

# CALEI- DOSCOPIO

REVISTA SEMESTRAL DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

ISSN versión electrónica En Trámite

AÑO 16, NÚMERO 29

JULIO-DICIEMBRE DE 2013



*Las profesoras de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca*

- OLGA J. MONTES GARCÍA / NÉSTOR MONTES GARCÍA / CARLOS SORROZA POLO

*Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México*

- GUSTAVO MEJÍA PÉREZ

*Violencia de género: El reciclaje de roles en los y las jóvenes universitarios*

- GEORGINA LIGEIA RODRÍGUEZ GALLARDO

*La visibilidad del género en la práctica de la educación en línea, un estudio de caso en la UAA*

- JULIO CÉSAR MONTIEL FLORES / SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ

*Metamorfosis femenina. De cómo las mujeres profesionalizaron sus actividades tradicionales*

- YOLANDA PADILLA RANGEL

*Mujeres en Antropología en Columbia. Anita Brenner desde sus diarios, 1927-1930*

- MARCELA LÓPEZ ARELLANO

*La construcción en el ámbito académico de un campo emergente de conocimiento aplicado:  
diseño de políticas públicas con enfoque de género*

- CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ / GABRIELA RUIZ GUILLÉN

RESEÑA *De la ciudadanía en primera persona a la ciudadanía feminista*

- CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ

RESEÑA *Actualización política y cultural de Aristóteles en cuestiones de equidad de género*

- JOSÉ ACEVEDO ACOSTA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES



# CALEI- DOSCOPIO





# CALEI- DOSCOPIO

---



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

---

*P*resentación

JOSÉ  
ACEVEDO ACOSTA  
LUCIANO  
RAMÍREZ HURTADO 9

*P*refacio: *La perspectiva  
de género en la UAA*

GABRIELA  
RUIZ GUILLÉN 11

---

*L*as profesoras  
de la Universidad Autónoma  
"Benito Juárez" de Oaxaca

OLGA J.  
MONTES GARCÍA,  
NÉSTOR  
MONTES GARCÍA,  
CARLOS  
SORROZA POLO 17

---

*A*nálisis de políticas de educación  
sexual y de la sexualidad en México

GUSTAVO  
MEJÍA PÉREZ 41

---

*V*iolencia de género: *El reciclaje  
de roles en los y las jóvenes  
universitarios*

GEORGINA  
LIGEIA  
RODRÍGUEZ  
GALLARDO 73

---

*L*a visibilidad del género en la  
práctica de la educación en línea, un  
estudio de caso en la UAA

JULIO CÉSAR  
MONTIEL FLORES,  
SANDRA LUZ  
LÓPEZ RODRÍGUEZ 95

---

Í N D

---

**M**etamorfosis femenina. De cómo las mujeres profesionalizaron sus actividades tradicionales

111

YOLANDA  
PADILLA RANGEL

---

**M**ujeres en Antropología en Columbia. Anita Brenner desde sus diarios, 1927-1930

131

MARCELA  
LÓPEZ ARELLANO

---

**L**a construcción en el ámbito académico de un campo emergente de conocimiento aplicado: diseño de políticas públicas con enfoque de género

161

CLAUDIA  
ALONSO GONZÁLEZ,  
GABRIELA  
RUIZ GUILLÉN

---

**R**eseñas

**D**e la ciudadanía en primera persona a la ciudadanía feminista

Lagarde y de los Ríos, Marcela. *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal. 2012.

173

CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ

---

**A**ctualización política y cultural de Aristóteles en cuestiones de equidad de género

Durán, María Ángeles. *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Madrid: Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer, Colección Feminismos. 2000.

179

JOSÉ ACEVEDO ACOSTA

Resúmenes

187

Abstracts

193

---

I

C

E

CALEIDOSCOPIO  
REVISTA SEMESTRAL  
DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES  
NÚMERO 29

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Enrique Luján Salazar  
DIRECTOR

José Acevedo Acosta  
Luciano Ramírez Hurtado  
COORDINADORES DEL NÚMERO 29  
DE CALEIDOSCOPIO

Jesús Antonio de la Torre Rangel  
Salvador de León Vázquez  
Daniel Eudave Muñoz  
Claudia Eugenia Galindo Lara  
Kalina Martínez Martínez  
María Eugenia Patiño  
Luciano Ramírez Hurtado  
Guadalupe Ruiz Cuéllar

Todos los miembros del consejo pertenecen  
a la Universidad Autónoma de Aguascalientes.  
CONSEJO EDITORIAL

Gerardo Ávalos Tenorio, UAM-X  
Mauricio Beuchot Puente, IIF/UNAM  
Aurelio de los Reyes García Rojas, IIE/UNAM  
Enrique G. Gallegos, UAM-C  
Luis Alfonso Guadarrama Rico, UAEM  
Andoni Ibarra, *Universidad del País Vasco*.  
Antonio Laguna Platero, FP/UCLM  
Florence Le Cam, *Université Libre de Bruxelles*  
Benjamín Valdivia FFYL/UEGTO  
CONSEJO CONSULTIVO EXTERNO

Eduardo Andión Gamboa, UAM-X  
Silvia Bénard Calva, UAA  
Julieta I. Carabaza González, UACOAH  
Alberto Carrera Portugal, UNAM  
Vicente Castellanos Cerda, UAM-C  
Blanca Chong López, UACOAH  
Inés Cornejo Portugal, UAM-C  
Juan de la Cruz Bobadilla Domínguez, UAA  
André Dorcé Ramos, UAM-C  
Darwin Franco Miguez, UDEG  
Jorge Alberto Hidalgo Toledo, UA  
Lucila Hinojosa Córdova, UANL  
Enrique Luján Salazar, UAA  
Ana Cecilia Macías Esparza, UAA  
Marco Antonio Millán Campuzano, UAM-C  
Oscar Luis Narváez Montoya, UAA  
Ana María Navarro Casillas, UAA  
Yolanda Padilla Rangel, UAA  
Ana Palacios Gamaz, UACH  
María Eugenia Patiño López, UAA  
Gabriel Pérez Salazar, UACOAH  
Luciano Ramírez Hurtado, UAA  
Zeyda Rodríguez Morales UDEG  
Salvador Salazar Gutiérrez, UADJ  
Blanca Sanz Martín, UAA  
Evangalina Tapia Tovar, UAA  
Genaro Zalpa Ramírez, UAA  
DICTAMINADORES

Caleidoscopio, Año 16, Número 29, Julio-Diciembre de 2013, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Tel. (449) 9108493, correo-e: elujan@correo.uaa.mx. Editor responsable: Dr. Enrique Luján Salazar. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 000487/98, ISSN versión electrónica En Trámite. Responsable de la última actualización de este número: Departamento de Comunicación y Relaciones Públicas, Cuitláhuac Vargas Millán, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 2, Aguascalientes, Ags., C.P. 20131. Fecha de la última modificación 16 de mayo de 2014. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

La publicación de esta revista se financió con recursos PIFI 2012.





JOSÉ ACEVEDO ACOSTA<sup>1</sup>  
LUCIANO RAMÍREZ HURTADO<sup>2</sup>

---

**C**aleidoscopio, revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades, es una publicación semestral que responde a los criterios científicos y académicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En esta ocasión convocó a un número destinado a la publicación de artículos sobre género, denominado *Género y educación*, considerando que constituye un concepto amplio y diverso bajo el que pueden caber diferentes perspectivas disciplinarias y metodológicas.

Este número 29 incluye trabajos derivados de proyectos de investigación realizados en la UAA y en otras IES nacionales, que abordan los siguientes temas: "Las profesoras de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca"; "Análisis de políticas de educación sexual y de la sexualidad en México"; "Violencia de género: El reciclaje de roles en los y las jóvenes universitarios"; "La visibilidad del género en la práctica de la educación en línea, un estudio de caso en la UAA"; "Metamorfosis femenina. De cómo las mujeres profesionalizaron sus actividades tradicionales"; "Mujeres en Antropología en Columbia. Anita Brenner desde sus diarios, 1927-1930" y "La construcción en el ámbito académico de un campo emergente de conocimiento aplicado: Diseño de políticas públi-

---

<sup>1</sup> Defensor de los Derechos Universitarios UAA. Correo electrónico: jacevedo@correo.uaa.mx.

<sup>2</sup> Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH UAA. Correo electrónico: lramirez@correo.uaa.mx

cas con enfoque de género”. A las investigaciones se añaden un trabajo sobre el acercamiento a las tareas de equidad de género en la UAA y dos reseñas de los libros: *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías* de Marcela Lagarde, y *Si Aristóteles levantara la cabeza*, de María Ángeles Durán.

También hay que anotar que el financiamiento para este número fue otorgado por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI, 2012), otorgado a la Defensoría de los Derechos Universitarios y a su Programa de Equidad de Género, a través del Comité Institucional para la Equidad de Género.

Para la edición de los textos y materiales del número en cuestión se contó con el esfuerzo de la Defensoría de los Derechos Universitarios, coordinada por José Acevedo Acosta, y del equipo de Equidad de Género de la UAA, coordinado por Gabriela Ruiz Guillén. Adicionalmente, con el apoyo decidido de dos investigadoras de la UAA –miembros del Sistema Nacional de Investigadores: Yolanda Padilla Rangel y Guadalupe Ruiz Cuéllar– ha sido posible que la revista *Caleidoscopio* siga siendo un proyecto editorial relevante en el concierto de las ciencias sociales y las humanidades de nuestro país.

Asimismo, hay que dejar constancia del esfuerzo y el respaldo del decanato de Ciencias Sociales y Humanidades, dirigido por Daniel Eudave Muñoz, de la secretaría de Investigación y Posgrado encabezada por Luciano Ramírez Hurtado, y de la jefatura Editorial de nuestra institución, a través de Martha Esparza Ramírez.

Esperamos que sus contenidos sean aceptables, de utilidad e interés para las y los lectores. ❁

Este número 29 de *Caleidoscopio* que aborda la temática de Educación y Género es producto de uno de los compromisos realizados por parte de la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) y del Comité Institucional de Equidad de Género (CIEG) con el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), y se ubica dentro de las acciones y trabajos realizados por dicho comité. En este número se reconocen y publican artículos de investigadores de varias universidades del país.

Cabe destacar que uno de los principales compromisos logrados con apoyo del PIFI fue la realización de un número especial anterior –el 27–, en esta misma revista. En ella se presentaron los trabajos de investigaciones realizadas sobre mujeres en el estado, acentuando y privilegiando los trabajos con enfoque de género.

El CIEG realiza labores desde la perspectiva de género como herramienta teórica y metodológica porque “aporta una forma distinta de ver y analizar situaciones diversas, develando las desigualdades sociales y culturales entre hombres y mujeres que de otra forma pasarían inadvertidas” (SEP, 2009, p. 84).

La perspectiva de género representa una opción para dialogar, discrepar, disentir, consensar y aprender a analizar con otros lentes las relaciones que se dan inter e intra genéricas; para impulsar formas de ser distintas y nuevos sentidos y estilos de vida; para denunciar formas

---

<sup>1</sup> Coordinadora del Comité Institucional para la Equidad de Género de la UAA. Correo electrónico: gabyrugillen@yahoo.com.mx.

invisibilizadas y naturalizadas de asimetrías de poder y violencias estructurales, culturales y directas.

Esta perspectiva trasciende el ámbito teórico para convertirse en acciones y políticas institucionales, cambios en legislaciones, apoyos concretos a grupos de mujeres, desarrollo de investigaciones académicas, creación de oportunidades laborales, entre otras, todo esto, con el objetivo de establecer vías alternativas en la construcción de la igualdad y desarrollo humano. En el ámbito académico, esta perspectiva permite construir nuevos paradigmas, proponer explicaciones diferentes, reinterpretar teorías; es decir, abre un nuevo camino en la construcción del conocimiento (Langle, 2012, p. 3).

La Universidad Autónoma de Aguascalientes, como institución educativa, también puede ser fortalecida por la perspectiva de género ya que arroja una nueva luz con la cual mirar y repensar su funcionamiento, estructura, presupuestos, normatividad y políticas institucionales. Avanzar en la incorporación y transversalización de la perspectiva de género en la universidad significa multiplicar la construcción de la equidad en los más amplios espacios de la vida universitaria.

En el año 2010, la Secretaría de Educación Pública destinó presupuestos a través del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI 2010) e instó a las instituciones de educación superior a incorporar el enfoque de género para dar cumplimiento al ordenamiento jurídico de la Ley Federal de Igualdad de Género, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia y a los convenios internacionales suscritos por México como el Comité para la Eliminación de la Discriminación en contra de las Mujeres (conocido por sus siglas en inglés como CEDAW), el Convenio de Belem Do Pará acerca de la violencia hacia las mujeres, así como a los Objetivos del Milenio en Materia de Desarrollo Humano, en específico al objetivo 3 que promueve la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer y que a la letra propone: "Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015". Es por esto que desde 2010 la Universidad Autónoma de Aguascalientes ha sido beneficiada con este apoyo.

Fue así que en 2011 se realizó un diagnóstico externo –con presupuesto PIFI– para conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la equidad de género.

Para el ejercicio del presupuesto PIFI/2012 se realizó un proyecto de continuidad al diagnóstico utilizando una metodología cualitativa y

realizando entrevistas a profundidad con informantes claves, donde a través de sus testimonios, percepciones y sobre todo de sus experiencias y vivencias, identificaron los equilibrios o desequilibrios de poder al interior de la universidad que se dan como resultado de la reproducción acrítica de un paradigma cultural, dado que las interacciones y formas de relacionarse asimétricas no sólo se dan al interior de esta máxima casa de estudios, sino que se trata de un problema global que permea todas las instituciones, incluyendo las educativas.

En estos dos estudios –por un lado la percepción del tema de género a través de encuestas y, por el otro, las entrevistas a profundidad–, se encontraron temas centrales que sabemos están dentro de las necesidades actuales de nuestras sociedades y que además son indicadores que marcan algunas líneas para dirigir las estrategias y acciones puntuales como parte de las tareas del Comité.

Los temas que surgen a partir de los resultados de los dos diagnósticos 2011-2012 son:

1. La discriminación hacia la diversidad sexual.
2. El acoso y hostigamiento sexual.
3. La violencia de género.
4. El rechazo, prejuicios y estigmatización a la equidad de género.
5. La inequidad laboral y de desarrollo.

Otras de las actividades realizadas para la construcción del Comité como parte de las acciones estratégicas 2012 que garantizan el cumplimiento de la política de "Promover una cultura institucional con equidad de género", fueron:

- La integración de un Comité Institucional para la Equidad de Género (CIEG) con representantes de las direcciones administrativas y los decanatos de los diferentes centros académicos, así como con personas que colaboran en la FEUAA (Federación de Estudiantes), en el STUAA (Sindicato de Trabajadores) y en la ACIUAA (Asociación de Catedráticos).
- La revisión, aprobación y gestión para obtener la firma por parte de la Comisión Ejecutiva de la Universidad, de las cinco políticas institucionales que sirven de metas a corto, mediano y a largo plazo.

Las cinco políticas son:

1. Garantizar que la estructura actual de contratación, promoción e incentivos de la comunidad universitaria se realice con equidad de género.
2. Promover la cultura institucional con equidad de género.
3. Incorporar la equidad de género en la normatividad institucional.
4. Constituir un organismo que garantice el enfoque transversal en equidad de género en las políticas y prácticas institucionales.
5. Generar información desagregada de todos los registros institucionales.

Para 2013, el apoyo del PIFI hizo posible, entre otras cosas:

1. Dar cumplimiento a una de las políticas institucionales al iniciar procesos de capacitación para las personas integrantes del CIEG a través de un diplomado sobre el "ABC de género".
2. Continuar con la promoción de la equidad de género como política institucional a través de un programa de capacitación en los tres ámbitos universitarios: docente, administrativo y estudiantil.
3. Avanzar con la política institucional de "Incorporar la equidad de género en la normatividad institucional" con un estudio metodológico de grupos focales con la población universitaria de todos los centros. El propósito era lograr avances de por lo menos 10% en la adecuación de normas y reglamentos institucionales incorporando el tema de la equidad de género y atender las necesidades emanadas del estudio a nivel de las Direcciones de Educación Superior (DES) en 2011 y 2012.

Con esta acción se busca:

- Establecer acuerdos comunes de reglas mínimas.
  - Incorporar el tema de la equidad de género como principio ético rector.
  - Sancionar y erradicar la discriminación.
4. Convocar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el estado de Aguascalientes que cuentan con oficina de Equidad de Género para intercambiar experiencias y elaborar acuerdos de colaboración.
  5. Realizar eventos de difusión acompañados de actividades artísticas y culturales apoyados por el Instituto Municipal Aguascalentense para la Cultura (IMAC).

Si bien los desafíos son grandes, se tiene la firme convicción de que las transformaciones en el tema de equidad de género son procesos abiertos y a largo plazo; procesos subjetivos que al nutrirse de constancia, trabajo, compromiso, convicción y ética contribuyen al desarrollo humano, a la construcción de una nueva ciudadanía y al mejoramiento de las condiciones escolares, comunitarias y sociales; asimismo, a construir un mundo más equitativo y más justo, pero, sobre todo, más humano.

Esperamos que este trabajo cumpla el objetivo final de coadyuvar a la creación de la cultura de respeto y equidad de género dentro de la comunidad universitaria, con la certeza de que éste es un objetivo fundacional para el avance individual y colectivo. ✪

#### REFERENCIAS

- Langle, Luz E. (2012). *Equidad de género en la UAA: investigación y políticas institucionales*, 2012. Aguascalientes, México: Material digital.
- SEP/UNAM/PUEG (2009). *Equidad de género y prevención de la violencia en preescolar*. México: SEP.





OLGA J. MONTES GARCÍA<sup>1</sup>  
NÉSTOR MONTES GARCÍA<sup>2</sup>  
CARLOS SORROZA POLO<sup>3</sup>

---

#### PRESENTACIÓN

La profesionalización del docente universitario es un fenómeno relativamente reciente en las universidades modernas y la incorporación de las mujeres a la universidad como estudiantes, trabajadoras, profesoras y funcionarias, es más reciente aún. En América Latina esta situación ha sido más problemática en relación a como lo ha sido en Europa. Ello encuentra su explicación en el contexto de la sociedad en el que la universidad se ha ubicado históricamente y en el que se han encontrado inscritas las mujeres como docentes; es decir, la universidad en el periodo de la Colonia y la universidad en los Estados nacionales independientes en procesos de estructuración y reestructuración, que se corresponden y se entienden por su inserción en la primera, segunda, y tercera

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Doctora en Antropología por la UNAM. Correo electrónico: olgamontes\_2000@yahoo.com.

<sup>2</sup> Profesor investigador del Instituto de Investigaciones en Humanidades, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Maestro en Sociología por la UABJO y candidato a doctor en Sociología por la UNAM. Correo electrónico: nemoga50@yahoo.com.mx.

<sup>3</sup> Profesor investigador del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Maestro en Sociología por FLACSO México, candidato a Doctor en Economía por la UNAM. Correo electrónico: sorrozac@hotmail.com.

revoluciones industriales, donde algunas universidades se mantuvieron, otras cambiaron y unas más desaparecieron.

En el México independiente, las universidades coloniales desaparecieron y su lugar lo ocuparon los institutos generalmente llamados "científico-literarios", los cuales estaban ubicados en las capitales de las entidades de la nación. Podemos decir que la universidad en México es una construcción del siglo xx. En 1910 se inauguró la Universidad Nacional de México, luego Universidad Nacional Autónoma de México; y en los últimos años de 1920 y las décadas posteriores, los institutos científicos y literarios se transformaron en universidades públicas estatales. Desde la década de 1980 los gobiernos federal y estatal crearon nuevas instituciones públicas de educación superior. En México, las universidades surgieron en los complejos procesos de tránsito de sociedades tradicionales a sociedades modernas según lo fue requiriendo su inserción subordinada a las formas hegemónicas de las sociedades dominantes, particularmente en su fase última de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

En ese contexto de creación de las universidades, el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (IACAEO) se transformó, por decreto de enero de 1955, en la Universidad "Benito Juárez" de Oaxaca (UBJO). Su creación se dio en el seno de las elites tradicionales política y económicamente dominantes de una compleja sociedad de carácter multiétnico, plurilingüístico y multicultural. En sus años iniciales, la UBJO mantuvo el carácter marcadamente elitista del IACAEO. Su planta docente formaba parte de las ilustradas clases medias vinculadas a las clases económicamente dominantes que en su mayoría se constituían por maestros, pues ser docente universitario era visto como un atributo de prestigio social. En los años posteriores al movimiento estudiantil de 1968, la conversión de la UBJO en universidad popular con altos índices de crecimiento y los movimientos libertarios de distintas orientaciones, configuraron un ambiente que favoreció la tendencia en aumento de la incorporación de la mujer a la universidad como estudiante y, al término de su formación, como profesora.

La actividad docente es una actividad laboral que los profesores realizan de manera exclusiva o, al menos, durante la mayor parte de su tiempo laboral, de tal suerte que esta actividad es un proyecto y un modo de vida. Esta actividad exclusiva o cuasi exclusiva de la docencia dio un giro diferente a su función social, es decir, a la función de formadores de nuevos profesionistas, a la generación y difusión del

conocimiento y la cultura, y a la crítica de la realidad social. Su función es específica dentro de la estructura social y productiva, así como dentro de la propia universidad. En otras palabras, esta tarea sólo puede llevarse a cabo dentro de las instituciones de educación y no es posible ejercerla de manera independiente. Por ello, es necesario afirmar que sólo se puede hablar del profesor(a) cuando éste(a) desarrolla la mayor parte o la totalidad de esas funciones dentro de organizaciones formales dedicadas a la docencia e investigación.

El estudio de la profesión académica es reciente, y más aún, de la docente universitaria. Se inició en nuestro país por la década de 1970 con un enfoque de carácter general que no consideró importante distinguirlo según el género. Diez años después, los estudios se enfocaron en las académicas. En los Estados Unidos los estudios sobre género surgieron a fines de 1970, y en Inglaterra fue hacia 1980. En un principio, las investigaciones privilegiaron el enfoque cuantitativo para conocer el acceso de las mujeres a la educación superior y su inserción como profesoras. Para 1980 comenzó a surgir lo que se denomina "sociología de la educación de la mujer", que constituye una mezcla de sociología de la educación, estudios curriculares y feminismo (Middleton, citado por García, 2004).

Una rápida mirada sobre los estudios de las mujeres académicas indica que al problema del desconocimiento de la situación de la docente mujer, se le suma la dificultad teórica para explicarla. En general, tenemos la mirada desde los enfoques liberal y socialista, así como las miradas desde la perspectiva de la mujer. Por un lado, la interpretación liberal centra su interés en estudiar el derecho individual de las mujeres a la educación; su foco de atención es informar sobre la discriminación de la mujer en su proceso educativo y en el acceso al trabajo. Propone, para contrarrestar la discriminación de la mujer, que el sistema educativo implemente la igualdad y la equidad en las oportunidades en la educación y en los puestos de trabajo. Un segundo enfoque es el socialista que sitúa la subordinación de la mujer en la educación en relación con: 1º Las necesidades del capitalismo, 2º El patriarcado y 3º Las estructuras burocráticas. Las necesidades del capitalismo son las determinantes en este enfoque; el patriarcado y las estructuras burocráticas son subordinados del primero que concibe a las universidades como sitios de reproducción de las desigualdades de las mujeres, consideradas como trabajadoras y como mujeres. Por su parte, la perspectiva circunscrita a la mujer ha sido impulsada por el movimiento feminista que surgió des-

pués de las manifestaciones estudiantiles de 1968 en Europa, lo que ha dado lugar a la perspectiva de género.

Es desde la perspectiva de la mujer donde el problema se constituye en un problema teórico y esto, al menos, por dos razones fundamentales: la primera es el hecho histórico de la segregación social en la que la mujer ha estado sumergida desde los comienzos del patriarcado; segunda, que la segregación de la mujer se ha extendido a muchos ámbitos de la vida social como el familiar, el laboral, el social, etcétera, particularmente dentro del sistema capitalista y específicamente en los países de América Latina. En ese sentido, la segregación entendida como la "desigualdad persistente y sistemática, adentrada tan profundamente en la vida social que en rigor no resulta necesario un acto voluntario de discriminación para mantener la desigualdad de género" (Milman y Townsley citado por Audelo López Carmen B., *et al.*, 2009:1) ha dado lugar, en el campo de la academia, a estudios promovidos desde los centros hegemónicos para reducir la brecha de la desigualdad entre hombres y mujeres. "La Unión Europea creó un grupo de trabajo sobre mujeres y ciencia en 1998... En la actualidad, el tema 'mujeres y ciencia' se encuentra en el centro de las políticas europeas sobre la construcción del espacio europeo de investigación" (Alonso-Arroyo Adolfo, *et al.*, 2010, p. 626).

La docencia en el nivel superior en las universidades de América Latina y en particular en México debe considerar al menos tres dimensiones para explicar la situación de desigualdad que viven las profesoras: el contexto externo, las condiciones internas a la universidad y la heterogeneidad social. En esta última dimensión son notorias las diferencias producto tanto del origen social como de la posición que ocupan en las relaciones laborales. Las profesoras que provienen de familias con un capital cultural alto o medio inician su vida académica a temprana edad y en instituciones de más prestigio del país o del extranjero, mientras que aquellas que provienen de familias en condiciones limitadas de vida, tuvieron que estudiar en instituciones locales con profesores formados localmente.

Desde la perspectiva de Bourdieu, las académicas están en un campo de poder o lo construyen; y en esa participación triunfarán las que conozcan más las reglas del juego. En este ensayo el interés no profundiza en las diferencias entre ellas, sino en conocer las condiciones de trabajo y de vida de las académicas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, en relación con las condiciones de los profesores. Aclaramos que este artículo es producto de una investigación realizada en el año 2002. Es cierto que las condiciones han variado, que se ha

incrementado el número de profesoras, sin embargo, la situación no ha variado significativamente.

#### ASPECTOS METODOLÓGICOS

De acuerdo con los datos registrados en los archivos de la Secretaría de Planeación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, para 2002 trabajaban en ella 1,274 profesores, de los cuales 979 (76.8%) eran de asignatura, y 295 de tiempo completo (23.2%). Por otro lado, 1,072 (84.2%) eran varones y 202 (15.8%) eran mujeres. Estos profesores trabajaban en facultades, escuelas e institutos, que son las formas en que se encuentran organizadas las distintas dependencias académicas de la institución, generalmente llamadas Dependencias de Educación Superior (DES).

Para la determinación de la muestra, se estimó primero un tamaño muestral con un nivel de confianza de 95%, es decir, de 305 personas a entrevistas. Disponiendo de las listas de docentes e investigadores adscritos a cada DES, se consideró a éstas como conglomerados y se definieron cuotas de personas que serían entrevistadas siguiendo un criterio de proporcionalidad estricta, de suerte que la composición de la muestra reflejara la composición relativa del profesorado según su adscripción institucional. Para la determinación de las características de los profesores a entrevistar se tomó en cuenta la distribución por sexo y tipo de contratación. Los datos de la encuesta arrojaron porcentajes de hombres y mujeres casi idénticos a la distribución total: 84.2% de varones en la población total y 83.9% en la muestra; 15.8% de mujeres en total y 16.1% en la muestra.

El cuestionario comprendió las siguientes partes: 1) Características generales del informante (sexo, edad, instituciones en donde realizó sus estudios, grado máximo alcanzado, y situación laboral en la UABJO); 2) Información acerca de las actividades laborales que realiza y su dedicación a la universidad; 3) Docencia e investigación, forma en que el profesor realiza su trabajo docente, trabajos de investigación que ha realizado y los resultados de éstos; 4) Organización y apoyos institucionales: participación en el sindicato, en los órganos colegiados, en los programas de estímulo existentes (PROMEP, SNI, PEDD); 5) Situación socioeconómica, incluyendo orígenes sociales, nivel educativo de sus padres y cónyuge, en caso de ser casados, e importancia del salario de la universidad en el mantenimiento del hogar; 6) Evaluación y alternativas de la actividad docente.

Para la aplicación del cuestionario se preparó a un grupo de estudiantes de la Escuela de Economía de la propia universidad y se llevó a cabo una "prueba piloto" con el fin de detectar y corregir errores. Por razones de economía sólo se tomaron en cuenta DES ubicadas en la ciudad de Oaxaca, excluyéndose las escuelas ubicadas en las ciudades de Huajuapán (Preparatoria y Enfermería) y Tehuantepec (Preparatoria e Idiomas). En la aplicación del cuestionario se contó con buena disposición por parte de los directores y docentes. Una vez levantada la encuesta se procedió a ordenar y procesar la información usando el paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS.

#### LA SITUACIÓN DOCENTE SEGÚN EL GÉNERO

En las últimas tres décadas, es decir, a partir de 1970, se inició un cambio en la composición del género de la planta docente de la UABJO. Dicho cambio –todavía no valorado lo suficiente– sucedió en una época de cambios derivados, entre otros, del cruce del fenómeno de la masificación de las universidades con la politización de sus sectores. Uno de los problemas más importantes en los estudios de género de los docentes universitarios es la falta de información que los distinga. En nuestro caso, la muestra fue de 305 docentes, lo que representa el 23% del total de profesores de la universidad. De ese total, 256 profesores (83.9%) son varones, mientras que las mujeres encuestadas fueron 49 (16.1%), lo que nos indica que su ingreso se ha dado de manera desigual (cuadro No. 1).

Cuadro No. 1  
SEXO DE LOS PROFESORES

Sexo del informante	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	256	83.9%
Femenino	49	16.1%
Total	305	100 %

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, 2002, IISUABJO.

Esta distinción por género nos permitirá comparar la situación y desarrollo de las mujeres en relación con los hombres, considerando las siguientes variables: a) las características generales, b) la formación académica, c) la ubicación por área de conocimiento, d) los estudios de posgrado, e) los estudios de maestría por área de conocimiento, f) las

actividades de investigación, g) la participación en conferencias y h) la asistencia a congresos.

a) *Características generales*

Después de distinguir el porcentaje de profesoras en relación tanto con el total de la muestra tomada como con los profesores muestreados es necesario conocer los datos que nos puedan brindar una imagen más clara sobre las características generales entre varones y mujeres, en referencia a su situación laboral, edad por rangos y fecha de ingreso. El siguiente cuadro proporciona la información requerida.

Cuadro No. 2  
CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS PROFESORAS Y LOS PROFESORES

	Masculino N=256		Femenino N=49	
Situación laboral				
Tiempo completo	69	26.9%	18	36.7%
Por asignatura	183	71.4%	31	63.2%
Sin información	4	1.4%	0	0
Edad por rangos				
24 a 40 años	82	32.0%	20	40.8%
41 a 50 años	106	41.4%	21	42.8%
51 años y más	68	26.5%	8	16.3%
Fecha de ingreso				
Hasta 1980	49	19.1%	10	20.4%
1981 a 1985	39	15.2%	9	18.3%
1986 a 1990	43	16.7%	5	10.2%
1991 a 1995	44	17.1%	11	22.4%
1996 a 2002	71	27.7%	12	24.4%
Sin información	10	3.9%	2	4.0%

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, 2002, IISUABJO.

Al comparar la edad y la fecha de ingreso de las profesoras en relación con los profesores, así como su situación laboral, se observa que las profesoras tienen un porcentaje mayor de tiempos completos respecto a los varones.

De la muestra, los profesores de tiempo completo representan el 26.9%, ellas el 36.7%. En contraste, en la categoría de profesores por asignatura, los varones tienen un porcentaje más alto, un 71.4%, y ellas, por su parte, alcanzan un 63.2%.

En el rubro de la edad y en el rango de los 41 y 50 años, el 42.8% son profesoras, porcentaje muy similar al de los varones (41.4%). En los rangos anterior y posterior a los 41 y 50 años de edad se presentan diferencias entre estos dos grupos. Por un lado y en el rango menor, el de 20 a 40 años de edad, la similitud se mantiene en el caso de las mujeres: el 40.8% se encuentran en ese rango, mientras que en los profesores desciende a un 32%. Por otro lado, en el rango mayor hay más profesores mayores de 50 años que profesoras, el 26.5% y 16.3%, respectivamente. Si sumamos los rangos primero y segundo (de 24 a 40 años y de 41 a 50 años) tenemos que representan el 83.6% de la muestra las profesoras. En cambio, los profesores suman el 73.4%. Esto manifiesta que las profesoras universitarias son más jóvenes que los profesores, lo que puede deberse a que el ingreso de las mujeres a las actividades laborales es muy reciente, igual que su acceso a la educación superior. Situación diferente presentan los varones, quienes fueron los actores principales desde la formación del Instituto de Ciencias y Artes del estado de Oaxaca en 1827, y en la transformación de este Instituto en Universidad "Benito Juárez" de Oaxaca en 1955.

En cuanto a la fecha en que ingresaron a trabajar<sup>4</sup> como profesores en la universidad, los datos presentados muestran varios puntos importantes. Destaca, primeramente, el periodo comprendido entre 1996–2002 por tener los porcentajes más altos de ingreso tanto de profesores como de profesoras (27.7% y 24.4%, respectivamente). Segundo, en el periodo de ingresos hasta 1980, los porcentajes para ambos sexos es similar: 20% para las profesoras, 19% para los profesores. Tercero, se muestra una mínima tendencia al crecimiento de los profesores entre 1981 y 1995, hasta el rango de 1996 a 2002 en que aumenta considerablemente. Cuarto, por lo que respecta a las mujeres, su crecimiento desciende al 10.2% en los años de 1986 a 1990, pero después se incrementa. En general, la tendencia al alza es favorable numéricamente en los varones.

---

<sup>4</sup> Como hemos querido enfatizar, en la época actual se aglutinaron los ingresos de los profesores a la UABJO realizados hasta 1980. A partir de esta fecha se establecieron rangos por cinco años y el último por seis para poder así captar la información hasta el año en que se realizó la encuesta.



### b) La formación académica por género

La siguiente variable trabajada fue la formación académica por género. En ella consideramos la distinción entre ciencias de la salud, ciencias naturales, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, ingeniería y tecnologías, y bachillerato general y especializado para conocer las preferencias académicas. Los datos se presentan en el cuadro 3.

Cuadro 3  
FORMACIÓN ACADÉMICA POR GÉNERO

Área del conocimiento	Sexo masculino		Sexo femenino	
Ciencias de la Salud	57	22.3%	22	44.9%
Ciencias Naturales	18	7.0%	2	4.1%
Ciencias Sociales y Administrativas	103	40.2%	14	28.6%
Educación y Humanidades	16	6.3%	8	16.3%
Ingeniería y Tecnología	53	20.7%	2	4.1%
Sin licenciatura	5	2.0%	1	2.0%
Indeterminado	4	1.5%	0	0
Total	256	100.0%	49	100.0%

Lo primero que se observa es que en ninguna de las áreas académicas la presencia de las profesoras llega al 50%. Veamos: en primer lugar, destaca que la formación académica preferente de las profesoras se ubica en ciencias de la salud con el 44.9%. Le sigue ciencias sociales y administrativas con el 28.6%, y educación y humanidades con el 16.3%. Son pocas las profesoras formadas en las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnologías. Por su parte, los profesores ubican sus preferencias formativas en el área de las ciencias sociales y administrativas con un 40.2%, le sigue ciencias de la salud con el 22.3%, e ingeniería y tecnologías con el 20.7%.

Estudios realizados tanto en México como en el extranjero (Mingo, 2006) dan cuenta de comportamientos semejantes a los presentados en este documento, es decir, las mujeres suelen predominar en las áreas de ciencias de la salud, específicamente en la carrera de enfermería, así como en el área de humanidades, básicamente en educación y pedagogía. Tradicionalmente, el interés de las mujeres por estudiar carreras de las áreas de ciencias y tecnologías, ciencias naturales y exactas es menor debido a factores múltiples. Araceli Mingo (2006) presenta un estu-

dio con base en su propia investigación –como en otras llevadas a cabo en diferentes países–, que el poco interés de las mujeres por estudiar carreras de las áreas de las ciencias y tecnología, y ciencias naturales y exactas es producto, por una parte, de su experiencia como alumnas, pues estas áreas han sido consideradas como territorio masculino. En ellas, los hombres dominan, deciden y establecen las prioridades que orientan el desarrollo de las mismas. “Esta situación ha dado lugar a que sus miradas, valores, intereses y estilos de trabajo dominen en la producción y práctica de estas disciplinas”(Mingo, 2006, p. 62). Es decir, desde los primeros años de la escuela se enseña que las llamadas ciencias duras –como las matemáticas, la física o la química– son ciencias masculinas, ya sea mediante fotografías en las que las mujeres casi no aparecen o bien por la información proporcionada en relación al desarrollo de estas ciencias, en donde aparecen mayoritariamente nombres de varones. Casi no se hace alusión a personajes como Marie Curie y su aporte al desarrollo de la química y la física. La difusión de las aplicaciones de este tipo de ciencias también alude a actividades varoniles y no propiamente de la mujer. Citando nuevamente a Mingo:

La enseñanza de estas asignaturas se caracteriza por la falta de consideración de las implicaciones sociales que tiene los asuntos abordados en clase y de la importancia que éstos adquieren en la vida de los seres humanos, lo cual induce al desinterés de las estudiantes pues la preocupación por las personas es uno de los componentes centrales de los discursos que norman la feminidad. Así, por medio de las formas tradicionales en que se enseñan estas materias a lo largo de la vida escolar se generan en muchas mujeres la experiencia de ser ajena a sus contenidos (2006, p. 62-63).

Si se analiza la elección de las profesiones como un proceso social, podemos entonces entender las causas por las cuales un número mayor de mujeres que de varones elige en el área de ciencias de la salud la carrera de enfermería, o bien el área de la educación y las humanidades. En el caso de la enfermera, ésta es auxiliar del médico y sus labores no están alejadas del trabajo del hogar ya que la responsabilidad final recae en el médico. El área educativa es semejante a la enfermería y a las labores del hogar. En humanidades, las mujeres suelen preferir historia o literatura, profesiones en donde la mujer no enfrenta trabajos pesados, tampoco peligrosos y le es posible llevar una vida acorde con su ‘carácter de mujer’.

c) *Ubicación de la planta docente por género en las áreas de conocimiento*

Se tienen ya los datos acerca de las áreas académicas en que se han formado los profesores(as). Ahora se presenta su ubicación por género en las áreas académicas de nuestra universidad, según los datos presentados en el cuadro 4.

Cuadro No. 4  
UBICACIÓN DE LOS PROFESORES POR SEXO EN LAS ÁREAS DEL CONOCIMIENTO

Área del conocimiento	Sexo masculino		Sexo femenino		Total	
Ciencias de la Salud	41	74.5%	14	25.4%	55	100%
Ciencias Naturales	6	75.0%	2	25.0%	8	100%
Ciencias Sociales y Administrativas	82	89.1%	10	11.9%	92	100%
Educación y Humanidades	19	57.57%	14	42.4%	33	99.9%
Ingeniería y Tecnología	57	98.5%	1	1.7%	58	99.0%
Bachillerato general y especializado	51	86.4%	8	13.5%	59	99.9%
Total	256	83.9%	49	16.1%	305	

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, IISUABJO, 2002.

En ninguna de las áreas académicas la presencia de la mujer como profesora alcanza el 50%. Es en el área de educación y humanidades donde las mujeres alcanzan el más alto porcentaje con el 42.4%, probablemente porque es un área tradicionalmente atractiva para ellas debido a la ideología que la concibe como más femenina. El trabajo en dicha área no es considerado 'pesado' en términos físicos. Le sigue el área de ciencias de la salud con un porcentaje de 25.4%, debido a que la escuela de Enfermería y Obstetricia tiene una planta de profesores mayoritariamente femenina. El tercer lugar lo ocupan las ciencias naturales. Por el contrario, ingeniería y tecnología tiene el porcentaje más bajo de profesoras: 1.7%. El bachillerato general y especializado, y ciencias sociales y administrativas se ubican en posiciones intermedias con 13.5% y 11.9%, respectivamente.

Ahora bien, ¿qué muestran los datos anteriores acerca de la situación de la profesora universitaria? Primero, que en todas las dependencias de la universidad existe personal académico femenino, aun en aquellas consideradas eminentemente masculinas, como es el caso de ingeniería y tecnología. Segundo, que su presencia varía de acuerdo con las áreas del

conocimiento. En educación y humanidades y en ciencias de la salud se concentran el mayor número de profesoras. En cambio, en ingeniería y tecnología su papel aún es mínimo, de allí que cuantitativamente su número sea muy bajo. Tercero, en ciencias sociales y administrativas y en el bachillerato las profesoras comienzan a tener un peso importante.

Lo que interesa conocer es el comportamiento de las profesoras de la UABJO, y para ello es necesario sugerir hipotéticamente algunas causas de la baja participación de ellas en el área de las ciencias y tecnologías y los efectos de ello en las alumnas. Tradicional y socialmente esa área ha sido espacio exclusivo de los hombres, de modo que las mujeres no son bien vistas y deben someterse a los valores y formas de trabajo de los varones. En muchas ocasiones no se toma en cuenta su presencia en esta área del conocimiento, se les ve como extrañas que deben pagar un precio por atreverse a invadir espacios supuestamente masculinos. Ejemplo de lo anterior es exigirles más que a los hombres para que demuestren su capacidad, o bien para que asuman la cultura dominante. Esto último las ha llevado a 'mimetizarse', con lo que buscan borrar las diferencias (y la inferioridad que significa no ser hombre) y alcanzar de esta manera esa 'igualdad'.

En la siguiente afirmación pronunciada por una científica en Israel, se presenta una evidencia contundente: "Para ser exitosa en las ciencias naturales una mujer debe ser un verdadero hombre" (Toren citado por Mingo 2006, p. 71). Así pues, el paso de la mujer por las ciencias exactas o la tecnología no es muy gratificante. No obstante, no se ha creado una conciencia de que esta marginación o la necesidad de su mimetización sea una cuestión social, por el contrario, suele verse como un proceso individual y las vivencias sexistas como algo anecdótico. Los valores y tradiciones están presentes y legitiman la dominación masculina. Así, el hecho de ver a pocas mujeres como profesoras en algunas facultades condiciona el acceso de mujeres estudiantes, con ello se reproduce la ideología dominante: la idea de que esas áreas son espacios masculinos y que si una mujer quiere acceder a él debe pagar un precio alto.

En esta universidad, la participación de la mujer como profesora y como alumna hace veinticinco años era mínima. En 1977, en la Escuela de Derecho y Ciencias Sociales, en el primer año había escasamente cuatro mujeres en un grupo de cerca de cuarenta compañeros.<sup>5</sup> La si-

---

<sup>5</sup> En 1977, la coautora de este artículo era alumna del primer año de Derecho y Ciencias Sociales.

tuación en otras escuelas era similar. Las condiciones han cambiado, no obstante no se ha logrado la participación más o menos igualitaria entre los profesores y las profesoras en las distintas plantas docentes.

*d) Estudios de posgrado por género*

Es cierto que se tiene acceso a la universidad; sin embargo, cabe preguntarse, para el caso de las profesoras: ¿han estudiado un posgrado?, ¿una maestría o un doctorado?, ¿qué área del conocimiento es más demandada? Para responder a estas interrogantes, los siguientes datos nos darán la información requerida.

Cuadro No. 5  
ESTUDIOS DE POSGRADO

Estudios realizados	Personal masculino N= 256		Personal femenino N=49		Total
Doctorado	10	3.9%	2	4.08%	12
Maestría	157	61.4%	19	38.78%	176
Licenciatura	84	32.8%	27	55.10%	111
Sin estudios universitarios	5	1.9%	1	2.04%	6
Total	256	100%	49	100%	305

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, IISUABJO, 2002.

La primera diferencia en el nivel de estudios es que más de la mitad de las mujeres encuestadas (55.1%) tiene únicamente estudios de licenciatura; en los varones el porcentaje es de un tercio (32.8%). Esto quiere decir que poco menos de la mitad de las mujeres (42.8%) tiene algún grado académico; los hombres con posgrado alcanzan el 65.3%. Estos datos expresan realidades diferentes para cada sexo y sólo confirman la tendencia en los estudios formativos: más varones que mujeres han logrado tener acceso a los estudios de posgrado, situación que coloca a las profesoras en desigualdad de género.

Los estudios de especialidad son reconocidos sólo en el área de las ciencias de la salud, los estudios de maestría y doctorado son los estudios de grado reconocidos por la Secretaría de Educación Pública. Para los efectos del presente estudio y en el contexto de los niveles de estudio de los maestros y maestras encuestadas, los datos particularizan sólo en el grado de maestría.

En el siguiente cuadro presentamos un cuadro con información más específica sobre los estudios de maestría que han realizado tanto los profesores como las profesoras de esta universidad.

Cuadro No. 6  
ESTUDIOS DE MAESTRÍA POR ÁREA DEL CONOCIMIENTO<sup>6</sup>

Rama de la maestría	Sexo del informante		Total
	Masculino N = 167	Femenino N = 21	
Derecho	32 (19.1%)	0	32 (17.0%)
Educación	24 (14.3%)	3 (14.3%)	27 (14.4%)
Contaduría y Administración	22 (13.1%)	1 (4.7%)	23 (12.2%)
Especialidad y maestría en Ciencias Médicas	40 (24%)	10 (47.6%)	50 (26.6%)
Maestría en Arquitectura	30 (18.0%)	0	30 (16.0%)
Maestrías en Ciencias Sociales	8 (4.7%)	6 (28.5%)	14 (7.4%)
Maestría en Lingüística	3 (1.7%)	1 (4.7%)	4 (2.1%)
Maestría en Ciencias Exactas	8 (4.8%)	0	8 (4.3%)
Total	167 (100.0%)	21 (100%)	188 (100%)

Fuente: Encuesta levantada en el año de 2002. Instituto de Investigaciones Sociológicas, Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

El comportamiento es diferente en cuanto al tipo de maestría estudiado por los profesores y profesoras. Los profesores abarcan más ramas del conocimiento, las mujeres menos. Los estudios de grado realizados por las mujeres se concentran en áreas específicas del conocimiento, como lo muestra el cuadro No. 6; es decir, el mayor porcentaje de mujeres (47.6%) se ubica en los estudios de especialidad médica con un porcentaje superior al de los varones, quienes sólo alcanzan el 24% en esa misma área.

Le siguen –en orden de importancia– las maestrías en ciencias sociales con un 28.5%, después vienen educación y humanidades con un 14.3%. Tanto hombres como mujeres tienen el porcentaje más alto en la especialidad médica.

<sup>6</sup> El total de profesores con maestría no coincide con el presentado en el cuadro anterior. Ello se debe a que, en este caso, la computadora está tomando a todos los que estudiaron una maestría. Es decir, contiene a los que ya han estudiado el doctorado.

En la muestra no se encontraron profesoras con estudios de maestría en derecho, ingeniería y tecnología y ciencias exactas. A excepción del derecho, las otras dos áreas son consideradas por el imaginario social como propias de los varones. A pesar de que las áreas de educación, salud, contaduría, ciencias sociales o lingüística se apegan más al ideal de lo femenino, de lo que la sociedad considera como cualidades propiamente femeninas, la participación de las mujeres es relativamente menor.

Cuadro No. 7  
REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN POR CATEGORÍA LABORAL Y SEXO

Sexo masculino	Situación laboral		Sin información	Total
	T. C.	Asignatura		
Profesores que sí investigan	30 43.5%	26 14.2%		56 21.8%
Profesores que no investigan	39 56.5%	157 85.7%	4 (100%)	200 78.2%
Sub-Total	69 100.0%	183 100.0%	4 (100%)	256 100.0%
Profesoras que sí investigan	9 50.0%	8 25.8%		17 34.6%
Profesoras que no investigan	9 50.0%	23 74.2%		32 65.4%
Sub -Total	18 100.0%	31 100.0%		49 100.0%
Total	87 (28.6%)	214 (70.1%)	4 (1.3%)	305 (100%)

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 2002.

