogar del estado de Chiapas". SEIGEN Chiapas.
- Clemens, M. (2017). "Migration is a form of development: The need for innovation to regulate migration for mutual benefit". *UN Population Division, Technical Paper*, no 2017/8.
- Coneval, Informe de pobreza y población 2020 (2020). Chiapas, México.
- Crenshaw, K. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 14 (1989), pp. 139-167.
- Florenz, N. y Bensusán, G. (2020). El mercado laboral de las trabajadoras del hogar remuneradas en Chiapas y recomendaciones para su formalización. OIT.
- Godas, X. (2007). *Política del disenso: sociología de los movimientos sociales*, España, Icaria Editorial.
- INEGI, Censo de población y vivienda 2020. (2020). México. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/#Informacion_general
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2009). Las mujeres indígenas de América Latina en los procesos migratorios / Instituto Interamericano de Derechos Humanos. -- San José, C.R. : IIDH.

- Massey, D. S., et al. (1993). "Theories of international migration: A review and appraisal". *Population and development review*. p. 431-466.
- OECD. (2016). "Perspectives on Global Development 2017: International Migration in a Shifting World". OECD Publishing. Paris. *Overview*. p. 27-52 http://dx.doi.org/10.1787/persp_glob_dev-2017-en
- PNUD, Desarrollo Humano. (2016). Disponible en: <https://desarrollohumano.org.gt/desarrollo-humano/concepto/>
- Portes, A. (2011). " Migración y desarrollo: un intento de conciliar perspectivas opuestas", *Revista Nueva Sociedad* No. 233, pp. 44-67
- Sassen, S. (2003). *Contra geografías de la globalización Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*, Traficantes de sueños.
- Singer, P. (2003). Migraciones internas: consideraciones teóricas sobre su estudio. *Migración y desarrollo*, vol. 1.
- Valencia Rojas, A. (2000). *La migración indígena a las ciudades*, México, INI-PNUD.
- Varela, A. (2015). "Luchas migrantes": un nuevo campo de estudio para la sociología de los disensos. *Andamios*, 12(28), 145-170.



Esta obra se terminó de editar en noviembre de 2022.
El cuidado de esta edición estuvo a cargo
de los coordinadores de la obra.