*e) La investigación por categoría laboral y género*

Las dos funciones principales que definen a un profesor universitario son la investigación y la docencia. Si bien para las profesoras(es) contratados(as) por asignatura es difícil cumplir con estas dos tareas, para los(las) de tiempo completo, esas funciones forman parte de sus actividades fundamentales, son tareas que deben ser prioritarias. Sin embargo, en tanto que somos una universidad formadora de profesionales, la función fundamental de investigación se encuentra en una fase incipiente dominada por la falsa creencia –para muchos de los profesores(as) de la UABJO–, de que la labor de investigación no es la generación de un nuevo conocimiento, sino la realización de actividades como levantamiento de censos, elaboración de monografías sobre las comunidades en donde se desarrollan algunas prácticas profesionales, etc. La información brindada fue respetada.

En ambos sexos la proporción de los que no realizan investigación es superior a los que sí la realizan: un 78% para los hombres, un 65.4% para las mujeres. En cuanto a los que sí realizan investigación, tenemos que son las mujeres las más dedicadas a esta actividad, con el 34.6%, mientras que en los hombres, es del 21.8%. De ese total, la mayor participación corresponde a los profesores(as) de tiempo completo, y en menor medida a los de asignatura: 25.8 % en las mujeres y 14.2% en los hombres.

f) *Dictar conferencias y participar en ellas, por género*

Dictar conferencias es una tarea académica que deben cumplir los profesores de tiempo completo. En la UABJO, dictar una conferencia significa brindar una charla sobre algún tema en alguna de las escuelas preparatorias o de enseñanza media superior en el estado. También se dan casos en que las conferencias se dictan en otras instituciones de educación superior del estado o del país, o en congresos, pero son los menos. Aunada a esa actividad también es importante la asistencia a congresos, ya sean locales, regionales, nacionales o internacionales, a lo cual –al igual que en la impartición de conferencias– sus expectativas son reducidas.

Cuadro No. 8  
PARTICIPACIÓN POR SEXOS EN CONFERENCIAS

Sexo	Situación laboral		Sin información	Total
	T. Completo	Asignatura		
Varones				
Sí dan conferencia	43 (62.3%)	66 (36.2%)		109 (42.5%)
No dan conferencias	26 (37.6%)	116 (63.7%)	5 (100%)	146 (57.4%)
Subtotal	69 (99.9%)	182 (99.9%)	5 (100%)	256 (99.9%)
Mujeres				
Sí dan conferencias	7 (38.8%)	10 (32.2%)		17 (34.6%)
No dan conferencias	11 (61.1%)	21 (67.7%)		32 (65.3%)
Subtotal	18 (99.9%)	31 (99.9%)		49 (99.9%)
Total	87 (28.5%)	213 (69.8%)	5 (1.7%)	305 (100.0%)

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO. Instituto de Investigaciones Sociológicas, 2002.



De acuerdo con los datos presentados sobre la participación en conferencias, son más los profesores involucrados en esta actividad que las mujeres con el 42.5% y 34.6%, respectivamente. De éstos, una parte importante se ubica dentro de la categoría laboral de tiempo completo. El 62.3% de los profesores de tiempo completo dictó conferencias, mientras que el 38.8% de las profesoras afirmó haber dictado por lo menos una conferencia en los últimos tres años al momento de levantarse la encuestas. En relación con los profesores de asignatura, tenemos que sólo un 36.2% dictó alguna, y en las mujeres sólo un 32.2% de asignatura aceptó haber realizado esta tarea.

Cuadro No. 9  
ASISTENCIA A CONGRESOS POR SEXO Y SITUACIÓN LABORAL

Sexo	Situación laboral		Sin información	Total
	T. Completo	Asignatura		
Varones				
Sí dan conferencia	43 (62.3%)	66 (36.2%)		109 (42.5%)
No dan conferencias	26 (37.6%)	116 (63.7%)	5 (100%)	146 (57.4%)
Subtotal	69 (99.9%)	182 (99.9%)	5 (100%)	256 (99.9%)
Mujeres				
Sí dan conferencias	7 (38.8%)	10 (32.2%)		17 (34.6%)
No dan conferencias	11 (61.1%)	21 (67.7%)		32 (65.3%)
Subtotal	18 (99.9%)	31 (99.9%)		49 (99.9%)
Total	87 (28.5%)	213 (69.8%)	5 (1.7%)	305 (100.0%)

Fuente: Encuesta levantada a los profesores de la UABJO, Instituto de Investigaciones Sociológicas, 2002.

¿Qué nos dicen estos datos en relación con la situación de la mujer en la UABJO? Primero, que habría que diferenciar entre los profesores(as) de tiempo completo y las(los) de asignatura. Para los primeros, forma parte de sus actividades, para los segundos es más una carga que una obligación, pues dar una conferencia –aunque sea en la misma escuela donde se labora– exige la preparación de la misma, la búsqueda de material para ello y hablar frente a un auditorio fuera de las horas de trabajo establecidas. Esto implica más horas de trabajo para el profesor o la profesora, las que necesariamente se tomarán de las dedicadas a otras actividades. En el caso de la profesora esto es más difícil pues es

también la encargada de vigilar la marcha de su hogar. Aquí es necesario buscar los mecanismos que permitan que la mujer participe más en este tipo de actividades que redundarán en su desempeño como profesora, en su propia preparación y actualización profesional.

En el caso de los congresos –sea como ponente o como asistente–, ello significa viajar salvo en aquellos que se desarrollen en la ciudad de Oaxaca, pero son escasos los que cumplen con este requisito. Tenemos así que pocas profesoras, independientemente de su categoría laboral, participan en esta actividad académica (26.5%). La participación de los profesores en esta actividad es ligeramente inferior a la de las profesoras: 23.4%.

Esta situación es preocupante, pues siempre la asistencia a un congreso, aun sin ser ponente, conlleva beneficios académicos tales como conocer el estado en que va la discusión en el área de interés, comparar lo que uno hace con lo que desarrollan los colegas de otras instituciones, compartir las opiniones de otros profesores, etcétera. Esto es, finalmente, vida académica.

Ahora bien, ¿por qué hay tan poca asistencia a estas actividades académicas? Si nos centramos únicamente en las mujeres, se podría decir que por falta de tiempo, de recursos, etcétera; sin embargo, no es ésta una situación exclusiva de ellas, aunque en ellas se agudiza más. De manera general, lo que estos datos reflejan, al margen de la situación de género, es que los profesores de esta universidad participan muy poco en actividades académicas fuera del aula de clase y que la investigación es incipiente y en áreas muy específicas. De manera más particular está la situación de las profesoras. Su participación como conferencista o ponente en congresos es aún más escasa que la de los profesores.

## CONCLUSIONES

Hemos presentado las características académicas de las profesoras de la UABJO con el fin de acercarnos a ellas en un juego comparativo con los profesores, para conocer las condiciones en que efectúan su trabajo, los obstáculos que tienen y su situación como mujeres. Se ha tocado el tema de la relación que existe entre ser mujer y la elección de determinadas áreas académicas, tanto para su formación escolar como para su inserción en ciertas áreas de conocimiento en su papel de profesoras. Estos datos también permiten saber qué tanto coinciden con las definiciones sobre lo que son los profesores(as) y lo que deberían hacer. Estamos conscientes de que el cumplimiento cabal de todas las res-

ponsabilidades que atañen a este trabajo sólo es posible para quienes tienen contrato de tiempo completo. Es evidente que el porcentaje de profesores(as) de tiempo completo es muy bajo en esta universidad, situación que hace necesario mostrar la situación del profesorado en general –particularmente si son mujeres–, si se pretende comprender lo que sucede en nuestra institución

Por razones sociales y culturales, la mujer ha ingresado tardíamente al desarrollo socio-profesional y –en casos como los de la sociedad oaxaqueña, de corte tradicional y conservadora–, la situación de la mujer es más compleja. Los datos muestran que las mujeres son más jóvenes que los varones, lo cual es una ventaja para ellas, pues tienen la posibilidad de trabajar durante más años y también de formarse. La antigüedad de las docentes mujeres es menor que la de los profesores varones. Una explicación tentativa es que la inserción de la mujer al mercado laboral es relativamente reciente, tal vez por ello el número de profesoras sea menor que el de los hombres. Otras explicaciones son: primero, que se prefiere el trabajo fuera de una institución; segundo, que es probable que la mujer, pese a los cambios ocurridos, al casarse abandona su trabajo fuera de casa o bien prefiere alguno que le permita atender sus labores hogareñas; tercero, que la actividad académica no es muy atractiva para este sector; cuarto, que la UABJO no ha generado los mecanismos necesarios para la incorporación de las mujeres al trabajo académico.

Ciertamente hay más profesoras en la UABJO que hace una o dos décadas, pero todavía hay espacios que son vistos como ‘exclusivos’ de los varones. En este caso, la mayor parte de las profesoras está formada en las áreas tradicionalmente ‘femeninas’, como son ciencias de la salud<sup>7</sup>, educación y humanidades; sólo un bajo porcentaje ingresa a las áreas de ciencias naturales e ingeniería y tecnología. Esta situación reafirma una concepción social y cultural sobre el papel de la mujer.

En relación al área en donde las profesoras han realizado sus estudios de maestría, se tiene que son básicamente en las ciencias médicas, con un 47% del total de profesoras que cuentan con este grado; un 28.5% en ciencias sociales, y un 14.3% en educación. No se encontró en la muestra a profesora alguna que tuviera un posgrado en derecho, arquitectura o ciencias exactas. En cambio, los varones

---

<sup>7</sup> Aquí hay que aclarar que un buen número de profesoras se ubica en la Escuela de Enfermería y Obstetricia.

que han estudiado una maestría se distribuyen en todas las áreas del conocimiento que requiere esta institución: derecho, administración, arquitectura, química, ciencias sociales, educación, matemáticas. La inequidad entre las mujeres y los hombres en este aspecto es considerable.

El predominio de las profesoras en áreas como educación y humanidades y en el área de la salud, así como su casi inexistente presencia en ingeniería y tecnología, hablan de una concepción tradicional en el desempeño profesional de la mujer. Es decir, en su trabajo fuera de casa se halla presente la concepción tradicional de un "deber ser". Las mujeres son vistas como delicadas, aptas para determinados trabajos como el cuidado de los hijos, de los enfermos, para la enseñanza y para actividades como la literatura o la historia. Los datos, pues, confirman que las llamadas cualidades innatas de la mujer son una construcción social que se reafirma diariamente cuando las alumnas ven a pocas mujeres en áreas 'masculinas', o bien, que en esas áreas las mujeres que ingresan, si quieren sobrevivir, deben volverse 'masculinas', lo cual no es bien visto por la sociedad. Vemos, entonces, que la formación del género es un proceso social y que en la elección de una carrera profesional no sólo interviene la vocación, sino otros elementos sociales que en ocasiones son invisibles, pero no por ello menos fuertes, como es la concepción que se tiene de lo que debe ser una mujer.

Si relacionamos la poca presencia de la mujer en este ámbito laboral con el nivel de estudios alcanzados por las profesoras de esta universidad, tenemos que del total de la muestra de profesoras poco más de la mitad, el 55%, sólo cuenta con estudios de licenciatura; 38.5%, con grado de maestría. En cambio, en los varones la situación es la inversa: un 38.7% cuenta con licenciatura y el 61.3%, con maestría. Aquí ya tenemos una diferencia a favor de los hombres. Los profesores cuentan con los niveles de estudio más altos, pues socialmente se espera más de ellos que de las mujeres. Además, a ellos se les proporcionan en su hogar mejores condiciones para la realización de sus estudios de posgrado. Es más fácil que un profesor se traslade a otra parte del país o al extranjero, aun teniendo una familia, que para una profesora, pues ella es la responsable del hogar y de los hijos.

No obstante la desigualdad que se manifiesta en estos dos grupos, al preguntar si se realizaba investigación (hay que tener presente que ésta es una tarea fundamental del trabajo del profesor de tiempo completo), un 43.5% de los profesores de tiempo completo contestó afirmativamente;

en cambio, un 56.5% negó realizar esta tarea. En las mujeres se nota un cambio, el 50% de las profesoras ubicadas en esta categoría laboral afirmó realizar investigación y un 50% negó llevar a cabo esta tarea.

Es cierto que las mujeres constituyen cerca de una tercera parte de la planta docente de la UABJO. Esto puede tener muchas lecturas, como ya se mencionó: primero, que se prefiere el trabajo fuera de una institución; segundo, que es probable que la mujer –pese a los cambios ocurridos–, al casarse abandona el trabajo fuera de casa o bien prefiere uno que le permita atender sus labores hogareñas; tercero, que la actividad académica no es muy atractiva para este sector; cuarta, que la UABJO no ha generado los mecanismos necesarios para la incorporación de las mujeres al trabajo académico.

Si relacionamos la poca presencia de la mujer en este ámbito laboral con el nivel de estudios alcanzado por las profesoras de esta universidad, tenemos lo siguiente: del total de la muestra de profesoras, el 55%, es decir ligeramente más de la mitad, sólo cuenta con estudios de licenciatura, y el 38.5%, con el grado de maestría. En cambio, en el caso de los varones, la situación es inversa: el 38.7% cuenta con licenciatura y el 61.3%, con maestría. Aquí tenemos una diferencia a favor de los varones. Ellos cuentan con los niveles de estudio más altos y por lo tanto con mejores condiciones para realizar las actividades académicas, entre ellas la investigación.

Como resultado del trabajo de investigación se tiene normalmente la difusión de los resultados en congresos o la participación como conferencista. La asistencia o participación en congresos o coloquios tiene poco peso en esta universidad.<sup>8</sup> Los profesores de tiempo completo asisten más que las profesoras de la misma categoría a este tipo de actividades, los primeros con un 33.8% y las segundas con un 27%. Sin embargo, los datos que incluyen al total de profesores y profesoras muestran que más mujeres asisten a congresos. Es alarmante el porcentaje de profesores de esta categoría que no asisten a este tipo de actividades: 72% para las mujeres y 66.1% para los varones. Y esta situación se agudiza más con las profesoras, pues existe una diferencia de 6 puntos en relación con los profesores. Por lo que respecta a las conferencias, éstas aún son escasas. Un 62.3% de los profesores de tiempo

---

<sup>8</sup> Debido a que el Programa de Estímulos al Desempeño Profesional califica la asistencia y participación a este tipo de actividades, un número importante de profesores de tiempo completo ha comenzado a buscar los mecanismos necesarios para tomar parte en ellas.

completo afirmaron brindar conferencias; en cambio, sólo un 38.8% de las mujeres dijo que lo hacía.

Se tiene entonces que las características de la planta académica femenina son: la mayor parte sólo cuenta con estudios de licenciatura; un número reducido lleva a cabo tareas de investigación; se ubica en las áreas consideradas tradicionalmente como femeninas; poco número asiste a congresos; y tiene escasa participación como conferencista. Tomando en cuenta estas características, así como la definición brindada al inicio de este artículo –de lo que se considera debe ser una profesora universitaria– nos percatamos de que en esta universidad, la mayor parte de las profesoras está lejos de cumplir con los requisitos. En este sentido, las preguntas que surgen son: ¿Por qué la profesora universitaria se encuentra en una situación desigual en relación a los profesores? ¿Cómo repercute en la universidad la situación de desigualdad de género que se da en la sociedad oaxaqueña? ¿Cuáles son las medidas que deben tomar las profesoras para exigir una equidad en el desempeño de sus labores?

Una consecuencia inmediata de la situación de desigualdad de la profesora de la UABJO es de nivel ideológico. Las alumnas ven como normal esta situación, por lo tanto, con la poca participación de la profesora –tanto de tiempo completo como de asignatura en áreas de conocimiento denominadas ‘masculinas’–, se legitima una situación de dominación y también se reproduce la idea de que por naturaleza la mujer entiende solamente un conocimiento determinado. Así, sus características sociales encuentran justificación en la biología y en el imaginario colectivo prevalece la idea de que la mujer es inferior al hombre. ❁

#### REFERENCIAS

- Alonso-Arroyo Adolfo, *et al.* (2010). Análisis de género, productividad científica y colaboración de las profesoras universitarias de Ciencias de la Salud en la Comunidad Valenciana (2003-2007). *Revista Española de Documentación Científica*, 33, 4, octubre-diciembre, 624-642.
- Audelo López, Carmen, *et al.* (2009). *La segregación académico/laboral de las profesoras de la Universidad Autónoma de Sinaloa*, en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10>
- Becher, Tony. (1992). Las disciplinas y la identidad de los profesores. *Universidad Futura*, No. 10, México, D.F.: UAM-A.

- Brunner, José Joaquín. (1987). *Universidad y Sociedad en América Latina*, Colección ensayos, No. 19. México, D.F.: UAM-A-SEP.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, José Joaquín y Flisfisch Ángel. (1987). *Los intelectuales y las instituciones de cultura*. México: UAM-A/ANUIES.
- Casillas, Miguel Ángel. (1987a). Notas sobre el proceso de transición de la Universidad tradicional a la moderna. Los casos de la expansión institucional y la masificación. *Sociológica* No. 5. México: UAM-A.
- \_\_\_\_\_. (1987b). *El proceso de transición de la Universidad tradicional a la moderna*. Tesis de maestría, DIE. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, IPN.
- Clark, Burton. (1987). *The academic profession: national, disciplinary and institutional setting*. Los Angeles, Cal.: University of California Press.
- De Garay, Adrián. (1992). *Los académicos del departamento de comunicación de la Universidad Iberoamericana*, Tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana.
- García Salord Susana, Landesmann, Monique, Gil Antón Manuel. (1992). *Académicos. Estados del conocimiento*, Cuaderno No. 3, 2° Congreso de Investigación Educativa.
- Grediaga Kuri, Rocío. (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Proceso de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultado de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Pérez Franco, Lilia, Gil, Antón, Manuel, Casillas, Miguel Ángel y De Garay, Adrián. (1988). Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Sociológica*, No. 15. México: UAM-A.





## INTRODUCCIÓN

La educación de la sexualidad es un área que sobrepasa lo meramente educativo, pues trasciende a otras áreas como la salud y el desarrollo social. Para comprender su importancia y las dificultades de su implementación será necesario ver las políticas de educación de la sexualidad en tres contextos: educación, salud y desarrollo social.

En general, la educación de la sexualidad tiene objetivos preventivos, pero también de capacitación. Por un lado, busca prevenir enfermedades de transmisión sexual, el embarazo en adolescentes, situaciones de abuso sexual, por mencionar algunas; y, por otro, proveer a la población habilidades como el uso del condón y de los métodos anticonceptivos. La educación de la sexualidad busca resolver situaciones que atentan contra la salud y el bienestar de las personas y, en ocasiones, contra la vida (como el caso del VIH/SIDA).

---

<sup>1</sup> Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes; Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México; profesor-investigador de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Correo electrónico: cabezahidra@gmail.com.

## 1. ELEMENTOS TEÓRICOS GENERALES

### a) *Definición de política educativa*

Para definir qué es política y política educativa se tomará como base el texto *Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educativa* de Oscar Espinoza (2009).

De acuerdo con Ball (referido por Espinoza, 2009), las políticas representan la declaración operacional de los valores de una sociedad que busca definir y prescribir determinadas líneas de acción. Espinoza (2009) señala que las políticas públicas son un conjunto de decisiones interrelacionadas, adaptadas por un actor o grupo de actores políticos que involucran la definición de metas y medios para su logro en el marco de una situación.

A su vez, la política educativa está compuesta por tres elementos: una justificación para considerar el problema que se debe abordar; un propósito para ser logrado por el sistema educacional y una teoría de la educación que explique cómo ese propósito será alcanzado. Esta última puede buscar mantener el orden establecido o cambiarlo y cuestionarlo (Espinoza, 2009).

En resumen, una política pública representa, en cierta medida, los valores de una sociedad, está dirigida a metas que se deben de alcanzar a través de una serie de acciones planeadas y que deben desarrollarse por un período. La política educativa, como política pública, involucra la actuación de distintos sectores de la sociedad y la toma de decisiones de quienes conforman el gobierno.

### b) *¿Son los programas de educación sexual y de la sexualidad una política educativa?*

Si, como propone Espinoza (2009), toda política educativa debe incluir una justificación para abordar un problema, un propósito para ser logrado por el sistema educacional y una teoría de la educación que explique cómo ese propósito será alcanzado. La pregunta es: ¿son los programas de educación sexual y de la sexualidad una política educativa?

De acuerdo con el ex secretario de salud, José Ángel Córdova Villalobos, existe un problema a resolver.

La salud sexual y reproductiva de las y los adolescentes ha adquirido relevancia en los años recientes en la medida que tenemos evidencia de su impacto en la salud y en las

condiciones de vida de los jóvenes. El inicio temprano del ejercicio de la sexualidad en un medio que incentiva esta actividad, mientras que las familias ejercen presión en sentido contrario, conduce a los jóvenes a una experiencia sexual sin tomar las debidas precauciones, conduciendo a embarazos no planeados en adolescentes, limitando el desarrollo de sus capacidades educativas y laborales y por lo tanto, cancelando su proyecto de vida y reproduciendo las condiciones de pobreza (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008, p. 7).

Según el *Programa de Acción Específico 2007-2012. Salud sexual y reproductiva para adolescentes* hay varios propósitos que deben buscar los programas de educación de la sexualidad:

- Promover la salud, específicamente la salud sexual y reproductiva para que la población ejerza una sexualidad libre, responsable e informada
- Reducir la tasa específica de fecundidad
- Reducir la tasa de embarazos en adolescentes
- Contribuir al desarrollo y bienestar de los adolescentes por medio de estrategias que permitan mejorar su salud sexual y reproductiva (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008: 9).

Finalmente, las teorías de la educación que han estado detrás de las políticas de educación sexual en México se reducen a dos: la conservadora y la progresista. Rodríguez (2004) afirma que a lo largo del siglo xx han existido dos enfoques de educación sexual: el conservador y el progresista. El primero busca controlar a la juventud de las tentaciones y debilidades sexuales, promueve el valor de la castidad y se enfoca en las consecuencias negativas de la sexualidad irresponsable. El segundo se basa en la investigación e información científica y ve a los jóvenes como personas en proceso de desarrollo, capaces de reflexionar y decidir por sí mismos. La educación sexual promovida por el Estado en México ha estado más cerca de este segundo enfoque.

#### *c) Conceptos centrales: sexualidad, educación sexual y educación de la sexualidad*

Para continuar, se definen tres conceptos centrales para este trabajo: sexualidad, educación sexual y educación de la sexualidad. De acuerdo con Benavides de Laborín (2009), la sexualidad abarca todas las dimensiones del ser humano: psicológica, biológica, social y trascendente. Esto significa que la persona no busca sólo resolver el impulso, sino que

busca consolidar lazos perdurables que trasciendan los límites del mero hecho sexual. En el humano la sexualidad no está ligada necesariamente a la reproducción. Como señala Ramírez (2008), a diferencia de lo que sucede en la mayoría de las especies animales, en el humano la sexualidad no es un instinto; se trata de un impulso, lo que la hace modificable, controlable e incluso susceptible de un proceso educativo, en cuanto a su vivencia y ejercicio.

De acuerdo con Álvarez-Gayou (1998), hay dos formas de referirse a este proceso educativo: educación sexual y educación de la sexualidad. El primer término hace referencia sólo al aspecto biológico; mientras el segundo incluye, además de lo biológico, lo psicológico y lo social.

Por otro lado, la educación de la sexualidad ocurre de dos maneras: la informal y la formal. La informal es la que todos impartimos y recibimos en la vida diaria a través de la familia, los amigos, los medios de difusión. Se caracteriza por ser recibida y asimilada por todos. Frecuentemente se basa en mitos, propicia prejuicios y refuerza roles o papeles genéricos rígidos y estereotipados (Álvarez-Gayou, 1998). A su vez, la educación formal requiere de un proceso de enseñanza-aprendizaje, un programa con objetivos y contenidos definidos y una relación didáctica de docente-educando. A diferencia de la educación informal, la formal es profesionalizada, se fundamenta en información científica, propicia el respeto a la diferencia y flexibiliza los roles de género e incluso busca desaparecer los estereotipos de género<sup>2</sup> (Álvarez-Gayou, 1998).

Por último, ¿qué se espera de la educación sexual y de la sexualidad? Se coincide con Rodríguez (2004) en que la educación sexual ofrece los siguientes beneficios:

- Contribuye a la equidad de género
- Mejora la comunicación familiar y de pareja
- Promueve la negociación del uso del condón
- Atrasa el inicio de la vida sexual activa
- Aumenta la probabilidad del uso de anticonceptivos
- Disminuye el número de embarazos no deseados
- Aumenta la probabilidad del uso de condón en hombres
- Disminuye los casos de ITS/SIDA.

---

<sup>2</sup> De acuerdo con Colás y Villaciervos (2007), los estereotipos son generalizaciones preconcebidas sobre los atributos o características de la gente en los diferentes grupos sociales, en el caso de género, atributos asignados a hombres y mujeres en función de su sexo.

## 2. CONTEXTO E HISTORIA

### a) *La educación sexual y de la sexualidad en México y el mundo*

La educación sexual y de la sexualidad no siempre ha sido entendida del mismo modo ni ha buscado los mismos fines, como ejemplo se puede ver el libro *La educación sexual mexicana* de Soto y Pérez (1933). En este libro los autores (un doctor del Hospital General Militar y una profesora de la Escuela Normal de Xalapa) comentan, entre otras cosas, que la homosexualidad no debía ser considerada como un delito (por el cual los hombres llegaban a ser reclusos en las Islas Marías), sino ser vista como una enfermedad, como la diabetes. Para dar cuenta de esta evolución, en este apartado se hará un breve recorrido por algunos acontecimientos relacionados con la educación sexual y de la sexualidad.

A fines de 1932, Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, nombró una comisión técnica consultiva para analizar la posibilidad de un plan de educación sexual que debería implementarse en las primarias de la Ciudad de México. Los antecedentes se remitían al Congreso Panamericano del Niño celebrado en Lima, Perú, en 1930, que recomendaba a los gobiernos latinoamericanos la instrumentación de un programa de educación sexual (Del Castillo, 2000).

Este proyecto también atendía a las recomendaciones de la Sociedad Eugénica Mexicana que había presentado a la SEP en el año de 1932 una investigación sobre la conducta sexual de los adolescentes, en la que analizaba –entre otras cosas– la frecuencia de embarazos y enfermedades venéreas entre los jóvenes, y señalaba a las autoridades de la Secretaría sobre la necesidad de informar oportunamente sobre estos temas a dicha población (Del Castillo, 2000).

Desde el momento en que se dio a conocer el proyecto, la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la Federación de Padres de Familia, el clero y algunos enemigos políticos de Bassols dentro de la misma SEP se opusieron; hubo una gran polémica que terminó con la renuncia del secretario en 1934 (Del Castillo, 2000).

Unos años más tarde en Suecia (1938) se creó un programa de educación sexual integral. Este programa incluía cuatro acciones simultáneas: el derecho a la información y el acceso a los anticonceptivos; la educación sexual desde los siete años de edad; el derecho a interrumpir el embarazo, en ciertas situaciones; y la descriminalización de la ho-

mosexualidad. Además de Suecia, otros países que tomaron medidas similares, fueron España, Inglaterra y Holanda.

El Consejo Nacional de Población (CONAPO), creado en 1970, nació con la intención de promover y coordinar las acciones gubernamentales para el control de las variables demográficas y para elaborar un modelo de educación sexual. Las metas de dicho organismo eran: reducir la tasa de crecimiento anual al 2.5 por ciento para 1980 y modelar la conducta sexual de los mexicanos en cuanto a la educación sexual y el uso de anticonceptivos (García, 2001). También se creó una Coordinación de Educación en Población, la cual tenía la misión de influir en las dinámicas de población.

Al insertar la educación en materia de población y de sexualidad en la educación básica, se dispuso también su carácter obligatorio. El nivel educativo prioritario fue la primaria, por su carácter masivo, por la existencia de textos únicos que garantizaban contenidos comunes y por ser el más ampliamente difundido a lo largo y ancho el país (García, 2001).

Después de la propuesta de educación sexual de Bassols, no fue sino hasta 1974 cuando se incluyeron los primeros contenidos de educación sexual en los libros de texto (Rodríguez, 2004). La reforma educativa de los años setenta significó la institucionalización de los temas de sexualidad en los planes y programas de estudio de la educación básica (García, 2001).

La variable a controlar fue la reproducción humana, a la que se atacó desde dos frentes: mediante campañas intensivas para instaurar el uso de anticonceptivos y con la formación de una nueva conciencia en materia de sexualidad instaurada a través de la escuela (García, 2001).

En el plano internacional hubo avances aislados en los países europeos durante los años cincuenta, pero fue hasta la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994) que se habló por primera vez de los *derechos sexuales*, aunque no se reconocieron en el programa de acción resultante (Andar, 2005).

Otro intento por desarrollar los derechos sexuales fue la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995) en la que se estableció que los derechos humanos de la mujer incluyen su derecho a tener control sobre las cuestiones relativas a su sexualidad, incluida su salud sexual y reproductiva, así como decidir libremente respecto de esas cuestiones, sin verse sujeta a la coerción, la discriminación y la violencia (Andar, 2005).

Un intento más en este mismo sentido fue el trabajo de la Federación Internacional de Planificación de la Familia (IPPF, por sus siglas en inglés). Uno de los derechos que establece este organismo internacional y que coincide con lo declaración de Valencia (XIII Congreso Mundial de Sexología, Sexualidad y Derechos Humanos, 1997) es el derecho a una educación sexual integral. Este derecho establece que a lo largo de toda la vida las personas deben tener acceso a información sobre salud sexual y sexualidad, y que en este proceso deben intervenir las instituciones públicas (Andar, 2005).

En el año 2000, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) organizó la Cumbre del Milenio, en la que las naciones adherentes adoptaron ocho propósitos a conseguir para el año 2015. De esos ocho objetivos, cuatro están relacionados con la educación de la sexualidad:

3. Promover la equidad de género y la autonomía de las mujeres
4. Reducir la mortalidad infantil
5. Mejorar la salud materna
6. Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades (Gabinete de Desarrollo Humano y Social, 2005).

Como se puede ver a partir de este recuento histórico, de principio la educación sexual tenía dos objetivos primordiales: reducir la tasa de natalidad y prevenir el contagio de Infecciones de Trasmisión Sexual (ITS), pero a pesar de que se veía como una necesidad, no era considerada como un derecho. Después, como resultado del reconocimiento de la importancia de la educación sexual en foros internacionales, se amplió el espectro de alcance de ésta, de tal forma que ya no sólo se persiguen los mismos objetivos que en el inicio, también se busca combatir la violencia a la mujer, el acceso a información pertinente, la equidad de género, entre otros. Así, el concepto de educación sexual, que sólo hacía referencia a lo biológico, fue ampliado por el de educación de la sexualidad que incluye los aspectos sociales y psicológicos.

#### *b) Contexto socio-histórico del desarrollo de la educación sexual y de la sexualidad*

Para comprender mejor la educación sexual y de la sexualidad en México es necesario ubicarla en los momentos históricos en los que se ha desarrollado. En este apartado se ofrece un vistazo por algunos acontecimientos socio-históricos relacionados con el ejercicio de la sexualidad

y con la educación sexual: los movimientos de liberación femenina, el reconocimiento al voto de la mujer, la creación de la píldora anticonceptiva y la popularización del uso del condón.

De acuerdo con Gamba (2008), los orígenes del movimiento feminista se pueden hallar en el siglo XVIII con Olimpia de Gouges y su *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* (1791), y con Mary Wollstonecraft quien escribió la *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), donde proponían igualdad de derechos civiles, políticos, laborales y educativos, así como el derecho al divorcio como libre decisión de las partes. En 1848, en Estados Unidos, Elizabeth Cady Stanton, convocó a un congreso para reclamar los derechos civiles de las mujeres, pero no fue sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial que se generalizó en la mayoría de los países occidentales el derecho de la mujer al voto (Gamba, 2008).

Uno de los acontecimientos históricos que cambiaron el lugar de las mujeres en la sociedad fue el derecho al voto. A pesar que los movimientos en pro de los derechos de la mujer tienen sus antecedentes en el siglo XIX, en México no fue sino hasta 1947, durante el gobierno del presidente Miguel Alemán, que se reconoció a la mujer el derecho a votar y ser votada en los procesos municipales. Más tarde, en 1953, el presidente Adolfo Ruiz Cortines expidió la reforma a los artículos 34 y 115, fracción I constitucionales, en la que se otorga plenitud de los derechos ciudadanos a la mujer mexicana (Ramírez, 2005).

En América, el primer país en conceder el voto a la mujer fue Canadá en 1918, después fue Estados Unidos en 1920 y Ecuador, en 1929. Sin embargo, en México desde antes de 1947 hubo mujeres que ocuparon cargos públicos: Elvia Carrillo Puerto fue diputada en el congreso local de Yucatán (1923) y Aurora Meza Andraca, presidenta de Chilpancingo (1938), (Ramírez, 2005).

El denominado *nuevo feminismo* comenzó a fines de los sesenta del último siglo en los Estados Unidos y Europa. Los ejes temáticos que plantea son: la redefinición del concepto de patriarcado, el análisis de los orígenes de la opresión de la mujer, el rol de la familia, la división sexual del trabajo y el trabajo doméstico, la sexualidad, la reformulación de la separación de espacios público y privado (a partir del eslogan *lo personal es político*) (Gamba, 2008).

El nuevo feminismo asume como desafío demostrar que la naturaleza no encadena a los seres humanos y les fija su destino: *no se nace mujer, se llega a serlo* (Simone de Beauvoir, citada por Gamba, 2008). Se reivindica el derecho al placer sexual por parte de las mujeres y se de-



nuncia que la sexualidad femenina ha sido negada por la supremacía de los varones, rescatándose el orgasmo clitoridiano y el derecho a la libre elección sexual. Por primera vez se pone en entredicho que por su capacidad de reproducir la especie, la mujer deba asumir como mandato biológico la crianza de los hijos y el cuidado de la familia. Se analiza el trabajo doméstico, denunciando su carácter de adjudicado a ésta por nacimiento y de por vida, así como la función social del mismo y su no remuneración (Gamba, 2008).

En México, el movimiento feminista surgió en los años setenta como resultado de la confluencia de dos factores: el proceso de construcción de una conciencia ciudadana a partir de las demandas de democratización generadas por el movimiento estudiantil de 1968; y, por otro lado, la influencia progresiva del feminismo estadounidense (Serret, 2000).

Se crearon grupos como Mujeres en Acción Solidaria (MAS), Movimiento de Liberación de la Mujer (MLM) y Movimiento Nacional de Mujeres (MNM), que en general trabajaron de forma separada, pero tenían algunos puntos de coincidencia como la despenalización del aborto y la lucha en contra de la violencia a la mujer. En la década de los setenta, el MNM consiguió que la SEP tomara a sus miembros como asesoras para cambiar contenidos sexistas de los libros de texto gratuito (Serret, 2000).

Otro factor que vino al mundo a revolucionar las relaciones entre hombres y mujeres así como la sexualidad fue la creación de la píldora anticonceptiva. Ésta fue introducida en los Estados Unidos en mayo de 1960 y comercializada por la compañía americana Searle (Puerto Ordaz 28/06/2010). Hasta antes de la píldora, los métodos anticonceptivos eran decisión del hombre.

Los dispositivos intrauterinos requerían de la aprobación del esposo y las otras alternativas eran el preservativo, el *coito interruptus* y los métodos naturales que obligatoriamente necesitaban el consentimiento del hombre; por lo tanto no había forma en que la mujer decidiera por sí sola... según Manuel Cabrera, director Médico de Bayer Venezuela (Puerto Ordaz, 28/06/2010).

Seis meses después de que la píldora fue introducida en los Estados Unidos, la primera píldora europea de la mano de Bayer Schering Pharma, llegó a Australia y unos meses después al mercado alemán, extendiéndose posteriormente a toda Europa Occidental (Puerto Ordaz, 28/06/2010).

Un último factor que ha sido de relevancia en lo que refiere a la sexualidad, la prevención de ITS y como método anticonceptivo, es el

condón. El primer condón de goma vulcanizada se produjo en 1870. En las instrucciones aparecía cómo lavarlo antes y después del coito, así como que se debía usarlo hasta que se rompiera. Los condones desechables vieron la luz en la década de los años treinta, coincidiendo con una gran mejora en sus propiedades: ductilidad y elasticidad de la funda (Fuentes, 2010).

Los condones se produjeron en masa después de 1844, cuando Charles Goodyear patentó la vulcanización del caucho. Hacia 1930 la empresa inglesa Durex sacó al mercado los primeros condones de látex que tendrían un uso masivo durante la Segunda Guerra (Fuentes, 2010).

La revolución sexual de los años sesenta disminuyó el uso del condón con la apertura a lo que se llamó el *amor libre* que permitió a las mujeres tener abiertamente compañeros sexuales. Los hombres frecuentaron menos a las prostitutas; aparecieron la píldora anticonceptiva y los dispositivos intrauterinos como métodos anticonceptivos, además de tratamientos efectivos para la infecciones de transmisión sexual, conocidas hasta ese momento (Fuentes, 2010).

Pero después, en la década de 1980, con la aparición del VIH, las autoridades sanitarias de los países desarrollados promovieron ampliamente el uso del condón y del sexo seguro para evitar la propagación del SIDA (Fuentes, 2010).

Estos acontecimientos históricos corrieron paralelos al desarrollo de la educación sexual y de la sexualidad. Quizá en algunos casos (como en el cambio en la visión del papel de la mujer en la sociedad a partir de las ideas feministas) fueron causa de los cambios en esta área de la educación, y no pueden ser comprendidos sin tomarlos en cuenta.

### 3. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA Y DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SEXUAL Y DE LA SEXUALIDAD

#### a) *Diagnóstico de la situación. Una panorámica de la problemática en la primera década del siglo XXI*

De acuerdo con Espinoza (2009), las políticas pueden emerger en respuesta a requerimientos de actores sociales o representantes y agencias de gobierno para que el Estado actúe o permanezca inactivo ante alguna situación de orden público. Además, una política pública requiere una justificación para considerar un problema (Espinoza, 2009). Se partirá de estas dos ideas para el presente apartado.

Los programas de educación sexual y de la sexualidad en México han surgido desde sus inicios como una demanda del sector salud, es decir, por una agencia de gobierno. Para justificar estas medidas, los encargados de las políticas se han servido de los estudios y estadísticas para determinar la gravedad de la situación y las medidas a tomar.

A continuación se describirán datos y estadísticas que muestran un panorama de algunos aspectos de la población mexicana (principalmente adolescentes y jóvenes) relacionados con la sexualidad que podrían ser tomados como diagnóstico de la problemática. Este panorama no pretende ser exhaustivo, sino sólo ofrecer un vistazo que permita dimensionar la magnitud de la situación.

La descripción general se centra en la población adolescente y joven (menor de 30 años), debido a que gran parte de las políticas de educación de la sexualidad se centra en estos grupos de edad. El análisis de esta información se hará con base en los beneficios de la educación sexual propuestos por Rodríguez (2004), que se enuncian en la primera parte de este documento.

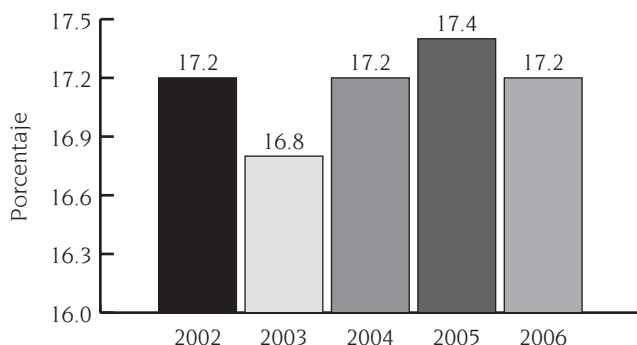
#### Embarazo en adolescentes e inicio de la vida sexual activa

En México, el número de adolescentes de 10 a 19 años casi se duplicó de 11.7 millones en 1970 a 22.2 millones en el año 2006, representando el 21% de la población total (CONAPO, 2006). De acuerdo con la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud del Adolescente, hasta 1997 el 60% de los embarazos en adolescentes no fueron planeados. De acuerdo con CONAPO (2009), la situación ha cambiado en la última década, pues el porcentaje de embarazos no deseados ha disminuido el 20% entre 2006 y 2009.

En lo que se refiere al porcentaje de madres adolescentes, éste se ha mantenido parcialmente constante en los últimos años, oscilando alrededor del 17% del total de mujeres que dan a luz al año.

Además, en las últimas décadas se ha alcanzado una reducción significativa de la Tasa Global de Fecundidad (TGF) (de 6.7 hijos por mujer en los setenta, a poco más de 2 hijos en la actualidad). Sin embargo, entre la población adolescente los logros alcanzados han sido menores. La reducción de la fecundidad sigue siendo un difícil reto, la Tasa Específica de Fecundidad (TEF) entre adolescentes menores de 19 años se ha mantenido prácticamente constante y sin reducción a lo largo de la última década (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008).

Gráfica 1.  
 PORCENTAJE DE NACIMIENTOS REGISTRADOS DE MADRES ADOLESCENTES  
 (MENORES DE 20 AÑOS)



Fuente: INEGI, 2006: Estadísticas de natalidad.

Si bien, la tasa de fecundidad adolescente muestra una tendencia descendente a lo largo del tiempo (pasando de 81.4 nacimientos por cada mil mujeres entre 15 y 19 años de edad en el trienio 1989-1991, a 69.5 en el periodo 2006-2008), la velocidad a la que ésta disminuye es menor a la observada en otros grupos de edad (CONAPO, 2010).

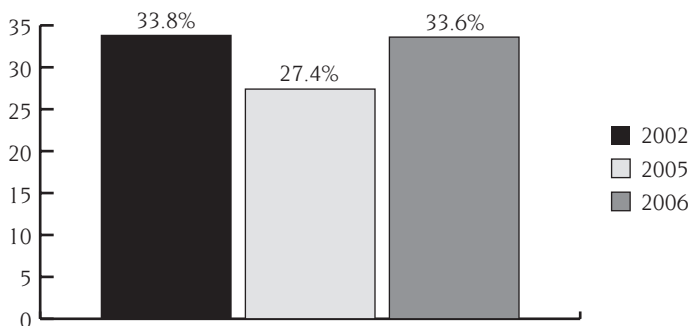
Estas cifras parecen coincidir con lo que muestra la Encuesta Nacional de Juventud 2010 (ENJ-2010), pues el porcentaje de mujeres entre los 15 y 29 años que tuvieron su primer embarazo antes de los 18, ha permanecido relativamente estable en la última década (a pesar de la baja que se registra en 2005).

Estas tendencias no son iguales en toda la población. La situación de madres adolescentes muestra diferencias entre grupos sociales, ya que 31.1% de las jóvenes de zonas rurales ya han tenido su primer hijo a los 18 años y entre mujeres indígenas lo ha hecho el 50.8%, en tanto que en las jóvenes que viven en áreas urbanas, sólo el 23.3% (CONAPO, 2006).

En cuanto al inicio de la vida sexual, las estimaciones de CONAPO (2006), mostraban que el porcentaje de mujeres entre los 15 y 19 años de edad que ha tenido relaciones sexuales aumentó de 20.4 en 1995 a 27.2 en 2005. Por otro lado, la edad promedio de inicio de la vida sexual activa, en mujeres de 15 a 19 años, disminuyó de 17.1 en 1995 a 15.9 en

2006; sin embargo, según el último reporte de CONAPO (2010), la edad promedio de inicio de la vida sexual activa en la mujer es de 19.1.

Gráfica 2.  
PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE 15 Y 29 AÑOS QUE TUVIERON SU PRIMER EMBARAZO ANTES DE LOS 18 AÑOS



Fuente: IMJUVE, 2011. Encuesta Nacional de Juventud, 2010.

Por su parte la ENJ-2010 muestra que el porcentaje de personas entre los 15 y 29 años que iniciaron su vida sexual activa antes de los 18 ha ido en aumento durante la última década.

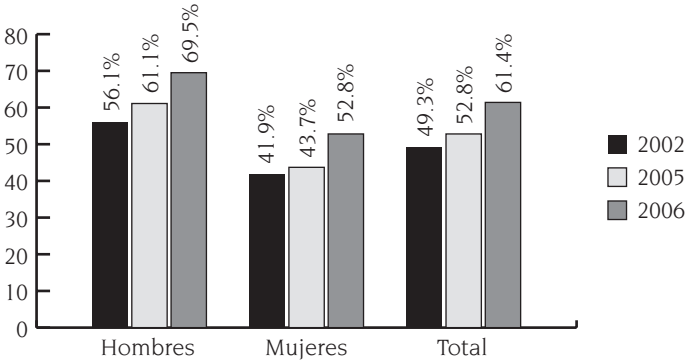
De acuerdo con estos datos, de los dos objetivos de la educación sexual y de la sexualidad (la reducción de embarazos en adolescentes y el retraso en el inicio de la vida sexual activa en las adolescentes) sólo uno se ha alcanzado parcialmente. Sin embargo, estos logros no son los mismos en todas las poblaciones. Al igual que en otros rubros, las mujeres de comunidades rurales e indígenas presentan desventajas. Además, a pesar de que la tasa de fecundidad en las adolescentes haya disminuido, aún es de las más altas respecto a otros grupos de edad.

#### Conocimiento y usos de métodos anticonceptivos

En lo que respecta al uso de métodos anticonceptivos al inicio de la vida sexual, en los jóvenes de 15 a 19 años continúa siendo una práctica limitada, a pesar de que su uso se incrementó de 11.3 a 34.5% entre 1995 y 2003 (CONAPO, 2003). Entre las jóvenes sexualmente activas de

este grupo de edad, 96.4% conocía al menos un método anticonceptivo, sin embargo, siete de cada diez no utilizó método alguno durante su primera relación sexual (ENAPLAF, 2003).

Gráfica 3.  
 PORCENTAJE DE JÓVENES ENTRE 15 Y 29 AÑOS QUE TUVIERON SU PRIMERA  
 RELACIÓN SEXUAL ANTES DE LOS 18 AÑOS



Fuente: IMJUVE, 2011. Encuesta Nacional de Juventud, 2010.

En relación al conocimiento y uso de métodos anticonceptivos para prevenir un embarazo, las jóvenes tienen un alto nivel de conocimiento sobre métodos anticonceptivos (95.2%); sin embargo, esta información contrasta con evidencias del poco uso que hacen de ellos. Nueve de cada diez mujeres en esta etapa de la vida tuvieron su primera relación sexual sin protección, a pesar de que alrededor del 66% de ellas refirió haber iniciado su vida sexual sin la intención de embarazarse (ENADID, 2006).

El conocimiento sobre la existencia de los métodos anticonceptivos es prácticamente universal entre la población joven. 97.4% de las mujeres entre 15 y 24 años declararon conocer al menos un método anticonceptivo en 2009, mientras que esta proporción era de 91.5% en 1987. La diferencia más notable se aprecia entre las adolescentes, pues mientras en 1987 89.7% de ellas conocía al menos un método, en 2009 lo hacía el 97% (CONAPO, 2010).

El análisis de este indicador (conocimiento de al menos un método anticonceptivo) señala rezagos en la materia entre grupos de población

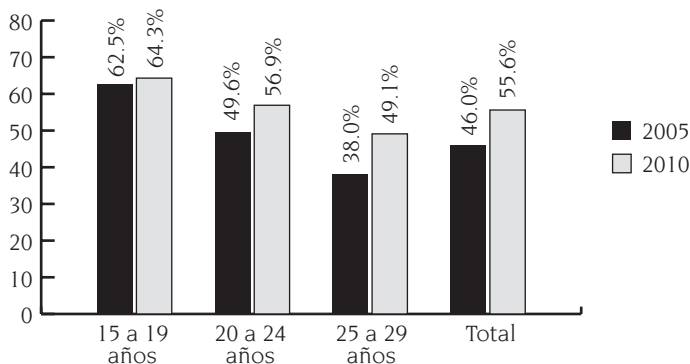
con características que los colocan en situaciones de desventaja social, por ejemplo, entre la población con menor nivel de escolaridad (61.9% entre jóvenes sin escolaridad, contra 99.1% entre aquéllas con estudios de secundaria o más); las adolescentes y jóvenes rurales (92.0%, contra 98.9% entre sus contrapartes urbanas); y las mujeres entre 15 y 24 años hablantes de lengua indígena (79.7%, contra 98.3% de las jóvenes no hablantes de lengua indígena) (CONAPO, 2010). Una vez más, las poblaciones con más desventaja (baja escolaridad, los que viven en zonas rurales o hablan una lengua indígena) presentan diferencias negativas: menos conocimiento y uso de métodos anticonceptivos.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012 (ENSANUT-2012) señala que el conocimiento de al menos un método por parte de los y las adolescentes ha ido en aumento durante los últimos diez años. En el año 2000, el 68.7% conocía al menos un método anticonceptivo, para el año 2005 el porcentaje aumentó a 81.8% y para 2010 alcanzó el 90.0% (INSP, 2012).

En este factor hay una constante: las cifras muestran aumento en el conocimiento de métodos anticonceptivos, pero al mismo tiempo un uso poco frecuente de los mismos, como se puede ver en la gráfica 3.

Gráfica 4.

PORCENTAJE DE JÓVENES POR GRUPO DE EDAD QUE REPORTAN LA UTILIZACIÓN DE ALGÚN MÉTODO DE PREVENCIÓN Y/O ANTICONCEPTIVO EN SU PRIMERA RELACIÓN SEXUAL



Fuente: IMJUVE, 2011. Encuesta Nacional de Juventud, 2010.

Estas cifras muestran avances tanto en el conocimiento como en el uso de los métodos anticonceptivos; sin embargo, también reflejan que el conocimiento no garantiza el uso.

### Infecciones de transmisión sexual

Se sabe desde hace tiempo que las infecciones de transmisión sexual (ITS) representan un problema de salud pública a nivel mundial. Se ubican como una de las diez primeras causas de enfermedad y ocasionan secuelas graves en materia de salud reproductiva. La incidencia anual de estas enfermedades en la población de 15 a 24 años presentaba en todos los casos niveles muy superiores a los registrados para la población total (CONAPO, 2006).

México registró en 2008 una prevalencia de VIH de 0.3% en población de 15 a 49 años, lo cual es relativamente bajo ya que existen tres personas con VIH por cada mil adultos de 15 a 49 años; sin embargo, este indicador está en constante ascenso (CENSIDA, 2007). Para 2005, en México cada año 11,000 personas adquirirían el VIH, es decir, alrededor de 30 personas por día, de las cuales más del 50% son jóvenes de 15 a 24 años de edad (CENSIDA/SSA, 2005).

De acuerdo al Sistema Único de Información para la Vigilancia Epidemiológica, Dirección General de Epidemiología (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008) el número de adolescentes de entre 15 y 19 años con candidiasis en el 2000 fue de 30,000 y entre ese año y el 2006, el número ha oscilado alrededor de los 35,000. Por su parte, para el grupo de 20 a 24 años, el número de casos con candidiasis aumentó de 55,000 en el 2000 a 58,000 en el 2006.

En lo que refiere al SIDA, las cifras se mantuvieron constantes en el 0.3%, en ese mismo periodo, tanto en la población de adolescentes como en los jóvenes (grupos de edad 15-19 y 20-24). Los casos de Virus de Papiloma Humano (VPH) se mantuvieron constantes entre el 2000 y el 2006, el número osciló alrededor de cuatro personas con VPH por cada mil personas de 15 a 24 años (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008).

Por lo que reflejan las cifras, esta variable no ha sufrido cambios, la situación no empeora, pero tampoco mejora. El número de casos permanece más o menos constante.



b) *Ejemplos de programas y políticas de educación sexual y de la sexualidad en los últimos quince años*

En este apartado se describen algunos de los programas y políticas de educación sexual y de la sexualidad que se han implementado en los últimos quince años. Aquí aparecen las dependencias involucradas, los objetivos del programa o política, así como una visión general de sus contenidos. Se muestran por orden cronológico, primero el cambio de enfoque en los libros de texto de ciencias naturales en primaria a finales de los noventa; después un programa concreto implementado en 2005 *Hablemos de sexualidad en la secundaria*; más adelante el Programa de Acción Específico 2007-2012, *Salud sexual y reproductiva para adolescentes* y dos programas de educación sexual que se implementaron en el año 2007; y finalmente, se comenta el libro *Tu futuro en libertad* editado por el Gobierno del Distrito Federal (GDF) en el 2008.

El análisis tomará como base dos fuentes: la información de los apartados anteriores de este documento y algunas referencias teóricas (Reimers y Mc Ginn, 2000; y, Pedró y Puig, 1999). De la información previamente revisada se retomarán principalmente tres aspectos: las definiciones de educación sexual y de la sexualidad, los beneficios que se esperan de ella y las tendencias que sugieren la información estadística. De Pedró y Puig (1999) se retomarán dos preguntas que ellos formulan para las reformas educativas y que aquí se adaptan para las políticas educativas: ¿Por qué surge una política educativa? ¿Para qué surge una política educativa?

De los mismos autores se tomarán en cuenta las fases de una reforma educativa, adaptadas al caso de una política.

1. Identificación de un problema.
2. Formulación de líneas generales de una política.
3. Aprobación de la política.
4. Progresiva aplicación de la política.
5. Generalización de la política.
6. Evaluación de los resultados de la política (transversal y longitudinal) (Pedró y Puig, 1999).

De Reimers y McGinn (2000) se retomarán algunos elementos de su modelo de diálogo informado:

- Definir el proceso de cambio que será informado por el conocimiento basado en la investigación.
- Identificar a los portadores de intereses involucrados en el proceso de cambio.
- Definir flujos actuales y relevantes en el ámbito de las políticas.
- Definir los diálogos que ya estén en marcha y aquellos que han de ponerse en marcha.

## Razones para una política de educación sexual y de la sexualidad

Antes de iniciar con las descripciones de las políticas se contestará a las preguntas: ¿Por qué surgió una política de educación sexual en México?

El primer intento de establecer educación sexual en la educación formal en México fue la propuesta de Bassols en 1932, que surgió como respuesta a las demandas de la Sociedad Eugenesica Mexicana y las sugerencias derivadas del Congreso Panamericano del Niño de 1930.

¿Para qué surgió? La respuesta a esta pregunta ha cambiado con el tiempo. Los objetivos en un inicio sólo eran dos: disminuir el número de embarazos en adolescentes y el contagio de ITS en esta misma población. Después de los años setenta, tras la expansión del uso del condón y la píldora anticonceptiva, con las victorias de los movimientos feministas y la aparición de los primeros casos de SIDA, el para qué cambió. Los objetivos de la educación sexual se multiplicaron, ya no bastaba con prevenir embarazos e ITS, ahora la educación sexual debía contribuir también al fomento de las relaciones equitativas entre hombres y mujeres y a la prevención del abuso de menores, entre otras cosas.

La educación sexual y sus objetivos se transformaron tanto que a partir de mediados de los años noventa hubo un cambio de enfoque: ahora no se habla de educación sexual, sino de educación de la sexualidad. Este enfoque incluye, además de los aspectos biológicos y reproductivos, otros temas como el amor y el placer.

Así, las causas de que estas políticas se mantengan son dos: un problema local identificado y una serie de cambios internacionales que afectan la perspectiva del mismo. En cuanto los objetivos, éstos no son estáticos y responden a las necesidades de situaciones y momentos históricos particulares.

## La educación de la sexualidad en los libros de texto de Ciencias Naturales en quinto y sexto de primaria de la SEP

Una de las medidas tomadas en México al final del siglo pasado fue editar dos nuevos libros de texto gratuitos para quinto y sexto grados de primaria. El cambio más importante en estos libros de texto, en la materia de Ciencias Naturales, fue el nuevo enfoque para el estudio de la sexualidad. El enfoque de educación sexual, vigente desde los años setenta, se sustituyó por el de educación para la sexualidad, concepto que además de los aspectos fisiológicos, comprendía también los psicológicos y sociales (Sánchez, 2001).

En primer lugar, los libros tenían el propósito de promover relaciones más equitativas entre hombres y mujeres. Además aportaban información sobre aspectos fundamentales de las relaciones sexuales como el amor, el placer y las consecuencias de los embarazos no deseados. Asimismo, en el libro de sexto grado se advertía sobre la violencia sexual. También en los tres últimos capítulos se presentaban reflexiones acerca de temas específicos como son la homosexualidad y el desarrollo de la sexualidad en personas con discapacidad (Sánchez, 2001).

En el libro de quinto grado se planteaban problemáticas como las características biológicas que han sido utilizadas para justificar algunas diferencias sociales entre hombres y mujeres; que en los seres humanos la reproducción no es la única función del aparato sexual; o que las relaciones sexuales son una manera muy importante de expresar los sentimientos amorosos entre adultos que forman una pareja (Sánchez, 2001).

Por su parte, el libro de sexto abordaba temas como la participación de las mujeres en actividades que antes eran consideradas exclusivas de los hombres y que cada vez es más común encontrar varones que, cumpliendo con su responsabilidad, participan plenamente en las tareas domésticas. También se trata el tema del embarazo, se señala que implica una gran responsabilidad y que por ello debe realizarse en condiciones óptimas. Además incluyen contenidos novedosos como el orgasmo y la violencia en contra de las mujeres (Sánchez, 2001).

Finalmente, los libros incluían contenidos cuya finalidad era forjar una cultura de la prevención. Se abordaban temas para prevenir a los niños sobre los efectos del alcoholismo, el tabaquismo, el consumo de drogas, las enfermedades de transmisión sexual y el cáncer de mama, entre otros (Sánchez, 2001).

En general, estas medidas fueron aceptadas por diversos sectores como la Iglesia católica (representada por el cardenal Norberto Rivera) y los partidos de derecha como el PAN (en voz, de su entonces presidente, Felipe Calderón). Sin embargo, hubo opiniones en contra como la de los grupos Pro Vida y la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). Jorge Serrano Limón, de Pro Vida, comentó que la imagen de dos niños bañándose, que aparecía en uno de los libros de texto, inducía al homosexualismo. Por su parte, Ricardo Esponda, director de la UNPF, dijo que a las figuras donde aparecían niños desnudos *le pusieran calzoncitos, porque era ofensivo para los niños verlos así* (Letras, 03 de octubre 2002).

Esta política responde, al menos, a dos factores: la necesidad de mejorar el conocimiento de los niños acerca de su sexualidad con la esperanza de que este conocimiento tenga efectos en su comportamiento sexual; y a los cambios en el ámbito internacional en la perspectiva de los servicios educativos enfocados en la sexualidad.

También en este caso se pueden identificar a los portadores de intereses involucrados en el proceso de cambio (gobierno federal, iglesia católica, algunos grupos de la sociedad civil), los flujos relevantes en el ámbito de las políticas y los diálogos que ya están en marcha y aquellos que han de ponerse en marcha (Reimers y Mc Ginn, 2000). A diferencia de lo que pasó en 1934, en esta ocasión la UNPF no pudo dar marcha atrás a la política, la iglesia respaldó la medida del gobierno federal y un partido de derecha como el PAN dio su visto bueno.

## Hablemos de sexualidad en la secundaria

La Secretaría General del Consejo Nacional de Población (CONAPO), con base en una de las estrategias fundamentales de su programa de acción que consiste en fortalecer la cultura demográfica de la población, diseñó el curso general de actualización *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria* (García y Morgan, 2005).

A través de este curso se pretendió que el docente alcanzara una mayor y mejor apropiación del conocimiento, compartiera sus experiencias e inquietudes, profundizara en los temas abordados, contribuyera a mejorar sus competencias profesionales y a propiciar el desarrollo de habilidades de comunicación para los temas de sexualidad (García y Morgan, 2005).

Se buscó que al finalizar el curso los maestros y maestras contaran con los conocimientos básicos de sexualidad humana y las principales estrategias para abordar esta temática en la escuela, con el fin de me-

jorar sus competencias y con ello favorecer la educación integral de los alumnos (García y Morgan, 2005).

Este curso estuvo dirigido a maestros y maestras de educación secundaria de cualquier asignatura, con énfasis en Formación Cívica y Ética, Biología e Historia (García y Morgan, 2005).

A pesar de que el curso tomaba en cuenta los elementos sociales y psicológicos, y no sólo las cuestiones biológicas relacionadas con la sexualidad, y que buscaba proporcionar herramientas a los profesores para que abordaran estos temas con sus alumnos, los contenidos y actividades se concentraban en la adquisición de información.

Programa de acción específico 2007-2012.  
Salud sexual y reproductiva para adolescentes

De acuerdo con el ex secretario de Salud, José Ángel Córdova Villalobos, este programa es el primer intento por crear una política articulada para atender las necesidades de los adolescentes en esta materia. El programa comprende cinco apartados:

- 1) Marco institucional. Aquí aparecen los elementos jurídicos que sustentan el programa: la Constitución Política y la Ley General de Población. Además muestra cómo el programa se relaciona con el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 y con el Programa Sectorial de Salud (PROSESA) 2007-2012 (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008).
- 2) Problemática. En el apartado se muestra el diagnóstico, los avances que se han tenido del año 2000 a 2006, así como los retos para el sexenio 2006-2012, entre los que aparecen los siguientes:
  - Desarrollar alianzas interinstitucionales y con organizaciones de la sociedad civil para establecer estrategias de información, educación y comunicación acordes a las necesidades de salud sexual y reproductiva de los adolescentes.
  - Superar las barreras sociales que limitan los derechos sexuales y reproductivos del adolescente.
- 3) Organización del programa. Incluye la misión, visión y objetivos del programa, además se describen las estrategias y líneas de acción, las

metas anuales 2008-2012 y los indicadores (de estructura, de proceso, de impacto intermedio y de impacto final).

- Objetivo general. Contribuir al desarrollo y bienestar de las y los adolescentes, mejorando su salud sexual y reproductiva y disminuir embarazos no planeados e infecciones de transmisión sexual por medio de estrategias basadas en el reconocimiento de la diversidad cultural y sexual, las relaciones de género, superar las inequidades sociales y que promuevan el respeto y el ejercicio de sus derechos humanos, en particular sus derechos sexuales y reproductivos.
  - Objetivo específico 1. Promover en los adolescentes la adquisición del conocimiento y capacidades necesarias, la información sobre derechos sexuales y reproductivos y los beneficios de su ejercicio en la salud sexual y reproductiva.
  - Estrategia 1. Promover acciones de información, educación y comunicación para sensibilizar a las diferentes audiencias sobre la importancia de la prevención, la adopción de conductas saludables en salud sexual y reproductiva para disminuir los riesgos que tienen los adolescentes al tener prácticas sexuales sin protección y difundir los beneficios de que ejerzan sus derechos sexuales y reproductivos responsablemente.
  - Línea de acción 1.4. Coordinación con la Secretaría de Educación Pública para fortalecer la educación sexual y reproductiva en los estudiantes del nivel básico y medio, a través de los libros de texto, diseño curricular, capacitación y actualización de docentes, entre otras (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008).
- 4) Estrategias de implementación. Se describen el modelo operativo del programa, la estructura y niveles de responsabilidad (federal, estatal, local), etapas para la instrumentación y las acciones de mejora de gestión pública que requiere el programa.
- 5) Evaluación y rendición de cuentas. Aquí aparece el sistema de monitoreo del programa, en él se definen los indicadores, la fórmula para obtenerlos, la fuente de información, la periodicidad y la cobertura. También se describe el proceso de evaluación que consiste en el seguimiento de las metas, reuniones para evaluar los avances

del programa, reportes periódicos por parte del Sistema Nacional de Salud, supervisiones programadas y evaluaciones a través de encuestas nacionales y organismos externos (Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud, 2008).

A diferencia de los otros programas, revisados hasta este momento, éste sí cumple con las fases de una política educativa propuestos por Pedró y Puig (1999). Además de señalar los objetivos y las problemáticas que se intenta solucionar, se propone la manera de operación, los encargados de cada función y los procesos de evaluación. Quizá con esta sistematización se pueda conocer con más exactitud el impacto de estas políticas públicas.

### Los adolescentes y su entorno

El cuaderno de estrategias *Los adolescentes y su entorno* fue elaborado dentro del marco del trabajo interinstitucional por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), con la asesoría de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCEMS) de la Secretaría de Educación Pública, para dar continuidad a las acciones de actualización dirigidas a los maestros, de acuerdo a los lineamientos y estructura de la serie *Del colectivo docente al salón de clases*, elaborada por dicha dirección (García y García, 2007).

Su propósito fundamental es que maestros y maestras de todas las asignaturas de la escuela secundaria debatan y reflexionen sobre las y los adolescentes con quienes conviven y trabajan, tomando como elementos de análisis datos sociodemográficos (García y García, 2007).

El cuaderno tiene un valor en sí mismo y puede ser utilizado independientemente de otros materiales, pero también puede ubicarse en el marco de los trayectos de formación que la DGFCEMS de la SEP ha impulsado en los últimos años, como el Taller general de actualización: *Los adolescentes y la escuela secundaria*, la Guía de trabajo: *Adolescentes y aprendizaje escolar. Análisis y reflexión de la práctica docente en la escuela secundaria* o el Curso general de actualización: *Hablemos de sexualidad en la escuela secundaria* (García y García, 2007).

La intención de este material es contribuir a que el trabajo en el aula y la interrelación maestro-alumno sean más próximos. Las ocho estrategias están enfocadas a discutir quiénes son y cómo son los alumnos, las diferencias que existen entre ellos, los prejuicios para juzgarlos, la discri-

minación de que a veces son objeto, su condición de salud en asuntos como las adicciones, nutrición, VIH/ SIDA y otros aspectos relacionados con la sexualidad (García y García, 2007).

Este curso muestra dos diferencias con respecto al programa anterior. La primera señala que el curso se inserta dentro de otras actividades diseñadas para la capacitación y habilitación de los maestros para el manejo de los temas de sexualidad con los alumnos. Este rasgo muestra tres aspectos a destacar: planeación, integración y continuidad.

Segunda, el curso trabaja con base en actividades que se espera que los maestros realicen en clase con sus alumnos. Los maestros no sólo reciben información y propuestas concretas de estrategias a implementar, también participan en actividades de discusión y reflexión que les permitirán identificar actitudes de los alumnos respecto a temas de sexualidad.

#### Educación sexual. Preguntas fundamentales

Este material es un esfuerzo por ofrecer a los docentes de educación básica algunas orientaciones para el trabajo escolar sobre el tema. El cuaderno pretende apoyar en la identificación de algunas nociones básicas y ciertas pautas que el Consejo Nacional de Población considera importantes para orientar el trabajo educativo relativo a la sexualidad humana (Morgan, 2007).

El cuaderno está dividido en tres bloques. El primero, "La Educación Sexual y la escuela", trata cuestiones concernientes al significado de la educación sexual, la importancia de tratarla en la escuela, la forma de articularla en el ámbito escolar a partir del currículo y el papel del docente como actor fundamental en este proceso (Morgan, 2007).

El segundo, "Componentes de la sexualidad", es una aproximación a los principales conceptos. En él se abordan algunas nociones sobre qué es la sexualidad, cuáles son sus componentes y la importancia de reconocer que la cultura y la ética son piezas fundamentales en el tratamiento de este tema (Morgan, 2007).

El último, "Nociones metodológicas", señala tanto actitudes y competencias personales que el docente debe poseer o desarrollar como aspectos didácticos, todo lo cual es necesario para la enseñanza de la sexualidad (Morgan, 2007). El material incluye estrategias para el desarrollo moral, el autoconocimiento, la clarificación de valores y el análisis crítico de la realidad, así como el desarrollo de la perspectiva social y el reconocimiento del otro.



Este material de apoyo también se dirige a los docentes de educación básica. Al igual que el curso que se describió anteriormente, este material busca no sólo proporcionar información a los profesores, sino generar en ellos un cambio de actitud a la sexualidad. A través de preguntas que esperan generar la reflexión del usuario del material y de viñetas se ofrece información conceptual y directrices para el trabajo en aula.

## Tu futuro en libertad

Al inicio del texto hay una presentación escrita por el ex jefe de gobierno:

Queremos ofrecerte en este texto información actualizada con evidencia médica-científica, en forma directa y abierta, es decir, sin tabúes ni fanatismos, sin mentiras ni verdades a medias. Tienes derecho a construir plenamente tu juventud incluyendo el ejercicio de tu sexualidad. Tienes derecho a construir relaciones amorosas, afectivas y placenteras con quien amas: con tu familia, con tus amistades, con las personas adultas, de quienes puedes aprender mucho (Marcelo Ebrard, 2008).

El libro se construye con base en preguntas y respuestas. Se divide en tres capítulos. En el primero se abordan los temas como lo que es ser joven, la autoestima, la amistad, el vínculo con la familia y la diversidad sexual. El segundo se enfoca en las relaciones sexuales, las ITS y la prevención del embarazo. El tercero aborda el tema de la sexualidad desde la perspectiva de los derechos humanos.

A diferencia de las políticas anteriores, ésta deriva en un material dirigido a los adolescentes. De los ejemplos de políticas de educación sexual revisados en este trabajo, éste es el único que parece abarcar todos los temas relacionados con la educación de la sexualidad: anatomía y fisiología, prevención de embarazos no deseados (incluye el tema del derecho a la interrupción del embarazo), prevención de ITS, homosexualidad, autoestima, mitos y tabúes sobre la masturbación y el inicio de la vida sexual, entre otras. La idea original era que este libro se distribuyera en los bachilleratos del DF, sin embargo, no se distribuyó por esos medios. Actualmente puede consultarse libremente en la página *web* del GDF.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

De acuerdo con Espinoza (2009) hay tres perspectivas para el análisis de las políticas educativas: la que se enfoca en la retórica política; la que

estudia las políticas impulsadas legalmente y la que trata sobre la implementación de las políticas. Las presentes conclusiones se enfocan en la tercera perspectiva: la implementación. En primer lugar se señalan los puntos comunes y diferencias entre los ejemplos revisados; más adelante se enlistan los resultados de estas acciones a partir de las estadísticas consultadas; finalmente, se muestra una reflexión de cómo se han desarrollado estas políticas con base en el modelo de diálogo informado propuesto por Reimers y Mc Ginn (2000).

El cambio en el enfoque de los libros de texto debió haber pasado por diferentes etapas, desde la identificación de un problema hasta la evaluación transversal y longitudinal. El cambio en el enfoque de los libros respondió a las necesidades del país y a las modificaciones de la perspectiva de la educación sexual y de la sexualidad que se dio a nivel internacional. Este cambio de enfoque de educación sexual a educación de la sexualidad ha permeado las acciones tomadas por los gobiernos en esta materia.

A pesar que los materiales, cursos y programas que aparecieron después de los noventa no hablen de educación de la sexualidad, el enfoque es éste; no sólo hablar de los aspectos biológicos, sino también de los sociales y psicológicos relacionados con la sexualidad.

Además del cambio en los libros de texto de primaria se revisaron varios ejemplos de acciones concretas derivadas de una política educativa, los cuales muestran la variedad de medidas que se han tomado para combatir las problemáticas asociadas a la sexualidad. Algunas de esas medidas se dirigen a los niños y adolescentes (los libros de texto, el libro del GDF), otras a los maestros y unas más intentan articular varias medidas bajo un mismo grupo de objetivos.

En general, las medidas buscan ya no sólo ofrecer información, pretenden incidir en las actitudes, pensamientos y acciones de niños, adolescentes y maestros.

Los materiales, cursos y programas tienen por objetivo mejorar la capacidad crítica de los niños y adolescentes, desarrollar en ellos habilidades que les permitan decidir y tener una buena autoestima, facilitar la socialización del conocimiento y modificar sus hábitos en cuanto a la sexualidad se refiere.

En esta revisión se encontraron un par de casos (los cursos dirigidos a maestros de secundaria) que buscaban continuidad e integración en el desarrollo de las acciones implementadas, pero los otros ejemplos revisados no mostraron esa característica. Los casos revisados que

fueron implementados en 2007 y 2008, no hacen referencia al Programa de Acción Específico, el cual se esperaba que debiera coordinar estas medidas.

El caso más extremo de esta falta de coordinación es la prohibición, por parte de la SEP, del libro *Tu futuro en libertad* del GDF y la distribución del libro *Sexualidad y salud humana* editado por la misma secretaría.

De acuerdo con la clasificación de Rodríguez (2004) sobre los enfoques en educación sexual, los programas, cursos y materiales revisados en este trabajo están en general más cerca de la propuesta progresista.

Los ejemplos de políticas revisados en este trabajo debieron pasar por las fases propuestas por Pedró y Puig (1999). Sin embargo, sólo uno de los ejemplos, el Programa de Acción Específico, contempla la fase de evaluación. Lo que se puede inferir de este dato, es que hay muchas acciones o programas que buscan combatir los problemas relacionados con la sexualidad, pero que no son evaluados ni en su operación ni en los resultados obtenidos.

Pero, en términos concretos, ¿qué resultados han tenido estas medidas? Los resultados que se pueden inferir a partir de las estadísticas consultadas son:

- Disminución en la edad promedio del inicio de la vida sexual activa; aunque a la par hay un aumento en la última década en el porcentaje de personas de entre 15 y 29 años que iniciaron su vida sexual antes de los 18.
- Disminución en la tasa de embarazos de madres adolescentes respecto a las décadas anteriores y relativa estabilidad en el porcentaje de mujeres que tuvieron su primer embarazo antes de los 18 años.
- Aumento en el número de personas que conocen y usan métodos de prevención de ITS o anticonceptivos; sin embargo, el porcentaje de las personas que no usan ninguno de estos métodos en su primera relación sexual sigue cerca del 50% en todos los grupos de edades.

Para finalizar, se describirá qué elementos del modelo de diálogo informado, propuesto por Reimers y Mc Ginn (2000), se encuentran en las políticas de educación sexual y de la sexualidad.

El primer punto, definir el proceso de cambio, que será informado por el conocimiento basado en la investigación, se cumple. En todos los

ejemplos revisados se establecen los cambios que se esperan, aunque sólo en el caso del Programa de Acción Específico se menciona cómo se van a evaluar estos cambios.

En general, cada caso revisado (programa, curso, material) señala quiénes son los portadores de intereses involucrados: el sistema de salud, el sistema educativo y la sociedad en general. A esta lista sería pertinente agregar otros portadores de intereses como los medios de comunicación, las organizaciones no gubernamentales y las farmacéuticas.

En lo que respecta a los flujos actuales y relevantes en la política, se puede mencionar que el gobierno federal es dirigido por personas de un partido cercano a la derecha, y en contraparte está el GDF, que está más cerca de la izquierda. Este tipo de diferencias y la lucha por el poder han abierto espacios para las disputas y desencuentros, y las políticas de educación sexual no son ajenas ellos.

Acerca de los diálogos que ya están en marcha, hay varias acciones que sugieren que este proceso se está dando. Los primeros ejemplos son los cursos y materiales organizados por las diferentes instancias de gobierno (federales y locales) que buscan llevar el conocimiento surgido de la investigación a los usuarios: maestros y alumnos. Un segundo ejemplo es el Plan de Acción Específico, en el que se establecen líneas de acción y estrategias de implementación que involucran a varias secretarías, instituciones y actores sociales.

Finalmente, algunos expertos en materia de educación sexual y de la sexualidad, como José Luis Álvarez-Gayou y Gabriela Rodríguez han tenido acercamiento con las acciones de los gobiernos. Álvarez-Gayou con autoridades estatales de Michoacán y Zacatecas, y Rodríguez ha participado en la supervisión de algunos materiales distribuidos a nivel nacional. ¿Qué sigue? Tal vez encontrar un organismo o persona que funcione como interface entre los involucrados y que se encargue de continuar y coordinar los siguientes pasos que propone el modelo de Reimers y Mc Ginn (2000):

Fortalecer la capacidad de los grupos para el diálogo

- Establecer reglas para el diálogo basado en el conocimiento.
- Diseñar operaciones que permitan generar conocimiento.
- Equilibrar los conocimientos técnicos con los conceptuales y los conocimientos respecto al proceso.
- Preparar un plan de reporte y difusión.

Quizá así, los beneficios esperados de la educación sexual y de la sexualidad se logren de mejor manera y puedan generarse acciones que incluyan la atención a personas que no son beneficiarias de los programas descritos (gente que no tiene acceso a la educación formal o analfabetas) o que permanecen en situaciones de vulnerabilidad (comunidades rurales e indígenas). ❁

#### REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (1998). La profesionalización de la educación de la sexualidad en México. Una necesidad impostergable, *Archivos Hispano-americanos de Sexología*, vol. IV, núm. 1.
- Benavides de Laborín, F. (2009). *Bioética y demografía*, Página Internet 10, Educación Sexual, Bioética y Demografía.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 25, No. 1, 35-58.
- CONAPO (2006). *Estimaciones de población 2000-2050*. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO (2009). Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2009. México: Consejo Nacional de Población.
- CONAPO (2010). La situación actual de los jóvenes en México. Serie de documentos técnicos. México: Consejo Nacional de Población.
- Del Castillo, A. (2000). La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los treinta: conceptos y representaciones de la infancia, *Estudios Sociológicos*, XVIII: 52.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8). Consultado: 13/08/2010.
- Fuentes, L. (2010). El condón, evolución histórica y otras consideraciones sobre su uso. En *Historia de la enfermería y la medicina*, Departamento de Salud Pública, Universidad de Carabobo.
- Gabinete de Desarrollo Humano y Social (2005). Los objetivos de Desarrollo del Milenio. En *México. Informe de Avance 2005*. México: Gobierno de la República.
- García, A. y Morgan, M. I. (2005). *Hablemos de sexualidad en la secundaria*. Curso General de Actualización. México: SEP-CONAPO.

- García, A. y García, G. (2007). *L@s adolescentes y su entorno. Ocho estrategias de aprendizaje para conocer mejor a nuestr@s adolescentes*. México: SEP-SEGOB-CONAPO.
- Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes en *Diccionario de estudios de género y feminismo*. México: Editorial Biblos.
- García, M. (2001). La educación sexual en la reforma educativa de los años setenta, *Educación*, núm. 17, 68-77.
- Gobierno del Distrito Federal (2008). *Tu futuro en libertad*. México: GDF-Secretaría de Salud DF-Secretaría de Educación DF- INMUJERES DF.
- INEGI (2006). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2006. México: 2006. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Instituto Nacional de Salud Pública, Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva y Consejo Nacional de Población.
- INEGI (2000). Estadísticas Demográficas. Cuaderno de Población, núm. 3. México.
- Instituto Mexicano de la Juventud (2011). Encuesta Nacional de Juventud 2010, Resultados generales. México: Secretaría de Educación Pública. [http://cendoc.imjuventud.gob.mx/sin\\_registro/Cuestionarios/CuadernilloENJ2010FINAL9DIC.pdf](http://cendoc.imjuventud.gob.mx/sin_registro/Cuestionarios/CuadernilloENJ2010FINAL9DIC.pdf)
- Instituto Mexicano de la Juventud (2006). Encuesta Nacional de Juventud 2005. México: IMJ.
- Instituto Nacional de Salud Pública (2012). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. Resultados generales. <http://ensanut.insp.mx/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>
- INSP (2007). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006. Secretaría de Salud.
- MEXFAM (2000). Encuesta Gente Joven 1999. México: MEXFAM.
- \_\_\_\_\_ (2002). Encuesta Gente Joven 2002. México: MEXFAM.
- Morgan, M. I. (2007). *Educación sexual. Preguntas fundamentales*. Educación en Población. Apoyo para el docente. México: SEGOB-CONAPO.
- Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada*. España: Paidós.
- Ramírez, C. (2005). *Aniversario del sufragio femenino en México*. INMUJERES.
- Ramírez, L. (2008). *La educación sexual en México y el mundo*, Maestría en Comunicación y Tecnología Educativa, Centro de Educación a Distancia, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), Centro de Estudios en Comunicación y Tecnología Educativa.

- Reimers, F. y Mc Ginn, N. (2000). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: CEE-AUSIAL.
- Rodríguez, G. (2004). *¿Cuáles son los beneficios de la educación sexual? Libertades laicas*, Red Iberoamericana por los Derechos Civiles en el Estado Laico.
- Sánchez, A. (2001). *La educación para la sexualidad en los materiales educativos de la Secretaría de Educación Pública*. México. <http://www.scribd.com/doc/3881756/LA-EDUCACION-SEXUAL-EN-MEXICO-Y-EL-MUNDO>.
- Secretaría de Salud (2007). Programa Nacional de Salud 2007-2012. Por un México sano: construyendo alianzas para una mejor salud. México: Secretaría de Salud.
- Serret, E. (2000). El feminismo mexicano de cara al siglo XXI. *El Cotidiano*. año/vol. 16, núm. 100, 42-51.
- Subsecretaría de Prevención y Promoción de la Salud (2008). Programa de Acción Específico 2007-2012. Salud sexual y reproductiva para adolescentes. México: Secretaría de Salud.
- Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud del Adolescente (1997). Adolescencia... *Boletín trimestral de la Unidad de Investigación Epidemiológica y en Servicios de Salud del Adolescente*. Guadalajara, México: Organización Panamericana de la Salud.
- Soto, J. y Pérez, A. (1933). *La educación sexual en la escuela mexicana*, Libros para los padres y los maestros. México: Editorial Patria.

#### Otras fuentes

- Alianza Nacional por el Derecho a Decidir (Andar) (2005). Derechos sexuales. Documentos. <http://www.anahuac.mx/bioetica/index.php/articulos/41-articulos-generales/72-educacion-sexual-bioetica-y-demografia.htm>
- Puerto Ordaz 28/06/2010. <http://puertoordaz.wordpress.com/2010/06/28/la-historia-de-la-pildora-anticonceptiva/www.letraese.org.mx>





## INTRODUCCIÓN

Las y los jóvenes universitarios viven violencia simbólica<sup>2</sup> durante la conformación y selección de los roles y estereotipos que desempeñarán a lo largo de su vida. Esta selección se encuentra circunscrita a la integración de una familia propia. De igual manera, sus opciones de representación son limitadas a dos roles: el de proveedor y el de ama de casa, lo que delinea sus expectativas a la búsqueda de una pareja con la cual integrar una familia. Tendrán que realizar prácticas de sus roles en ensayos representados durante el noviazgo, el cual bajo los términos de una cultura androcéntrica<sup>3</sup> quedará cimentado en la inequidad y desigualdad. Las y los jóvenes se perfilan –como si fuese su destino– a ser madre y padre, no sin un dejo de rebelión a la representación de dichos

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Cuenta con diversas investigaciones y publicaciones. Correo electrónico: [grodriguez@ags.gob.mx](mailto:grodriguez@ags.gob.mx).

<sup>2</sup> Para Bourdieu, la dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio. Es la posición primordial reconocida a los hombres que se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, a lo que se suma la división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológica y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos.

<sup>3</sup> Se define como la visión del mundo y de sus relaciones sociales a partir de la visión masculina.

roles y estereotipos, los que finalmente reciclan, matizan o combinan con nuevas actividades. Con dicho maquillaje, son aceptados y reproducidos al interior de su relación de noviazgo.

Bajo esta premisa, la construcción de lo masculino y lo femenino implica la puesta en marcha de una estructura social que lleva aparejada la adjudicación de roles y espacios manifiestos en la definición de los estereotipos, los cuales son ajustados a lo biológico, lo psicológico, lo cultural y lo social que en conjunto definen a la persona social asignada a un espacio y tiempo determinados.

El solo hecho de circunscribir al hombre o a la mujer a un espacio determinado de actuación –público o privado– y la realización de roles determinados –madre o padre– con funciones específicas –ama de casa, crianza y proveedor– todo en función de la continuación de la institución de la familia, es violencia de género. Con el mismo propósito intervienen otras instituciones sociales –religión, educación, gobierno– que tienen como única finalidad garantizar la continuidad del grupo social.

De esta manera resulta prioritario –en las vidas de las y los jóvenes– la integración de la familia y el desempeño de los roles de madre y padre. A esto se suma la renuncia tácita de hombres y mujeres a su libertad, así como el acotamiento de sus aspiraciones a partir de roles e instituciones de una sociedad, cultura y un momento histórico determinado. Esta sujeción garantiza un hecho biológico que es la reproducción de la especie, y un hecho social que es el mantenimiento de la sociedad a partir de la crianza –socialización– de los menores.

Este trabajo se enfoca en la continuidad y vigencia de roles tradicionales de padre y madre, que además disponen de espacios determinados (público y privado) y funciones específicas (crianza y manutención). Para el varón, el rol de proveedor continúa vigente con algunas variaciones, pero bajo su responsabilidad. Para la mujer, la maternidad aunada a la responsabilidad del hogar también la contiene a un espacio y actividad determinados. Los cambios en la representación de estos roles son innegables, pero mantienen su espacio y función, sólo se reciclan, esto es, tienen algunos cambios pero conservan su esencia.

Bajo estos términos, ¿cuáles son las expectativas que las y los jóvenes estudiantes se plantean? Muchos y variados son sus intereses, pero un punto es común para hombres y mujeres: la integración de la familia con la consecuente realización de los roles de padre y madre. No se trata de los mismos papeles desarrollados por sus padres y madres. Ellos

y ellas serán madres y padres diferentes, con matices de modernidad, pero con las mismas funciones y resultados: la perpetuidad de la familia y la factibilidad de la crianza.

El presente documento se centra en la propuesta teórica de Bourdieu y en su concepto de dominación masculina y subordinación femenina, así como en la construcción social a partir de la *sociodicea masculina*.<sup>4</sup> De esta forma, lo masculino y lo femenino, como construcciones histórico-culturales, se funden en un proceso de objetivización a través del cual se asimilan –a partir de la socialización– y se reproducen como algo natural y biológicamente asignado. No sin un cuestionamiento por parte de las y los jóvenes –dando paso a la innovación al no reproducir íntegramente sino con cambios–, ellos “reciclan”, lo que conlleva a la somatización<sup>5</sup> de la violencia, reciclando relaciones y roles tradicionales. Es lo que Bourdieu define como la consagración simbólica –durante la cual se concretan y asimilan los roles de dominante (masculino) y dominado (femenino)– en el marco de una relación de dominación de estructuras que reproduce y legitima esta dominación, la cual no sólo se reproduce, sino que se reconoce.

Para este documento se retoma un apartado de la tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, bajo el título de *Violencia en el noviazgo: el juego de la violencia con cariño*, presentada en el año 2010, donde se realizaron grupos focales<sup>6</sup> con estudiantes universitarios del municipio de Aguascalientes (2008) de la Universidad Bonaterra, Universidad Autónoma de Aguascalientes y Universidad La Concordia. Uno de los temas tratados fue el de la vigencia de roles tradicionales.

#### INFORMACIÓN QUE SE PRESENTA

En los resultados de los grupos focales se aprecia la validez de los roles tradicionales, la apertura a nuevos estereotipos así como la resistencia ante la imposición simbólica de la violencia masculina. Es el reconoci-

---

<sup>4</sup> Para Bourdieu, la *sociodicea* masculina tiene como función acumular dos operaciones: legitima una relación y la inscribe en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada.

<sup>5</sup> Bourdieu señala que sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua, las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y son capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio.

<sup>6</sup> Es una discusión en grupo, conformado por personas que comparten características y que por su dinámica permite conocer diversas opiniones de un tema.

miento de la fuerza de instituciones –como la familia, la maternidad–, y de roles –como la belleza, la madre– fundamentados en la sociodicea masculina, donde las y los jóvenes encuentran el propósito de integrar una familia, pues esperan cubrir sus roles de padre y madre en una primera instancia, aunque no se niegan otras aspiraciones: trabajar, tener un negocio propio, estudiar, etc., pero la integración de la familia se aprecia como un paso en la vida: nacer, crecer, formar una familia y morir.

La relación de noviazgo bajo esta mirada –de la continuidad de estructuras de poder– se construye cimentada en la inequidad. Es una etapa en que se presentan opciones de nuevos roles que buscan compartir espacios con equidad e igualdad. Pero la vigencia de roles tradicionales perfila el destino de la relación al ser la conformación de una familia un propósito de vida. Tanto las mujeres desean ser madres como los hombres desean ser padres. Es una visión compartida –de aceptación y rechazo–, una contradicción que genera cambios. Ambos participarán en la composición de una familia, y cooperarán en la educación y responsabilidad de las hijas y los hijos, así como en la manutención del hogar.

Sin embargo, se manifiesta un dejo de permisibilidad por parte de los jóvenes y las jóvenes que señalan: si ella quiere trabajar o no, si *ella quiere* estudiar o no, o en contraparte la mujer se muestra dispuesta a *cooperar* en los gastos del hogar. Bajo estos términos, la relación construida se da en un marco de inequidad ya que el espacio de lo privado, es decir, del hogar, continúa siendo responsabilidad de la mujer, y la manutención del hogar es compromiso del hombre, lo que lo coloca en el ámbito público. Es importante señalar que para ambos la integración de la familia implica una renuncia a la libertad y a sus aspiraciones, entendida la familia como algo natural –ineludible– tanto para hombres como para las mujeres. La conformación de una familia *propia* no es sólo una pretensión, es un objetivo de vida como nacer, vivir, reproducirse –familia y crianza– y morir.

El avance democratizador de la conceptualización del género ha presentado avances importantes tanto para mujeres como para hombres. La apertura de espacios para las mujeres va aparejada de una segregación que se manifiesta de diferentes maneras, se matiza volviéndola invisible; es la violencia somatizada y reproducida que deriva en la repartición de los espacios públicos y privados según el sexo de la persona. Para los hombres ha significado incursionar en el ámbito de las emociones, actividades del hogar y nuevas formas de convivencia y relación con el sexo

opuesto. Es el reciclado de los roles bajo la misma premisa de lo público y lo privado, de lo masculino y lo femenino. "El hombre sigue asociado prioritariamente a roles públicos e 'instrumentales'; la mujer, a roles privados, estéticos y afectivos; lejos de obrar una ruptura radical con el pasado histórico, la modernidad labora por reciclarlo sin cesar" (Lipovetsky, 1999, p. 12). Ni uno ni otro escapan de sus espacios y de sus roles. Los roles tradicionales tan sólo alcanzan a salpicarse de modernidad.

#### GRUPOS FOCALES CON LAS Y LOS JÓVENES ESTUDIANTES EN AGUASCALIENTES

Para cubrir la segunda fase de la investigación de la tesis doctoral se realizaron grupos focales. A fin de otorgarles voz a las y los jóvenes, era necesario conocer cuáles eran sus expectativas en el noviazgo, sus concepciones de los roles y estereotipos, así como escuchar cómo viven, entienden y toleran la violencia.

Se realizaron tres grupos focales donde se invitó a hombres y mujeres estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad Bonaterra y la Universidad La Concordia. La dinámica del grupo focal partió de la selección de un grupo de expertos para la integración de la guía de entrevista y de tres moderadores –los cuales contaban con experiencia de trabajar con jóvenes, conocimiento del tema o bien con práctica en el manejo de grupos focales–. El ejercicio se efectuó en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Aguascalientes que cuenta con una cámara Gessel, lo que permitió que se videograbaran los grupos focales. La información obtenida se transcribió y analizó a partir de parámetros predeterminados.

#### EL MATRIMONIO, UN OBJETIVO DE VIDA

El noviazgo está sujeto a un contexto socio-histórico y cultural que brinda la oportunidad de práctica con el sexo opuesto y de aprendizaje entre las y los jóvenes para la integración de un matrimonio y una familia. Esto conlleva un proceso de preparación para el cual las y los jóvenes no han recibido ninguna orientación, sino que social y culturalmente han aprendido algunos elementos de lo que es el noviazgo y así lo ponen en práctica. Su importancia radica en el proceso de reconstrucción de roles de género asignados. Un joven señala que:

[...] el noviazgo es una etapa en la cual nosotros vamos demostrando como quien dice, nuestro lado sentimental y en la cual vamos dando, más bien, vamos, experimentando, bueno lo que la otra persona del sexo opuesto los sentimientos que ella tiene, por ejemplo, las actitudes, sus emociones, todo lo que ella siente, pues una mujer, la vas conociendo más detalladamente.

Las y los jóvenes ven en el noviazgo una etapa fundamental para conocerse. Los y las jóvenes socializan en ámbitos separados, los hombres en lo público y las mujeres en lo privado. Lo que forma parte de la construcción del género, esto es, que crecen y se desarrollan como desconocidos entre sí, Bourdieu lo define como irreconciliables. Un joven define la relación de la siguiente forma: "Yo me imagino que no es distinto –ser amigos que novios– porque de todos modos lo que estás haciendo es conocer más a fondo, pero más a fondo, pues en un noviazgo".

El noviazgo es visto por ambos como una etapa preparatoria para la integración de un matrimonio. Los elementos de hogar, familia, maternidad, paternidad no están alejados de las imágenes que se forman en las mentes de las y los jóvenes al iniciar la relación. Parece algo implícito –casi irrevocable– en una relación entre hombre y mujer. Giddens lo plantea como el surgimiento de instituciones de las cuales la mujer es parte fundamental para su existencia y éxito. Un joven señala con determinación que es la búsqueda de la persona con quien se va a casar: "Yo creo que el noviazgo es como un paso para llegar a encontrar a la persona que tú... este... con la que te quieres casar, con la que quieres pasar el resto de tu vida". Por su parte una joven comenta la importancia de la relación:

Yo también pienso que el noviazgo es algo muy importante...este, bueno, yo pienso... que hay que conocer a varias personas para llegar con la persona con la que te quieres casar... porque a lo mejor y conoces primero, por decir, yo... a un chavo y me caso con él y luego me arrepiento cuando ya estoy con él... porque no conocí a más personas.

Las y los jóvenes se encuentran en un proceso de aprendizaje continuo durante el cual asimilan roles y estereotipos, además de buscar nuevas opciones y manera de interpretarlos, a partir de las instituciones sociales vigentes. Bajo esta línea, el noviazgo conlleva un compromiso del cual ambos están conscientes. Este compromiso deja entrever la integración de una familia. Pero también es el conocimiento del otro, el

espacio de intimidad en el que se busca la integración y la complementación. Giddens (1995, p. 46) considera que el amor romántico<sup>7</sup> es adentrarse a la intimidad separándola de la lujuria, dado por la idealización que de la pareja implica. Un joven señala:

De llegar a un compromiso... digo yo... es que como yo platico con mis amigos, el compromiso es difícil en sí... como dicen, el hombre sí le teme al compromiso, no sé por qué... no quieres estar amarrado (risas de todos), yo soy de la forma de pensar de disfrutar como soltero, como novio, como casado cada quien sus etapas y ya casarte... sí.

Se aprecia el matrimonio como objetivo final del noviazgo, es el siguiente paso de la relación de noviazgo, como si fuera una etapa natural de la vida. Las y los jóvenes ven la integración de una familia como un objetivo de vida: es algo natural y esperado socialmente.

El matrimonio y el noviazgo a lo largo del tiempo han experimentado cambios importantes derivados principalmente del proceso de redefinición de roles y estereotipos, así como de la dinámica económica, social y cultural. Mantienen su esencia aún reciclados como productos de una cultura, de una sociedad y un momento histórico determinados. Esto se aprecia en el análisis de los resultados de los grupos focales en donde se encuentran elementos que fundamentan la transformación y reciclado de roles. Un joven habla del noviazgo reconociendo la necesidad de compartir, de buscar un complemento que le permita relacionarse y de alguna manera se genera un lazo sentimental de necesidad o dependencia con la pareja.

Ahora una novia es más que nada una persona que debe de ser necesariamente tu complemento, o sea, no estamos hablando como un concepto que tendría uno de adulto que es conocerse para después casarse. Sino que simplemente como un complemento que necesitas, es como ese *plus* sentimental, que como por ejemplo estás batallando en algo y necesitas decir, es que yo tengo el compromiso de hacerlo porque tengo una novia y porque realmente necesito que ella se sienta orgullosa, es algo muy curioso (hombre).

En palabras de Giddens, con la creación del amor romántico, las personas dejaron de ser completas y las expectativas de la vida se forjaron a partir del "otro", de encontrar tu completo y compartir. "Se trata de

---

<sup>7</sup> Se trata de un proceso de atracción para alguien que puede –como se dice– hacer completa y plena la vida de alguien.

un proceso de atracción para alguien que puede –como se dice– hacer completa la vida de alguien” (1995, p. 46).

Bueno ahorita yo tengo, este, un noviazgo y llevo año y medio con mi novia si yo fuera un adulto yo creo que ya nos casaríamos o algo así, pero yo realmente no estoy pensando en eso, igual más adelante [sic] sucede, pero nos la estamos llevando poco a poco, este, por lo mismo que ella también estudia, yo estudio y los dos trabajamos, no le podemos dedicar todo el tiempo que quisiéramos, quizá por eso no alcanza la dimensión que... tan grande que algunas personas se tienen (hombre).

El noviazgo resulta fundamental para la consagración simbólica de roles tradicionales –proveedor y ama de casa–. Es el proceso de aprendizaje del otro, de la conformación de sus identidades y de practicar sus roles en el marco del noviazgo. Ello cristaliza la dominación masculina, ya que el noviazgo surge de una relación inequitativa y desigual. La juventud se rebela a este proceso, pero cae vencida. Las estructuras sociales entran en juego y tan sólo logran salpicar de modernidad a los roles tradicionales de madre y padre, su margen de interpretación es limitado quedando en un reciclado de roles, que resultan ser instituciones fundamentales (maternidad y paternidad) para la continuidad de la sociedad, ya que la familia garantiza la prolongación de la especie (natural) y de la sociedad (cultural).

#### VIGENCIA DE LOS ROLES TRADICIONALES A PARTIR DE SU RECICLADO

##### *La manutención del hogar*

Del análisis derivado de los grupos focales se puede concluir que las expectativas que las y los jóvenes tienen del noviazgo no se alejan de la validez de los roles e instituciones tradicionales como ser madre, ser padre, la integración de la familia, la maternidad y la paternidad. Estos roles no se mantienen íntegros, han presentado cambios importantes, incorporando nuevos personajes al interior de la familia (niñera, sirvientes), nuevas actividades (estudios, trabajo, actividad social y deportiva) y primordialmente el compartir espacios, esto es, la mujer incursiona en el ámbito público –es competitiva– y, a su vez, el hombre experimenta con actividades de la esfera de lo privado, lo que incluye adentrarse en el ámbito de los sentimientos. El proceso de avance de espacios –para la mujer– de logros académicos y profesionales que le abren las puertas



del espacio público, no ha permitido a ésta alejarse de lo privado, de su responsabilidad de ser madre, de la administración del hogar y de la familia en que ella posee la autoridad, como una concesión.

De esta manera, las aspiraciones de las jóvenes son –desde su propia visión– compatibles con sus responsabilidades del ámbito privado y doméstico. Esencialmente lo moderno y lo tradicional se reciclan. La labor femenina va aparejada de poder, pero sujeta a lo privado, es una autoridad circunscrita al interior del hogar. Por su parte, el joven comparte su espacio público e incursiona en el ámbito privado, generando nuevas experiencias, explorando en sus sentimientos, forjando nuevas formas de relacionarse, pero consciente de su responsabilidad de proveedor de su futuro hogar, y con la intención –que se percibe como deseo– de ser padre y de ejercer una nueva paternidad en la convivencia con las y los hijos.

En este análisis se presentan las opiniones de las y los jóvenes en cuanto a sus expectativas en la relación de noviazgo y de su pareja. En esta exposición se rescata la definición de su rol y de la presión que experimentan por ajustarse a éstos. Los jóvenes mencionan que las jóvenes son diferentes. Esto lleva implícito el reconocimiento de un rol –llamémoslo tradicional– y de una nueva forma de comportarse, de un nuevo rol, de la mujer. Al hablar de diferencia se reconoce lo que es y lo que ya no es. Además de una apropiación por parte de las jóvenes de un rol antes exclusivo del hombre –la decisión para iniciar una relación–, se puede recordar a Bourdieu en la laxitud de los roles durante la etapa de enamoramiento, y en que en el nombre del amor, el hombre experimenta una suspensión –no anulación– de la violencia simbólica. En la cita siguiente se puede apreciar que los jóvenes así lo reconocen. La reacción del grupo fue de risas juguetonas cuando un joven señaló: “Sí, bueno, yo he visto... ayer estaban comentando algo así, que las mujeres de ahora son más aventadas que nosotros (risa); por ejemplo, estaban diciendo que ahora son ellas las que dan el primer paso”.

Otra cita, de un joven en donde si bien se reconoce el cambio, éste no es aceptado, es la espera –por parte de los jóvenes– del ejercicio de un rol tradicional por las jóvenes. La situación de un cambio de roles les resulta incómoda, principalmente por no contar con los suficientes elementos que les permitan enfrentar la situación sin generar conflicto.

En el ejercicio de los roles durante el cortejo resulta muy diferente la reacción entre hombres y mujeres. Es claro que las mujeres se encuentran en una dinámica de selección –de aceptación o de rechazo– lo cual

pueden hacer de manera holgada y sin aparentes remordimientos. Un joven comenta de las jóvenes de zonas rurales: "Sí, allá son muy parecidos a lo que era antes... se quedaron estancadas, más parecidas a las mamás, a las abuelitas".

Para los jóvenes estudiantes, el rol de proveedor –expresado como el pago de los gastos cuando salen en pareja en una relación de noviazgo–, se mantiene vigente, es decir, es esperado por parte de las jóvenes. Este rol de proveedor, de manutención, no sólo es deseado por las jóvenes, sino que se exige, se define como una cortesía donde el hombre sea el que pague todo. El reciclaje consiste en que comparten los gastos o no paga el joven en todas las ocasiones, sin embargo, no sólo se trata de una cortesía, sino es algo que las jóvenes demandan.

– Sí, también, porque cuando te invitan a salir, ellos son los que tienen que pagar... Sí... (mujer).

– Bueno, yo siento que nosotros tenemos más de ése, del compromiso económico, nosotros somos los que damos más como detalles para mujeres... ¿no? (hombre).

– Pues es como decíamos, tú hacer lo que sea por ella, mientras ella esté cómoda, tú hacer cómo sea (risa) pero hacer lo posible por complacerla... (hombre).

Se podría pensar que es algo opcional, que depende de la relación de la pareja y que pueden llegar a un acuerdo de quién paga qué y cuándo. Sin embargo, los jóvenes siguen sintiendo como propia la responsabilidad de cubrir los gastos. En buena parte es una respuesta a su papel de proveedor y actor del marco público que ostenta el perfil económico.

Moderadora: – ¿Y ustedes, sienten la responsabilidad de pagar?

Jóvenes universitarios responden en coro: – ¡Siempre! (hombre).

Mujer universitaria: – A mí me pagan.

Moderadora: – ¿Quién tiene la responsabilidad de pagar? ¿El hombre?

Jóvenes universitarias en coro: – ¡Sí! (Grupos focales con universitarios).

Los roles esperados quedan arraigados en la juventud con plena conciencia de la responsabilidad económica que representa el establecer una relación de noviazgo. A la pregunta de lo que implica este compromiso, un joven responde:

Responsabilidad... responsabilidad económica... fidelidad (risas de todos), sí, yo creo que económica, sí son varios aspectos... y estar totalmente seguro porque también a

veces nos da temor: me voy a comprometer y todo, y ya a la mera hora... Estás todo el día, estás ahí y te puede cambiar todo y... a lo mejor te puede cambiar todo.

Es un proceso de mediación en la pareja llegando a un acuerdo durante el noviazgo, el cual no necesariamente se mantiene vigente en el matrimonio, ya que la mujer cederá a cooperar, pero no a la responsabilidad económica plena. Por su parte, el joven establece que en el matrimonio él será el responsable, para no perder el respeto por parte de su pareja.

El hecho de que el joven pague resulta penoso para algunas jóvenes, al grado de sentirse dependientes. Una joven comenta *que si fuera su esposo* los dos tienen obligación de cooperar, es un compromiso compartido, pero como novios no tiene la responsabilidad. Para los jóvenes resulta complicado empatar las nuevas opciones de rol con los roles tradicionales, y se le asigna un valor de galantería para continuar otorgándole el carácter de proveedor al hombre. Las jóvenes por su parte se sienten incómodas principalmente porque pague el novio y se sienten obligadas a compartir o pagar sus gastos.

Es padre... que cuando tienes un novio que te paga todo... pero, por ejemplo, yo me sentía incómoda... sí, había veces que le decía: no, es que eres mi novio, no eres mi papá, no eres mi esposo yo también tengo dinero y no, es que... y para una, pues, más a gusto obviamente, pero yo sí me sentía mal, como que no... Ya si es tu esposo, como que tienen los dos la obligación de cooperar para la casa, pero si es tu novio, yo no veo como que tenga que pagarme a mí mis gastos, o sea, no... igual y a mí no me gusta sentirme dependiente de alguien, así como... si salgo con él, entonces él paga todo... a mí no me gusta ser dependiente de nadie (mujer universitaria).

Esta exigencia por parte de las jóvenes convive con la concesión de otras jóvenes, esto es, se percibe una opinión dividida, entre cooperar y un acto de cortesía. De esta manera, el compartir el gasto que representa el salir juntos es visto como algo necesario, así como es incómodo que el joven pague todo. Un joven señala:

No, es diferente... ella (haciendo referencia a lo expresado por una de las jóvenes) porque está acostumbrada al ambiente de los machos (risas generalizadas) y ellas están acostumbradas a *Yo pago*... Yo pago y no es diferente como dice él, a veces yo, a veces ella. Nos ayudamos, cada quien mitad y mitad, pero a lo mejor ella está acostumbrada a esos chavos de *Yo pago todo*, ¿verdad?

Los jóvenes esperan que sea la joven la que se ofrezca a pagar su parte, es una opción para ella, pero visto como obligatorio para el hombre, o bien una concesión de la joven en caso de compartirlos.

Moderadora: – ¿Ustedes se lo han planteado a ellas?

Hombre: – No, ya por lo general, ella dice: no, pos déjame a mí... yo pago esto y tú pagas lo otro... pero no se plantea... ellas mismas.

Para los jóvenes esta espera-exigencia de que ellos paguen todo les resulta estresante. Principalmente porque no siempre disponen del dinero suficiente para cubrir los gastos de salir con la novia. Esta responsabilidad los obliga a contar con un empleo remunerado.

Económica... sí... sí... sí sales con una chava que está acostumbrada a que todo le paguen (risas de todos) es muy difícil porque no siempre... no vas a tener todo... siempre el poder adquisitivo para invitarla hoy al cine, mañana al antro y mañana a comer, es difícil para uno. Por eso, ya cuando se generan las cosas así, sí es difícil, digo... la primera cita, ya cuando la vas a conocer sí es lógico que tú vas a pagar... es obligación... la primera cita como que sí, pero ya después vas entendiendo y es rara la mujer que acepta eso (hombre).

Los roles de proveedor y de ama de casa resultan fundamentales para la continuidad de la familia y la crianza de los menores. Las y los jóvenes tienen asimilados estos roles que se ponen en práctica durante el noviazgo, etapa de ensayo de la relación formal de pareja derivada de un matrimonio y que tiene como finalidad la integración de una familia. Sin embargo, las y los jóvenes cambian de generación en generación, incorporando cambios a los roles de proveedor y de ama de casa, irrumpiendo en diferentes espacios –público y privado, según sea el caso– y generando cambios en sus roles, reciclándolos, pero manteniéndolos vigentes y operando.

Las jóvenes en un ejercicio de equidad ya no ven como una obligación que el novio les cubra gastos, y ello las hace sentir incómodas –lo que deriva en un conflicto entre lo que se dice y lo que hacen–. Apparentemente se establece un acuerdo de cooperación al interior de la relación de noviazgo, con la preeminencia del rol de manutención en el joven. Sin embargo, distinguen entre la relación actual de noviazgo, y lo que sería la relación formal del matrimonio, en que ellas también quieren *participar* en el sustento del hogar, no tener la responsabilidad

total, ésta continúa siendo del hombre. Es lo tradicional interactuando con nuevos roles, con una mujer que trabaja, y que es también proveedora, al igual que el hombre que participa de diferentes formas en el interior del hogar, y en el cuidado de los menores, de manera diferente cada uno, pero manteniendo sus respectivas responsabilidades, esto es, el uno supervisa al otro conforme sea el ámbito de su entendida competencia.

Aparte, yo creo que la sociedad actual, sobre todo, nosotros los jóvenes que somos los que estamos, ya a punto, digamos, del matrimonio, yo creo que estamos cambiando poquito porque ya está muy fuerte el *boom* de la igualdad de género entonces yo tengo muy... muy... estoy muy apegada a la idea de que, bueno, a lo mejor a mí me gusta que a lo mejor me inviten al cine o un café, pues yo igual siento igual de padre de, a lo mejor yo le diga: ahora yo te invito. ¿Eh?, es lo mismo. Igual si yo me comporto de esa manera con mi novio, no veo por qué tenga que cambiar en el matrimonio, sigue siendo lo mismo y ahorita cada vez es menos popular la idea de que la mujer tenga que quedarse en casa, ser ama de casa, ya las mujeres tenemos mucha sed de independencia y para nada yo creo en la idea de que el hombre es el que tiene que salir y la mujer quedarse en la casa a cuidar niños...o sea, esa idea a mí ya se me hace totalmente antigua, anticuada, poco funcional, incluso yo no creo... sí tiene todavía el hombre mucho esa actitud, no la censuro tampoco, está bien que se sienta el proveedor, el protector y todo, pero, uno también... somos iguales, yo también puedo, los dos contribuimos, y es lo mismo en un noviazgo yo no tengo por qué esperar que él me dé nada, puesto que no hay una obligación porque es un noviazgo, porque no, no la hay... y ¡claro! que si te regalan algo y te invitan pues porque te quieren, porque les nace, y todo... y bueno, eso está bien... pero yo no me voy a poner a exigirle: ¡oye, ¿por qué no me sacas al cine?, ¿por qué no me sacas al antro?, o sea... así en el noviazgo no existe ese tipo de obligación... (mujer).

Las jóvenes emprenden una lucha cognitiva en contra de la violencia simbólica institucionalizada y reproducida. Con la posibilidad de superar la sumisión<sup>8</sup> (Bourdieu, 2000, p. 26) –del dominado–, son parte de las manifestaciones de lo femenino, no idéntico sino reciclados e institucionalizados. En otras palabras, la maternidad y la familia –lo femenino– continúan siendo parte del papel de la mujer, ahora con un valor

---

8 Bourdieu lo define como la acción de los dominados de que sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente, unos actos de *reconocimiento*, de sumisión."

agregado, a lo que Bourdieu describe como somatizado por el dominado, queda subjetivado, reproducido y reciclado (Lipovetsky). El joven, por su parte, asume su responsabilidad de jefe de familia, lo que implica el rol básico de proveedor dando seguridad al entorno familiar y a la posibilidad de reproducción y crianza de menores; puede compartir este compromiso con una mujer que trabaja, pero sabe sin duda que es de su competencia. A estos roles fundamentales –ama de casa y proveedor– se les ha asignado un valor como primordiales para la sociedad, por lo que las y los jóvenes lo ven como algo natural, un paso más, un objetivo de vida.

### *Sentimientos y el apoyo de la pareja*

Si bien, se adjudica a la mujer el ejercicio de los sentimientos y lo relacionado con la emotividad, encontramos una clara apertura –sin cuestionamientos, sin prejuicio– de los jóvenes para el ejercicio de este rol de forma natural, y buscan a su pareja para poder expresar lo que aparentemente no pueden hacer con otros hombres. Se percibe en ellos una necesidad. Un joven comenta al respecto:

Bueno, en algunas cosas sí es nada más para andar presumiendo, pero ya algunos que, por ejemplo, que sí buscan una relación seria, es para no sentirse solos, es para compartir con alguien y compartir lo que tú sientes en ese momento, lo que tú tengas, pues tú de resentimientos y cosas así que quieres contárselas a alguien más, pero también no tienes la confianza a un amigo, cosas que no puedes contárselo fácilmente a otras personas.

En esta cita se puede identificar una contraposición a lo dicho por Giddens en donde los hombres quedan excluidos del ejercicio de los sentimientos, más bien parece una necesidad de expresarlo: “Desde el comienzo de las transformaciones que afectan al matrimonio y a la vida personal, los hombres por lo general han quedado excluidos del dominio del desarrollo de la intimidad” (Giddens, 1995, p. 62).

El apoyo recíproco es una característica fundamental para el noviazgo. Se puede identificar una distinción entre el joven que busca comprensión-apoyo, y la joven que busca apoyo-protección, efectuándose con ello una reproducción de estereotipos y de roles que conforman lo masculino y lo femenino. Sin embargo, la necesidad de apoyo es una constante en ambos casos. Un joven comenta: “Pues, más bien para

tener una persona que esté ahí, y que te comprenda y que te apoye". Por su parte, una joven señala la importancia del apoyo: "Bueno, yo creo que te sientes apoyada, si tienes a alguien aparte tienes un amigo que te ayuda, te sientes apoyada, protegida".

El apoyo llega a convertirse en una necesidad en el ejercicio de la relación de noviazgo para las y los jóvenes, si bien identifican cuando ésta llega a ser un problema:

Esas relaciones se dan cuando hay dependencia emocional, cuando hay dependencia emocional, en cuanto que tus emociones dependen de lo que la otra persona haga, de lo que la otra persona diga, es ahí cuando tú dejas de ser tu mismo, como que realmente te encasillas en solamente querer agradar a esa persona y personalmente te limitas a ti mismo y es cuando la relación se vuelve enfermiza.

### *Belleza versus personalidad*

No sólo son las diferencias físicas las que son valorizadas de manera distinta y que al atribuirles un valor y jerarquización adquieren un lugar dentro de la estructura social. La visión androcéntrica de las culturas se sostiene en estas diferencias físicas y visibles desde las cuales se lee y se interpreta la totalidad del mundo natural y social. Estas diferencias anatómicas son definidas cultural e históricamente. Lo que significa que es algo que está en continuo cambio de acuerdo al momento temporal y espacial y, por tanto, visto como algo natural y normal. El mundo queda dividido en dos –una parte para mujeres y otra parte para hombres–, lo público para ellos y lo privado para ellas. A lo que se suma una valoración social asignada al reconocerse estos dos sexos y sus papeles en el proceso de reproducción, como lo moralmente correcto.

La división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser invisible: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo, tanto en las cosas (en la casa por ejemplo, con todas sus partes sexuadas), como en el mundo social y, en estado incorporado, en los cuerpos y en los hábitos de sus agentes, que funcionan como un esquema de percepciones, tanto de pensamiento como de acción (Bourdieu, 2000, p. 21).

Por otra parte, los jóvenes se mostraron inclinados a rechazar el físico y destacan el cómo es la joven novia. Un joven señala: "El físico y la forma de ser de la persona." Otro joven: "Yo creo... que lo que importa

más es cómo es la persona. Ya deja de importar su físico; su forma de ser contigo, lo físico ya pasa a un segundo plano”.

El diálogo, en el desarrollo de los grupos focales, permitió que se dieran opiniones encontradas, como es el caso de un joven que comentó que los roles de los padres-madres se repiten en hijos e hijas:

Más bien están buscando ahora... todo está en la búsqueda... están en un proceso de igualdad, creo y también que el hombre está en un proceso de adaptación a eso porque siempre se ha dado como mayor libertad al hombre que a la mujer y en ese sentido sí va a haber muchas situaciones que van por herencia, si el papá es así entonces el hijo... es muy probable que sea así; igual si la mamá es sumisa la hija es sumisa, y también se va dando dependiendo de las familias... sabes cómo va a ser la chava, es igual, es igual ambos compartimos y no tenemos problemas en eso, pero sí, todavía hay un rezago en eso, hay un poquito de rezago sobre todo si uno se va a comunidades, comunidades rancherías y se encuentra totalmente diferentes a las mujeres de ahí.

La relación de noviazgo ofrece a las y los jóvenes el apoyo necesario para continuar con un desarrollo social satisfactorio, a ello se suma que el noviazgo es un espacio de rescisión de roles, de la oportunidad de generar nuevas visiones de lo mismo, y en donde entran en juego estereotipos (la importancia del atractivo físico, el macho) que son cuestionados y transformados. La exigencia de dichos estereotipos y roles genera presión en la y el joven, pero a pesar de ello buscan consagrar su relación como parte de una razón de su existencia.

Se debió a un trabajo ininterrumpido, incesantemente recommenzado, que puede ser arrancado de las aguas gélidas del cálculo, de la violencia y del interés, la *isla encantada* del amor, ese mundo cerrado y perfectamente autárquico que es el espacio de una serie continuada de milagros: el de la no violencia, que hace posible la instauración de relaciones basadas en la plena *reciprocidad* y que autoriza el abandono y la entrega de uno mismo, el del reconocimiento mutuo, que permite, como dice Sartre, *sentirse justificado por existir...* (Bourdieu, 2000, p. 134).

Sin embargo, los estereotipos de la juventud que definen su pareja ideal, se han transformado, el físico ya no tiene tanta importancia, dando mayor peso a características de la personalidad. Las jóvenes se muestran contundentes entre continuar o terminar al grado de entretenimiento y diversión que le ofrece la pareja. Una joven comenta: "También dependen



del chavo, de su forma de ser, si me aburre, pues ya lo corto, pero si es buena onda, me cae bien y es lindo, pues lo que dure, depende.” Otra joven señala que: “Yo un 90% en el físico y 10% en lo sentimental.”

La elección de la pareja no siempre se apega a los estereotipos anhelados o soñados, pero eso parece no importarles a los jóvenes. Un joven señala:

Pues yo creo que nunca, uno como hombre tiene así un ideal de que la chava que sea bonita y buena onda, yo creo que es muy difícil encontrar así, a la persona que realmente encaje en ese tipo. Y de hecho hasta mi novia se burla de mí, porque yo pinto, y a veces pinto a esa persona y mira a la persona que te andas consiguiendo, ella es chaparrita, un poco gordita, o sea completamente diferente en lo físico, pero en cuanto a la persona, sí es la persona que coincide con ella. Entonces, yo digo que tal cual, así con todas las características, no, nunca va a ser.

El delineado del ideal de pareja de las y los jóvenes no puede ser independiente de un contexto social e histórico determinados, de un proceso de socialización al que se han visto sujetos. Por tanto, la juventud hidrocálida perfila sus ideales a partir de la construcción de lo masculino y lo femenino, transformados, reciclados con cambios sustanciales. Sin embargo, en análisis derivado de los grupos focales se aprecian cambios importantes, pero es innegable el juego entre los roles modernos y los roles tradicionales. Lipovetsky habla de una supremacía masculina que inscribe a la mujer.

En consecuencia, el ‘progreso’ de las mujeres en los peldaños jerárquicos del poder apenas se halla en sus inicios. Sin embargo, las fuerzas que inscriben a la mujer del lado de lo ‘privado’ siguen siendo tan impositivas que no cabe decir que la supremacía masculina en las organizaciones esté en vías desaparecer (Lipovetsky, 1999, p. 277).

En este proceso de definición, los roles y estereotipos son asimilados y reproducidos por los y las jóvenes en dos momentos: al representarlos y al buscarlos en su ideal de pareja. Para las y los jóvenes, el mantener su noviazgo resulta difícil. Se entremezclan muchos factores o bien intereses distintos que generan fricciones. De esta forma, el noviazgo es la manifestación de roles diferentes que entran en conflicto en la práctica, principalmente porque las y los jóvenes carecen de elementos para negociar –de forma armónica– sus espacios, derivando en un problema, según señala una joven universitaria:

En la actualidad, la mayoría de las parejas terminan no por conflictos, sino por intereses distintos; hasta [en] el matrimonio, a lo mejor la mujer quiere trabajar, quiere estudiar y el hombre no quiere, quiere otra cosa; yo pienso que en la mayoría de las relaciones es por eso, por intereses distintos que tienen las personas, planes que a lo mejor el otro no quiere hacer, porque interfieren con los planes del otro, y los dos siguen sus proyectos. Sus planes de vida son distintos y no concuerdan, yo pienso que la mayoría es por eso.

## CONCLUSIONES

Para comprender el género es necesario ampliar el espectro de su estudio considerando nuevas dimensiones para su análisis con el fin de contar con nuevas perspectivas de lo que es lo femenino y lo masculino. Las nuevas generaciones tienen ahora más opciones para convertirse en entes femeninos y masculinos, las cuales se cierran si se circunscribe conforme a las diferencias físicas, y si se actúa de acuerdo con las expectativas que las diferencias adjudicadas les permiten.

Las estructuras de dominación vigentes y activas en los diferentes ámbitos de desarrollo, propician la reproducción continua, si bien con cambios, pero vigentes. Ser dominante o dominado se encuentra inscrito en las estructuras culturales y genéticas que son reproducidas de manera tácita, lo que da continuidad a la dominación masculina siempre con el factor de la ruptura por parte de los actores –generalmente los dominados–, lo que da paso al cambio, la transformación y la innovación, pero manteniendo la permanencia de un orden social.

Para Bourdieu, el género queda institucionalizado y convertido en un hecho social, esto es, inscrito en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales. A partir de ello se da a los sexos la asignación de roles de género, con fundamento en diferencias biológicas en que los comportamientos de cada uno son vistos como naturales y de esta forma son aceptados, reproducidos y finalmente, reciclados. Esta construcción del género, a partir de una interpretación binaria de los sexos, de roles, de espacios y de una división del trabajo como algo biológicamente dictado, se encuentra en un profundo cuestionamiento generando ruptura y cambio. Este proceso ha impedido avanzar en el desarrollo de la interpretación del concepto del género, ya que no hay comportamientos de origen para cada uno de ellos.

Al conocer la variedad de formas de simbolización, interpretación y organización del género se llega a una postura antiesencialista: no existe el hombre natural o la mujer natural; no hay conjuntos de características o de conductas exclusivas de un sexo, ni siquiera en la vida psíquica. La inexistencia de una esencia femenina o masculina lleva a desechar la supuesta superioridad de un sexo sobre otro y a cuestionar hasta dónde hay una forma natural de la sexualidad humana (Lamas, 2006, p. 60-61).

A esto se suma la combinación de lo público y lo privado y se fortalece creando instituciones que enmarcan y reciclan roles tradicionales que confieren a la mujer la responsabilidad de la maternidad y de la familia, a partir de la creación de toda una infraestructura institucional aparejada de políticas sociales que la respalda en sus tareas del hogar como son las guarderías, licencias por maternidad, permisos por maternidad, etcétera. Estas políticas llamadas afirmativas son, en su efecto real, el resguardo de la maternidad en manos de la mujer, sí con una mayor participación del hombre en el proceso de cuidado de los menores, pero con mayor compromiso adjudicado hacia la mujer. De esta manera no se puede plantear una crisis de roles, sino más bien la conformación de nuevas formas de expresar los mismos roles binarios, masculino y femenino.

Sólo los valores machistas, los signos más enfáticos de la virilidad se ven devaluados. El fenómeno significativo no radica en la crisis de la masculinidad, sino en su permanencia identitaria más allá de las formas eufemizadas que reviste. El ansia de dominio, la necesidad de medirse con los demás, el gusto por ganar siguen siendo principios más interiorizados en el hombre que en la mujer... Lejos de estar caduco, este modelo se perpetúa, siquiera sea desprovisto de su dimensión guerrera (Lipovetsky, 1999, p. 282).

La dinámica posmoderna de la emancipación femenina no implica la homogenización de los roles de uno y otro género, sino la persistencia del papel prioritario de la mujer en la esfera doméstica, combinando con las nuevas exigencias de autonomía individual (Lipovetsky, 1999, p. 268).

En los mecanismos de legitimación e institucionalización de la violencia simbólica –violencia de género– se encuentran las representaciones culturales y sociales de cuerpos sexuados, el lenguaje, entendido en palabras de Judith Butler, como agencia, acto prolongado o una representación con efectos, probablemente en los cuerpos sexuados que encarnan las relaciones de poder entre los sexos y que se logran expresar en la identidad de género; y los mecanismos psíquicos del poder, que

facilitan la sujeción a los procesos de dominación y la naturalización de la reproducción de la ideología de dominio. Para Butler, el poder no sólo es anterior y externo, sino que es presente y futuro, por lo que condiciona los resultados de la rebelión al sometimiento. Esto es, el marco de la sociodicea masculina se recicla, no se supera.

Pero el poder asume su carácter presente mediante un cambio de dirección, el cual provoca una ruptura con todo lo anterior y se disimula como potencia que se inaugura a sí misma. La reiteración del poder no sólo temporaliza las condiciones de subordinación, sino que muestra que éstas no son estructuras estáticas sino temporalizadas, es decir, activas y productivas (Butler, 1997:27).

El individuo –en su categoría sexuada y de género– queda limitado ante la complejidad de la construcción de sí mismo. Sin embargo, la somatización parte de prácticas y de hábitos distintivos, diferentes y valorizados, que surgen de una percepción y ordenamiento social de dominante y de dominado, de identidad culturalmente construida de lo femenino y lo masculino, generadora de prácticas y categorías construidas y comportamientos del dominado, que a su vez reproducen la dominación masculina y con ello reciclan roles tradicionales, procesos que son ejercidos y asumidos tanto por el dominado como por el dominante. “Esta forma especial de dominación a condición de superar la alternativa de la coacción (por unas fuerzas) y del consentimiento (a unas razones), de la coerción mecánica y la sumisión voluntaria” (Bourdieu, 2000, p. 53).

La violencia de género se asimila y se reproduce. Entendida así, la consagración simbólica es la suma de dos partes: la dominación masculina y la sumisión femenina, la que en palabras de Bourdieu, es espontánea e impetuosa y que genera en su reproducción efectos duraderos en el orden social (objetivado) el cual ejerce una coacción, que sin resistencia se actúa conforme a las estructuras de dominación. Los roles tradicionales renovados, reciclados, continúan circunscritos en sus respectivos espacios, con cambios, sí, pero en el marco de lo público y lo privado reconstruido a partir de la división dicotómica.

Las nuevas generaciones cuentan con una amplia gama de opciones de roles, estereotipos y espacios para ocupar. Esto ha implicado negociar la antes exclusividad de sus espacios. Lo privado y lo público ya no son privativos de unos o de otros, si bien la maternidad parece ser la excepción –por su implicación biológica al ser exclusiva de la mujer–.

Sin embargo, el cuidado de los menores –crianza– está en negociación: el hombre participa cada vez más, además de que se dispone de otros actores que participan en esta actividad como son los centros educativos, las guarderías, entre otras. Aun con estos cambios, el cuidado de la descendencia continúa siendo privativo de la mujer y la manutención del hogar del hombre.

Esta definición y conceptualización de lo que define a un hombre y a una mujer es incorporada en un amplio espectro de consideraciones en el que los roles son entendidos como comportamientos esperados y asignados, no fortuitos, donde los roles deben de ser entendidos en una estructura cultural que les da forma, los define y mantiene como opuestos irreconciliables asignando al hombre el espacio público –de dominio– y a la mujer el espacio privado –de subordinación–. Esta clasificación es realizada a partir de diferencias biológicas, naturales, consideradas legítimas por un consenso social a partir del cual quedan objetivadas y asimiladas en lo subjetivo como formas de percepción, de pensamiento y de acción.

Las y los jóvenes se enfrentan a los roles tradicionales, pero debido al peso que tienen en la funcionalidad y necesidad de preservar a la familia, procreación y crianza, su rebelión sólo logra impactar en matizar estos roles, pero el rol de proveedor continúa en el ámbito público entendido como responsabilidad fundamental del hombre y el rol de ama de casa –madre– continúa en la esfera de lo privado siendo responsabilidad de la mujer. Ambos comparten espacios, roles, responsabilidades en diferentes dimensiones, pero como una concesión, ya que la adscripción continúa.

Los roles e identidades no son estáticos, se van renovando, adecuándose a la época y a los contextos socioculturales, por lo que la identidad femenina y la masculina se han ido modificando, abriéndose a nuevos espacios de actuación, adentrándose en áreas públicas y privadas, cediendo el espacio privado y público, antes exclusivos y adjudicados por su “naturaleza”. El ser mujer o el ser hombre –visto como sujeto social– es dinámico, pero está supeditado a un espacio histórico de símbolos culturales. Buscan y propician una resignificación de sus patrones culturales. Lo que genera el cambio social es el cuestionamiento y reinterpretación de sus identidades. ❁

## REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Butler, Judith. (2006). *Des hacer el género*. España: Editorial Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Los mecanismos psíquicos del poder. Teoría sobre la sujeción*. Madrid.
- Giddens Anthony. (1995). *La transformación de la intimidad: Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Lamas Marta. (2006). *Feminismo. Transmisiones y retransmisiones*. México: Ed. Taurus.
- Lipovetsky, Guilles. (1999). *La tercera mujer*. Barcelona: Editorial Anagrama.

#### INTRODUCCIÓN

Como campo multi y transdisciplinario, los Estudios de Género (EG) han obtenido un lugar privilegiado en la sociología para explicar, desde diversas perspectivas, las diferencias entre mujeres y hombres que lo biológico no puede responder; rasgos que en ciertas situaciones son vistos como desigualdades por ser sujetos de violencia, discriminación y marginación.

Así, en esta investigación, coincidimos con la postura de Be-lausteguigoitia (1999), quien destaca que el "vínculo entre los estudios de género y la educación es un híbrido, multi-trans-inter-disciplinario", y que es necesario construir "conceptos de diferencia, separación, límite y frontera" (p. 9).

Los EG parten de la construcción social sobre los conceptos de mujer y hombre, del análisis de las relaciones socioculturales entre ellos y del ejercicio del poder que se vincula entre tales relaciones.

En los EG se circunscriben las teorías sobre género y el sentido de la perspectiva de género, los problemas políticos, económicos, sociales y culturales de la mujer y el hombre, pero también aquellas

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: julio\_montiel@live.com.mx.

<sup>2</sup> Coordinadora Académica en la División de Estudios de Posgrado. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: sandrallr1@hotmail.com.mx.

teorías que explican la homosexualidad desde el punto de vista sociocultural.

El género se comprende, en palabras de Scott (1997), como una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres; por tanto, el género es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado.

El género se inserta en la concepción de la diversidad sociocultural porque como tal, determina una diferencia social y cultural que en combinación con otras, constituye una característica irrefutable e inherente al ser humano (Etxeberría, 1996).

En este contexto, es valiosa la aportación de Lamas (1996), en el sentido de que son las normas culturales a partir de las instituciones (entre las que se encuentra la escuela) las que dictan a hombres y mujeres cómo comportarse en la sociedad. Así, la autora invita a un reto intelectual que lleva a repensar el valor real de lo que antes se consideraba como herencia y ahora se explica como una labor individual de interpretación de los elementos normativos y prescriptivos establecidos por la sociedad y la cultura en la que se vive un "deber ser" femenino y masculino.

En el argumento de que todos somos diferentes, la pluralidad de la cultura exige la reflexión sobre las diferencias socioculturales de los individuos para legitimar dicha diversidad sociocultural de la que todos somos parte.

Porque somos diferentes todos, porque cada una de las culturas humanas es diferente y porque la diferencia es una de las cualidades que mejor caracteriza al ser humano y precisamente esta diferencia entendida como paradigma de libertad y como elemento enriquecedor, es la que nos ayuda a organizar una percepción de la otredad que permite la construcción de una diversidad cultural no jerarquizada, basada en el conocimiento y el reconocimiento del otro (Kaplan, 1993, p. 8).

Por tanto, ser diverso socioculturalmente es reconocer las diferencias que explican las acciones del individuo sobre la organización de su vida cotidiana, de las relaciones sociales que establece y de los significados que genera a partir de ello. Así, el género representa también un principio ordenador de las relaciones sociales que no debe darse por entendido.

El género como diferencia sociocultural y elemento de la diversidad social y cultural del individuo ha servido como criterio de inclusión y exclusión en la historia de los pueblos y es referido para otorgar o impedir



el acceso de los individuos a la participación en la toma de decisiones, al poder, a la riqueza, a la educación, etcétera.

Analizar la implicación del género en la educación significa ubicarlo como una diferencia sociocultural en un sentido de enriquecimiento y no de limitación, pues la connotación positiva de riqueza y participación hace del género una posibilidad de asumirnos en circunstancias de equidad.

Realizar investigaciones que involucren conglomerados implica un compromiso político, lo que constituye una serie de obligaciones teóricas y conceptuales entre las que se encuentran, en primer lugar, la necesidad de definir el género, el que por muchos años se consideró que únicamente implicaba aspectos físicos que aludían a lo natural o biológico, como lo han señalado autores como Butler (1997), Lamas (1997), Lauretis (1992) y otros.

Hasta hace relativamente poco tiempo estaba generalizada la idea de que *ser mujer u hombre* tenía fundamento en una identidad asignada desde el nacimiento. Incluso señala Lamas (1996) que algunos "pensadores ignoraban a las mujeres o esperaban que quedaran incluidas dentro de la identidad colectiva de los hombres" (p. 26). Pero nuevos estudios antropológicos han tenido como propósito identificar hasta qué punto algunos aspectos, como el género, se construyen a partir de la influencia cultural, o si se determinan por patrones biológicos. Lamas cita a Mead (1935) como una de las precursoras de "la idea revolucionaria de que los conceptos de género eran culturales y no biológicos y que podían variar ampliamente en entornos diferentes" (p. 22).

Las tendencias educativas actuales, frente a la configuración multicultural de las sociedades, muestran una inclinación hacia el respeto de las culturas y sus expresiones, y hacia una tolerancia mostrada a través de una actitud empática y conciliadora ante las diferencias.

La concepción de la educación como proceso de humanización para los individuos (Sarramona, 2008) advierte una acción dinámica del educando con otros sujetos del entorno en la que a través de los valores se proporcionan las bases para la integración social de los individuos, por tanto no admite la exclusión.

La promoción del desarrollo integral de las personas desde la educación es un deber de las instituciones que implica cambios estructurales, curriculares y en la práctica docente, con el propósito de que responda a un verdadero reconocimiento y atención de las diferencias entre las que no se puede dejar de lado al género.

La atención homogénea de los sistemas educativos permea en la reducción de la visibilidad del género en las instituciones, pues no se reconoce en la práctica educativa la relevancia que merece la equidad, es decir, el respeto a las personas sin importar su género.

En el contexto de la educación en línea, la visibilidad del género se disipa debido a que la mediación de la educación a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) contribuye a que los procesos de observación obstruyan la identificación del género de manera transparente.

La modalidad educativa en línea se caracteriza por la separación en la distancia entre docente y estudiante, por lo que la interacción entre los sujetos dependerá del dominio y apropiación de las TIC, de la planificación de las actividades del curso y del estilo de enseñanza que se practique.

Los docentes forman parte importante de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues son ellos quienes, como parte de su función, llevan a cabo la detección de las diferencias socioculturales de sus alumnos, y son quienes tienen como función principal atender las necesidades particulares de los estudiantes en el tránsito hacia un estado óptimo de su desarrollo.

#### APROXIMACIÓN AL CASO

El Diplomado de Formación de Profesores para Educación a Distancia es una opción académica ofrecida por la UAA, diseñado para la obtención de conocimientos especializados sobre estrategias educativas basadas en la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

El diplomado referido comenzó a funcionar en el año 2003 y contó con tres ejes de atención académica: educativo, tecnológico y comunicativo. Esta versión del diplomado se llevó a cabo en su modalidad virtual y en la actualidad también se ofrece el diplomado en modalidad semipresencial.

El diplomado está compuesto por ocho cursos que se realizan en 330 horas con un valor de 34 créditos. Los cursos son: uso de la plataforma institucional, introducción a la educación a distancia, comunicación educativa, ética en el uso de las TIC en procesos educativos, diseño de estructura para cursos, utilización de recursos tecnológicos, bases para la elaboración de materiales y taller de aplicación.

## METODOLOGÍA

El estudio parte de un enfoque desde el paradigma cualitativo que se orienta, según Guardián-Fernández (2007), en el interés por captar y comprender la realidad a través de la perspectiva de los actuantes, desde la percepción que ellos tienen de su propio contexto.

El método utilizado en el trabajo de investigación del que se desprende este artículo es el estudio de caso (Yin, 1994), que consiste en una investigación empírica orientada a un fenómeno contemporáneo y dentro de su contexto de la vida real, el cual es especialmente útil cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.

Tratar un estudio de caso, argumenta Yin (1994), conlleva una situación técnicamente distintiva, en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales, y el resultado se basa en múltiples fuentes de evidencia.

El caso estudiado en la investigación referida consistió en seleccionar a un grupo de docentes con experiencia en educación en línea dentro de la institución y que tuvieron participación en el Diplomado de Formación de Profesores para la Educación a Distancia que ofrece la universidad mencionada.

### CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE INFORMANTES

Desde el año 2003, año en que el diplomado referido se ofreció a la comunidad de profesores y hasta el año 2013, se han formado 130 docentes de la UAA a través de siete generaciones.

La muestra es teórica y se caracteriza, según Glaser (1967), por incluir a voluntarios; se debe examinar de forma constante para decidir cuándo y dónde aproximarse, con quién conversar; con ello decimos que la muestra ha sido deliberadamente escogida y estuvo formada por 21 docentes adscritos a siete de los diez centros académicos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

No se tomaron en cuenta tres centros académicos porque aún no existían durante la recolección de datos para esta investigación. El número de informantes se conformó por conveniencia y bola de nieve hasta la saturación de los temas de interés que se cumplen, en tanto no se encuentren datos adicionales para desarrollar las propiedades de las categorías (Glaser, 1967).

## ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Para la recolección de datos se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual define Hernández Sampieri (2010) como una conversación con la finalidad de intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados); las entrevistas cualitativas son más íntimas, flexibles y abiertas. Éstas fueron llevadas a cabo en los lugares de trabajo de los participantes en las instalaciones de la institución.

Todas las entrevistas fueron grabadas y, adicionalmente, se llevó el registro de un diario de campo. El guión de entrevista se organizó con base en categorías iniciales que, a manera de temas generales, fueron rescatados de la teoría de Lluch y Salinas (1996), Gutierrez (2000) y Hofstede (2001) quienes consideraron como uno de los rasgos socioculturales esenciales el género.

El primer acercamiento se propició a partir de los datos de los participantes registrados en una base proporcionada por el área administrativa organizadora del diplomado. Para el análisis hermenéutico de la información se recurrió a la herramienta informática para el análisis cualitativo de datos ATLAS TI.

## DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Los hallazgos relacionados y obtenidos en la tesis doctoral con respecto a la importancia del género en la educación en línea, produjeron las siguientes apreciaciones que enseguida se describen.

Los docentes participantes del Diplomado de Formación de Profesores para la Educación a Distancia son personas que perciben y están conscientes de que los grupos de estudiantes que atienden son diferentes entre sí y que cada grupo concentra a sujetos con características propias que los distinguen y en las que el género constituye un rasgo que debe considerarse.

La identificación del género como diferencia sociocultural tuvo distintas apreciaciones dentro de los discursos docentes: por un lado se apreció que el género no era motivo para el ejercicio de discriminación o motivo que impidiera el objetivo educativo, sin embargo, la exploración de los datos obtenidos pudo otorgar información sobre la pertinencia de la atención del género en la educación superior en línea a través de una segunda lectura que buscamos discutir en este trabajo.

Es importante reconocer lo que Lamas (1996) define como los "límites epistemológicos" que determinan la forma en que, por ejemplo, los docentes analizan los fenómenos relacionados con el tema, pues estos aspectos son un referente esencial de su práctica docente, así como de la manera en que interpretan las propuestas vigentes, aspecto que se relaciona con el siguiente planteamiento de la autora, que establece que "la cultura marca a los sexos con el género y el género marca la percepción de los demás" (pp.18-19).

Desde el punto de vista enriquecedor en que puede asumirse a la diversidad sociocultural –en el contexto de la educación en cualquiera de sus modalidades–, se despejan las dudas de que cualquier diferencia sociocultural pudiera ser motivo de acciones discriminatorias o de manifestaciones desiguales en su atención.

Al respecto, Lamas (1996) señala que es necesario diseñar herramientas analíticas "–conceptos, categorías, teorías– que permitan entender o, al menos visualizar, algo que antes pasaba inadvertido" (p.109). Lo que permitirá desnaturalizar los procesos que se consideran comunes.

El interés por retomar la perspectiva de género como una herramienta alternativa para el análisis de los procesos analizados en la investigación de la que surge el presente artículo, radica en que se coincide con la postura de Guzmán y Bolio (2010), quienes en su texto *Construyendo la herramienta de género*, destacan que brinda la oportunidad de analizar desde una postura diferente "los fenómenos de la vida cotidiana" (p.16).

El género como una diferencia sociocultural es admitido por los docentes como un rasgo que da coherencia a un discurso para evitar la discriminación en la educación y en el que los docentes entrevistados están convencidos que no debieran existir situaciones privilegiadas para ningún género.

Esta aseveración tiene relación con el fundamento institucional de la UAA en el que se ubica su posición humanista que subraya la formación integral de sus estudiantes con un crecimiento intelectual y personal, en equilibrio y en compromiso con su entorno. Los docentes entrevistados se remitieron a la posición institucional como un discurso que justifica el ejercicio de su práctica docente en línea.

La percepción docente sobre el género de los estudiantes está referida a ciertas actitudes, acciones y papeles de los estudiantes que, independientemente de su sexo, se relaciona con la pertenencia a la carrera en que se encuentran matriculados.

[...] aquí participan lo mismo hombres que mujeres, aunque, bueno, sí tengo que decirlo, en la carrera de moda, mayoritariamente son mujeres, eso sí, sí es un hecho. También tenemos caballeros en la carrera, pero son pocos. Por dar un ejemplo, de 40 alumnos que entran en primer semestre, por ejemplo, hemos, eh, tenido, no sé, 37 alumnos mujeres y tres de ellos son únicamente hombres; depende mucho, hay veces que son todas mujeres, hay veces que son cinco hombres y el resto mujeres, pero, en general, mayoritariamente son mujeres, pero la participación es, en general, no tiene nada que ver, o sea, yo en lo personal no he visto ninguna, ninguna diferencia, vamos, este, pues, para mí ha sido igual (\*Delia, 6 años de experiencia docente).

[...] Me ha tocado dar cursos en grupos donde todas son mujeres, es un reto hacerlo porque la forma en la que ven las cosas es muy distinta a como las ven los alumnos hombres, primero por la carrera y luego por la materia, pero hay muchas diferencias en cuanto a ciertas actitudes que se tienen; por ejemplo, los chavos pueden pasar por alto el contenido de materiales que uno piensa como profesor que no importa si van a hombres o mujeres, es neutral, vamos, pero cuando tienes que diseñar contenidos para un grupo total de mujeres, ellas son más sensibles a los temas que se tocan, la forma en la que ejemplificas, la manera en que realizas las actividades. Yo doy mercadotecnia y las chicas son de diseño textil o sea que tengo que poner ejemplos de modas y sí me ha costado mucho trabajo adaptar los contenidos (\*Daniel, 7 años de experiencia docente).

Los docentes reconocen que sus grupos están formados por hombres y mujeres cuyo tratamiento y atención se considera sin distinción alguna, pero al ir profundizando sobre el tema los docentes afirman tener ciertas expectativas que van afirmando los papeles, comportamientos y actitudes que integran el género. Por ejemplo, desde su perspectiva distinguen la existencia de carreras para hombres y para mujeres; es el caso de las carreras para hombres, que están relacionadas con las ingenierías.

Respecto a lo antes referido se retoma la siguiente cita de Montesiños (2010), la autora señala que

[...] considerando la interrelación existente entre la economía, la política y la cultura, planteamos que la estructura más significativa de la sociedad es la que proviene de la división sexual del trabajo, y por tanto, la más significativa para definir la identidad tanto de hombres como mujeres (p. 14).

Lo que en relación con esta investigación implica una reflexión acerca de la forma en que la comunidad universitaria elige una carrera.

Por otra parte, se hace referencia a las expectativas de los docentes sobre el desempeño de sus estudiantes, de acuerdo a lo que socialmen-

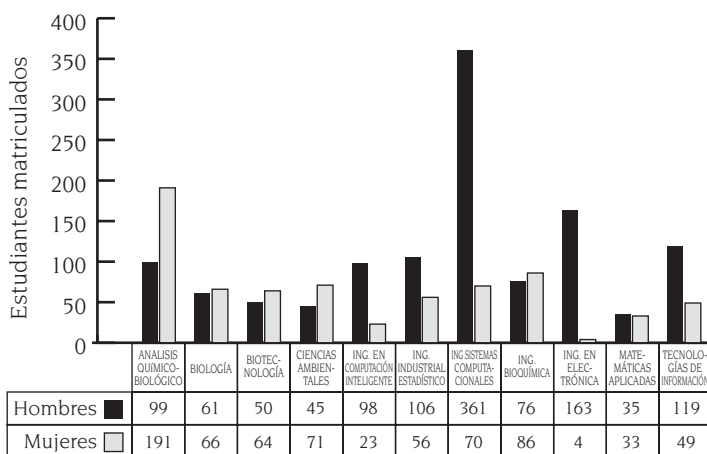
te se considera tradicional acerca del tipo de carrera a la que se tiene que dedicar una persona de acuerdo a su género y que deriva en trabajos "acordes al concepto socialmente aceptado de ser mujer u hombre".

Así, en el ámbito de la UAA, las carreras que tradicionalmente se han considerado aptas para mujeres son las de Diseño de Interiores, Diseño de Moda en Indumentaria y Textiles, Enfermería, Artes Escénicas, entre otras. Los informantes también incluyeron una tercera categoría que denominaron como carreras mixtas, que son las que están vinculadas con las áreas económicas y administrativas.

Respecto a las declaraciones antes descritas de los participantes en la investigación, se procedió a contrastarlas con datos estadísticos institucionales extraídos de la matrícula a nivel Licenciatura en la UAA correspondiente al semestre enero-junio de 2013, lo cual permitió reiterar la importancia de la consideración del género en la elección de una carrera. Esto se puede apreciar en las siguientes figuras que muestran el comparativo de la matrícula por género en cada una de las carreras que se ofrecen en la UAA, de al menos tres centros académicos:

Figura 1.

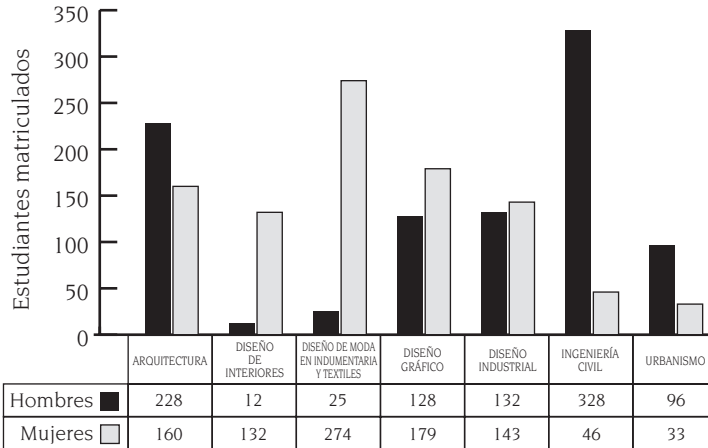
RELACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN MATRÍCULA DE NIVEL LICENCIATURA EN EL SEMESTRE ENE-JUN 2013. CENTRO DE CIENCIAS BÁSICAS



Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Estadística Institucional, UAA.

Figura 2.

RELACION DE HOMBRES Y MUJERES EN MATRÍCULA DE NIVEL LICENCIATURA  
EN EL SEMESTRE ENERO-JUNIO DE 2013.  
CENTRO DE CIENCIAS DEL DISEÑO Y DE LA CONSTRUCCIÓN



Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Estadística Institucional, UAA.

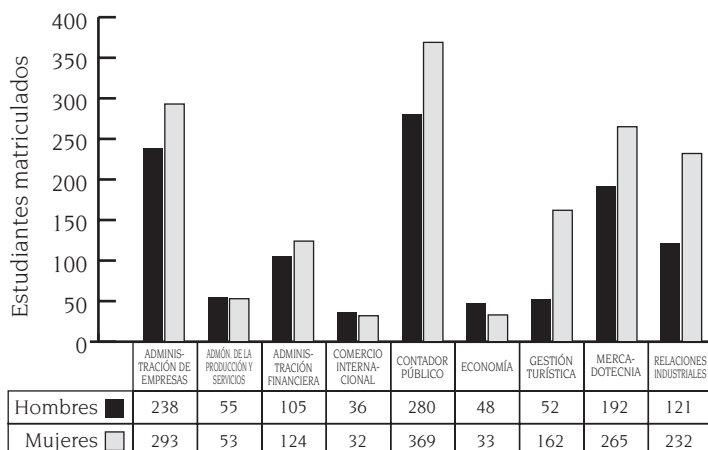
Hubo docentes que sostuvieron que no hay distinciones en el desempeño de los alumnos por razón de género o por su pertenencia a carreras que según creen están diseñadas para hombres o mujeres.

Los docentes entrevistados realizaron una comparación entre las formas de su práctica educativa presencial y en línea; y advirtieron que en la primera modalidad la comunicación cara a cara, verbal y no verbal, permite dar cuenta de las diferencias de los estudiantes, tanto aquellas que son visibles (rasgos físicos como el color de piel, forma de cara, partes del cuerpo, etc.) y no visibles (rasgos no observables cuya visibilidad es factible mediante la interacción entre docente y estudiante).

En la educación en línea, el sexo puede advertirse mediante mecanismos de identificación como el registro de información que contiene datos del nombre, fotografía, presentación escrita solicitada por el docente; pero el género es visible en tanto que la interacción entre docente y estudiante se realice durante la ejecución del curso.



Figura 3.  
RELACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN MATRÍCULA DE NIVEL LICENCIATURA  
EN EL SEMESTRE ENERO-JUNIO 2013.  
CENTRO DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y ADMINISTRATIVAS



Fuente: elaboración propia a partir de información proporcionada por el Departamento de Estadística Institucional, UAA.

La interacción entre docente y estudiantes se realiza mediante herramientas tecnológicas de comunicación, dispuestas en los entornos virtuales para el aprendizaje, como pueden ser: foros, *chats*, correo electrónico, *podcast*, entre otras. El género en la educación en línea no forma parte de los rasgos socioculturales prioritarios que se reconocen por parte del docente para llevar a buen término su labor.

En la educación presencial, el docente puede obtener información de sus estudiantes con el mínimo esfuerzo de observación, incluso sin haber interactuado, y puede advertir diferencias físicas en una primera instancia, en cambio, en la educación en línea las diferencias que se advierten no son las físicas, sino las de índole sociocultural, como lo es el género, las cuales se hacen visibles de manera paulatina.

## CONCLUSIONES

El carácter sociocultural de los rasgos del estudiante en el nivel superior en línea lo relacionamos con un conjunto de acciones significativas que el estudiante asume y se responsabiliza de ellas (Desiato, 1996); ya sea para la construcción de las relaciones sociales o para la explicación de su realidad orientadas a la obtención de conocimiento.

En la reflexión docente de su práctica educativa en línea, la interacción y comunicación con el estudiante son aspectos primordiales que permiten la visibilidad de las diferencias socioculturales entre las que se encuentra el género. Su valoración depende de factores que el docente puede controlar a partir del grado de compromiso que asuma y que se refleja en una verdadera guía en el acompañamiento educativo.

La modalidad de la educación en línea está basada en un modelo centrado en el alumno, por lo que las diferencias socioculturales que poseen son determinantes para lograr la independencia necesaria en el medio tecnológico, motivarse internamente para concluir cada reto que se plantea y demostrar que sus diferencias socioculturales son fortalezas que el docente comprometido puede utilizar a favor del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Pese a la naturaleza ideal de lo necesario que resulta la visibilidad y reconocimiento de la diversidad sociocultural en cualquier modalidad educativa incluida la virtual o en línea, los docentes destacaron la importancia de advertirla de forma clara en algún momento de la práctica educativa y asegurar así que se está cumpliendo con la inclusión de todos y cada uno de los integrantes del grupo.

El género, por tanto, constituye un rasgo que debe incluir más que excluir y que independientemente de ser identificado como primordial en el desarrollo de la educación en línea, su consideración puede enriquecer la base de una educación individualizada centrada en la satisfacción de las necesidades de los estudiantes que buscan lograr un objetivo educativo.

De la misma forma en que en la modalidad presencial el cuerpo físico constituye el referente primordial para identificar diferencias en proximidad con otro, en la educación en línea sólo es posible circunscribirla al producto resultante de la interacción y comunicación inducidas por el docente en una práctica deseable.

La comprensión del género en la educación en línea es fundamental para asegurar la distribución de la educación superior de forma efectiva y que mediante herramientas tecnológicas los recursos puedan funcio-

nar adaptándose a las características sociales y culturales de cualquier ciudadano, ciudad, país o continente.

Sin embargo, la atención de este rasgo sociocultural desde la educación en línea es pertinente, pues según los docentes entrevistados, representa un factor relevante para la conformación de las relaciones sociales establecidas entre docente y estudiante, entre los mismos estudiantes y, entre estudiantes y su entorno; pero, además, es un elemento indispensable en la educación superior para determinar una práctica docente que permita la construcción de estrategias educativas a favor de la equidad y que, independientemente de que exista una apreciación de la elección de carrera por razones de sexo, requiere que el docente procure atender al objetivo educativo, más que hacer indicaciones sobre tal diferencia.

La educación en línea es un canal de acceso a la sociedad del conocimiento que puede permitir a las sociedades reducir brechas reflejadas globalmente por no contar con los recursos suficientes, flexibles y adaptables a las características socioculturales de todos los pueblos. ❁

#### REFERENCIAS

- Barberà, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona, España: Paidós.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. México: PUEG, UNAM.
- Butler, J. (1997). Variaciones sobre sexo y género: Beauhuvior, Wittig y Foucault. *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*, México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning, recuperado el 10 de enero de 2010, de *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*: <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, España: Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- Casamayor, G. C. (2008). *La formación on-line: Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona, España: Graó.
- CPEUM. (2012). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, texto vigente.
- Díaz Barriga, F., y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Pintos, G. (2008). *Educación y diversidad cultural*. Madrid, España: Fundación Europea, Sociedad y Educación.

- Etxeberría, F. (1996). Educación y atención a la diversidad. Recuperado el 5 de septiembre de 2010, de *Revista Espanola de Educacion Comparada*: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:reec-1996-2-76A35920-9FFC-0E52-9357-01E95D48AF5F&DSID=PDF>
- García Martínez, A. (2008). *La interculturalidad: Desafío para la educación*. Madrid, España: Dykinson.
- Glaser, B. S. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Colección: Investigación y Desarrollo, Educativo Regional (IDER).
- Gutiez Cuevas, P. (2000). *La diversidad sociocultural en el currículum de los centros educativos*. Recuperado el 5 de enero de 2011, de *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56740104.pdf>
- Guzmán R., G. y Bolio M., M. (2010). *Construyendo la herramienta. Perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Hernández de la Torre, E. (s.f.). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales*. Recuperado el 17 de septiembre de 2010, de Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hofstede, G., y Hofstede, J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind*. New York: McGraw Hill.
- Kaplan, A. (1993). *Movimientos migratorios, movimientos culturales*. Barcelona, España: Diputació de Barcelona.
- Lamas, M. (Compiladora). (1996). La antropología feminista y la categoría de género. En *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.
- Lauretis, T. de L. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Lluch, X., y Salinas, J. (1996). Uso y abuso de la interculturalidad, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 252.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2010). Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y de principio de siglo. En *El cotidiano* [en línea].

- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación, reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Scott, J. W. (1997). El género una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas, M. (Compiladora). (1997). *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG, UNAM.
- Wilber, K. (2000). *Una visión integral de la Psicología*. México: ALAMAH.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. London: SAGE Publications.



## *Metamorfosis femenina. De cómo las mujeres profesionalizaron sus actividades tradicionales*

YOLANDA PADILLA RANGEL<sup>1</sup>

---

### ACTIVIDADES CONSIDERADAS TRADICIONALMENTE COMO FEMENINAS Y SECULARIZACIÓN

La secularización es un fenómeno histórico multidimensional y que avanza en forma desigual y en diferentes direcciones (Campiche 1999; 7-19). De acuerdo con Roland Campiche, el concepto de secularización es una construcción que depende tanto de las condiciones históricas como de la visión del historiador. Por otra parte, según señaló Peter Berger, la secularización se ha expresado más visiblemente en el campo protestante que en el católico (Berger, 1981). Retomo el concepto de secularización porque el análisis de fenómeno ayuda a explicar lo que ha pasado en los últimos siglos en el campo de la educación, el cuidado de la salud y la ayuda al otro, actividades tradicionalmente asociadas a las mujeres. Son actividades que se han secularizado en forma lenta y desigual. Por ejemplo, en el caso de Aguascalientes, puedo afirmar que, a lo largo del siglo xx, la educación ha estado en gran parte secularizada y profesionalizada. En el campo de la salud es posible afirmar que el cuidado de enfermos también se ha secularizado y profesionalizado casi en su totalidad. Sin embargo, en el campo de la ayuda al otro (antes llamada *asistencia social*), la atención de huérfanos y ancianos escasamente se ha secularizado.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales e investigadora del Departamento de Historia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Correo electrónico: ypadilla@correo.uaa.mx.

El hecho de que estas actividades tradicionalmente femeninas se hayan secularizado de diferente manera y a ritmo desigual no nos debe extrañar puesto que en América Latina los procesos de modernización social no son unidireccionales, siendo que coexisten en las sociedades de esta región rasgos tanto tradicionales como modernos. De hecho, de acuerdo con Richard Brown, tanto lo "tradicional" como "lo moderno" nunca han existido en forma pura en sociedad alguna (Brown, 1985).

Las actividades de *ayuda social y cuidado del otro* constituyen un ámbito en el que han participado históricamente y en forma por demás activa las mujeres. En este sentido, Lorente (2011) señala que, al analizar estas actividades, es necesario un cambio de perspectiva que, en vez de considerarlas como motivo de opresión, valore todo el trabajo que han hecho las mujeres en este terreno, dándoles su justo reconocimiento social y observando la cantidad de prácticas y saberes que han producido y que, a la larga, se han comenzado a profesionalizar, concretándose por ejemplo en la profesión docente, la enfermería y el trabajo social. Estoy de acuerdo con Belén Lorente cuando afirma que "es necesaria una nueva *episteme*, para dar reconocimiento social al trabajo realizado desde toda la historia de la humanidad en las tareas de cuidado del otro" (Lorente, 2011, p. 88). Y más aún, en lo siguiente:

La organización de las mujeres en el ámbito de la ayuda social no puede entenderse únicamente como efecto de la dominación patriarcal; a lo largo de la historia se reconocen luchas por el control de tales actividades hasta la actualidad. El sentido histórico de la acción social en manos de las mujeres fragua una *episteme* en la que, ineluctablemente la ayuda social y el cuidado remite a la relación con el "otro concreto" en el marco de la reproducción social [...] La presencia de las mujeres en las tareas de ayuda, servicio y atención al otro es, por tanto, una constante en la historia occidental cristiana, como un hecho social concreto y localizable. (Lorente, 2011, p. 88).

Durante buena parte de la civilización cristiana –y más en el mundo católico–, las actividades de asistencia, cuidado de enfermos y personas mayores, estuvieron durante mucho tiempo asociadas, según Micaela Giorgio, con la caridad (Giorgio, 2000). Sin embargo, la misma autora analiza la manera en que estas prácticas tradicionales y controladas por la Iglesia católica permitieron a las mujeres, poco a poco, relacionarse con el mundo extra doméstico.



Sabemos por varios estudios históricos que desde las primeras comunidades cristianas, las mujeres participaron en actividades de educación, cuidado de enfermos y ayuda social, en su estatus de viudas, donantes, vírgenes, fundadoras, etcétera (Alexandre, 2000). Y que desde allí, las mujeres individuales pasaron a estar organizadas en fraternidades, conformando un "ejército" de ayuda social. En siglos posteriores, la Iglesia católica permitió a las mujeres salir de sus casas para realizarla. Sin embargo, de acuerdo con Michelle Perrot, debido a la pobreza surgida por la industrialización en el siglo XIX, la caridad cristiana hizo salir a las mujeres de sus casas, para visitar pobres, presos y enfermos, pero esta *salida* del hogar estuvo sumamente vigilada (Perrot, 2000).

Muchísimas mujeres a lo largo de varios siglos realizaron actividades caritativas en grupos y numerosas fundaciones de mujeres religiosas surgieron para realizarlas. Según Lorente, estas agrupaciones de religiosas son una constante "nada desdeñable" en la historia de la cristiandad, pues representan "formas de sociabilidad femenina que crean, transmiten, sostienen, producen y resignifican los saberes ligados a la acción social feminizada" (Lorente, 2011, p. 90-91). Estas agrupaciones de mujeres se concretaron en diferentes momentos de la historia, por ejemplo, en comunidades de eremitas, conventos, monasterios, órdenes terciarias, grupos de beguinas, etc. En algunos momentos estas agrupaciones generaron tal nivel de consciencia en las mujeres que se convirtieron en cuestionadoras de la autoridad eclesial, o adquirieron rasgos de verdadero empoderamiento. Tal es el caso, por ejemplo, de las abadesas en la Edad Media, según lo documentan Bonnie Anderson y Judith Zensser (1998, p. 207-238).

Debido quizá a la miseria producida por la industrialización de las ciudades, en el siglo XIX surgieron numerosas órdenes religiosas femeninas que se expandieron por toda Europa y más allá de ese continente, dedicándose a labores educativas, de salud y de ayuda social con los más necesitados. Dice Lorente:

El éxito de estas comunidades femeninas, al mostrar la eficacia de las mujeres organizadas para cuidar, enseñar o socorrer, propagó también la persistente idea según la cual hay oficios específicamente femeninos en la educación, y sobre todo, en los diferentes sectores de la sanidad y la protección social. No se ha evaluado, ni mucho menos, la masa de trabajo que de esta manera se obtenía gratuitamente (Lorente 2011, p. 100).

En este sentido, cobra relevancia la afirmación de Michelle Perrot, según la cual: "en la oscuridad de una beneficencia anónima, quedó sepultada una inmensa energía femenina cuyos efectos sociales son difíciles de medir" (Perrot 2000). Lorente señala que, paulatinamente, las actividades de ayuda social comenzaron a ser más valoradas en el ámbito protestante que en el católico, y también observa que fue en ese ámbito en el que la ayuda social se secularizó más tempranamente, transformándose en una forma de *filantropía*. Las iglesias protestantes no tenían órdenes ni congregaciones religiosas, además de que "el maridaje entre ética protestante, capitalismo y modernidad coadyuvó a que el servicio al otro en el marco de la caridad llegara a denominarse filantropía, apareciendo de esa forma secularizada y exenta de dificultades que la desencaminen a la futura profesionalización" (Lorente 2011, p. 94). Además, las mujeres protestantes mostraron más autonomía que las católicas en lo que se refiere a las actividades de ayuda social.

Por otra parte, respecto al tema de la profesionalización del trabajo tradicional desarrollado por mujeres en la ayuda social, siguiendo a Lorente, podemos afirmar que el cambio de la asistencia social voluntario a la profesionalización ha sido una transición difícil, porque "dicho tránsito incluyó evolucionar de un discurso sustentado en una moral religiosa y reprobada, a otro apoyado en el dogma de la ciencia positiva" (Lorente 2011; 101). Así también señala que ha habido otra dificultad: la de integrar los valores de la reproducción social asociados a lo femenino, en un proyecto de profesionalización de una carrera determinada. Así por ejemplo, respecto a la carrera de Trabajo Social, Lorente afirma que:

Es evidente que lo conceptualizado como femenino, las condiciones de producción y reproducción de la feminización y la cuestión de clase, factores fundamentales asociados a la profesionalización del Trabajo Social, necesitan de una profunda revisión que vaya más allá de las creencias y de lo que se supone que hacen y sienten las mujeres dedicadas a la ayuda social, antes y ahora (Lorente 2011, p. 103).

Sostiene Lorente que si observamos en el pasado las actividades de las mujeres ligadas a la ayuda social y al cuidado del otro, constatamos la continuidad entre ayuda social y servicio al otro. Observa también que actualmente el término *ayuda social* se está sustituyendo por otros términos como solidaridad, cooperación, apoyo social, ayuda humanitaria, ayuda al desarrollo, fraternidad, etc., términos desligados de planteamientos teológicos. Pero veamos qué ha pasado en el caso

de la ciudad de Aguascalientes en donde uno puede preguntarse: ¿Han desaparecido las actividades tradicionales femeninas de ayuda al otro? ¿Se han profesionalizado?

#### EL ACCESO DE LAS MUJERES A LA EDUCACIÓN

Las mujeres fueron accediendo poco a poco a la educación formal. Por ejemplo, en el caso de Aguascalientes y en lo que se refiere a la educación primaria, podemos observar cambios si recordamos que entre 1883 y 1911 el gobierno atendía en promedio sólo seis escuelas de niños y cuatro de niñas, y que no podía cubrir la atención de toda la demanda escolar (Figueroa, 1985, pp. 61-62), por lo que comenzaron a surgir escuelas católicas que trataban de subsanar los huecos de atención a la demanda que dejaba el gobierno. En 1912 el obispado tenía ya ocho escuelas: cuatro de niños y cuatro de niñas. Además había otros tres colegios para niñas, dos de ellos atendidos por religiosas. Estos colegios eran: el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe<sup>2</sup>, el Colegio del Sagrado Corazón de Jesús para Niñas<sup>3</sup> y el de La Inmaculada<sup>4</sup> (Padilla 2001, pp. 80-87).

Estos colegios sufrieron con intermitencia los embates del anticlericalismo constitucionalista y carrancista que se observó durante los años 1914 a 1919. En 1916 el gobierno incautó todos los planteles católicos y prohibió la enseñanza religiosa. A pesar de ello, los colegios lograron reorganizarse y continuar funcionando aún en forma clandestina. Las religiosas Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María incluso abrieron nuevos colegios para niñas en ciudades como Durango y Coahuila, así como en Estados Unidos (Padilla, 2010).

Hay que recordar que entre 1920 y 1924 los católicos aprovecharon que el gobernador Rafael Arellano Valle era católico, y fue por ello que se lograron reorganizar en el campo educativo. Durante la guerra cristera, nuevamente el gobierno mandó cerrar los colegios católicos y las reli-

---

<sup>2</sup> Este colegio fue fundado en 1807. Era atendido por las religiosas de la Compañía de María Nuestra Señora de origen francés y estaba dedicado a la educación de las familias pudientes de la localidad.

<sup>3</sup> Comenzó a funcionar en 1904 y fue atendido por profesoras como Rosa Trillo, Concepción Aguayo, Concepción Ortiz y Eugenio Alcalá.

<sup>4</sup> Institución fundada en 1904 a petición del obispo Portugal por las religiosas Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María y encabezadas por Julia Navarrete. Este colegio posteriormente se llamó Colegio de la Paz, nombre con el que permanece hasta la actualidad. Estas religiosas también atendían el Orfanatorio Casimira Arteaga, que a la sazón tenía cuarenta niñas.

giosas que los atendían tuvieron que salir del país o vivir en la clandestinidad. Algunas de ellas lograron mantener su trabajo educativo, de forma que pasada la tempestad cristera pudieron paulatinamente reabrir formalmente sus escuelas. Tal fue el caso de las religiosas que atendían el Colegio Guadalupe y el de La Inmaculada, que salieron exiliadas hacia Estados Unidos y fundaron colegios allá (Padilla, 2007 y 2009).

Cuando Lázaro Cárdenas subió al poder, continuó la ola anticlerical que había surgido con el gobierno de Plutarco Elías Calles. Ante la educación socialista, muchas maestras y madres de familia encabezaron las acciones de resistencia católica hacia la política gubernamental, tales como el boicot escolar y la renuncia a sus empleos como maestras, antes que apoyar a la educación socialista, como nos relata Salvador Camacho Sandoval (Camacho, 1987). Muchas de estas mujeres seguían las indicaciones del obispo José de Jesús López, quien tenía un particular interés en la educación, por lo que fundó un instituto de religiosas –las Maestras Católicas–, quienes se dedicaran expresamente a la atención de escuelas para niños pobres (Camacho, 2007).

Una vez que pasó la política de educación socialista resurgieron las escuelas católicas que se multiplicaron en forma impresionante y que fueron atendidas principalmente por mujeres religiosas. Dichas instituciones se reprodujeron asombrosamente entre 1943 y 1978; mientras que en todo México los institutos religiosos masculinos se duplicaron, los femeninos casi se cuadruplicaron (Romero de Solís, 1987, p. 909). En 1943 las religiosas casi representaban el 90% del total del clero regular, y desde entonces y hasta 1982 el promedio de religiosas fue del 81% del total de religiosos de ambos sexos (Gutiérrez, 1984; p. 568, 581 y 583).

Para 1968 las órdenes femeninas mexicanas sostenían: 22 escuelas en Aguascalientes, 15 en Baja California, 2 en Baja California Sur, 4 en Campeche, 20 en Coahuila, 6 en Colima, 8 en Chiapas, 12 en Chihuahua, 115 en el Distrito Federal, 14 en Durango, 19 en el Estado de México, 26 en Guanajuato, 13 en Guerrero, 19 en Hidalgo, 92 en Jalisco, 125 en Michoacán, 9 en Morelos, 6 en Nayarit, 22 en Nuevo León, 10 en Oaxaca, 26 en Puebla, 8 en Querétaro, ninguna en Quintana Roo, 23 en San Luis Potosí, 10 en Sinaloa, 7 en Sonora, 7 en Tabasco, 7 en Tamaulipas, 5 en Tlaxcala, 64 en Veracruz, 11 en Yucatán y 24 en Zacatecas. Sin embargo, los datos exactos y el número de congregaciones que realmente operaban es difícil de conocer (Torres, 2008).

En Aguascalientes, de entre las religiosas que se dedicaron a la educación, tuvieron un papel esencial las siguientes: la Compañía de María

Nuestra Señora (han atendido el Colegio Guadalupe Victoria y otros), las Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María (Colegio de la Paz, Orfanatorio de Niñas Casimira Arteaga y otros colegios); y Adoratrices Perpetuas Guadalupanas (Colegio Cristóbal Colón, fundado en 1947). Estas religiosas y sus colegios se dedicaron a atender a las niñas de clase social media y alta. También destacaron las Religiosas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús y Santa María de Guadalupe (Colegio Esperanza, fundado en 1935), que atendía a niñas de menos recursos. También estaban las Maestras Católicas del Sagrado Corazón de Jesús que atendían varios colegios para niñas y niños de niveles económicos más bajos, tanto en la ciudad como fuera de ella.

Pero, cabe preguntarse: para fines del siglo xx, ¿qué pasó con los colegios católicos y las religiosas que los atendían? Podemos decir que aunque todavía existían, experimentaron cambios sustantivos. Ya hemos visto que luego de la Revolución mexicana, durante los años cuarenta, el número de religiosas se multiplicó asombrosamente y que estas religiosas se dedicaron principalmente a la educación. Esto fue así porque a raíz de los arreglos que dieron fin al movimiento cristero, los jerarcas eclesiales habían negociado con el gobierno mexicano y habían llegado al acuerdo de que la Iglesia abandonaría el terreno del sindicalismo, dejándole campo libre a los sindicatos gubernamentales. A cambio de ello, el Estado mexicano simularía no ver la existencia de las escuelas católicas prohibidas por la ley. De esta manera, la Iglesia pudo actuar en el ámbito educativo (Padilla, 2001) y así la Iglesia pudo reorganizarse y fortalecerse luego de los embates anticlericales revolucionarios.

Los institutos religiosos femeninos establecieron y atendieron una media docena de colegios católicos, la mayoría de los cuales prevalece hasta la actualidad. Sin embargo, con el paso del tiempo observamos que en los puestos de maestras poco a poco las religiosas fueron sustituidas por maestras seculares. No sucedió así en los cargos de dirección, que siguieron estando a cargo de religiosas. Puede decirse que el clero regular femenino comenzó a perder presencia e influencia en el campo la educación, lo cual puede considerarse como una forma de secularización.

La secularización explica, por ejemplo, que en la formación actual de muchas religiosas de la diócesis se privilegien áreas de formación profesional más que de instrucción religiosa. Dice Patiño que:

Tradicionalmente, las religiosas solían prepararse como maestras normalistas o enfermeras, pero en los últimos años la formación profesional se ha diversificado a otras

áreas: la administración, la asesoría psicopedagógica, la medicina, la contaduría, el trabajo social, la sociología y la psicología, entre otras (Patiño, 2007, p. 312).

Patiño observa también que esto es así porque los institutos religiosos femeninos se han visto afectados por un declive vocacional que lamentablemente no podemos sustentar con datos exactos debido a la ausencia de ellos, pero sí podemos citar la observación etnográfica que Patiño hace al respecto:

Debido a la disminución de vocaciones en los últimos años, muchos de estos centros educativos dependen de profesores laicos para la docencia, mientras que la administración de los planteles queda en manos de las religiosas. Algunas congregaciones han visto la necesidad de que sus integrantes se especialicen en el área de gestión y dirección de planteles educativos (Patiño 2009, p. 225).

Es importante mencionar que algo similar está sucediendo en el terreno de la salud, en el cual los hospitales antes atendidos por enfermeras religiosas ahora son atendidos por enfermeras profesionales, debido en parte también a la escasez de vocaciones. Según Patiño, al igual que las congregaciones religiosas propietarias de colegios, que tienen el problema de la escasez de vocaciones, las religiosas dedicadas a la salud se dedican también solamente a administrar los hospitales católicos (Patiño, 2009, p. 227).

Pero lo que está pasando en Aguascalientes no es un caso excepcional, sino que parece ser común en el mundo católico. En un estudio reciente, Patricia Wittberg (2006) observa, por ejemplo, que en Estados Unidos a lo largo del siglo xx los institutos religiosos femeninos también tuvieron un impresionante crecimiento, al pasar de administrar 13 *colleges* de mujeres en 1910, a 223 en 1967 (de los cuales 117 permanecían hasta 1994). Algunos de ellos incluían escuelas de medicina, enfermería e institutos de investigación. Esto porque en sus tareas de ayuda social las religiosas requerían la ayuda de mujeres educadas y profesionales. Las tareas realizadas por las religiosas en el campo educativo, del cuidado de la salud y de la ayuda social tuvieron éxito durante las primeras dos terceras partes del siglo xx, lo cual condujo a un reconocimiento social, así como a un cierto empoderamiento de las mujeres religiosas y de sus respectivas instituciones. Sin embargo, con el avance de la secularización se rompió el vínculo entre instituciones religiosas femeninas y el servicio que ellas proporcionaban. La profesionalización de la educa-

ción y del cuidado de la salud, afirma Wittberg, condujo a una creciente homogeneización del personal capacitado que fue disminuyendo la importancia de los valores espirituales. Las instituciones religiosas compitieron –por decirlo así– con sus contrapartes ya secularizadas (maestras, enfermeras, cuidadoras profesionales), y poco a poco las religiosas comenzaron a retirarse de los campos de la educación, la ayuda social y el cuidado del otro. De esta manera, en Estados Unidos en los campos de la educación y el cuidado de la salud, las religiosas mantuvieron control de sus fundaciones hasta los años sesenta, pero después, por razones financieras y de seguridad legal, los laicos comenzaron a hacerse cargo de la situación.

Cabe subrayar que Wittberg observa que en los últimos años en Estados Unidos, algunas religiosas se han ido alejando del servicio institucional para enfocarse en su propio crecimiento espiritual, ahora sin tanto compromiso con la educación o el cuidado de la salud, o bien dedicándose a estas actividades pero en formas diferentes con variantes individuales. Esto ha afectado el reclutamiento de nuevas integrantes de las comunidades religiosas, pues según Wittberg, la identidad institucional está en transformación, y el papel de las religiosas en las grandes denominaciones ya no es tan claro.

Además, ha disminuido la visibilidad de los servicios sociales ofrecidos tradicionalmente por las religiosas, así como su especificidad e importancia social. Wittberg interpreta lo anterior como una posible pérdida de identidad religiosa, así también como una pérdida del poder social que las religiosas habían adquirido mediante la realización de actividades de servicio. Este servicio ahora se ha secularizado y profesionalizado, y al mismo tiempo quizá está en camino hacia una nueva espiritualidad y un nuevo tipo de servicio social que desarrollarán las mujeres católicas en el futuro.

A partir de lo anterior podemos subrayar la importancia de los dos fenómenos aquí observados: por una parte, la secularización de la ayuda social en los ámbitos de la educación, la ayuda social y el cuidado del otro; y, por el otro, la profesionalización de las mujeres en tareas tradicionales como la educación de niños y el cuidado de enfermos. Aun así, en Aguascalientes las religiosas continúan estando presentes en la ayuda social católica en la diócesis, principalmente atendiendo a mujeres vulnerables, ancianos y niños.

Comencemos por la profesión magisterial. Fue en el siglo XIX cuando en México las mujeres comenzaron a ingresar al magisterio, aunque desde siglos anteriores habían participado en el oficio de enseñar. A mediados del XIX ciertas mujeres que se dedicaban a la enseñanza en los hogares y que eran denominadas "amigas" comenzaron a ser aceptadas en el gremio magisterial, y a ser conocidas como preceptoras, maestras o profesoras (Arredondo, 2008). Hasta 1875 había en el país escuelas para la formación de profesores en Durango, Guanajuato, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. Sólo estas tres últimas entidades contaban con escuelas para asistir a las mujeres. Luego fueron surgiendo Escuelas Normales que daban cabida a ellas. Por ejemplo, en agosto de 1886, se creó la Escuela Normal Veracruzana, ubicada en Xalapa (García, 2008). En Guadalajara, a finales del siglo XIX la preocupación del gobierno estatal por cimentar la nueva nación sobre un proyecto educativo integral, basado en la instrucción de masas y en la incorporación de la mujer a la escuela, comprometió a las autoridades competentes a reformar el sistema educativo (Gutiérrez, 2008).

Lo mismo sucedió en la ciudad de México, donde el gobierno estableció la Escuela Normal para Profesoras en 1887 tras un periodo de debates en los que intervino un grupo de distinguidos mentores (Alvarado, 2008). Así también, según Oresta López, a finales del porfiriato el gobierno de Michoacán reconoció públicamente que existía una desertión de profesores varones y, a la vez, que muchas mujeres querían ser maestras aun cuando se les exigía mayor número de requisitos para obtener el empleo. Aunque el gobierno no contaba con Escuela Normal, sí tenía procedimientos establecidos para examinar y otorgar el título de profesor. La devaluación de la profesión se reflejaba en la carencia de escuelas normales, en la escasez de maestros y en los bajos salarios que se les asignaban. En 1886, después de los congresos pedagógicos, finalmente el gobierno michoacano retomó la iniciativa de establecer una escuela normal (López, 2008). Según Elsie Rockwell, el porfiriato significó un avance sustancial, tanto en Tlaxcala como en otros estados, en la educación de las mujeres. (Rockwell, 2008).

La revolución trajo nuevos aires a la profesionalización de las mujeres, aun cuando –según Mary Kay Vaughan– el supuesto proceso de emancipación desatado por la Revolución mexicana y la formación del Estado posrevolucionario no benefició tanto a las mujeres, pues hubo



una política exclusivamente masculina que pospuso su derecho al voto, las marginó del trabajo industrial especializado y limitó sus oportunidades profesionales. La legislación en torno al divorcio y la propiedad favorecían más a los hombres que a las mujeres. Asimismo, con su intensa anti religiosidad, los políticos mexicanos debilitaron la influencia potencial de esas mujeres que tenían una conciencia social y política, dividiéndolas en facciones: la secular y la católica. Aún así, en la década de 1930 un gran número de mujeres se incorporó a la enseñanza aunque muchas carecían de capacitación y de títulos formales.

Pero, ¿qué podemos decir respecto al acceso de las mujeres a otras profesiones? Según María Teresa Fernández (2005), a fines del siglo XIX y principios del XX el ingreso de las mujeres a las universidades conllevó una serie de reajustes en lo que era el ámbito universitario que hasta entonces había sido concebido como un espacio predominantemente masculino. Posteriormente, los gobiernos revolucionarios buscaron incorporar a las mujeres a su proyecto considerando que en él desempeñarían un papel central en la educación de futuros ciudadanos, *ya fuera como maestras o como madres*. Los revolucionarios consideraban, según Fernández, la labor educativa de las madres y las maestras como una labor dignificante y civilizadora. Pero en el ambiente flotaba también la idea de que las mujeres no podían ser médicos, abogados, ingenieros ni formar parte de una administración, siendo ésta la razón por la cual la relación que se estableció entre el nuevo Estado mexicano y las mujeres ha sido conceptualizada<sup>5</sup> como una *modernización del patriarcado*, que no buscaba romper el poder masculino ni borrar los roles tradicionales de género, sino solamente modernizarlos.

A pesar de las intenciones del Estado y de los prejuicios sociales que por entonces existían en torno a que las mujeres estudiaran una carrera universitaria, señala Fernández que las mujeres fueron ingresando paulatinamente a las instituciones de educación superior y se fueron graduando de ellas. Aunque al principio las mujeres escogían sólo carreras consideradas tradicionalmente femeninas, poco a poco fueron diversificando sus opciones de carrera profesional, y paulatinamente también se fue aceptando su participación en ellas. Fernández nos habla de que, por ejemplo, la mayoría de las mujeres que se graduaron en la Universidad de Guadalajara a partir de su apertura en 1925 y hasta 1933, prove-

---

<sup>5</sup> La autora está siguiendo a historiadoras como Victoria de Grazia, Mary Kay Vaughan y Susan Besse.

nían de la clase media, eran solteras y habían optado por carreras consideradas tradicionalmente como femeninas. Según Fernández, “su posición de clase y su estado civil determinó su ingreso en la universidad y la culminación de una carrera [...] y continuaron con la tendencia hacia carreras que eran consideradas femeninas, como maestra y enfermera” (Fernández 2005, p. 98-99). Sin embargo, la autora observa que poco a poco las mujeres fueron eligiendo también carreras como abogada, técnica y práctica en comercio, dentista, enfermera, enfermera-partera, farmacéutica, maestra, médica cirujana y partera. La autora observa que en las carreras consideradas femeninas se pensaba que eran necesarias actitudes como docilidad, paciencia, atención a los detalles, y que estas carreras tenían baja remuneración y escaso prestigio social. En cambio, el acceso de mujeres a carreras tradicionalmente masculinas como medicina y derecho comenzó a cuestionar qué era lo femenino y masculino y cómo se construían estos conceptos, y más aún, las mujeres comenzaron a cuestionar “su presencia en un mundo de los hombres, [lo que] provocó posteriormente un cambio en la organización social de las relaciones entre los sexos” (Fernández 2005, p. 100).

Según Evangelina Terán (2008) en Aguascalientes sucedió que para 1940 no había una diferencia acentuada entre niños y niñas que estudiaban la primaria, aunque sí había una diferencia de género mayor a medida que se avanzaba en posteriores niveles educativos. Posteriormente, en la segunda mitad del siglo xx en la educación superior pudo verse poco a poco cuáles carreras eran elegidas más comúnmente entre los jóvenes estudiantes y cuáles por las mujeres, siendo las preferidas por los hombres las biológicas, ingenierías y ciencias físico matemáticas, derecho y carrera militar; mientras que las carreras en que más se inscribían las mujeres eran comercio, actividades artísticas no universitarias y enseñanza doméstica. Paralelamente a esto, según Terán las academias comerciales también cobraron mayor presencia dentro del entorno educativo femenino debido a la expansión del comercio y la burocracia, y a que ofrecían carreras de corta duración que permitían a las mujeres concluir sus estudios a temprana edad y trabajar mientras se casaban.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Existían por aquel entonces en la ciudad de Aguascalientes –recuperado por Eva Terán–, las Academias Alcalá, Remington, Royal, Rodríguez Dávila, Llamas, Juan de Montoro, Ramírez, Francisco Aguayo y las adscritas a los colegios La Paz y Nicolás Bravo. También estaban las Academias de Corte y Confección y las clases de belleza y cocina, a las cuales asistían sólo mujeres. Así también existía el Instituto de Formación Familiar, dirigido por Rosario Alcalá (primera candidata a gobernadora en el estado),

La enfermería era una carrera que se pensaba adecuada para las mujeres. La Escuela de Enfermería de la Cruz Roja fue creada en 1945 y para 1960 ya se habían graduado en ella 123 enfermeras y 27 parteras. En agosto de 1961, el Instituto Autónomo de Ciencias creó la Escuela de Enfermería y Obstetricia. Casi al mismo tiempo, la Escuela de Enfermería Militar, perteneciente a la Secretaría de la Defensa Nacional, ofrecía cursos de enfermería. Al mismo tiempo se capacitaba con un curso de seis meses a las comadronas de la ciudad (Terán, 2008).

Otra de las carreras en donde las jóvenes mujeres tuvieron posibilidad de ingresar fue la de Trabajo Social, ofrecida por el Instituto Autónomo de Ciencias y Tecnología desde el año 1963, a consecuencia de la expansión de actividades asistenciales dentro del sector oficial (Ortiz, 2007). Se consideraba por entonces que los estudios de trabajo social eran compatibles con la idea de casarse y dedicarse a las actividades hogareñas. A esta carrera podían ingresar mujeres con estudios de secundaria general. Los estudios duraban tres años. En ese tiempo, las primeras egresadas se comenzaron a integrar a instituciones gubernamentales como el Instituto de Protección a la Infancia durante el periodo del gobernador Enrique Olivares Santana. En ese momento la formación académica tenía una orientación asistencialista y existía la idea de que las trabajadoras sociales debían de fungir únicamente como auxiliares de otros profesionistas (Ortiz, 2007, pp. 237-239).

Al igual que en el nivel nacional, en Aguascalientes la carrera magisterial fue una opción de estudio superior para las mujeres de durante el siglo xx, pudiendo estudiar en la Normal del Estado o en la Normal de Cañada Honda. La Normal del Estado era una de las más antiguas a nivel nacional, aunque cuando fue creada en 1878 bajo el nombre de Liceo de Niñas tenía el propósito de preparar a las jóvenes "para que fueran buenas madres y fieles esposas" (Camacho, 1989). Según Camacho: "Algunas mujeres desempeñaron actividades docentes, pero muchas veces concebían estas labores como una prolongación de la actividad formativa que ejerce la madre en el hogar" (Camacho; 1989). A pesar de este reducido número de opciones de estudios superiores para las mujeres, a principios de la segunda mitad del siglo xx hubo casos de mujeres que salieron de la ciudad para estudiar (Terán, 2008).

---

donde se impartían clases de costura, enfermería, decoración, higiene, religión, moral, formación familiar, costura, etc.

Para entender el incremento del acceso de las mujeres a la educación, así como el aumento de la participación social de las mujeres en la segunda mitad del siglo XX, hay que considerar algunos elementos contextuales. En esas décadas la población de México creció considerablemente, y este crecimiento estuvo acompañado por una oleada de urbanización, migración a las ciudades y una leve mejora en los niveles de bienestar nacional (Lewis, 1961, pp. 21-22). Sin embargo, hubo apiñamiento en las ciudades y aumentó la distribución desigual del ingreso, creando una mayor distancia entre ricos y pobres. Según el censo de 1950, más del 60% de la población nacional continuaba pobremente alimentada, pobremente alojada y pobremente vestida (*Ibidem*, p. 23-24). Por otra parte, durante estos años se conformó una elite política de origen revolucionario que se desarrolló en medio de un ambiente de simulación, derroche y poderío. También emergió la ciudad como escenario de la acción política y social preponderante (Carballido, 1986). Además, con la llegada del cine y la televisión, los mexicanos fueron transformando algunos de sus gustos y costumbres (González, 1972).

Entre 1970 y 2005 la situación educativa en el estado de Aguascalientes se transformó. Según los censos oficiales, el porcentaje de mujeres sin instrucción disminuyó notablemente, bajando de 23.7 en 1970 a 4.8 en 2005. A su vez, el porcentaje de mujeres con instrucción posterior a la primaria se incrementó notablemente al pasar de 8 a 62% en los mismos años. Esto último es importante, pues significa que en las últimas décadas del siglo, las mujeres accedieron a niveles cada vez más altos de la educación y en forma más o menos masiva, pues el porcentaje casi se multiplicó por ocho. Las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a nivel de instrucción también disminuyeron, a pesar de que persistió una ligera ventaja para los hombres en el nivel de educación superior durante el mismo periodo (Carvajal 2007, pp. 395-396).

#### LA PERSISTENCIA DE DESIGUALDADES

El acceso a la educación superior se incrementó notoriamente aunque con desigualdades, de forma que para el año 2000 las mujeres profesionistas ya eran mayoría en áreas como educación y humanidades (69.4% del total de personas que estudiaban carreras en esa área) y en salud (61.6%), mientras que los hombres tenían una mayoría absoluta en las áreas agropecuarias (86%) y en ingeniería y tecnología (73.8%). Esto significa que a la vuelta del siglo, las mujeres del estado ya tenían signi-

ficativamente más educación, no sólo básica sino también superior, y que algunas se instalaron con soltura en las áreas relacionadas con la educación, la salud y las humanidades (Padilla; s/f).

En México, actualmente se observa en el nivel educativo superior –entre otras cuestiones– un proceso de feminización de la matrícula universitaria y nuevas preferencias en la elección de carreras. Sin embargo, se observa también una desigualdad persistente en la distribución de oportunidades educativas superiores en el territorio nacional y una subrepresentación de las mujeres en algunas estructuras jerárquicas dentro del mundo académico (Rodríguez, 1999). Entonces, hubo acceso a la educación superior y profesionalización, pero persistiendo hasta la fecha ciertas desigualdades.

Al respecto, Cristina Palomar (2005) hace un buen balance de estudios académicos que muestran la problemática actual en torno a las mujeres en la educación superior en distintos países, haciendo notar que algunos de esos estudios muestran que el mundo universitario no está exento de las inequidades de género y que hay todavía desigualdades numéricas en la ocupación de puestos de toma de decisiones, en donde suelen encontrarse siempre más varones que mujeres; que hay aún ausencia de la perspectiva de género en la formación docente, expresiones de relaciones de poder entre los sexos dentro del mundo académico, expresiones de ciertas formas de violencia sexual y otras cuestiones. Estas desigualdades educativas no opacan otras desigualdades que quedan aún por estudiar en el campo profesional, como por ejemplo las dificultades que han enfrentado las mujeres en el acceso al mercado laboral, la eventual desigualdad salarial, las múltiples jornadas (laborales y domésticas), los problemas de inequidad de género en el cuidado de los hijos y del hogar, la falta de tiempo para continuar actualizándose y el desgaste profesional debido al estrés derivado por la carga excesiva de trabajo.

## CONCLUSIONES

En este artículo he partido de la historia de las mujeres que nos muestra cómo ellas han dejado en sus respectivas sociedades una inmensa cantidad de energía en la realización de actividades consideradas como tradicionales, en los ámbitos de la educación, la salud y el cuidado del otro, actividades que muchas veces han sido poco reconocidas y valoradas. Por esa razón estoy de acuerdo con Belén Lorente en cuanto

a que es necesaria una nueva *episteme* que valore el trabajo femenino que históricamente han puesto las mujeres en estos ámbitos. También abordé la importancia que ha tenido el acceso de las mujeres a la educación y la secularización de la misma, tomando como ejemplo el caso de Aguascalientes, en el que todavía se observa actividad tradicional en el ámbito de la ayuda al otro (particularmente a huérfanos y ancianos). Asimismo, observé la manera en que las mujeres comenzaron a profesionalizar sus actividades tradicionales, empezando por la actividad magisterial, la enfermería y el trabajo social, para posteriormente ingresar a las universidades, prácticamente en cualquier carrera. Sin embargo, he observado también que, a pesar de este acceso masivo de las mujeres a la educación y a pesar de la profesionalización de sus actividades tradicionales, aún persisten brechas de género en el terreno educativo y profesional. ❀

#### REFERENCIAS

- Alexandre, Monique (2000). Imágenes de mujeres en los inicios de la cristiandad. En Duby, George y Perrot, Michelle, *Historia de las mujeres*, tomo 1. Madrid: Taurus, pp. 488-530.
- Alvarado, María de Lourdes (2008). De escuela secundaria para señoritas a normal de profesoras, 1867-1890. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Anderson, Bonnie y Zinsser, Judith (1988). *Historia de las mujeres. Una historia propia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Arredondo, Adelina (2008). De *amiga* a preceptora: las maestras del México independiente. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis-Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Berger, Peter (1981). *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, España: Kairós.
- Brown, Richard (1985). *Modernization. The transformation of American Life 1600-1865*. Nueva York, Estados Unidos: Hill and Wang.
- Carballido, Emilio (1986). *Protagonistas de la literatura mexicana*. México: SEP.
- Camacho, Salvador (1989). *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: CONACULTA.

- \_\_\_\_\_ (2007). Mujeres divididas. Las maestras socialistas en Aguascalientes. En Padilla, Yolanda. *Línea curva. Historias de Mujeres en Aguascalientes*. México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.
- Carvajal, Juana Celia (2007). Descifrando el cambio. Perfil estadístico de la mujer hidrocálida. En Padilla, Yolanda. *Línea Curva. Historias de mujeres en Aguascalientes*. México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.
- Campiche, Roland (1990). Un enfoque sociológico en torno al campo religioso. *Revista Cristianismo y sociedad*, núm. 104, xxviii/2. México: Acción Social Ecuménica Latinoamericana, 7-19.
- Fernández, María Teresa (2005). Debates sobre el ingreso de las mujeres a la universidad y las primeras graduadas en la Universidad de Guadalajara, 1914-1933. *Revista La Ventana*, núm. 21. México: Universidad de Guadalajara.
- Fernández, María Teresa (2008). La cultura cívica de las mujeres en Guadalajara, 1930-1940. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis-Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Figuroa, Alma (1985). *La educación en Aguascalientes 1876-1911*, Tesis de licenciatura en Educación. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- García, Soledad (2008). Profesoras normalistas del Porfiriato en Veracruz. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Giorgio, Micaela (2000). El modelo católico en George Duby y Michelle Perrot. *Historia de las mujeres*, volumen iv. Madrid: Taurus.
- González, Luis (1972). *Pueblo en vilo*. México: El Colegio de México.
- Gutiérrez, José (1984). *Historia de la Iglesia en México*. México: Porrúa.
- Gutiérrez, Pilar (2008). La escuela para señoritas fundada por las Hermanas de la Caridad en 1861: el primer plantel de maestras en Jalisco. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Lavrin, Asunción (2008). Recuerdos del siglo xx: la participación de las mujeres en la educación. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis-Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.

- Lewis, Oscar (1961). *Antropología de la pobreza, cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Oresta (2008). Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis-Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Lorente, Belén (2011). La ayuda social y las mujeres. Profesionalización, reconocimiento y género. En Zambrano, Carlos y Díez Ricardo, *Prácticas de ayuda. Estudios antropológicos, filosóficos y políticos acerca de la opitulación*. Argentina: Miño y Dávila.
- Ortiz, María Teresa (2007). Las trabajadoras sociales y los orígenes de la política social en el Aguascalientes del siglo xx. En *Línea curva. Historias de mujeres en Aguascalientes*. México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.
- Palomar, Cristina (2005). La política de género en la educación superior. Revista *La Ventana*, núm. 21, Guadalajara, México.
- Padilla, Yolanda (2001). *Después de la tempestad. La reorganización católica en Aguascalientes*. México: El Colegio de Michoacán-Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Padilla, Yolanda (2007). La silenciosa oposición. Mujeres religiosas en Aguascalientes durante la revolución. En Padilla, Yolanda, *Línea curva. Historias de mujeres en Aguascalientes*. México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.
- Padilla, Yolanda (2009). Exiliados católicos de Aguascalientes y Zacatecas en Texas durante el movimiento cristero. En Delgado, Javier y Gómez, Jesús. *Tradicón y cambio. Nuevas aproximaciones a la historia regional*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Padilla, Yolanda (2010). Anticlericalismo carrancista en Aguascalientes. El caso de las Religiosas Misioneras Hijas de la Purísima Virgen María. En Padilla, Yolanda, *Revolución, resistencia y modernidad*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Patiño, María Eugenia (2007). Construyendo identidad: una mirada a la formación en la vida religiosa femenina. En Zalpa, Genaro y Patiño, María Eugenia, *La vida cotidiana: prácticas, lugares y momentos*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Patiño, María Eugenia (2009). Construyendo espacios. La contribución de las religiosas católicas. En Bénard, Silvia y Sánchez, Olivia (coordinadoras). *Vivir juntos en una ciudad en transición. Aguascalientes frente a*



- la diversidad social*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Perrot, Michelle (2000). Salir. En Duby, George y Michelle Perrot, *Historia de las mujeres*, tomo 4. Madrid: Taurus.
- Rockwell, Elsie (2008). Las maestras en Tlaxcala antes y después de la Revolución. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Rodríguez, Roberto (1999). Género y políticas de educación superior en México. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 10. México: Universidad de Guadalajara.
- Romero de Solís, José Miguel (1987). La Iglesia en México. En Quintín Aldea y Eduardo Cárdenas, *Manual de Historia de la Iglesia. La Iglesia del siglo xx en España, Portugal y América Latina*. Barcelona, España: Herder.
- Terán Fuentes, Evangelina (2008). *Memorias ancladas. Mujeres en la historia de la ciudad de Aguascalientes, 1945-1970*. México: PACMYC-Instituto Cultural de Aguascalientes.
- Torres, Valentina (2008). Entre Francia y México: las hermanas educadoras de la orden de San José de Lyon. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Vaughan, Mary Kay (2008). Testimonio de una maestra rural de la Revolución mexicana: la construcción de un feminismo heroico. En Galván Lafarga Luz Elena, López Pérez Oresta (coord.). *Entre imaginarios y utopías: Historias de maestras*. México: El Colegio de San Luis- Universidad Nacional Autónoma de México-CIESAS.
- Wittberg, Patricia (2006). *From piety to professionalism and back? Transformations of organized religious virtuosity*. USA: Lexington Books.
- Ver también reseña de este libro por Prudence Moylan, de la Universidad Loyola en Chicago.



## Mujeres en Antropología en Columbia. Anita Brenner desde sus diarios, 1927-1930

MARCELA LÓPEZ ARELLANO<sup>1</sup>

---

### INTRODUCCIÓN

En este artículo analizo algunos elementos sobre la historia del ingreso de las mujeres a las universidades de los Estados Unidos a principios del siglo xx desde las investigaciones de algunas historiadoras estadounidenses, así como también desde el testimonio que la escritora mexicana de origen judío, Anita Brenner, registró en sus diarios sobre su experiencia como estudiante de Antropología en la Universidad de Columbia en la ciudad de Nueva York, de 1927 hasta 1930.

Desde la perspectiva de género, tomo como base el concepto de *experiencia* a partir de las formulaciones de la historiadora Kathleen Canning, para quien ésta es una forma particular de responder o dar significado a los eventos cuando suceden, y por ello propone examinar las múltiples posiciones del sujeto dentro de los discursos. Canning considera que el objetivo central del análisis debe ser cómo se establece la diferencia, cómo opera, y en qué formas constituye sujetos que ven y actúan en el mundo, para lo cual debe tenerse siempre la doble visión, del texto y el contexto (Canning, 2006, p. 73).

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Desde la cultura escrita se da significado al acto de la escritura de una persona en un determinado tiempo y espacio, y como lo señala Antonio Castillo, deben observarse las implicaciones de los contextos y estructuras sociales en los cuales la producción, la difusión y la recepción de cada escrito tiene significado (Castillo, 2005, p. 10). Así también, debe observarse la cultura escrita como categoría de análisis histórico, ya que los diarios de Anita Brenner, de 1927 hasta 1930, son una fuente primaria y testimonio desde dos perspectivas: por un lado, la experiencia de una joven en la universidad norteamericana y, por el otro, una evidencia del acceso de las mujeres a la antropología durante la década de 1920 en la Universidad de Columbia.

Divido el presente artículo en dos apartados. En el primero hago una referencia al ingreso de mujeres en las universidades norteamericanas durante las primeras décadas del siglo xx, reviso el contexto de la ciudad de Nueva York para las mujeres durante la década de 1920, y señalo algunos elementos sobre el acceso de estudiantes a la Universidad de Columbia.

Enfoco especialmente el ingreso de mujeres a la carrera de Antropología como un espacio femenino y la importancia que el antropólogo Franz Boas representó en el acceso de mujeres a esta carrera. Y en el segundo apartado examino los diarios que escribió Anita Brenner, una mujer judía que nació en Aguascalientes, México, en 1905, pero que en 1927 ingresó a la carrera de Antropología en esta universidad neoyorkina, y que durante esos años escribió su cotidianidad. De su testimonio analizo lo que ella escribió sobre las dificultades que enfrentó para ingresar a la carrera de Antropología, su relación con sus profesores y profesoras, su admiración por Franz Boas como su mentor, y la elección de su tesis como tema propuesto por el tutor.

Además, también desde lo que expresó en sus diarios, distingo las reglas de admisión de la Universidad de Columbia, los espacios denegados a las mujeres dentro de las carreras, algunas de las ideas de la época sobre la feminización de la intelectualidad, y el apoyo que ellas necesitaron de un mentor varón para ingresar a los niveles universitarios de maestría y doctorado.

## I. LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA, FRANZ BOAS Y LAS MUJERES EN ANTROPOLOGÍA

### *Mujeres en las universidades de los Estados Unidos*

A lo largo del siglo XIX muchas mujeres norteamericanas cuestionaron los límites ideológicos de la domesticidad, lo cual dio lugar a que otras argumentaran sobre las diferencias sexuales, desafiaran los roles sociales basados en la biología e insistieran en que las diferencias sexuales podían ser rastreadas a las condiciones culturales. La historiadora Rosalind Rosenberg considera que las mujeres que estudiaron en las universidades de los Estados Unidos durante las primeras décadas del siglo XX se encontraron en medio de dos mundos: por un lado, el victoriano de la domesticidad y su visión restrictiva de la feminidad y, por otro, la llegada del siglo XX con su ampliación comercial y la expansión de las oportunidades (Rosenberg, 1982, p. XVI).

Desde finales del siglo XIX hubo algunas universidades en los Estados Unidos que permitieron el acceso a las mujeres y también se crearon nuevas instituciones de educación superior sólo para ellas, en las cuales se enfatizó la enseñanza de las profesiones humanistas y sociales, como un proceso vinculado a factores económicos y sociales, tales como la industrialización, la disminución de tasas de natalidad y la educación formal para jóvenes. De acuerdo con la historiadora Barbara Miller Solomon, esta educación otorgó a las mujeres una identidad fuera de su casa, aunque muchas de ellas "posiblemente no estaban conscientemente tratando de redefinir la condición de mujer, sin embargo en el proceso se fueron extendiendo sus definiciones" (Miller Solomon, 1985, pp. XVIII-XIX).

Este interés de las mujeres por ingresar a la educación universitaria en los Estados Unidos –que durante el siglo XIX se había expresado como actos de inconformidad–, durante el siglo XX se convirtió en una necesidad, sobre todo por las promesas de una nación abierta a todos. Para el año 1900, todo tipo de cursos, desde labores manuales, calistenia, ingenierías y economía del hogar convivían con la enseñanza de los clásicos, la filosofía y la sociología en el mundo académico. El currículo de las universidades se convirtió en el campo de batalla para atraer estudiantes (Miller Solomon, 1985, pp. 79-80). Desde la década de 1890 hasta muy entrado el siglo XX, los cursos que elegían las mujeres se ubicaban generalmente en el campo de las ciencias sociales, estudios culturales, literatura, lenguas extranjeras y bellas artes. Aunque el aumento

de mujeres inscritas en universidades mixtas entre 1902 y 1912 provocó muchas críticas centradas en su éxito como estudiantes, y algunos estudiosos señalaron que era mejor que las mujeres se educaran en instituciones separadas (Miller Solomon, 1985, p. 61). Para la década de 1920, estudiar en una universidad en los Estados Unidos se había convertido en un atractivo para mujeres de todas las clases, incluso en las revistas populares se mostraba lo glamoroso que era ser universitaria.

### *La Universidad de Columbia*

Esta institución se ubica en el barrio Morningside Heights, de la ciudad de Nueva York. Fue fundada en 1754 como Kings College por un grupo de miembros de la Iglesia Anglicana. En 1784, después de la declaración de independencia norteamericana, reabrió con el nombre de Columbia College. Y aunque durante el siglo XIX Nueva York fue una de las ciudades más grandes, con mayor crecimiento poblacional y con una gran diversidad demográfica dentro de los Estados Unidos, tanto los profesores como los alumnos de esta universidad fueron mayormente episcopales,<sup>2</sup> holandeses, presbiterianos y unos pocos bautistas, metodistas o unitarios (McCaughey, 2003, p. 80), por ello fue muy rara la presencia de estudiantes judíos, y a las mujeres y a los negros no se les permitió ingresar en la universidad.

Según apunta Robert McCaughey, en sus inicios el Columbia College no se democratizó y por el contrario se convirtió en un espacio clasista dirigido al pequeño grupo de profesionales y capitalistas de la ciudad, además de que la cuota de 90 dólares –la más cara de esos años en todo el país–, la convirtió en un emblema del estatus social de ciertas familias. Y aunque no se especificaban requerimientos especiales para el ingreso ni discriminaban a los solicitantes por su religión, los exámenes de admisión demandaban extensos conocimientos de latín, griego y matemáticas, lo que dejó fuera a muchos aspirantes.

### *Nueva York*

Anita Brenner<sup>3</sup> partió a estudiar a Nueva York, a la Universidad de Columbia. Durante las primeras décadas del siglo XX esta ciudad tuvo un atrac-

---

<sup>2</sup> A los anglicanos les llaman episcopales en los Estados Unidos. Esto porque después de la guerra de independencia, a los "anglicanos" norteamericanos les atemorizó ser perseguidos como "ingleses" y se nombraron episcopales, que significa "tener obispos".

<sup>3</sup> Ver una breve semblanza biográfica de Anita Brenner, página 140 de este artículo.

tivo muy especial para las mujeres. Según señala la historiadora Hilary Lapsley, desde 1920 comenzó una enorme oleada de mujeres a inscribirse en las licenciaturas de las universidades neoyorkinas y ese año fue histórico, con un 47.5% de estudiantes inscritas en todo el país (Lapsley, 1999, p. 27). Para los Estados Unidos, la década de 1920 fue de prosperidad después de la Primera Guerra Mundial, un tiempo de optimismo y amplios horizontes. En Nueva York divertirse era "casi una religión", los clubs nocturnos estaban llenos de música y baile de jazz, había nuevos códigos para vestirse, el psicoanálisis estaba enfocado en la heterosexualidad y el barrio de Greenwich Village bullía de artistas e intelectualidad, de pensamiento independiente, cosmopolita y radical, con debates sobre asuntos sociales, políticos, literarios y artísticos (Lapsley, 1999, p. 55).

Para las jóvenes estudiantes universitarias de la década de 1920, el ideal era la *flapper*, o chica moderna, con cabello corto, atrevida, coqueta, que buscaba diversión y emociones. A Anita Brenner le tocó vivir, tanto en México como en los Estados Unidos, la aparición de esta chica moderna con modas provocativas y en busca del amor romántico dejando de lado los roles tradicionales de hija, madre y esposa. Como lo señalan Barlow, Yue Dong, Ramamurthy, Thomas y Weinbaum, la chica moderna fue un fenómeno global a través de estructuras económicas y flujos culturales que traspasaron fronteras, y aunque se ha insistido en la influencia de los Estados Unidos, estas autoras apuntan que se debe poner atención en cómo fue definida la chica moderna en cada contexto, y cómo las ideologías dominantes de "autonomía individual, racismo científico y reforma social, condicionaron su aparición alrededor del mundo" (Barlow *et al.*, 2005, p. 248).

### *Columbia, Nueva York y las mujeres*

En la Universidad de Columbia estaba la facultad de Barnard College<sup>4</sup> con estudios de licenciatura sólo para mujeres, menos cara que otras, con una excelente reputación y ubicada en Manhattan, lo que permitía a las estudiantes participar de la vida de la ciudad. Barnard College fue fundada por los directivos de la Universidad de Columbia en 1889 y en 1893 se graduaron las primeras ocho estudiantes de Barnard. En 1898 el Teachers College se afilió a Columbia, y desde ambas facultades, tanto

---

<sup>4</sup> En Estados Unidos, el *college* es la institución de educación superior que sólo ofrece licenciaturas. Y llaman *university* a las que también tienen posgrados, tanto maestrías como doctorados.

las mujeres como los estudiantes negros comenzaron a demandar su derecho a ingresar a los estudios de posgrado de Columbia.

En diciembre de 1891 la Universidad de Columbia autorizó la entrada de mujeres a los posgrados de las Facultades de Filosofía y Ciencias Políticas, aunque el proceso de aceptación fue lento y gradual porque no todos los departamentos les abrieron las puertas desde ese momento. Otras universidades norteamericanas permitieron el ingreso de las mujeres a sus doctorados desde 1890, como Yale, Pennsylvania, Chicago, Stanford y Brown. La Universidad Johns Hopkins admitió mujeres en 1907, pero otras instituciones profundamente masculinas como Harvard, Princeton y Virginia las admitieron hasta la segunda mitad del siglo xx (Rosenberg, 2004, p. 75). En 1906, la Facultad de Filosofía de Columbia tenía 150 alumnas inscritas en los posgrados de filosofía avanzada, psicología y antropología, aunque sólo dos habían conseguido su doctorado, pero las cuotas seguían siendo caras y tan sólo unas cuantas becas de las que anualmente ofrecía Columbia, estaban abiertas para mujeres (Rosenberg, 1982, p. 87).

La historiadora Lois Banner apunta que durante las décadas de 1920 y 1930 las universidades norteamericanas fueron "bastiones de racionalidad masculina, que regularmente excluían a mujeres de los altos cargos" (Banner, 2005, p. viii). No obstante, considera que la Universidad de Columbia fue mejor que otras, ya que aun cuando a las profesoras no se les permitía la entrada al comedor de los varones de la Facultad de Ciencias Sociales –a la cual pertenecía Antropología–, Columbia tuvo uno de los mayores registros de mujeres a nivel nacional en sus programas de estudio, y de acuerdo con la antropóloga Nancy Lutkehaus, durante estas décadas, la Antropología fue la disciplina académica que admitió más mujeres en esta institución (Lutkehaus, 2005, p. xxi).

Además, durante esos años la ciudad de Nueva York brilló de energía política, cultural y económica, lo que produjo oportunidades sin precedentes para las mujeres en el periodismo, la educación, el comercio, las leyes, la medicina y el trabajo social (Rosenberg, 2004, p. 124). De acuerdo con Rosenberg, hubo también muchos profesores jóvenes que estimularon el ingreso femenino a las universidades, entre ellos el pedagogo, filósofo y psicólogo norteamericano John Dewey,<sup>5</sup> que al igual

---

<sup>5</sup> John Dewey (1859-1952) fue el académico más representativo de la pedagogía progresista en Estados Unidos, se le conoce por sus escritos sobre educación, pero también escribió tratados sobre arte, lógica, ética y democracia, en donde su postura se ba-



que otros académicos de ese tiempo habían estudiado en universidades mixtas, se habían acostumbrado a trabajar académicamente con mujeres, se habían casado con mujeres universitarias, y "no veían conflicto entre la condición de mujer y la educación superior" (Rosenberg, 1982, p. xvii). Rosenberg señala que las universidades en las cuales los estudios sobre las diferencias sexuales se dieron con mayor intensidad fueron la de Chicago y la de Columbia, y apunta que:

En estas instituciones, en particular, la perspectiva única sobre los principios victorianos que tenían las estudiantes acerca de la condición de mujer, se combinó con el escepticismo de los campos nuevos de la psicología, la sociología y la antropología, para formar un nuevo entendimiento de las diferencias sexuales (Rosenberg, 1982, p. xviii).

La pregunta esencial era si una experiencia educativa similar para hombres y mujeres podría producir una uniformidad en el ejercicio intelectual, y si las otras diferencias entre los sexos podían ser atribuidas a las diferencias entre las historias sociales de los hombres y de las mujeres. Entre 1900 y 1920 un gran número de científicos sociales, entre ellos John Dewey y Franz Boas, concluyeron "que la respuesta debía ser un sí" (Rosenberg, 1982, p. xix).

#### *Franz Boas y las antropólogas en Columbia*

Franz Boas nació en Alemania en 1858 en una familia judía, obtuvo su Doctorado en Física y Geografía; era un científico, además de que le preocupaba el antisemitismo. Después de terminar sus estudios se embarcó en viajes de investigación por el Ártico, pasó varias veces por Nueva York, y en 1887 se mudó permanentemente a los Estados Unidos. Primero estuvo en el Clark University en Massachusetts, luego en el Field Museum de Chicago, y finalmente en 1896 en el American Museum of Natural History en Nueva York. En este tiempo aceptó una clase de Antropología Física en Columbia, en 1899 lo promovieron a Profesor, y durante las dos décadas siguientes, Boas se convirtió en la "fuerza dominante de la antropología norteamericana con la ayuda de un excepcional y talentoso grupo de estudiantes, una mezcla de judíos y no judíos" (Rosenberg, 2004, p. 133). Boas, un riguroso empirista, alejó a sus alumnos antropólogos de la teoría

---

saba en que sólo se podría alcanzar la plena democracia a través de la educación y la sociedad civil.

evolucionista y del determinismo biológico, y desde Columbia marcó la diferencia entre la sociología y la antropología, al dedicar sus esfuerzos a la necesidad de recolectar las costumbres particulares de las sociedades primitivas (Rosenbert, 1982, p. 163).

Boas comenzó a dar clases para mujeres en antropología en 1917. Se declaró antimilitarista en el entorno de la Primera Guerra Mundial y mantuvo una postura contraria a la posición bélica de los directivos de la universidad. A él le preocupaba que los Estados Unidos entraran a la guerra contra Alemania, pues era alemán y todavía tenía familia en aquel país (Rosenberg, 2004, p. 131). Como un castigo por sus convicciones, los directivos decidieron exiliarlo a dar clases en Barnard College, donde sus alumnas serían sólo mujeres.

Barnard College tenía su propia junta de gobierno e independencia financiera, aunque las graduadas de Barnard recibían el diploma de Columbia (McCaughy, 2003, p. 189). En la información general de la Universidad de 1926, el secretario de la Universidad, Frank D. Fackenthal apuntó: "Barnard College es una corporación separada. Su trabajo es para mujeres, lo que las lleva al grado de A.B. [*Bachelor of Arts*] que corresponde al Columbia College para hombres".<sup>6</sup>

De acuerdo con Rosenberg, la postura antimilitarista de Boas tuvo profundas implicaciones de género en la antropología. Él mismo, en 1920, comentó a un colega: "He tenido una curiosa experiencia en los estudios superiores los últimos años, todas mis mejores estudiantes son mujeres" (Rosenberg, 2004, p. 148). Cuando Boas comenzó a dar clases a mujeres en Antropología, tenía casi sesenta años y, según esta historiadora, "ya era suficientemente mayor como para no sentirse amenazado por ellas, a diferencia de si hubiera sido joven. Para las estudiantes que lo conocían bien, él era Papa Franz" (Rosenberg, 1982, p. 166).

Una de las primeras mujeres que se interesó en antropología bajo la tutela de Boas fue la socióloga y antropóloga Elsie Clews Parsons.<sup>7</sup> Ambos mantuvieron una larga amistad y ella apoyó significativamente a Boas en su esfuerzo por reconstruir la antropología después de la Prime-

---

<sup>6</sup> Columbia University in the City of New York. General Information. 1926. Frank D. Fackenthal, Secretary, p. 2. Rare Book and Manuscript Library. Columbia University Archives. Historical Subject Files. [18--¿] Series I: Academics and Research. Box 1. Folder 4. "Admissions....".

<sup>7</sup> Elsie Clews Parsons (1875- 1941) Antropóloga, socióloga, folclorista y feminista norteamericana que estudió las tribus nativas norteamericanas, como Tewa y Hopi, en Arizona, Nuevo México y México.

ra Guerra Mundial. Parsons fue una de las mujeres científicas sociales que desafió con mayor fuerza la visión cultural de las diferencias sexuales. La influencia de Franz Boas la hizo ver críticamente la teoría evolucionista y su vida como mujer la llevó a considerar el progreso con escepticismo. Además, Parsons apoyó la labor de Boas con su patrimonio personal, le pagó una secretaria, cubrió las deudas de la publicación de la revista *Journal of American Folklore*, dio dinero para viajes de investigación y patrocinó una compilación sobre folclor norteamericano (Rosenberg, 2004, p. 147). Gracias a este apoyo económico, muchas de las estudiantes de Boas –como Erna Gunther y Gladys Reichard–, se convirtieron en el núcleo del grupo de antropólogas que dirigieron los estudios sobre la raza hacia “la masculinidad, la feminidad y la sexualidad” (Rosenberg, 2004, p. 148). En un artículo que Boas escribió en 1942 explicó el atractivo que tuvo esta disciplina para las jóvenes estudiantes mujeres:

Interrogatorios más amplios, la cuestión de la manera en que las sociedades más primitivas o más alejadas han resuelto sus problemas –un necesario preliminar del estudio de lo que es generalmente humano y lo que es históricamente determinado–. La posición de las mujeres en la sociedad, las formas de la familia, demandaban cuestionar desde un punto de vista más amplio<sup>8</sup> (Rosenberg, 1982, p. 164).

Para la generación de jóvenes estudiantes que ingresaron a las universidades norteamericanas durante la década de 1920, la búsqueda de logros para mujeres ya era irreversible. Muchas de ellas no quisieron ser identificadas como feministas, “la etiqueta feminista representaba el enojo estridente, algunas veces pequeño, y muchas veces dividido, de la generación de sus madres” (Rosenberg, 1982, p. 209). En los Estados Unidos las mujeres universitarias de la década de 1920 ya no eran novedad, ya no había la ambivalencia entre la escolaridad y las ambiciones científicas de antes. Esta generación de mujeres popularizó las ciencias sociales en el país y con sus trabajos invitaron al público a asumir más apertura hacia las identidades y roles sexuales (Rosenberg, 1982, p. 210).

Las mujeres que siguieron a Boas en la antropología facilitaron su cambio de visión hacia el examen funcional de la relación del individuo con la cultura, de igual manera que otras mujeres habían facilitado este mismo cambio en la psicología y en la sociología. “Elsie Clews Parsons,

---

<sup>8</sup> El artículo citado en Rosenberg, 1982 es: Franz Boas, “Elsie Clews Parsons. Late President of the American Anthropological Association”, *Scientific Monthly* 54 (May 1942).

Ruth Benedict y Margaret Mead, así como Ruth Bunzel, Gladys Reichard, Esther Goldfrank, y otras, habían pasado sus vidas tratando de encontrar un espacio para ellas en una cultura que sospechaba de las ambiciones intelectuales de las mujeres” (Rosenberg, 1982, p. 226). Estas mujeres fueron precisamente las contemporáneas de Anita Brenner en la Universidad de Columbia; a todas ellas las mencionó en sus diarios, y aunque con la mayoría tan sólo tuvo un trato académico, sus vidas y su trabajo, así como sus clases y sus ideas, deben haber impactado de alguna forma la mirada de Anita hacia las mujeres, en este caso antropólogas norteamericanas, entre ellas algunas judías.

## II. ANITA BRENNER EN ANTROPOLOGÍA EN COLUMBIA, 1927-1930

### *Una chica universitaria que escribió sus diarios*

Anita Brenner nació en Aguascalientes, México, en 1905. Fue hija de una familia de inmigrantes judíos de Letonia que había decidido trabajar en esta ciudad. En 1916, cuando ella tenía once años, su familia decidió irse definitivamente a los Estados Unidos debido a la Revolución mexicana. Anita Brenner, como hija de inmigrantes interesados en la educación superior de sus hijos, tuvo la oportunidad de ingresar a dos instituciones universitarias en Texas. A los diecisiete años se inscribió en Our Lady of The Lake, una universidad católica sólo para mujeres que estaba en San Antonio donde Anita vivía con su familia, y en la cual permaneció durante un semestre. Después de esto consiguió el permiso de sus padres para irse a la ciudad de Austin, distante 130 kilómetros de San Antonio, para registrarse en la Universidad de Texas, en la cual estudió durante un año.

En 1923, a los dieciocho años, Anita convenció a sus padres para que le permitieran regresar a México, esta vez a la capital, con la intención de estudiar y trabajar. En esta ciudad ella se inscribió en la Universidad Nacional de México en distintas clases, durante todo el año 1924. En 1925, cuando tenía diecinueve años, Anita se fue a la ciudad de Nueva York a inscribirse en la Universidad de Columbia en la carrera de Antropología, quizás por recomendación de algunos de sus amigos norteamericanos en México, quienes habían estudiado en aquella institución. Esta vez no pudo registrarse de manera formal, posiblemente porque le faltaron algunos de los requisitos para su ingreso; sin embargo, en varios de sus escritos apuntó que sí tomó clases con el reconocido antropólogo

alemán de origen judío, Franz Boas, quien en 1925 era el Oficial Ejecutivo del Departamento de Antropología de esa universidad. Después de estos meses en Nueva York, Anita regresó a la ciudad de México en donde permaneció dos años más, trabajó, escribió artículos, investigó sobre las culturas indígenas mexicanas y tomó clases que complementaron los requisitos que le pidieron en Columbia para inscribirse en un posgrado.

Fue hasta septiembre de 1927 que finalmente se fue a Nueva York a buscar nuevamente su inscripción en Columbia. Desde que llegó se relacionó con los profesores e intelectuales neoyorkinos, tanto de la carrera de Antropología de la universidad, como con los editores, publicistas y editores de revistas como *The Nation* y *The Menorah Journal*, para las que ella escribió varios artículos. Hasta el final de los diarios en junio de 1930, sus reportes abarcaron distintos aspectos: sus estudios en Columbia, sus artículos para diversas revistas, la búsqueda de una editorial para su libro *Idols Behind Altars*, que fue publicado en 1929, la investigación y redacción de su tesis doctoral, y las numerosas lecturas que realizó a lo largo del camino. Con mayor o menor regularidad, durante esos años Anita escribió sus diarios por las noches. La edición impresa de sus diarios acabó cuando ella estaba a unos días de su boda, iba a iniciar su investigación doctoral y se alistaba para comenzar una nueva vida.

Según algunos historiadores de la cultura escrita, la costumbre de escribir diarios se inició durante el siglo xix y alcanzó su momento más alto a inicios del siglo xx, sobre todo en países europeos y en los Estados Unidos y, de acuerdo con Christa Hämmerle, especialmente entre mujeres jóvenes (Hämmerle, 2009, p. 146). También Philippe Lejeune señala, en la introducción de su libro *Un Journal á Soi: Histoire d'une pratique* (Lejeune y Bogaert, 2003, p. 9), que son más las mujeres que escriben diarios que los hombres.

Para Lejeune, el diario cumple varias funciones a la vez, como expresión, reflexión, memoria y "el placer de escribir" (Lejeune, 2001, p. 104), y considera que la relación entre la escritura del diario y el tiempo, y entre el diario y su autor, son esenciales para comprenderlos. Indica que al escribir un diario se ejercen varias acciones, como la de deliberar, porque se escribe en el hoy y se prepara para actuar en el mañana; también la de resistir, porque el diario puede proporcionar al diarista coraje y apoyo; asimismo ayuda a pensar porque el diario se convierte en un "método de trabajo" (Lejeune y Bogaert, 2003, p. 10). Y sobre todo la de escribir, porque quien tiene un diario es porque ama la escritura.

Lejeune, como escritor, considera que es fascinante transformarse uno mismo en palabras y frases, escribir el diario y al mismo tiempo observar esa vida. Y por ello describe el diario como “una higiene vital”, un remedio para el olvido y un taller de escritura (Lejeune, 2000, p. 5).

Para Anita Brenner la escritura de sus diarios parece haber sido un poco de todas esas acciones. Inmersa en su tiempo, desde muy joven adoptó la costumbre de escribir diarios y reportó al papel su cotidianidad cada noche. Dejó en esas hojas sus reflexiones, sus actividades, las descripciones de las personas que conoció, los espacios en los que se movió, y en ello aportó un testimonio sobre la vida cotidiana de una estudiante en Columbia durante la década de 1920. Sus entradas reflejan las estrictas restricciones que había para ingresar a esta universidad, los exámenes y entrevistas que tuvo que pasar, también los lugares en los que se impartían las clases de antropología, así como los profesores y profesoras encargados de impartirlas. Asimismo reportó sobre sus clases, algunos de sus compañeros, las actividades que realizó y describió su trato con algunas de las antropólogas de Columbia que conoció. Especialmente quedó registrada la relación que Anita tuvo en esos años con Franz Boas, cómo ella se sintió cobijada bajo su tutela y las palabras de admiración con las que continuamente lo describió, como su mentor dentro de la Antropología.<sup>9</sup>

#### *En Nueva York, Columbia, 1927*

Anita llegó a esta ciudad el jueves 22 de septiembre de 1927 junto con su amiga Lucy Knox, una norteamericana a quien había conocido durante su estancia en México, y con quien había compartido departamento para ahorrar gastos. Ambas decidieron inscribirse en estudios de Antropología. Lucy era oriunda de Texas y en México trabajó para la *Revista de Revistas*, en la que Anita publicó algunos artículos. El 22 de septiembre de 1927, Anita registró una de sus primeras experiencias en Columbia:

En la tarde fuimos a Columbia, pero no logramos mucho. Los canales académicos se abren con grandes crujiidos [...] Hoy también fui y me atrapó la maquinaria académica

---

<sup>9</sup> Examiné sus entradas acerca de su experiencia en la Universidad de Columbia en los diarios editados por la hija de Anita Brenner, Susannah Glusker, con el título de *Avant-Gard Art & Artists in Mexico. Anita Brenner Journal's of the Roaring Twenties*, y publicados por University of Texas Press, en 2010.

otra vez. Boas es un *old darling* [un viejo querido, un viejo amigo]. Tiene un sentido del humor y mucha *buena voluntad* y algo tiene que resultar de esto (Brenner, 2010, p. 518).<sup>10</sup>

Eran sus primeros días en Nueva York y, como muestran sus entradas, desde el principio Franz Boas le ayudó con el papeleo de la universidad. Después de haber estado en sus clases en 1925, Anita había seguido en contacto con él.<sup>11</sup> El mismo día 22 de septiembre de 1927, Anita también escribió: "Todo mundo es agradable y esto es alentador, excepto por algunas personas arrogantes en la Universidad, a quienes les molesta cuando uno no encaja en los canales adecuados" (Brenner, 2010, p. 519). Dejó por escrito que se encontró con dificultades para ingresar, a pesar del apoyo de Boas.

De acuerdo con Lois Banner y Hilary Lapsley, las mujeres se sentían como en casa en la Universidad de Columbia con Boas. Él había sido famoso por su dureza con sus estudiantes varones, con ellos era "ambicioso, controlador y demandante" (Banner, 2003, p. 190), y sin embargo parecía haberse suavizado con sus jóvenes estudiantes mujeres. Algunos lo describieron como un padre de familia victoriano, con una "familia de antropólogas aspirantes caracterizadas como [...] una joven generación de hijas que le llamaban Papá Franz y aceptaban la ambigua benevolencia, de un hombre que facilitó el ingreso de muchas mujeres a la disciplina" (Lapsley, 1999, p. 60).

Al llegar a Columbia, Anita se convirtió en parte de este grupo de mujeres cobijadas por Boas, y el 27 de septiembre de 1927 anotó en sus diarios uno de los exámenes que tuvo que presentar para ingresar al nivel de posgrado, a la maestría que le interesaba:

Invariablemente los administradores y empleados se enojan cuando tienen que manejar mi expediente. El astuto "Papá Franz" está tratando de acumular suficientes créditos de *Undergraduate* [licenciatura] para mí para que me pasen al nivel de *Graduate* [posgrado]. *Con ese motivo* tuve un examen informal en el departamento de Español. Esto es, una conversación con Onís,<sup>12</sup> a petición escrita de Boas, y Onís declaró que

<sup>10</sup> Todas las traducciones del diario, del inglés al español, son mías. Las cursivas son para las palabras en español o en inglés que ella anotó en su original.

<sup>11</sup> Franz Boas, carta a Anita Brenner. 29 de julio de 1925. *Anita Brenner Papers*. Harry Ransom Center Series III. Correspondence, 1920s-1981. Box 52. Folder 10.

<sup>12</sup> Federico de Onís. (1855- 1966) Profesor español. Fundó el Departamento de Estudios de Español en la Universidad de Puerto Rico. Desde 1918 y hasta su jubilación fue profesor de literatura española en la Universidad de Columbia en Nueva York. Contribuyó a la difusión del hispanismo en los Estados Unidos.

yo tengo los conocimientos de licenciatura, y todo lo que enseñan en Literatura Española y Panamericana. Fue muy simple; yo sólo le di mis opiniones sobre los poetas y lánguidamente mis juicios sobre Prieto [Pradillo], Gutiérrez Nájera, etc., etc. También le dije que prefiero a Unamuno y a Ortega y Gasset que a los poetas españoles modernos... y *voilà*, terminó el examen. ¡Oh, fachada, fachada, qué neoyorkina eres! (Brenner, 2010, p. 520).

Desde la primera vez que Anita estuvo en Columbia en 1925, no buscó inscribirse en estudios de licenciatura en Barnard College.<sup>13</sup> Parece ser que desde entonces intentó ingresar al nivel de *Graduate*, que es el que corresponde a las maestrías y los doctorados. Anita llevaba sus certificados de las universidades en las que había estado antes, Our Lady of the Lake, en San Antonio y la University of Texas en Austin, Texas<sup>14</sup> y de la Universidad Nacional de México.<sup>15</sup> Contaba con dos años y medio previos de estudios universitarios y en el Boletín Informativo de la Universidad de Columbia de 1925 se anunció que los estudiantes que quisieran ingresar a la Master of Arts, debían tener un año completo de residencia en la Universidad, haber aprobado los exámenes escritos de admisión, demostrar dominio del alemán o del francés, y tener sus solicitudes completas en las Oficinas Ejecutivas del Departamento.<sup>16</sup> Además quienes quisieran registrarse en Antropología debían demostrar sus conocimientos del año anterior de clases además de escribir un ensayo.

En este mismo Boletín de 1924-1925 se describieron los cursos para los niveles de posgrado y se indicó que: "Todos los cursos de filosofía, psicología y antropología, numerados sobre el 102, excepto Antropología 105-106, están abiertos para mujeres".<sup>17</sup> Éste último era el curso titulado "Métodos biométricos. Profesor Boas".<sup>18</sup> Esto deja ver las

---

<sup>13</sup> La información proporcionada por la Registrar's Office Barnard College es que no tienen ningún expediente de Anita Brenner en sus archivos. *Barnard Archives*, Miss Martha Tenney.

<sup>14</sup> Certificado de Estudios de Texas Colleges, 27 de marzo de 1924. Anita Brenner Papers. Harry Ransom Center. Series VI. Personal. Box 120. Folder 1. "Brenner-Academic Record".

<sup>15</sup> Certificado para Ana Brenner, 4 de mayo de 1926. Archivo Histórico del IISUE. AHUNAM. Instituto de Investigaciones Bibliográficas UNAM. Caja 19/221. 26259. Expediente "BRENNER, Ana."

<sup>16</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1924-1925. June 1, 1924, pp. 6-9. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>17</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1924-1925. June 1, 1924, pp. 10. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>18</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1924-1925. June 1, 1924, pp. 31. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.



concepciones de género en esta Universidad, todas las otras clases de Antropología podían tomarlas las mujeres, pero este curso en especial era sólo para varones. Elementos que también quedaron en la Información General para el nivel *Graduate* escrita por Frank D. Fackenthal, el Secretario de la Universidad, que señaló: "Con la excepción de las clases en Derecho y en Ingeniería, la Universidad está abierta a las mujeres en todos sus ramas".<sup>19</sup> Era la década de 1920 y sin embargo estaban marcados muy claramente los estudios considerados adecuados para las mujeres. A pesar de que habían transcurrido más de dos décadas desde que se había permitido el acceso a las mujeres en esta institución, había carreras que seguían siendo consideradas sólo aptas para hombres.

En esta entrada de sus diarios, Anita describió qué elementos de la literatura debía conocer, cómo había logrado impresionar al profesor español que la interrogó y que había sido "fachada", tal vez como ella había visto que eran algunos neoyorkinos. En su recuento de las entrevistas y exámenes, Anita reveló lo estricto de los requisitos para el acceso al posgrado de estudiantes provenientes de otras universidades. En 1926, el Secretario de la Universidad comunicó en un folleto titulado "Información General" sobre los requisitos de admisión:

El estudiante que desee inscribirse en las Facultades *Graduate* debe asegurar un permiso apropiado para registro del Director de Admisiones [...] entregar el certificado aceptable de su licenciatura [...] presentar su expediente universitario completo con calificaciones para cada materia, una lista oficial de los temas aceptados por aquella institución, y un certificado de retirada honorable [...] con cada curso que haya completado [...] Presentar al Director de Admisiones las credenciales oficiales detalladas, mostrando el trabajo académico en otras instituciones [...] La Universidad de Columbia no garantiza el reconocimiento de los cursos para la Maestría, ya que el requerimiento normal es un año de estudios, que deberá coincidir con la regulación general de la Universidad [...].<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Columbia University in the City of New York. General Information. 1926. Frank D. Fackenthal, Secretary. P. 11. Rare Book and Manuscript Library. Columbia University Archives. Historical Subject Files. [18--?] Series I: Academics and Research. Box 1. Folder 4. "Admissions....".

<sup>20</sup> Columbia University in the City of New York. General Information. 1926. Frank D. Fackenthal, Secretary. P. 10-11. Rare Book and Manuscript Library. Columbia University Archives. Historical Subject Files. [18--?] Series I: Academics and Research. Box 1. Folder 4. "Admissions....".

En su entrada del 28 de septiembre de 1927, Anita reportó, "fui a la escuela y pagué mi cuenta. Fui al Museo de Historia Natural para ver al Dr. Goddard sobre su curso" (Brenner, 2010, p. 521). En 1927, el Doctor Pliny E. Goddard<sup>21</sup> estaba adscrito a Columbia como "Profesor de Antropología",<sup>22</sup> y era el curador asociado del museo en Etnología (Deacon, 1997, p. 97). En este caso, es significativo que Anita acudiera a estas clases en el museo, ya que en el Boletín de Información de Columbia de 1927-1928, se informó que tanto la clase titulada *General Ethnography: Technology and Primitive Art*, como *Museum Technique and Methods*, eran los cursos avanzados del posgrado.<sup>23</sup> Esto muestra cómo, aún sin estar formalmente inscrita, Boas decidió que Anita asistiera a los cursos avanzados de Antropología, que quizás eran del doctorado y no de maestría, lo cual también indica la gran autoridad que tenía Boas dentro de su departamento en la Universidad, pues él podía acomodar a sus estudiantes en las clases que considerara pertinentes.

En muchas de las entradas de sus diarios ella escribió sobre sus clases en la universidad, como el 2 de octubre de 1927:

A la escuela, clase de Reichard, clase de Benedict. Alumnas a la antigua, heterogéneo y más en este último aspecto antropológico. Fui al museo a ver sobre el curso de Goddard, llegué con George [Vaillant],<sup>24</sup> quien me presentó a varias personas, entre ellas al Dr. Severo [Shapiro],<sup>25</sup> o algo así, nórdico con una bella barba rojiza en toda su cara y un acento de Harvard (Brenner, 2010, p. 524).

Desde su llegada a esta universidad, Anita tuvo la oportunidad de tomar clases con algunas de las antropólogas más reconocidas en esos años, como Gladys Reichard y Ruth Benedict, ambas habían sido alum-

---

<sup>21</sup> Pliny Earle Goddard (1869–1928) Lingüista y etnólogo norteamericano, conocido por su extensa documentación de los idiomas y culturas de la gente Athabaskan en los Estados Unidos. Colega de Boas en la Universidad de Columbia.

<sup>22</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1926-1927. July 3, 1926, p. 4. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>23</sup> *Advanced Graduate Courses*. Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1927-1928. May 28, 1927, pp. 33-35. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University. [Etnografía general: Tecnología y arte primitivo; Métodos y técnicas del Museo].

<sup>24</sup> George Vaillant (1901-1945) Arqueólogo y antropólogo norteamericano reconocido por sus contribuciones sobre las civilizaciones precolombinas mesoamericanas, sobre todo aztecas y mayas.

<sup>25</sup> Harry L. Shapiro (1902) Primer Dr. en Antropología Física en Harvard. Trabajó en proyectos de investigación con Franz Boas. Fue profesor de Columbia hasta 1973.

nas de Boas y ahora eran profesoras en Columbia. En el Boletín de Información de la Universidad de Columbia para 1926-1927, señalaron a la Dra. Ruth Benedict como "Profesora de Antropología", y a Gladys Reichard como "Instructora en Antropología".<sup>26</sup>

Gladys Reichard<sup>27</sup> había obtenido su maestría en 1920 y su doctorado en 1925 bajo la tutela de Boas. Pero quien, de acuerdo con Banner, verdaderamente sobresalió entre las antropólogas fue Ruth Benedict,<sup>28</sup> una de las pocas académicas, intelectuales y teóricas de la primera mitad del siglo xx que "puede ser considerada grande" (Banner, 2005, p. viii). Según Nancy Lutkehaus, durante las décadas de 1920 y 1930, Ruth Benedict encontró en la antropología una empresa que cautivó su intelecto y sus emociones, y una disciplina académica atractiva para mujeres (Lutkehaus, 2005, p. xxi).

En las entradas de sus diarios, Anita expuso su contacto con las otras antropólogas, las actividades que realizaron, asumiéndose como testigo y protagonista de lo que contaba. Sobre esto Kathleen Canning señala que la *experiencia* es la propia historia del sujeto, y por lo tanto su análisis permite conocer no sólo los hechos sino "cómo la persona construyó los eventos de la forma como los iba viviendo" (Canning, 2006, p. 75). En sus diarios Anita se colocó en la posición de una estudiante seria, inteligente y con capacidad de interlocución con sus profesores. Además, a pesar de ser octubre, su proceso de inscripción seguía el trámite, pero ella asistía a todas las clases con la venia de Boas, que la seguía recomendando al departamento de admisiones.

Su amiga Lucy Knox logró su Maestría en Antropología en 1928 con la tesis titulada "Archaic Pottery from the Valley of Mexico",<sup>29</sup> también interesada en temas mexicanos. Sobre esto es interesante observar que Anita, sin tener una maestría logró ingresar al nivel de Doctorado. Po-

---

<sup>26</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1926-1927. July 3, 1926, p. 4. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>27</sup> Gladys Amanda Reichard, (1893-1955) Antropóloga cultural y lingüista norteamericana. Fue a la Universidad de Columbia en donde obtuvo su Maestría en 1920, y su Doctorado en 1925. Comenzó como profesora de Barnard en 1921, y fue parte de su facultad hasta su muerte.

<sup>28</sup> Ruth Benedict (1887-1948) Nació en Nueva York. Escribió su tesis "The Concept of the Guardian Spirit in North America", por la cual recibió su título de Doctorado en Antropología en Columbia en 1923. ["El concepto del espíritu guardián en Norte América"]. Fue profesora de Columbia hasta su muerte.

<sup>29</sup> Lucy P Knox, "Archaic Pottery from the Valley of Mexico," in Department of Anthropology (New York: Columbia University, 1928). ["Cerámica arcaica del Valle de México].

siblemente los manuscritos de su libro sobre arte y cultura mexicana, *Idols Behind Altars*,<sup>30</sup> que llevaba con ella cuando llegó a Nueva York, fue la diferencia entre quedarse en una maestría y acceder al doctorado. Tal vez Boas revisó todo lo que Anita había aprendido durante su estancia en México, quizás Anita le mostró sus diarios sobre las culturas primitivas de México, y él decidió apoyarla a acceder al nivel más alto. Esto hace patente el profundo interés de Boas por colocar a sus alumnas en los espacios que él creía que podían ocupar y, por otro lado, muestra la gran influencia que tuvo en esta universidad. En el Boletín de Información de Columbia 1927-1928, los requisitos para ingresar al doctorado, se indicaron como sigue:

Todos los candidatos para el grado de Doctor en Filosofía que realicen su trabajo en el Departamento de Antropología, deben tener conocimientos de etnografía, etnología, antropología física y lingüística. El candidato puede especializarse en cualquiera de estas tres líneas, pero se espera que tenga conocimientos generales acerca del tema. El examen al candidato se realiza después de haber aceptado su ensayo.<sup>31</sup>

Sobre este apoyo de Boas, en 1948 Anita envió una carta con algunos datos biográficos para su amigo de Aguascalientes, Alejandro Topete del Valle,<sup>32</sup> y le contó: "terminó [ella] sus estudios en la universidad habiéndosele otorgado (por maña del Profesor Franz Boas el título de doctorada)".<sup>33</sup> Y con elló dejó constancia de lo importante que fue Boas para que ella estudiara Antropología.

En sus diarios se aprecia que para Anita fue muy importante escribir sobre sus actividades, sus clases y sus profesores en la universidad, como el 12 de octubre de 1927, que anotó: "el miércoles es realmente un día extraordinariamente pesado para mí. Las clases son desde la una hasta las 9:30 p.m. También me toca una loca carrera al museo y otra de

---

<sup>30</sup> Que fue publicado en Nueva York en 1929. Brenner, Anita. *Idols Behind Altars*, Payson & Clarke, New York, 1929.

<sup>31</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Philosophy, Psychology and Anthropology. Announcement 1927-1928. Mayo 28, 1927, p. 11. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>32</sup> Alejandro Topete del Valle (1908-1999) Escritor, historiador y académico. Nació en Aguascalientes, ocupó varios cargos en el gobierno municipal y estatal, y fue el Cronista Vitalicio de Aguascalientes desde 1944.

<sup>33</sup> Anita Brenner, carta para Alejandro Topete del Valle, 13 de diciembre de 1948. Biblioteca Central de la Universidad de las Artes/ Aguascalientes, Ags. Fondo Topete del Valle. Caja 21-D Expediente 13. "Anita Brenner Duchan. 1905-1974".

regreso al seminario – dos horas de seminario y dos horas sociología” (Brenner, 2010, p. 528).

Los miércoles, según el Boletín de la Universidad, sus clases eran *Primitive social life*, con la Dra. Reichard, *Man and the Supernatural: a study of primitive religion*, también con la Dra. Reichard, *Anthropology* con el Dr. Bruno Oettekin,<sup>34</sup> los cursos del museo con Goddard, y *Research Work in Anthropology* con Boas, Goddard, Reichard y Benedict. Este último debió ser el seminario al que Anita se refirió continuamente y en el cual tuvo la oportunidad de aprender de todos sus profesores a la vez.<sup>35</sup> Sus clases eran en el edificio *Journalism*<sup>36</sup> de la Universidad de Columbia, pero la del Dr. Pliny Goddard era en el Museum of Natural History, ubicado en el Central Park de Manhattan. De acuerdo con la historiadora Desley Deacon, en ese tiempo la antropología era una profesión muy basada en los museos, el mismo Boas estuvo como curador en el Chicago Natural History Museum y en el American Museum of Natural History (Deacon, 1997, p. 98).

En sus diarios también quedó el registro de los sentimientos de Anita sobre sus clases y sus profesoras, como el 24 de octubre de 1927, que anotó:

Hoy, estúpida y adormilada, muy aburrida con la conferencia de Benedict, se suponía que sería pensamiento especulativo, pero siempre es Zuni, o Tinnebago,<sup>37</sup> o alguna maldita cultura del norte o del sureste por cuyos detalles yo no doy a *tinker's whoop* [no me importa un bledo] (Brenner, 2010, p. 534).

Éste es un aspecto esencial de lo que escribió en sus diarios, a través de sus entradas Anita dejó muy claro que su interés estaba puesto en el estudio de las culturas indígenas que había conocido en México, y continuamente comparaba el desarrollo de las sociedades que los pro-

---

<sup>34</sup> Bruno Oettekin, Ph.D., "Lecturer in Anthropology". Columbia University. Bulletin of Information. Philosophy, Psychology and Anthropology. Announcement 1927-1928. Mayo 28, 1927, p. 4. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>35</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Philosophy, Psychology and Anthropology. Announcement 1927-1928. Mayo 28, 1927, p. 34. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

<sup>36</sup> El Journalism Building de la Universidad de Columbia cambió de nombre en abril de 2012 por el de Pulitzer Building.

<sup>37</sup> Con Tinnebago, quizás Anita se refirió a la cultura Winnebago, un grupo indígena norteamericano de los sioux.

fesores discutían en las clases de Columbia, con lo que había estudiado y visto en su país natal. En este caso, la inclinación de Benedict por esas culturas de América del norte, ajenas a las mexicanas, le pareció aburrido y lo registró para sus diarios. Esto también expone cuáles eran los intereses de los antropólogos en Columbia en esos años. Salvo el interés personal de Boas en México,<sup>38</sup> los demás profesores dirigían sus estudios e investigaciones hacia las culturas del sureste norteamericano.

#### *Anita Brenner y su admiración por Franz Boas*

El miércoles 28 de octubre de 1927, Anita escribió en sus diarios:

Las cosas siguen sucediendo. Las clases como siempre, y el seminario, en el cual Boas hizo la pregunta clave, una que yo le pregunté en una conferencia: ¿Ustedes salen y consignan todo lo que ven, o hay un problema en su mente? Él estuvo genial y en su pleno papel de "gran hombre". Él es un gran hombre, magnífico (Brenner, 2010: 535).

De acuerdo con la historiadora Joyce Antler, las jóvenes estudiantes judías frecuentemente encontraron un mentor, en muchos casos éste les apoyó tanto en su profesión como en la afirmación de su identidad judía (Antler, 1997: xv). Franz Boas fue el mentor de sus estudiantes de antropología y, aunque de acuerdo con Banner este grupo de mujeres muchas veces estuvo dividido, todas eran brillantes académicas y cada una tenía su propio enfoque. Apunta que Ruth Benedict tuvo problemas con Elsie Clews Parsons por la cercanía que esta última tenía con Boas, aparte del apoyo económico que daba al departamento. Adicionalmente, la antropóloga Esther Goldfrank<sup>39</sup> tampoco simpatizaba con Parsons. Por su parte Parsons apoyó especialmente a Gladys Reichard, otra doctora en antropología que Ruth Benedict y Margaret Mead no apreciaban y a quien consideraban aburrida (Banner, 2003, p. 188).

La reconocida antropóloga norteamericana Margaret Mead<sup>40</sup> escribió sus memorias y en ellas destacó sobre Boas: "Él nos trataba más

<sup>38</sup> Franz Boas estuvo en México en 1911 y 1912 para fundar la Escuela Internacional de Arqueología, Historia y Etnología de México, en el Museo Nacional. Ver: Beatriz Urías Horcasitas (2001).

<sup>39</sup> Esther Schiff Goldfrank (1896-1997) fue una antropóloga germano-norteamericana. Estudió con Franz Boas y se especializó en los *Pueblo Indians*. Ella trabajó en conjunto con Elsie Clews Parsons y con Ruth Benedict. Publicó libros sobre la religión de Pueblo, sobre sociología Cochiti y sobre los dibujos Isleta.

<sup>40</sup> Margaret Mead (1901-1978) nació en Nueva York.

bien como sus nietas, y nosotras le llamábamos "Papá Franz". Aún así, él era muy definido respecto al trabajo que quería que hiciéramos" (Mead, 1972: 139).

Lapsley destaca que estudiar antropología en Columbia fue especialmente atractivo para aquellos que se sentían excluidos de la sociedad norteamericana en general, ya fuera por su sexo, por su etnia o por sus propios sentimientos de rechazo. (Lapsley, 1999, p. 58). Franz Boas apoyó a muchas mujeres a lograr sus maestrías y doctorados en Antropología; era judío y le preocupaba el antisemitismo, era alemán –como se identificaba el padre de Anita–, y valoraba las culturas mexicanas puesto que había estado en México en varias ocasiones (Urías Horcasitas, 2001). Considero que todos estos elementos atrajeron a Anita Brenner, pues a sus veintidós años lo eligió como su mentor y él la tomó como su pupila. Ella lo calificó como un gran hombre en sus diarios y en sus palabras se aprecia todo el apoyo que él le otorgó para su inscripción en la universidad. En las entradas de sus diarios, las referencias de Anita a la admiración que sentía por Boas fue continua, como el 30 de octubre de 1927, que registró sus experiencias con su profesor:

La tarde del viernes fui a la casa de Boas, con estudiantes y notables de antro escuchando *brains* [intelecto] por todo el lugar. Fue una reunión animada y fantástica [...] Boas me llevó aparte y me dio bibliografía sobre arte. Esa es la nueva *kink* [moda] en antro, aparentemente. Él va a escribir un libro sobre esto pronto. Por lo tanto voy a ser una "discípula" de esta mencionada moda [...] Boas es realmente un hombre sorprendente y notable (Brenner, 2010, p. 538).

Su admiración por Boas quedó escrita en sus entradas cotidianas, se sintió completamente incluida en los planes del antropólogo, iba a su casa a reuniones de antropólogos, éste le dio bibliografía, y ella era parte de su grupo, se convirtió en "discípula" de los nuevos intereses de su profesor. El 18 de noviembre de 1927 anotó: "clases, escuela, estudié toda la tarde [...] Nota: los cuentos folclóricos sobre deseos que se convierten en realidad pueden ser ahora corroborados por la psicología moderna. Eso justifica la psicología, quizás" (Brenner, 2010, p. 549).

Sobre la psicología vale mencionar que a principios de la década de 1920, los departamentos de ciencias sociales en Columbia eran preeminentes en todo el país, se les identificaba con el empirismo y lo cuantitativo, y la sociología y la psicología eran las disciplinas que, de acuerdo con Lois Banner estaban "feminizándose" más (Banner, 2003, p.172).

Como señala Rosenberg, la psicología era entonces la reina de las ciencias sociales, la más desarrollada y la más relevante en cuanto a las preocupaciones sociales (Rosenberg, 1982, p. 216). Su prestigio derivaba de los eventos alrededor de la Primera Guerra Mundial, el conflicto armado, las huelgas y las luchas raciales habían generado una inquietud general en los Estados Unidos sobre la estabilidad social, sobre todo con las cuestiones raciales y la inmigración en pleno auge. Las pruebas psicológicas o *tests* habían surgido como la panacea para identificar líderes, lograr el orden social y señalar quiénes debían ser excluidos de la sociedad. Anita Brenner, inmersa en sus estudios sobre las culturas, buscaba la relación entre la psicología y sus estudios antropológicos y anotó sus propias inquietudes sobre la utilidad de estas disciplinas para el conocimiento del hombre.

*En sus diarios: Boas, Reichard, Clews Parsons, Benedict y Mead*

El día 21 de noviembre de 1928, Anita registró la primera vez que tuvo contacto con la antropóloga Elsie Clews Parsons:

Me llevaron a almorzar Goddard y Elsie Clews Parsons, a quien conocí por primera vez, y me bombardeó y me enojé mucho –no por el bombardeo, sino por su actitud de hada madrina. Me propuso un viaje de campo con ella el próximo invierno (Brenner, 2010, p. 550).

En sus diarios refirió continuamente su encuentro con las antropólogas de Columbia, si le gustaban o no, si las admiraba o le parecían soberbias, como en el caso de Parsons, que en 1927 ya tenía cincuenta y tres años, y era toda una autoridad en la facultad de Antropología, pero escribió que no le gustó su trato. Anita tenía veintidós años y la actitud de “hada madrina” de la profesora le disgustó, quizás le molestó sentirse tratada como novata, o tal vez sintió que ella ya tenía conocimientos suficientes para no necesitar el apoyo de la maestra veterana.

Para enero de 1928 todavía no había logrado inscribirse formalmente ya que escribió: “Escuela. Me entrevisté con el comité de admisiones y creo que las cosas pueden resultar mejor de lo que pensé. Ellos me aseguraron que posiblemente puedo lograr al menos la posición de *Graduate* [posgrado]” (Brenner, 2010, p. 575).

Otro de los aspectos que anotó en su cotidianidad fueron las presentaciones de trabajos ante otras antropólogas, como el 3 de abril de 1928:



Ayer pronuncié lo que peligrosamente pareció una conferencia a algunas de las mujeres antropólogas más desagradables de la escuela. Fue placentero con Ruth Benedict, porque sobre todo especulamos. Con las otras, tan sólo respondí preguntas, como con Elsie Clews Parsons. Yo les hablé sobre la etnología del Valle de México, pero ellas estaban determinadas a preguntar cosas que encuentran en el Sureste [de los Estados Unidos] y todo el asunto fue más o menos frustrante. Vaya por la cortesía profesional (Brenner, 2010, p. 598).

En estos registros de Anita quedó de manifiesto que había comenzado a admirar a su profesora Ruth Benedict, ya no le aburrían sus clases y, por otro lado, continuaba la antipatía que sintió hacia Elsie Clews Parsons desde que la conoció. En esta entrada expuso nuevamente su preferencia por las culturas de México y su enojo y frustración porque a las antropólogas norteamericanas no les atrajo su presentación. A Anita le molestó –y lo escribió en su diario–, que las culturas mexicanas no les interesaran a las antropólogas, porque para ella se habían convertido en su tema vital, como parte de sí misma.

Durante todo este primer año en Columbia sus diarios están llenos de Boas y los sentimientos que despertó en Anita, desde admiración, orgullo, necesidad de su atención, y los estudios que él le recomendó. De acuerdo con Banner, Boas podía ser difícil como mentor, porque tenía una memoria prodigiosa y era un crítico astuto, aunque a veces podía ser brusco o desdeñoso. Dice: “Él le ordenaba a todos sus alumnos, además estaba involucrado con tantos proyectos que muchas veces ni se le encontraba” (Banner, 2003, p. 192). Sin embargo, en ninguna de las referencias de Anita hacia su profesor, ella escribió algún comentario negativo sobre él.

El 18 de mayo de 1928 reportó que la escuela había terminado, era el final de su segundo semestre en la universidad. Una vez terminados los cursos, las entregas y los exámenes, el 25 de mayo anotó:

Ayer fui al almuerzo de antropólogos por primera vez en mucho tiempo. Allí estaba Elsie Clews Parsons, quien otra vez se mostró muy interesada en ir a México –conmigo– el año que entra. Estaba también Margaret Mead, quien va a ir en secreto a México para conseguir su divorcio, antes de irse a Nueva Guinea a estudiar la psic. de los bebés N.G. Yo le di algunos consejos y mis mejores deseos, cuando me preguntó sobre lo anterior (Brenner, 2010, p. 612).

Otra vez Anita desdeñó el interés de Parsons en México, y por primera vez en sus diarios, mencionó a la antropóloga Margaret Mead, quien era tan sólo cuatro años mayor que Anita. Cuando se vieron en 1928, Margaret tenía veintisiete años. Los padres de Margaret habían estudiado en la universidad y desde niña absorbió el espíritu crítico de su madre y la herencia intelectual de su padre como parte de una primera generación de científicos sociales (Rosenberg, 1982, p. 212). En 1924, Mead se fue a investigar a la Polinesia, y su tesis doctoral "Coming of Age in Samoa"<sup>41</sup> publicada en 1928 la catapultó como la investigadora pionera más famosa del mundo. En mayo de 1928 que Anita Brenner la conoció, Margaret Mead había regresado a Nueva York y Boas le había encargado el puesto de curadora de etnología en el American Museum of Natural History, responsable del Área del Pacífico. Pero en los diarios de Anita no hay rastros de que se hubiera hecho amiga de Mead o de otra de las antropólogas, aunque se veían algunas veces, como el 16 de julio de 1928, que Anita escribió en sus diarios que había tomado el té con Ruth Benedict, o el 18 de julio que escribió: "Almorcé con Margaret Mead" (Brenner, 2010, p. 643). Anita no escribió más sobre este almuerzo, ni reportó nada sobre su conversación, por lo que parece que su relación con ellas fue más bien académica y casual.

Anita logró inscribirse formalmente en Columbia hasta septiembre de 1928,<sup>42</sup> un año después de haber llegado, y dejó de escribir sus diarios por un tiempo. Philippe Lejeune señala que los diaristas suelen dejar períodos de tiempo sin escribir cuando cambian sus circunstancias, que en estos casos la discontinuidad es típica como parte del ritmo de un diario, (Lejeune, 2001, p. 104) lo cual parece haber sucedido en el caso de Anita, quien tal vez al quedar formalmente inscrita, dedicó más tiempo al estudio y no tuvo tanto tiempo para escribir.

Sus registros sobre sus clases continuaron en enero de 1929, pero fue hasta septiembre de ese año que nuevamente dedicó sus entradas a sus profesores y a las otras antropólogas. Según el Boletín de Información de Columbia las clases iniciaron el 25 de septiembre de 1929,<sup>43</sup> y el 30 de septiembre Anita reportó: "Hoy asistí a la primera conferencia

---

<sup>41</sup> En español "Adolescencia, sexo y cultura en Samoa", 1928.

<sup>42</sup> La información proporcionada por la Registrar's Office of Columbia [Oficina de Registros de Columbia], señala que Anita Brenner sólo estuvo formalmente inscrita de 1928 a 1931.

<sup>43</sup> Columbia University. Bulletin of Information. Announcement 1929-1930. June 22, 1929, p. 40. Rare Book and Manuscript Library. Butler Library. Columbia University.

de Ruth B. [Benedict] sobre religión y vi a Boas. Todo fue muy familiar y no hubo novedades, excepto el segundo marido de Margaret Mead, un caballero inglés ligeramente colonial con una cosecha de *tics*" (Brenner, 2010, p. 739). Allí mencionó otra vez su contacto con Ruth Benedict y con Margaret Mead, y algunos detalles de las vidas de ellas, como la descripción que hizo del nuevo esposo de Mead.

*La elección de tema para su tesis doctoral: The Influence of Technique of the Decorative Style in the Domestic Pottery of Culhuacan*<sup>44</sup>

Desde su llegada a Nueva York, Anita anotó en sus diarios su interés por dedicar su investigación doctoral a las culturas indígenas mexicanas. Como el 27 de octubre de 1927 que anotó: "Idea para tesis: hacer lo que hice con México, aplicado a toda la historia del arte" (Brenner, 2010, p. 537). Después de revisar continuamente cerámica primitiva en varios museos, tanto de Nueva York como de otras ciudades a las que la envió Franz Boas, Anita enfocó su trabajo a la técnica decorativa de la cerámica del pueblo de Culhuacán, en el Estado de México. Y esto es significativo porque en 1913 Franz Boas había escrito un artículo sobre sus estudios en México, que tituló "Pottery Designs from Culhuacán, D.F." que le publicó el Museum of the University of Pennsylvania, Philadelphia (Uñas Horcasitas, 2001, p. 231) lo cual revela el interés de Boas en el tema y la influencia que tuvo en el trabajo de Anita.

Respecto a la decisión de las alumnas de Franz Boas sobre los temas de tesis de posgrado, él parece haber sugerido a muchas de sus estudiantes sus investigaciones, sobre todo en asuntos que le interesaban especialmente. Según Banner, las tesis doctorales tanto de Ruth Benedict como de Margaret Mead fueron "difusionistas" que era la técnica propuesta por Boas acerca de la difusión de los elementos culturales en análisis con otras sociedades y a través del tiempo, una técnica implícitamente histórica.

Ambas antropólogas realizaron sus estudios en bibliotecas, en los resultados publicados de otras investigaciones, y "para ser boasianas creíbles tuvieron que ir a investigar al campo. Por ello Benedict estudió los Indios Serranos aún antes de recibir su doctorado, y Mead hizo lo

---

<sup>44</sup> *The Influence of Technique of the Decorative Style in the Domestic Pottery of Culhuacan*, Columbia University Contributions to Anthropology, Volume XIII, Columbia University Press, New York, 1931. 95 pp. [La influencia de la técnica del estilo decorativo en la cerámica doméstica de Culhuacán].

mismo con los de Samoa, una de las sociedades polinesias que ella había incluido en su tesis” (Banner, 2003, p. 192).

Y según se advierte en las entradas de los diarios de Anita, el proyecto de investigación que realizó bajo la tutela de Boas la entusiasmó. En sus escritos mostró sobre todo el orgullo que sintió de ser parte del grupo guiado por él, en el sentimiento de que ella había elegido su tema, como lo escribió el 18 de mayo de 1929:

El jueves tuve una conferencia con él [Boas]. El resultado fue euforia. Porque no necesito ir a viaje de investigación para mi trabajo de tesis. Esto significa que yo puedo hacer lo que me parezca con más o menos el material que yo quiera, y en algún momento del próximo año, cuando yo esté lista presento mis papeles y hago mis exámenes; no tengo que viajar de ida y vuelta y no tener la inseguridad de los “hallazgos”. Si funciona como aparentemente ya está planeada la aceptación, debo conseguir mi grado en esta época el año que entra. ¡Doctorada a los veinticuatro! Me voy a sentir un poco ridícula. Estoy lo más orgullosa de la confianza de Boas [...] lo que él hace es ofrecerme pequeñas sugerencias. Yo casi lloro de emoción (Brenner, 2010, p. 679).

Una característica de la escritura de los diarios de Anita es que continuamente anotó sus sentimientos, lo cual en otros escritos como en sus artículos periodísticos casi nunca dejó ver. Su “euforia” revela lo contenta que se sentía bajo la tutela de Franz Boas y la confianza que él le tenía, además cuando escribió que “casi lloró de emoción”, reveló que en ese momento de su vida era muy importante para ella hacer un buen trabajo y quedar bien con su mentor. Y, aunque registró que no necesitaría viajar para investigar, al final sí lo tuvo que hacer.<sup>45</sup>

Los diarios impresos de Anita terminan en junio de 1930, cuando escribió que sería su última entrada, porque “el dieciocho estaré casada, y después eso la vida cambiará completamente, aún en los aspectos externos” (Brenner, 2010, p. 787). A los veinticinco años se casó con un médico judío neoyorkino que conoció en esa ciudad, el Dr. David Glusker. Su anotación en el diario fue una especie de despedida de una época de su vida, y el ingreso a lo que ella pensó que sería la vida tradicional de la mujer judía casada y ama de casa. Como lo señala Philippe Lejeune, un diario mira hacia el futuro, y cuando algo cambia drásticamente la vida del diarista, eso también modifica la escritura, a veces el final del diario “llega simplemente porque [...] el diarista conoció a la

---

<sup>45</sup> Anita realizó su viaje de estudio en México y en España, entre 1930 y 1931.

persona con la que puede hablar o a quien le puede escribir” (Lejeune, 2001, p. 105). Y quizás en el caso de Anita, además del matrimonio y de la investigación de su tesis doctoral que estaba por comenzar, también otras formas de escritura llenaron su necesidad por escribir. Tal vez como lo indica Lejeune, “algo murió en ella que ya no tuvo necesidad de seguir escribiendo sus diarias reflexiones” (Lejeune, 2010, p. 106). Pero lo que dejó por escrito se convirtió en un valioso testimonio tanto sobre su propia experiencia como sobre las estudiantes de Antropología en la Universidad de Columbia a finales de la década de 1920.

## CONCLUSIONES

La época de la década de 1920, cuando Franz Boas fue profesor de mujeres en Antropología en Columbia, ha sido revisada y estudiada por varias historiadoras y antropólogas, sobre todo porque muchas de las alumnas de Boas se convirtieron en personajes muy reconocidas en los ámbitos académicos norteamericanos, tales como Ruth Benedict y Margaret Mead. Estos estudios abundan en información sobre el ingreso de las mujeres a las universidades de los Estados Unidos y acerca de la oportunidad que Boas abrió a muchas mujeres para estudiar en los posgrados de Columbia. A él se le atribuye el haber feminizado la antropología y facilitado a sus alumnas los espacios de crecimiento, tanto en los estudios como en la investigación que propició en su departamento, aun cuando el debate sobre el espacio femenino y el ingreso de las mujeres a las universidades estaba presente, y muchos intelectuales varones no estaban de acuerdo con la feminización de la intelectualidad.

Lo interesante que surge al examinar los diarios de Anita Brenner es su aportación de más elementos sobre lo que ya se ha estudiado acerca de Franz Boas. Es la escritura de una joven estudiante sobre su experiencia dentro de una universidad norteamericana, el apoyo que recibió del afamado antropólogo judío, las dificultades que tuvo que sortear para ingresar formalmente a la institución y sus vivencias dentro del mundo estudiantil de esos años.

Los diarios escritos por Anita Brenner —a pesar de que los diarios generalmente son un tipo de escritura íntima y personal y que raras veces se publican—, en este caso se convierten en un testimonio histórico sobre lo que ella vivió en su momento. Desde sus palabras se advierten los requerimientos para el ingreso de los estudiantes a Columbia y también permiten apreciar cómo fue el coto de poder que creó Franz Boas

en el Departamento de Antropología, el apoyo y estímulo que dio a sus alumnas, aunque eso significara que entre ellas hubiera rivalidades, y los trabajos de tesis sugeridos por él, como una forma de control. El testimonio de Anita Brenner, además, muestra cómo Franz Boas transgredió los límites académicos para que sus estudiantes pudieran continuar sus clases. Gracias a sus cartas, llamadas y recomendaciones fue como Anita ingresó hasta el nivel de Doctorado.

Aunque en sus escritos ella no se refirió a las dificultades que como mujer tuvo para ingresar sino que escribió desde la posición de una estudiante más, sus entradas muestran cómo se desenvolvían las mujeres universitarias en los años veinte en los Estados Unidos, su facilidad para ir de una ciudad a otra, sus encuentros con los académicos y algunos de sus intereses personales, y revelan que durante estos años, en especial en la antropología, muchas estudiantes necesitaron del apoyo y recomendación de profesores varones para ingresar a las esferas públicas consideradas masculinas, llámese la universidad, la escritura periodística, los viajes de investigación etnográficos o la publicación de libros.

Desde la cultura escrita, los diarios se consideran una manifestación más femenina que masculina desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, sobre todo en los países anglosajones y europeos. Anita Brenner, desde su adolescencia en los Estados Unidos durante la década de 1910 y como parte de su tiempo y espacio, comenzó la costumbre de escribir diarios; una experiencia que ella consideró necesaria para sí misma por las noches y que, como señala Canning, tomó del contexto para posicionarse como testigo y protagonista de su vida. ❁

#### ARCHIVOS VISITADOS

##### *México:*

Archivo Histórico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE, AHUNAM.

Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes, AHEA.

Biblioteca Central de la Universidad de las Artes, Aguascalientes.

##### *Estados Unidos:*

*Harry Ransom Humanities and Research Center*, University of Texas at Austin.  
*Center for Jewish History*, Nueva York.

New York Public Library, Nueva York.  
Rare Book and Manuscript Library in the Butler Library, Columbia University.  
Nueva York.

Archivos digitales consultados:

The New York Times Archives.  
The Nation Archives.  
The Jewish Telegraphic Agency Archives.  
YIVO Institute for Jewish Research.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Antler, Joyce (1997). *The journey home. Jewish women and the american century*, New York: The Free Press.
- Banner, Lois (2005). Foreword. En Mead, Margaret (Ed.) *Ruth Benedict. A Humanist in Anthropology*. New York: Columbia University Press. VII-XVIII.
- Banner, Lois (2003). *Intertwined Lives. Margaret Mead, Ruth Benedict and Their Circle*. New York: Alfred A. Knopf.
- Barlow, T., Yue Dong, M. Ramamurthy, P. Thomas, L. Weinbaum, E. (2005). The modern girl around the world: A research agenda and preliminary findings. *Gender and history* 2 (17), 245-294.
- Brenner, Anita (2010). *Avant-Garde art & artists in Mexico. Anita Brenner's journals of the roaring twenties*, editados por Susannah Glusker, vol 1. Austin: University of Texas Press.
- Brenner, Anita (2010). *Avant-Garde art & artists in Mexico. Anita Brenner's journals of the roaring twenties*, editados por Susannah Glusker, vol 2. Austin: University of Texas Press.
- Canning, Kathleen (2006). *Gender history in practice. Historical perspectives on bodies, class and citizenship*. Ithaca: Cornell University Press.
- Castillo Gómez, Antonio (2005). *Cultura escrita y sociedad*, Cultura Escrita y Sociedad, vol.1, (pp.10-13).
- Deacon, Desley (1997). *Elsie Clews Parsons. Inventing modern life*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Hämmerle, Crista (2009). Diaries. En Dobson, Miriam y Ziemann, Benjamin (Eds.). *Reading primary sources. The interpretation of texts from nineteenth and twentieth century history*. New York: Routledge Press, (pp. 141-157).
- Lapsley, Hilary (1999). *Margaret Mead and Ruth Benedict. The kinship of women*. Amherst: University of Massachusetts Press.

- Lejeune, Philippe (2000). Prólogo en Alberca, Manuel (Ed.) *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo*, España: Sendoa.
- Lejeune, Philippe (2001). How Do Diaries End? En *Biography: an interdisciplinary quarterly* 24 (1), 99-113.
- Lejeune, Philippe, Bogaert Catherine (2003). *Un journal á soi: histoire d'une pratique*. Paris: Éditions Textuel.
- Lutkehaus, Nancy (2005). Foreword. En Mead, Margaret (Ed.) *Ruth Benedict. A humanist in anthropology*. New York: Columbia University Press. XIX-XLI.
- McCaughy, Robert (2003). *A History of Columbia University in the City of New York, 1754-2004*. New York: Columbia University Press.
- Mead, Margaret (1972). *Blackberry winter. My earlier years*. New York: Washington Square Press.
- Miller Solomon, Barbara (1985). *In the company of educated women*, New Haven: Yale University Press.
- Rosenberg, Rosalind (1982). *Beyond separate spheres. Intellectual roots of modern feminism*. New Haven: Yale University Press.
- Rosenberg, Rosalind (2004). *Changing the subject: How the women of columbia shaped the way we think about sex and politics*. New York: Columbia University Press.
- Urías Horcasitas, Beatriz (2001). Franz Boas en México, 1911-1919. En *Historia y Grafía*, 16, México: Universidad Iberoamericana, (pp. 209-248).
- Wegener, Charles (1978). *Liberal education an the modern university*. Chicago: University of Chicago Press.



## *La construcción en el ámbito académico de un campo emergente de conocimiento aplicado: diseño de políticas públicas con enfoque de género*

CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ<sup>1</sup>  
GABRIELA RUIZ GUILLÉN<sup>2</sup>

---

En las décadas recientes se observa un acelerado proceso de expansión del enfoque de género en distintos espacios, entre ellos, el ámbito gubernamental y el académico. En los últimos diez años se formaron prácticamente todos los programas e institutos de la mujer en el país, además de un amplio número de instancias municipales.<sup>3</sup> De igual manera tuvo lugar la elaboración de los primeros presupuestos con enfoque de género, así como de leyes y reformas que han sido fundamentales para la defensa de los derechos de las mujeres.

Por otro lado, el feminismo académico ha logrado –no sin dificultad– abrir espacios dentro de las universidades,<sup>4</sup> incorporando el enfoque de género en los planes de estudio y promoviendo su transversalización dentro de la normatividad y las prácticas de las instituciones. Las universidades más avanzadas en este campo han abierto incluso centros de estudios feministas o estudios de la mu-

---

<sup>1</sup> Centro para el Desarrollo de la Mujer, A.C., CEDEMAC. Correo electrónico: claudalon@hotmail.com

<sup>2</sup> Centro para el Desarrollo de la Mujer, A.C., CEDEMAC. Correo electrónico: gabyruguillen@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> Con excepción de la Secretaría de la Mujer de Guerrero que se formó desde 1987.

<sup>4</sup> Recordemos que el concepto de género tuvo su origen en la teoría feminista y comenzó a ser utilizado en la década de los años sesenta, sobre todo en los espacios académicos, proceso que fue impulsado por aquellas feministas que además de ser militantes ocupaban espacios en las universidades.

jer incorporando investigadoras de tiempo completo. De igual manera se ha incrementado el número de estudiantes de posgrado y licenciatura que han optado por formarse en las teorías género y han emprendido investigaciones desde esta perspectiva.

La estrecha vinculación que históricamente se ha establecido entre el feminismo como movimiento social y el feminismo académico, y la creciente especialización de nuevas investigadoras en esta área, ha hecho posible la generación de un amplio acervo de investigaciones que dan cuenta de las desigualdades de género. Este conocimiento ha tenido un lugar fundamental como insumo para el diseño de políticas públicas.

Observamos en todo el país la participación activa de académicas (y algunos académicos) que han estado a cargo de la realización de diagnósticos sobre la calidad de vida de las mujeres, la elaboración de programas municipales y estatales con enfoque de género, la capacitación de funcionarios/as y, en general, el desarrollo de tareas relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de políticas de igualdad.

El feminismo académico ha constituido también un espacio crítico sobre el curso que han tenido estos procesos de institucionalización, haciendo fuertes cuestionamientos a la trivialización y burocratización que ha tenido el enfoque de género a partir de su incorporación a las políticas públicas.<sup>5</sup> Volveremos sobre esta reflexión más adelante.

En suma, lo que podemos observar es la emergencia de un campo relativamente nuevo de conocimiento aplicado. Mientras que otros campos temáticos que en materia de política pública han adquirido un mayor grado de maduración –como es el caso de las políticas de salud o las políticas de educación, que tienen implementándose en México más de un siglo– las políticas de género son un esfuerzo reciente.

Partiendo de este hecho, se vuelve necesario que pongamos permanentemente a prueba los procesos de diseño e implementación de políticas de género. Podremos mejorar los conocimientos y saberes en esta materia en la medida en que sistematicemos nuestro trabajo y socialicemos esa experiencia. En esa intención general se enmarca el presente artículo, que es una elaboración colectiva de algunas integrantes del Centro para el Desarrollo de la Mujer, A.C.<sup>6</sup> Nos proponemos

---

<sup>5</sup> Ver Alonso (2012).

<sup>6</sup> Centro para el Desarrollo de la Mujer, A.C. (CEDEMAC) es una organización feminista que se ha dedicado desde hace 14 años al trabajo con enfoque de género y a la defensa de los derechos de las mujeres.

compartir algunas reflexiones y aprendizajes derivados del trabajo realizado en el municipio de El Llano, localizado al oriente del estado de Aguascalientes, conformado por una población mayoritariamente rural. Durante 2009 y parte de 2010 realizamos una investigación de campo y un conjunto de acciones cuyos resultados dieron contenido al Programa Municipal de las Mujeres de El Llano.

Consideramos que este recuento puede ser de utilidad para aquellas/os investigadoras/es que están incursionando en esta nueva área, y para estudiantes de carreras como sociología, antropología, trabajo social y psicología, que necesariamente involucran trabajo directo con la población. Nuestro interés es sobre todo hacer una reflexión a partir de un caso práctico, sobre la manera en que podemos incorporar la epistemología feminista en el proceso de diseño de políticas públicas. Posicionarnos desde un enfoque epistemológico nos permite cuestionar no sólo el proceso y los métodos que se siguen para construir conocimiento, sino también desde dónde están colocados los sujetos que se proponen construir ese conocimiento. Es en este sentido que la epistemología feminista<sup>7</sup> ha señalado que las preguntas que se formulan y la manera de contestarlas están relacionadas con quién las formula y desde dónde enunciamos la pregunta.

Las distintas disciplinas e instituciones científicas han estado encabezadas no sólo por hombres, sino por hombres blancos, occidentales, de clase media o media alta,<sup>8</sup> cuya mirada del mundo –lejos de ser neutra– se ha representado a las mujeres de manera muy sesgada. Las experiencias de las mujeres han estado por mucho tiempo subrepresentadas o silenciadas en las ciencias sociales. Por ejemplo, la historia nacional ha sido contada como una secuencia de hitos relacionados con las transformaciones de la vida política de un país, lo cual ha dejado fuera la historia de la vida privada en la que por algunos siglos se había venido desarrollado la vida de las mujeres. Aun en las ciencias naturales seguimos escuchando expresiones androcéntricas como: "la evolución del

---

<sup>7</sup> Para una reflexión más amplia acerca de la epistemología feminista y las aportaciones del feminismo al debate sobre la objetividad en las ciencias sociales, revisar: Moore (1999); Bonder (1999); Wolf (1996); Reinharz (1992) y Harding (1996).

<sup>8</sup> Por ejemplo, bastaría con hacer un recuento de la literatura a la que hemos recurrido para formarnos en las distintas áreas de las ciencias sociales, la mayoría de las teorías que utilizamos son europeas o anglosajonas y están escritas por varones. Rara vez establecemos diálogos con teorías que provengan del sur del mundo, y tampoco nos percatamos de que la mayor parte de la bibliografía que proponemos en las materias que impartimos está escrita por hombres.

hombre”; “el hombre frente a la naturaleza”, frente a ello es indispensable preguntarse dónde están las mujeres. No sólo el lenguaje de la ciencia ha sido masculino, sino que es también desde la perspectiva masculina que se ha definido aquello “que vale la pena” ser investigado, dejando fuera en dicha selección las necesidades y los intereses de las mujeres.<sup>9</sup>

De la misma manera, la teoría feminista nos ha enseñado que el lenguaje de la política es masculino. La política tradicional (cuyas instituciones han estado encabezadas principalmente por varones) ha presentado a lo humano teniendo como principal referente al sujeto masculino, pues las mujeres han estado incluidas no desde su especificidad sino como parte de una población que se considera homogénea; o bien, han estado incluidas como grupo de mujeres pero con necesidades definidas desde una perspectiva masculina. Se trata entonces de una invisibilidad analítica.<sup>10</sup>

Si queremos diseñar políticas públicas desde el enfoque de género, no basta incorporar a las mujeres como sujeto de la política (como población destinataria), sino que es necesario cuestionar los criterios androcéntricos desde los cuales se está diseñando la política, y preguntarnos en qué medida se están atendiendo problemáticas específicas derivadas de la condición de género.

En 2010, El Llano tenía un total de 18,828 habitantes, de los cuales 9,573 eran hombres y 9,255 mujeres. Era considerado uno de los municipios con menor IDH en el estado. La pobreza combinada con la condición rural de la mayor parte de su población era uno de los problemas estructurales más agudos que explicaba en gran parte el resto de las problemáticas en el municipio: la desnutrición y otros problemas de salud; la imposibilidad de adquirir un patrimonio; el rezago educativo; la falta de oportunidades laborales que a su vez tenía como consecuencia la emigración; y la emergencia reciente de actividades de mayor riesgo como el narcomenudeo y la prostitución.

Con relación a la condición de género, observamos desde el inicio rígidos patrones de género en los que las mujeres estaban excluidas de la participación política formal y del ejercicio pleno de sus derechos sexuales y reproductivos. Al igual que en el resto del país y toda la región latinoamericana, las mujeres eran la población con menos bienes, escolaridad más baja y menores oportunidades laborales. Además, su

---

<sup>9</sup> Para ampliar la reflexión sobre el carácter androcéntrico de la ciencia se recomienda revisar a Harding (1996).

<sup>10</sup> Revisar Moore (1999, pp. 13-24).

calidad de vida se veía afectada por los altos niveles de violencia, física, psicológica, económica y sexual.

El trabajo que realizamos en 2009 tuvo principalmente dos ejes: el primero fue la realización de un diagnóstico sobre la calidad de vida de las mujeres en el municipio, que más adelante sería el insumo para diseñar un programa municipal con enfoque de género; y el segundo, fue la capacitación, que estuvo dirigida a funcionarios/as municipales y a las mujeres del municipio.

Con relación al diagnóstico, queremos mencionar que en este caso –al igual que en experiencias previas– nos ha parecido que la mejor alternativa es la utilización de metodología mixta. Entendemos por metodología mixta la utilización de técnicas, tanto de tipo cuantitativo como de tipo cualitativo, en la fase previa al diseño de política pública.

Nos parece que el desafío en el uso de estos dos tipos de enfoques consiste en lograr una adecuada articulación y transición de lo cuantitativo a lo cualitativo y viceversa. No se trata de sumar técnicas (por ejemplo de realizar una encuesta y después un grupo focal, y al final hacer un agregado de la información que arrojen ambos procedimientos). La apuesta es más bien lograr una investigación que involucre de forma integrada los dos enfoques, tanto en la fase de diseño, como en la fase de análisis.

Cuando nosotras llegamos al municipio de El Llano, ya existía un diagnóstico de tipo cuantitativo que había sido realizado por un grupo de investigadoras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Se trataba de un documento que concentraba y analizaba información estadística sociodemográfica derivada de fuentes ya existentes<sup>11</sup> y del análisis de una encuesta realizada por dicho equipo de trabajo.<sup>12</sup>

Consideramos necesario que la siguiente fase tuviera un carácter cualitativo, por lo que diseñamos una estrategia basada en la realización de grupos focales y de entrevistas semiestructuradas con informantes clave. Dado que este tipo de proyectos son realizados con recursos escasos y en tiempo récord, optamos por focalizar la atención en algunas de las problemáticas más relevantes. Partimos de la revisión del diagnóstico cuantitativo que había sido ya realizado con anterioridad, lo cual nos permitió la definición de tres grandes áreas temáticas que nos parecieron las más urgentes por su gravedad y extensión: la violencia

---

<sup>11</sup> La principal fue el Censo de Población y Vivienda 2005 (INEGI).

<sup>12</sup> Cuya muestra fue de 384 cuestionarios.

de género; los problemas de salud de las mujeres; y la falta de ingreso, entendida en un contexto de pobreza y extrema pobreza.<sup>13</sup>

El uso de metodología mixta nos ha parecido relevante, sobre todo considerando que tradicionalmente el diseño de políticas públicas ha privilegiado el uso de fuentes estadísticas y de métodos de evaluación estrictamente cuantitativos. Frente a esta tendencia, es necesaria la incorporación de métodos cualitativos. Este tipo de enfoques hace énfasis en el estudio de procesos sociales y da relevancia al significado que ciertos hechos o fenómenos tienen para los individuos. Por lo tanto, más allá de medir el fenómeno desde una mirada externa, lo relevante es preguntarse por el significado que éste tiene para un determinado grupo social o persona. El uso de técnicas cualitativas favorece la incorporación de la mirada que las mujeres tienen sobre sus propias problemáticas y sus propuestas de solución. Hemos dicho ya que desde la epistemología feminista no existe problema de investigación si no hay una persona (o un grupo de personas) que lo defina como tal y lo padezca: un problema es siempre es un problema para alguien.<sup>14</sup>

La realización de grupos focales favoreció el abordaje de temáticas que habrían sido de difícil acceso por otras vías.<sup>15</sup> La estrategia durante las sesiones fue plantear preguntas detonadoras siempre en tercera persona que nos permitieran ir acercándonos a los nudos problemáticos del fenómeno, sin convocar a que las mujeres tuvieran que hablar directamente de su propia experiencia. Esta estrategia nos permitió acercarnos con mayor profundidad a las formas en que se expresa la violencia de género en el municipio, su relación con el consumo de alcohol por parte del agresor, y las pautas culturales que la legitiman y naturalizan. Pudimos también conocer algunas problemáticas en el terreno de la sa-

---

<sup>13</sup> Hay que agregar que temas como la violencia de género y la salud sexual y reproductiva (incluida en el rubro de salud de las mujeres) comúnmente quedan fuera de las agendas municipales tradicionales.

<sup>14</sup> Pensemos por ejemplo que una fábrica está vertiendo desechos químicos en un río, lo cual genera efectos nocivos en la población que reside en la zona y que tiene contacto con el agua contaminada. ¿Desde la perspectiva de quién estamos frente a un problema? Mientras que los dueños de la empresa contaminante seguramente evalúan que para ellos lo importante es resolver dónde tirar los desechos que generan, la población afectada por el agua contaminada podría estar frente a un problema de salud, o incluso de vida o muerte.

<sup>15</sup> Recordemos que los grupos focales o grupos de discusión generan una situación discursiva, en cuyo proceso el discurso diseminado se reordena para el grupo. Esta reordenación requiere de la interacción comunicacional. Los planteamientos individuales se van acoplando entre sí y configurando un sentido social (Canales y Peinado, 1995).

lud, sobre todo de la salud sexual y reproductiva, y las formas particulares en que la pobreza se recruce en su entrecruce con las diferentes formas de exclusión y opresión de género.

La utilización de metodologías que abran espacios para que emerjan las voces de las mujeres responde no sólo a criterios técnicos sino a un posicionamiento político desde la epistemología feminista. Es indispensable incorporar la opinión de las mujeres del municipio, porque son ellas quienes viven y padecen en primera persona las problemáticas sociales cuya solución daría contenido a la política pública por diseñar.

En el contexto de la expansión e institucionalización de la perspectiva de género observamos una fuerte influencia de las agendas estatales o nacionales (e incluso globales) sobre las agendas locales, lo cual ha provocado la incorporación acrítica de criterios para el diseño de políticas, indicadores y objetivos que no siempre responden a las realidades municipales. Por lo tanto, consideramos que es indispensable realizar una elaboración propia, una construcción específica con mujeres en el ámbito municipal, retomando su experiencia, sus expectativas y sus demandas.

Una vez incorporada la mirada de los grupos sociales a los que se dirige la política —en este caso las mujeres—, el siguiente desafío es lograr conciliar e integrar esta perspectiva con la mirada técnica y con el punto de vista de quienes gobiernan el municipio. Consideramos que es necesario involucrar por lo menos tres tipos de grupos en la fase de diagnóstico previa al diseño de la política:

- a) La población directamente afectada (el sujeto de la política pública).
- b) Las y los funcionarios municipales (que aportarán su experiencia en relación a las estrategias de atención que es factible desarrollar).
- c) Expertas/os en la materia (que comúnmente provendrán del ámbito académico o de la sociedad civil organizada).

Para la realización del diagnóstico sobre la calidad de vida de las mujeres en El Llano, se realizaron entrevistas semiestructuradas con personas que provenían de estos tres sectores. Se entrevistaron a funcionarios/as municipales y a personas que se consideraron clave por ocupar alguna posición estratégica dentro de las comunidades que componen el municipio: el/la director/a de la escuela, el director del centro de salud, algunas enfermeras a cargo de dispensarios médicos, mujeres que habían desarrollado algún liderazgo en su comunidad, entre otras.

Es necesario hacer un paréntesis para mencionar que el trabajo desarrollado en el municipio de El Llano fue posible en buena medida por el apoyo del presidente municipal quien se comprometió con el proyecto, y por la estrecha colaboración con la instancia municipal de las mujeres cuyas integrantes estuvieron involucradas en todas las fases.

La segunda dimensión sobre la que trabajamos fuertemente –además del diagnóstico– fue la capacitación de funcionarias y funcionarios municipales quienes recibieron un conjunto de talleres cuyo objetivo era la sensibilización en la perspectiva de género y la incorporación de dicho enfoque a las políticas municipales.

En paralelo tuvo lugar un proceso de capacitación de las mujeres del municipio, el cual cubrió dos objetivos: 1) dar respuesta inmediata a algunas de las preocupaciones y demandas que ellas habían presentado previamente en la realización de los grupos focales, y 2) promover la construcción de herramientas personales y colectivas para el ejercicio de la ciudadanía.

Cabe mencionar que el primer tipo de talleres (inciso 1) no forma parte de lo que tradicionalmente ha sido el procedimiento para el diseño de política pública con perspectiva de género, cuyos lineamientos generales vienen ya predefinidos por el Instituto Nacional de las Mujeres, que es la institución financiadora. Dicho procedimiento contempla básicamente una etapa para la elaboración de un diagnóstico y una para el diseño de política pública. Debido a que la administración municipal tiene una duración de sólo tres años, es común que no se llegue a la fase de implementación de la política.

Desafortunadamente, lo anterior significa que las demandas de las ciudadanas que participan en la elaboración de una determinada política municipal rara vez se ven reflejadas en acciones concretas que les den solución, pues la administración municipal llegará a su término antes de la fase de implementación de la política. Es por este motivo que preferimos dedicar buena parte de nuestro esfuerzo a la realización de talleres que promovieran el empoderamiento colectivo de las mujeres, y que funcionaran como espacios para elaborar algunas de las problemáticas que aquejan más gravemente su vida cotidiana. Con esta intención se impartieron en El Llano talleres para reflexionar sobre el estado actual de la autoestima y para desnaturalizar e identificar los tipos de violencia que las mujeres experimentan en la vida cotidiana. También incorporamos la realización de talleres sobre el diseño de políticas públicas con enfoque de género, el funcionamiento de las instancias del gobierno



municipal y el procedimiento para realizar algunas gestiones en ese ámbito. Además se impartieron talleres para promover y fortalecer liderazgos comunitarios e incentivar la participación ciudadana.

Fue favorable la utilización de diferentes recursos, como la expresión artística a través del teatro, que permitió abordar un tema tan difícil como es la violencia, pues son justamente los seres cercanos quienes la ejercen, por lo que el acercamiento debe ocurrir de manera indirecta.

Es necesario mencionar que la asistencia reiterada de mujeres se vio favorecida porque en paralelo a la realización de los distintos talleres y eventos, se ofreció un espacio para que sus hijos/as y nietos/as realizaran actividades a cargo de una pedagoga. Por otro lado, enfrentábamos el desafío de que la mayoría de las comunidades de donde provenían, estaban alejadas de la cabecera municipal y el transporte es deficiente y costoso, por lo cual consideramos necesario ofrecerles también el traslado y el desayuno. Cabe mencionar que lo primero que hacían sus hijos/as era comer, pues la situación de pobreza muchas veces se expresa en el hecho de llegar a los talleres con el estómago vacío.

La construcción de espacios de encuentro entre mujeres se convirtió en la clave política de todo el proceso. Ya sea que tomara la forma de taller, la de grupo focal o la de un foro más amplio, el objetivo final fue promover un proceso en el que unas y otras identificaran semejanzas provenientes de su condición de género y logaran pactos de sororidad y fortalecimiento colectivo. Es importante decir que reiterar la invitación a aquellas mujeres que ya habían participado en un evento anterior permitió dar continuidad a los procesos individuales y también generar condiciones para la consolidación de un grupo con mayor grado de cohesión. De esta manera pudimos observar un proceso de empoderamiento en el que algunas mujeres fueron planteando con mayor claridad y habilidad sus demandas. Con relación al proceso colectivo se logró conformar una red ciudadana de mujeres.

En el siguiente año, en 2010, éstas y otras mujeres fueron convocadas nuevamente para la realización de una agenda ciudadana en la cual participaron también funcionarios/as municipales e integrantes del cabildo. La dinámica de trabajo se generó a partir de la realización de mesas temáticas en las que mujeres del municipio debatieron con los/as funcionarios/as sobre las problemáticas que les preocupaban y sus propuestas de solución. Dado que muchas de ellas venían ya de un proceso de empoderamiento, el ejercicio dio buenos resultados, pues las autoridades municipales tuvieron que asumir públicamente las demandas que

ahí les fueron planteadas. La sistematización de dichas demandas se convirtió en una agenda ciudadana, cuyo seguimiento estuvo a cargo de la red ciudadana de mujeres previamente formada.

Partiendo del trabajo realizado en El Llano y en otros municipios, evaluamos que –aun cuando el objetivo principal del proyecto sea diseñar una política pública– es necesario hacer énfasis en la capacitación de las mujeres y en su proceso de empoderamiento, porque mientras los/as funcionarios se van, ellas se quedan. Frente a los cambios de administración y la rotación constante del personal municipal, la construcción de tejido social y el fortalecimiento de redes ciudadanas cobran mayor relevancia en tanto que garantizan el cumplimiento de las políticas diseñadas. Y dado que el empoderamiento individual y colectivo es un proceso de largo plazo, es necesaria la construcción repetida de espacios de encuentro entre mujeres.

Queremos cerrar entonces reiterando que para nosotras la incorporación de la epistemología feminista implica preguntarnos desde dónde se plantea el problema que será atendido por una determinada política, y en este ejercicio hacer una apuesta por las mujeres, abriendo espacios para que participen en el diseño, la implementación y la evaluación en conjunto con otros actores sociales. Es necesario garantizar que la política en cuestión no reproduzca criterios androcéntricos y estereotipos de género. Las políticas de género deberían ser útiles para desestabilizar las estructuras de poder que permiten la reproducción de las desigualdades de género. No se trata sólo de contar el número de talleres impartidos o el número de usuarias que acudieron a un servicio, se trata de preguntarnos si estamos logrando una redistribución más justa de los bienes y recursos que nos dan bienestar. Es fundamental detenernos a evaluar el impacto que las políticas de igualdad están teniendo en la calidad de vida de las mujeres y preguntarles a ellas qué tipos de estructuras consideran que deben ser transformadas. Para ello es necesario reconocer las identidades diversas y cambiantes de las mujeres concretas con quienes trabajamos y abrir espacios de interlocución que nos permitan conocer cuál es su experiencia específica de opresión y cuál su noción de emancipación, cuáles son sus sueños de futuro y qué tipo de mujeres quieren ser ellas (Alonso, 2012, p. 250). Lo anterior requiere la construcción de una cultura democrática que abra espacios de debate público y la existencia de instituciones públicas que asuman los planeamientos de sus ciudadanas. La incorporación de la epistemología feminista, sin duda, será de utilidad en esa apuesta. ❁

## BIBLIOGRAFÍA

- Ayuntamiento de El Llano (2010). Programa Municipal de las Mujeres de El Llano, Aguascalientes: Ayuntamiento de El Llano.
- Alonso González, C. (2012). *Del movimiento social a la institucionalización de la perspectiva de género. La formación del Instituto de las Mujeres en Aguascalientes*, Tesis Doctoral. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bonder, G. (1999). Género y subjetividad: Avatares de una relación no evidente. En Montecino, S y Obach A. (Comps.). *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*, (1999). Santiago: Universidad de Chile, Programa de Estudios Interdisciplinarios de Estudios de Género, Facultad de Ciencias Sociales, LOM Ediciones, UNICEF.
- Canales, M. y Peinado A. (1995). Grupos de Discusión. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*, Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Psicología.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*, Madrid: Ediciones Morata.
- Moore, H.L. (1999). *Antropología y feminismo*. España: Ediciones Cátedra, Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*, Nueva York: Oxford University Press.
- Wolf, D. (Ed.) (1996). *Feminist Dilemmas in Fieldwork*, Estados Unidos: Westview Press.



## De la ciudadanía en primera persona a la ciudadanía feminista

CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ<sup>1</sup>

Lagarde y de los Ríos, Marcela (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.

Este libro reúne un conjunto de 38 textos de distinta índole que se agrupan en 6 capítulos titulados: "Las mentalidades y la cultura", "Ciudadanía de las mujeres", "Derechos humanos de las mujeres", "La ciudad de los derechos", "El paradigma feminista" y "Feminismo en primera persona". Incluye ponencias, conferencias, palabras en actos de reconocimiento, artículos y capítulos de libros.

La variedad de textos presentados permite también reconocer la diversidad de estilos de la autora, de manera que

podemos disfrutar lo mismo de la prosa poética contenida en algunos de sus discursos, que de la complejidad de sus textos teóricos. Esa diversidad explica que la lectura sea una rica experiencia tanto en el sentido intelectual como en el emocional. Recorrer sus páginas es canto para el alma, pero también un desafío al pensamiento, pues a diferencia de otros/as autores/as cuyo aporte se concreta en generar una nueva categoría o concepto, Marcela Lagarde nos

<sup>1</sup> Maestra y Doctora en Antropología con especialidad en Estudios Políticos, por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), D.F.

ofrece sistemas de conceptos y categorías de una complejidad analítica cuya comprensión es siempre un desafío.

El libro puede ser de enorme utilidad en el ámbito académico, tanto para quienes se dedican a la investigación como para estudiantes de licenciatura o posgrado. También puede ser útil para quien no es especialista en el tema y quiere formarse en la teoría feminista. Una de sus mayores riquezas es que se caracteriza por un tipo de reflexión no dicotómica. Se distingue por ser un pensamiento complejo y multidimensional que aborda con enorme solidez conceptual algunos de los nudos y debates que han estado presentes en la teoría y la militancia feministas.

Esta obra es de utilidad también para quienes trabajan en el diseño, la implementación y la evaluación de políticas públicas, no sólo porque permite llevar a esos terrenos diversas nociones como empoderamiento, equidad e igualdad sustantiva, sino porque reflexiona sobre la construcción y resignificación de la democracia, la ciudadanía y la reforma del Estado, tanto como sobre el desarrollo y los derechos humanos. Retoma los cuestionamientos que el feminismo ha planteado a las definiciones hegemónicas de estos conceptos y los reconstruye

enriquecidos con nuevos contenidos feministas.

Es un libro de oro para quienes hemos dedicado nuestros esfuerzos a la causa feminista. Nos explica qué es el feminismo y profundiza en utopías y topías. Nos da elementos para deconstruir los prejuicios que circulan en los sectores antifeministas y presenta distintos balances sobre los logros del movimiento así como sobre sus principales desafíos. Nos dice que: "El feminismo sintetiza los esfuerzos por construir ahora un mundo que sea la casa acogedora y propia de mujeres y hombres quienes de manera paritaria puedan reunirse, dialogar, pactar, intercambiar y compartir para coexistir" (Lagarde, p. 37).

Hace referencia a los distintos aportes del feminismo en la transformación de creencias y mentalidades, en la modificación de la condición de las mujeres y de las estructuras sociales, las instituciones y las relaciones de poder; así como a la contribución del feminismo a la ciencia, la cultura y la democracia. Nos cuenta cómo tanto en espacios locales como en los nacionales y globales, el feminismo se ha confrontado políticamente con fuerzas que se oponen al avance de las mujeres, al mismo tiempo que ha contribuido a la reforma del derecho y a la creación

de leyes sobre los derechos humanos de las mujeres.

Por ello nos invita a hacer conciencia de que muchos de los derechos de los que gozamos hoy en día son el resultado de las luchas de los movimientos feministas, y de que aún mujeres opuestas al feminismo gozan de esos derechos. De ahí la importancia de reconocer nuestra genealogía política y las luchas de las mujeres que nos antecedieron.

El enfoque crítico que caracteriza al libro es utilizado también para repensar el feminismo, pues a la vez que reivindica la filosofía feminista también plantea una crítica constructiva a algunas de sus prácticas. Nos previene y regala claves para desmontar la misoginia, la competencia y la crítica destructiva entre mujeres.

La apuesta es por deconstruir el poder patriarcal, encarnado en nuestra propia identidad como mujeres y en nuestra manera de relacionarnos. Desde esta perspectiva, nos invita a reconocer y convivir con la diversidad de feminismos, a la vez que plantea propuestas de articulación con otros movimientos, buscando puntos de convergencia.

Nos explica cómo el feminismo ha buscado deconstruir el poder como poder de dominio de género y ha cuestionado al poder clasista, etario, generacional

y étnico, entre otros; asimismo propone desarticular las causas y los mecanismos que originan toda forma de desigualdad y dominio. Al analizar los sistemas de opresión de género, el feminismo nos ofrece también pistas para desmontar otros poderes. Lo anterior hace de éste un libro útil para quienes se han comprometido en las luchas por los derechos de los pueblos indígenas, las luchas anticapitalistas, las luchas por los derechos de los niños y niñas, por los derechos de las y los jóvenes, por el respeto a la diferencia cultural, etcétera.

El libro reseñado debería ser un texto de cabecera para toda mujer que quiere repensarse e inventar otra forma de ser, pues es rico en reflexiones sobre hitos y procesos de la vida cotidiana de las mujeres; sobre la experiencia del amor, el cuerpo y la sexualidad; sobre la maternidad; la violencia de género; la identidad, sus desgarres y transformaciones.

Marcela Lagarde nos recuerda que el amor (en su acepción patriarcal tradicional) necesariamente involucra desigualdad y jerarquía dado que invita a las mujeres al sacrificio y la entrega, al relacionarse como ser para los otros. Nos explica cómo muchas mujeres contemporáneas viven el amor de forma sincrética, es decir que al mismo tiempo que buscan desarrollar re-

laciones igualitarias y progresistas, son portadoras de ideologías tradicionales sobre el amor y la sexualidad (Lagarde, p. 48). Por tanto, propone incorporar a la vivencia del amor, "la ética del cuidado en primera persona, con la afirmación y el desarrollo personales, la vigencia de las libertades y la dignidad, de la vida propia con sentido y solidaridad" (Lagarde, p. 51).

Nos lleva, además, a agudas reflexiones en torno a la sexualidad y el proceso a través del cual ha tenido lugar la expropiación a las mujeres de su propio cuerpo, especializándolas en la reproducción y las maternidades, cosificándolo para el placer y el disfrute de otros. De ahí que la desenajenación de la sexualidad se haya convertido en una causa política de género, al igual que la vindicación de una ética sexual y de género que respete la integridad, la dignidad de las mujeres así como una erótica del goce (eliminando toda forma de violencia).

En este mismo sentido, Marcela Lagarde nos ofrece una amplia reflexión sobre los derechos sexuales y reproductivos, los avances logrados sobre todo en la escala internacional, así como los desafíos que hoy día enfrentamos para el pleno ejercicio de los mismos.

La autora afirma que el feminismo no es sólo el movimiento social o la manifestación, es

también el conjunto de grandes y pequeñas acciones a través de las cuales las mujeres se oponen al orden patriarcal; es también todos los esfuerzos por construir nuevas maneras de ser y relacionarse. En este sentido pregunta: "¿Cuánto de la vida de cada una toca el feminismo?, ¿es comparable la pequeña desobediencia silenciosa de una mujer en un ambiente totalitario con la libertad de quien vive en una sociedad democrática? No, no son comparables. Ambos son hechos extraordinarios". De manera que cada mujer en su propia especificidad y circunstancia, asume de la propuesta feminista lo que le es útil, lo que puede ayudarle a tener una mejor vida.

Este libro nos regala un conjunto de importantes claves para la construcción del empoderamiento de las mujeres en lo individual y como género, pues si bien dicho proceso tiene un carácter individual, también se define socialmente, por lo que requiere de la transformación de la sociedad, de la cultura y del Estado.

La autora considera que el empoderamiento involucra un proceso de emancipación y conlleva el que las mujeres salgan por su propia voluntad de la inferiorización, la tutela y el sometimiento. La apuesta es lograr que las mujeres no flaqueen, que no sean víctimas de la hostilidad emocional o



ideológica, que no se expongan a la violencia, que aprendan a protegerse y a evitarla. Se trata de que "cada mujer sea consciente de ser prioritaria e imprescindible para sí misma y de que ni *los otros* entrañables ni los renovados simbólicos, el planeta o la causa, puedan desplazarla de su propio centro (...)" (Lagarde, p. 416).

Nos dice que el empoderamiento involucra también la apropiación personal y colectiva de los recursos y poderes vitales creados, es decir, de su incorporación a la subjetividad más allá de su utilidad en determinado momento o coyuntura. "Lo anterior implica la transformación del mundo y de la vida, de los otros y de sí misma".

Vincula el empoderamiento a la construcción de la autonomía, es decir, de la autosuficiencia material, social, intelectual, afectiva y ética. La autonomía es también "la capacidad de dotarse de normas propias en atención a una visión propia del mundo", lo cual implica dismantelar la moral patriarcal que rige nuestra vida y la vida social. (Lagarde, p. 143). En este sentido, uno de los ejes fundamentales del empoderamiento es otorgarse legitimidad. Se trata de construir la autoridad propia sin necesidad de reconocimiento (Lagarde, p.142).

La lectura de este libro puede ser enriquecedora para los hom-

bres, puesto que el patriarcado los afecta también a ellos. Ocurre así porque: "En la condición masculina patriarcal se concentran formas de ser y de relacionarse de los hombres que implican la dominación jerarquizada sobre las mujeres y sobre otros hombres, así como la legitimidad para el uso y la depredación de las personas y del mundo mediato e inmediato" (Lagarde, p. 31). Aún hombres que se han comprometido con la construcción de un mundo más igualitario viven grandes contradicciones en su manera de relacionarse entre ellos y con las mujeres, y en su manera de vivir el amor, la sexualidad, las militancias, las relaciones laborales, etc. La misoginia y la homofobia, explícitas o encubiertas, cruzan su manera de vivir y de amar. Mientras que las identidades femeninas se han ido replanteando y transformando a pasos veloces sobre todo en el último siglo, las masculinidades contemporáneas se aferran a conservar privilegios y reproducir el supremacismo.

Es un libro que da muestra del gran dominio que la autora tiene de distintas disciplinas. Teniendo al análisis antropológico como punto de partida, transita con soltura por la filosofía política, la historia, el derecho y el psicoanálisis. El manejo de distintas escalas le permite abordar un mismo fenó-

meno, lo mismo desde el análisis histórico de estructuras sociales, que del impacto específico que tiene a nivel del sujeto y las transformaciones identitarias.

Desde una visión de conjunto, la contribución más importante del libro es que a partir de la utopía feminista construye topías, es decir, alternativas de mundos posibles no sólo en el largo plazo, sino en el aquí y el ahora. Es alentador leerlo pues nos ofrece una explicación compleja de los problemas en su múltiple determinación y alternativas en el marco del proceso histórico y en el marco del presente que nos conforma.

Frente a las distintas formas de dominación, enajenación y expropiación que analiza, propo-

ne formas de emancipación y de construcción de poderíos vitales. De una manera muy creativa sugiere rutas y estrategias para la construcción de sociedades más igualitarias. Nos regala claves, es decir, llaves que abren puertas y ventanas hacia otras formas de ser y relacionarnos, y hacia otros posibles futuros.

Se trata, en suma, de una joya de libro escrito por una de las teóricas más importantes del pensamiento feminista iberoamericano. Un libro que es como una mariposa que anuncia caminos, como agua que fluye y entibia el corazón, como la imagen que ilustra su portada: una mujer de brazos abiertos a la vida. ❁

Durán, María Ángeles. (2000). *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Madrid: Ediciones Cátedra, Instituto de la Mujer, Colección Feminismos.

En esta oportunidad me propongo invitar a leer un libro muy valioso escrito por la española María Ángeles Durán, que lleva por título *Si Aristóteles levantara la cabeza*.

De entrada, el puro título nos convoca a recordar aquellos tiempos del esplendor griego de Pericles, la sofística, Sócrates, Platón y Aristóteles, siglos V y IV a. C., la riqueza cultural y la diversidad de manifestaciones de las bellas artes an-

tiguas, así como aquella primera ocasión en que los grandes intelectuales se hallaban muy cerca del poder político del momento. Además, el título del libro pone en el centro de atención al pensador que más aportó a la iglesia cristiana y a la idiosincrasia de la cultura occidental desde entonces hasta nuestros días. Esto último es algo que todavía pesa y duele, por el amplio prestigio que alcanzaron sus contribuciones, pero en las que jamás admitió, ni por asomo, la igualdad de las mujeres y los hombres.

Pues bien, el libro de María Ángeles recupera esa larga tra-

---

<sup>1</sup> Defensor de los Derechos Universitarios UAA. Correo electrónico: jacevedo@correo.uaa.mx.

dición representada por el autor de las obras teóricas pilares de las distintas disciplinas filosóficas, en las que admite y demuestra la grandeza del hombre, los orígenes del alma humana, la organización social y política de la democracia ateniense, la formación ética de la ciudad-estado de su momento. Desde el primer capítulo hasta el último, la autora recorre cada una de las disciplinas científicas, sociales y culturales y nos recuerda que la omisión sistemática de las mujeres ha sido algo común y constante en la dilatada historia de la humanidad, y señala que gran parte de ese abandono y olvido tiene su origen en el filósofo de Estagira. Cabe señalar que en su libro *La Política*, Aristóteles reconoce la condición de hombres libres a los varones, su participación en la organización del Estado y la posibilidad de votar en las instancias correspondientes, pero niega esas atribuciones y modos de participación a las mujeres.

¿Hacia dónde nos conducen las páginas de María Ángeles? ¿De dónde surge la inquietud y su trabajo por ir más allá de lo que aventuró y documentó Aristóteles? ¿Cuál fue el pecado original del pensador que dominó las ciencias, las artes y la política desde sus años en el Liceo, cuya influencia llegó hasta el siglo XIX? ¿Por qué Aristóteles no admitía ni

reconocía la figura, la presencia y participación de la mujer en los asuntos de la ciencia, el poder, la investigación y la política? ¿Qué fue lo que hizo posible que su visión y autoridad en las ciencias y demás ámbitos permeara y permaneciera hasta nuestros días? Su atención a tales interrogantes es lo que podemos leer en las 474 páginas de su importante y recomendable obra.

La autora nos dice a este respecto que Aristóteles fue uno de los fundadores no sólo de la teoría política, sino también de disciplinas que aún siguen cultivándose: biología, economía, astronomía, psicología, ética, poética, lógica, historia, arte y filosofía. De igual manera en que se han transformado las leyes y las condiciones históricas y morales de la humanidad, "ahora es preciso rehacer y renovar la cultura en la que hunden sus raíces. *Si Aristóteles levantara la cabeza*, como libro, es un conjunto de ensayos sobre una diversidad científica, histórica y cultural de los procesos del conocimiento", que pretende encontrar las veredas y escenarios en los cuales se han desenvuelto también las mujeres, con algunas excepciones, desde tiempos inmemoriales; en otros casos en los siglos XVI, XVII; y con mayores evidencias y pujanza desde el siglo XX hasta nuestros días.

Es necesario reconocer que la recuperación de la visibilidad de las mujeres en el devenir de la humanidad se debió a diversos fenómenos históricos y humanos, tales como los recurrentes movimientos sociales migratorios, las luchas laborales de las y los trabajadores, las reivindicaciones de las y los ambientalistas, las rebeliones indígenas y campesinas permanentes en distintos escenarios del planeta, y a la presencia pausada, pero constante de los movimientos de liberación de las mujeres en todos los tiempos y espacios. De tal modo que este libro, como lo cuenta María Ángeles, es producto de seminarios, investigaciones y proyectos de estudio en las universidades españolas para localizar, enfocar y dejar testimonio de los fenómenos precedentes de participación de las mujeres, y de su toma de conciencia como seres humanos y como mujeres, quienes han trascendido los umbrales del hogar, la escuela, la vecindad y las organizaciones religiosas y sociales para hacerse presentes, como la humedad, paso a paso, día tras día, en momentos y en acciones espontáneas que se vienen multiplicando con rapidez y con una orientación cada día más lúcida y socialmente más reconocida.

De muchos y distintos modos, esas movilizaciones femeninas se oponen a la mirada míope, equí-

voca y excluyente de los primeros pensadores, los "grandes" filósofos, iluminados y profetas de nuestras legendarias tradiciones culturales.

Pues bien, lo que ahora les propongo es que nos dejemos conducir por las ideas e intuiciones contenidas en las páginas de este texto maravilloso escrito por la española María Ángeles Durán: *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Esta obra es un esfuerzo apasionado y producto de muchos años de investigación de la autora por saber y constatar la llegada de las mujeres a las ciencias, la literatura y la vida cultural, como autoras, dirigentes, programadoras, impulsoras, creadoras y compañeras de viaje de nuestra sociedad en todos los ámbitos de la vida, la cual ha sido, y sigue siendo, documentada, expuesta, pintada, cooptada o apropiada por narradores hombres que han abandonado, olvidado o deliberadamente dejado a un lado a las mujeres, para dar la impresión de que este mundo, su contexto, su historia y sus documentos están dominados y hechos únicamente por varones.

El libro se reparte en 15 capítulos o lugares en los que indaga y profundiza su autora, ellos son: "1. Si Aristóteles levantara la cabeza", "2. Viaje a la Osa Mayor", "3. De la *oiconomía* a las ciencias económicas", "4. El Renacimiento

que vivimos hoy”, “5. Un tesoro del siglo XIII: ‘La abadesa preñada y *Los milagros de Nuestra Señora de Gonzalo de Berceo*’”, “6. Ideología y pedagogía en el Siglo de Oro”, “7. Eros transfigurado: comentario al *Cantar de los Cantares*”, “8. Matrimonio y división del trabajo”, “9. *Femina sapiens, homo testiculus*”, “10. Autores y lectores”, “11. La difícil relación con los padres fundadores”, “12. Los nombres en las calles de la ciudad”, “13. La escalera en el lenguaje, el cine y la arquitectura”, “14. Los fabricantes de espejos”, y “15. El lugar de los libros”.

Se trata de una obra fascinante escrita con ingenio y creatividad, y con una sed de investigación y de identificación de tiempos, espacios, producciones y presencias de las mujeres en toda la vida y acontecer de nuestra historia. Lleva a cabo un recorrido poco usual, con una intención que va más allá de lo inmediato, lo efímero, lo tradicional y más allá de los clichés y lugares comunes de nuestra historia.

Resulta sorprendente el alcance que María de los Ángeles le concede al título de su obra, porque al mencionar y poner a Aristóteles como el punto de arranque de la deformación cultural que cargamos, pone el dedo en la expresión *Aristóteles* como padre o representante intelectual de la humanidad y del pensamiento, una

cultura hecha, cultivada y escrita única –o casi únicamente– por varones. Es decir, la cultura que tuvimos hasta muy recientemente sólo fue narrada por hombres en todas las disciplinas, ciencias, tecnología, cultura, historia, literatura, religiones, con un etcétera tan largo cuanto sea necesario. Empero, en cada capítulo se empieza a documentar la imagen, la presencia y el pensamiento de las mujeres, de tal modo que, más rápido de lo que imaginamos, vamos confluyendo en una conclusión evidente: la igualdad humana, social, cultural y laboral de las mujeres y los hombres, con una sola diferencia biológico-genética.

Como muestra de su ingenio se presentan algunos ejemplos de lo que la autora narra. Del capítulo III se desprende que Aristóteles se asombraría de la presencia de mujeres en los asuntos de Economía, de su participación política activa, de la matrícula mayoritaria de mujeres en las carreras derivadas de la economía como contador público, administrador de empresas y finanzas. Hoy en día las finanzas del mundo –el Fondo Monetario Internacional– están en manos de una francesa, tenemos además dignos ejemplos de presidentas de países, etcétera.

Ella misma asienta que entre más pronto se admita esa igual-

dad y esa realidad –que es una tarea de la perspectiva de género– con mayores certezas caminaremos en la construcción de una democracia para la igualdad, la equidad y los equilibrios sociales e históricos que ello representan. Los títulos de los capítulos del libro son una invitación para ir al encuentro de ese cambio cultural que tanta falta nos hace.

De modo particular, me permito entresacar algunas ideas representativas de la obra que analizo, pues nos dan pistas que nos posibilitarán iniciar la aventura de encontrar el momento, el espacio y los lugares donde haya huellas de esa historia común que a golpe de investigaciones y de arduas jornadas ha sido posible desdoblar y entender para construir la desconocida igualdad entre ellas y ellos.

Primero, Jane Ellle Harrison, historiadora de las culturas antiguas que han dejado su impronta hasta nuestros días, nos dice que “los dioses olímpicos son el resultado final de la tendencia hacia la reflexión, la diferenciación y la claridad, mientras que los *daimones* representan la emoción, la unidad y la invisibilidad. Los unos articulan, o tratan de hacerlo, el mundo consciente, mientras los otros dan sentido al inconsciente”. En su opinión, el Olimpo es una proyección de la sociedad patrilineal; en cambio, la relación de Diony-

sos con las Ménades sólo puede entenderse por referencia a la anterior sociedad matrilineal (Capítulo 2. Viaje a la Osa Mayor).

Del capítulo tres “De la *oikonomía* a las ciencias económicas”, María Ángeles Durán advierte que si Aristóteles levantara la cabeza y llegase a la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid, seguramente se quedaría con la boca abierta, tal vez contrariado por, entre otros, los siguientes datos: a) la transmutación del sentido de economía que él estudió, b) lo que ahora significa la economía para las y los estudiantes de la facultad y c) que la mitad de su población son mujeres.

La propuesta de la autora es que releamos los textos del estagirita y su *oikonomía* “con la mirada puesta en los mundos de ayer y de mañana para anotar cuidadosamente los cambios”. La economía como ciencia de la administración de los recursos de la casa pudo tomar otro rumbo si, como lo deja entrever el historiador griego Jenofonte en su obra *Economía*, ésta hubiese continuado en manos de las mujeres, las esposas y compañeras de los hombres que ejercían las tareas productivas. En cambio, Aristóteles –quien reconoció capacidad administrativa a la mujer– le negó autoridad para ejercer la función de ecónoma griega.

Deambulando por el capítulo diez nos encontramos con ausencias milenarias notables de las mujeres en la historia y en las letras. Tales omisiones fueron señaladas y puestas al día por la filósofa húngara Agnes Heller en su libro *Sociología de la vida cotidiana*. Respecto a la obra de Heller, María Ángeles escribe: "Como las mujeres –aun más que el común de los varones– ni detestan coronas ni conducen guerras, pasan inadvertidas a la mirada de los historiadores. Como están excluidas –o lo han estado– de las cámaras legislativas, de los tribunales y de los gobiernos, tampoco interesan a los juristas y la ley ni se hace ni aplica desde ellas sino sobre ellas. Como tampoco acceden a la palabra escrita –o muy pocas lo hacen–, su obra no existe para los lingüistas o filólogos y los economistas desdeñan ocuparse de otras relaciones económicas que las mercantiles o las que tienen al Estado como gerente. Dicho de otro modo, las mujeres no participan en la creación de ideologías, pero son objeto y receptor pasivo de todas ellas".

El capítulo trece "La escalera en el lenguaje, el cine y la arquitectura", nos remite a una experiencia profesional que el Consejo Superior de los Colegios de Arquitectos encargó a tres profesoras de Arquitectura y a ella misma

para la preparación de un curso sobre "Nuevas visiones del espacio" como parte de un programa NOW. "Sugerí que se incluyera una sesión sobre los espacios de uso compartido en las viviendas: portales, escaleras, accesos, jardines". Esa experiencia la condujo por los recovecos urbanos más inesperados, más novedosos, oscuros y desvinculados de las miradas urbanas comunes. Descubre que los nombres de las calles de un siglo hacia atrás pertenecen únicamente a hombres 'importantes', y a fenómenos sociales y culturales vinculados con ellos; que las mujeres tampoco existen en tales espacios, ella reflexiona para nosotros. "En el proceso histórico de producción del sistema de ideas, de la ciencia y de la técnica: ¿qué papel han desempeñado las diferencias entre varones y mujeres?, ¿escapan a este proceso de construcción social de los espacios arquitectónicos, las ciudades y los monumentos, los foros y los almacenes, los jardines y las viviendas?".

María Ángeles sabe que el conocimiento no es una abstracción, ni una piedra, sino un proceso en que los humanos, mujeres y hombres, intervenimos de principio a fin. Unas y otros somos actores y divulgadores del ser, del conocimiento y de lo que construimos. ¿Por qué se ha excluido



a las mujeres de la historia, de la sociedad y del poder? Su lectura, ampliamente recomendable.

*Rasgos biográficos*: Madrid, 1942. Ella es pionera en estudios de género en España en la Universidad Complutense de Madrid, con doctorado *cum laude* en Ciencias Políticas, profesora de investigación en la espe-

cialidad de Ciencias Sociales en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Libros escritos: *El Trabajo de la mujer en España* (1972), *Mujeres y hombres en la formación de la Teoría Sociológica* (1996), *La ciudad compartida: conocimiento, afecto y uso* (1998), *Los costes invisibles de la enfermedad* (2000, 2ª edición 2003), entre otros. ✻



## RESÚMENES

OLGA J. MONTES GARCÍA,  
NÉSTOR MONTES GARCÍA, CARLOS SORROZA POLO  
LAS PROFESORAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
"BENITO JUÁREZ" DE OAXACA

**E**n este artículo se analizan las condiciones de trabajo y la situación académica de las profesoras de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (UABJO). Primeramente se dan datos sobre el origen de la UABJO; después se presenta una breve reflexión teórica sobre las mujeres universitarias. Enseguida viene la parte medular del trabajo: el análisis de la situación académica y laboral de este sector. Los datos presentados provienen de una encuesta aplicada a una muestra representativa de profesores de la UABJO en 2002. En esta investigación se buscó conocer los orígenes sociales de los y las profesores(as) de esta Universidad y analizar si existe una relación entre los orígenes sociales, la formación académica y el desarrollo como académicos(as). Para el caso de las profesoras, esta encuesta ha servido para conocer en qué facultades se ubican y cuáles son las condiciones en que desempeñan su trabajo.

*Palabras clave:* profesoras, educación, universidad.



GUSTAVO MEJÍA PÉREZ  
MIRAR LA CIUDAD. ESPACIO, COMUNICACIÓN Y CULTURA URBANA

**E**l presente trabajo busca analizar algunos ejemplos de políticas de educación de la sexualidad en la educación formal (primaria, secundaria y bachillerato) en México en los primeros diez años del siglo XXI. El trabajo se divide en cuatro grandes apartados: 1) Elementos teóricos generales. Aquí se definen los términos de política educativa, sexualidad

y educación sexual; 2) Contexto e historia. En esta parte se describen algunos acontecimientos históricos que han impactado en el desarrollo de las políticas de educación sexual; 3) Descripción de la problemática y de las políticas de educación sexual y de la sexualidad. Se divide en dos partes: Diagnóstico de la situación y descripción de las políticas de educación sexual y de la sexualidad; y 4) Ejemplos de políticas de educación de la sexualidad y discusión. En este apartado se analizan los casos descritos a través de algunos referentes teóricos y se muestran las conclusiones y recomendaciones derivadas del análisis.

*Palabras clave:* política educativa, educación sexual, educación de la sexualidad.



GEORGINA LIGEIA RODRÍGUEZ GALLARDO  
VIOLENCIA DE GÉNERO: EL RECICLAJE DE ROLES  
EN LOS Y LAS JÓVENES UNIVERSITARIOS

**E**n este trabajo se presenta un análisis de la violencia de género en jóvenes universitarios de Aguascalientes, partiendo del concepto de violencia simbólica (Bourdieu) y la apropiación de los roles como el de proveedor y ama de casa, los cuales son en un principio negados por éstos, sin embargo los reproducen con matices de modernidad, pero finalmente sólo logran un reciclaje de los roles tradicionales. Este proceso se rescata de la propia voz de las y los jóvenes que participaron en grupos focales.

*Palabras clave:* roles tradicionales, violencia simbólica, reciclado de roles tradicionales, maternidad, paternidad.



JULIO CÉSAR MONTIEL FLORES  
SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ  
LA VISIBILIDAD DEL GÉNERO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN  
EN LÍNEA, UN ESTUDIO DE CASO EN LA UAA

Este artículo es producto de un trabajo de investigación más amplio logrado durante la formación doctoral y que tuvo como objetivo general comprender la diversidad sociocultural de los estudiantes de educación superior y su atención en los procesos de educación en línea desde la perspectiva de los docentes capacitados en la educación a distancia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (UAA).

El trabajo de investigación en la tesis doctoral se ubicó en el paradigma cualitativo, se utilizó como método de investigación el estudio de caso y como técnica de recolección de datos se emplearon entrevistas semi estructuradas aplicadas a docentes; la indagación se centró en los rasgos sociales y culturales que caracterizan a los estudiantes de educación superior en línea y las formas en que fueron atendidos desde esta modalidad educativa. No obstante, el género como rasgo sociocultural del estudiante se destaca en este artículo por constituir una de las diferencias más relevantes.

Se entrevistaron a veintiún docentes adscritos a siete de los diez centros académicos de la institución. Como apoyo para el análisis de la información se utilizó la herramienta informática para el análisis hermenéutico de datos ATLAS TI.

Los resultados exponen que los docentes realizan procesos de observación mediada por la tecnología en su práctica educativa en línea para la identificación de diferencias de tipo sociocultural de los estudiantes. Estos rasgos refieren a una colección articulada que influye en la efectividad de su aprendizaje en cuyos discursos también se encuentra el género y las explicaciones sobre su atención.

*Palabras clave:* diversidad sociocultural, diferencias socioculturales, educación en línea y a distancia, educación superior, género.



YOLANDA PADILLA RANGEL  
METAMORFOSIS FEMENINA. DE CÓMO LAS MUJERES  
PROFESIONALIZARON SUS ACTIVIDADES TRADICIONALES

En este artículo analizo la manera en que actividades tradicionales realizadas mayoritariamente por mujeres, como la educación, el cuidado de la salud y la ayuda al otro se han ido profesionalizando. La enseñanza de los niños y jóvenes, junto con el cuidado de enfermos y la asistencia a huérfanos y ancianos han sido actividades realizadas ancestralmente en el marco de la esfera doméstica por mujeres. En el marco de la civilización occidental cristiana, tales actividades tomaron un cariz religioso que paulatinamente y con la llegada de la modernidad se fueron secularizando. A medida que la secularización avanzó, estas actividades se fueron profesionalizando, dando lugar a profesiones educativas (maestro, pedagogía, psicología); del cuidado de la salud (enfermería, medicina, terapeuta); y del cuidado del otro (trabajo social y otras). En este artículo observaré algunos elementos históricos sobre el desarrollo de tales actividades, pero enfocaré con mayor atención lo sucedido en el ámbito educativo y en la manera en que éste se fue profesionalizando, tomando eventualmente como referencia histórica el caso de la ciudad de Aguascalientes, México, durante el siglo xx, y observando las desigualdades de género que aún persisten. La metodología consiste en una revisión historiográfica que toma hallazgos realizados en investigaciones propias y ajenas.

*Palabras clave:* historia de las mujeres, educación, desigualdad de género.



MARCELA LÓPEZ ARELLANO  
MUJERES EN ANTROPOLOGÍA EN COLUMBIA. ANITA BRENNER  
DESDE SUS DIARIOS, 1927-1930

Este artículo trata sobre el ingreso de las mujeres a las universidades norteamericanas a principios del siglo xx. Desde cultura escrita y género,

enfoco especialmente cómo fue el acceso de las estudiantes a la Universidad de Columbia en Nueva York a la carrera de antropología durante la década de 1920, y el apoyo que el antropólogo alemán de origen judío, Franz Boas, otorgó a muchas de ellas para sus estudios. En una segunda parte reviso lo que la escritora Anita Brenner reportó en las entradas de sus diarios sobre su experiencia como estudiante de antropología en Columbia desde 1927 hasta 1930. El objetivo es observar cómo lo que Brenner registró es un reflejo de lo que muchas otras estudiantes vivieron en ese tiempo.

*Palabras clave:* historia, mujeres, género, diarios, antropología.



CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ  
GABRIELA RUIZ GUILLÉN

LA CONSTRUCCIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO DE UN CAMPO  
EMERGENTE DE CONOCIMIENTO APLICADO: DISEÑO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO

**E**n la última década ha tenido lugar una acelerada expansión de la perspectiva de género. En este contexto cada vez más académicas/os se han involucrado en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas con enfoque de género, lo cual ha significado la constitución (tanto en la academia como en el espacio gubernamental) de un campo emergente de conocimiento aplicado. El presente artículo propone una metodología para incorporar la epistemología feminista al diseño de políticas públicas municipales con enfoque de género. Con ese objetivo se sistematiza el proceso de capacitación de funcionarios/as; y la elaboración del diagnóstico y el diseño de políticas con enfoque de género para el municipio de El Llano, localizado en el estado de Aguascalientes. Este ejercicio permite hacer no sólo un conjunto de reflexiones de tipo metodológico sino que también nos lleva a cuestionarnos desde dónde y para qué construimos el conocimiento que dará contenido a la política pública por diseñar.

*Palabras clave:* políticas públicas, perspectiva de género, epistemología feminista, agenda local, municipio El Llano.





## ABSTRACTS

OLGA J. MONTES GARCÍA,  
NÉSTOR MONTES GARCÍA, CARLOS SORROZA POLO  
LAS PROFESORAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
"BENITO JUÁREZ" DE OAXACA

In this article, the workplace conditions and the academic situation of women professors from the "Benito Juárez" Autonomous University of Oaxaca (UABJO) are analyzed. Firstly, data concerning the origins of UABJO are presented; then comes a brief theoretical reflection on university women. Next up is the core of this paper: an analysis on the academics and the working conditions for this sector. Data here presented come from polling a representative sample of UABJO professors in 2002. In this paper we seek to find out the social origins of male and female professors from this university and their development insofar as academics. In the case of women professors, this poll has allowed us to determine to which university departments they are ascribed and what the conditions under which they perform their duties are.

*Keywords:* women professors, education, University.



GUSTAVO MEJÍA PÉREZ  
MIRAR LA CIUDAD. ESPACIO, COMUNICACIÓN Y CULTURA URBANA

This paper seeks to analyze, during the first ten years of this century, some examples of sexual education policies in formal education at elementary, secondary and high school levels in Mexico.

This work is divided into four main sections: 1) General theoretical elements. In this section, the concepts of educational policy, sexuality and sex education are defined. 2) Context and history. Here are some

historical events that have impacted the development of sex education policies. 3) Description of the problem and sexual education policies and sexuality. This section is divided into two parts: Diagnosis of the situation and description of sex education policies and sexuality. 4) Examples of sexuality education policies and conclusions. In this section, the cases described are analyzed by means of some theoretical framework and the conclusions and recommendations derived from such analysis are shown.

*Key words:* educational policy, sex education, comprehensive sexuality education.



GEORGINA LIGEIA RODRÍGUEZ GALLARDO  
VIOLENCIA DE GÉNERO: EL RECICLAJE DE ROLES  
EN LOS Y LAS JÓVENES UNIVERSITARIOS

**A** gender-based violence case among university students of Aguascalientes, Mexico, is presented in this article. Starting from the concept of symbolic violence (Bourdieu) and the assumption of roles, such as the provider and the housewife roles, which are initially denied by themselves. However, they reproduce such roles with modernity nuances; but finally, it is just a repetition of the same traditional roles. This process is rescued from the voices of the young people who participated in the focal groups.

*Key words:* traditional roles, symbolic violence, repetition of traditional roles, maternity, paternity.



JULIO CÉSAR MONTIEL FLORES  
SANDRA LUZ LÓPEZ RODRÍGUEZ  
LA VISIBILIDAD DEL GÉNERO EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN  
EN LÍNEA, UN ESTUDIO DE CASO EN LA UAA

This article is a result of a broader research work that aimed to understand the sociocultural diversity of higher education students and their attention on the online education processes from the perspective of teachers who received distance education training at the Universidad Autónoma de Aguascalientes, México (UAA).

The research work was based on a qualitative paradigm and the case study research method was used. The technique for collecting the data consisted of semi-structured interviews with the teachers. The study was focused on the social and cultural features that are characteristic of online higher education students and the way they were assisted from that educational modality. However, gender as a sociocultural feature is highlighted in this article as it constitutes one of the most relevant differences.

Twenty one teachers who belong to seven of the ten academic centers of the institution were interviewed. ATLAS TI was used as a support tool for the qualitative data analysis.

The results obtained show that the teachers carried on technology-mediated observation processes during their online educational practices for identifying the sociocultural type differences of the students. These features refer to an articulated collection of discourse that influence on their learning effectiveness in which gender and the explanations regarding their attention are also found.

*Key words:* sociocultural diversity, sociocultural differences, online education, distance education, higher education, gender.



YOLANDA PADILLA RANGEL  
METAMORFOSIS FEMENINA. DE CÓMO LAS MUJERES  
PROFESIONALIZARON SUS ACTIVIDADES TRADICIONALES

In this article I analyze how traditional activities of women in education, health care, and helping others, became professional activities. In the history of women, teaching kids, taking care of the sick, and giving assistance to orphans and the elderly, have been activities performed by women in the domestic sphere. In the Christian civilization, these activities had a religious character that during centuries evolved into secularized activities. With secularization, these traditional activities evolved to professional activities in education (Teaching, Pedagogy, Psychology); health care (Nursing, Medicine, Therapist); and helping others (Social Worker, et al). In this article I also analyze processes such as secularization and the access of women to universities, but take as reference the case of the city of Aguascalientes, Mexico, during the XX century, and observe gender inequalities that still exist. The methodology in this research consists of a historiographic revision that goes back to my own and external research.

*Key words:* history of women, education, gender inequalities.



MARCELA LÓPEZ ARELLANO  
MUJERES EN ANTROPOLOGÍA EN COLUMBIA. ANITA BRENNER  
DESDE SUS DIARIOS, 1927-1930

This article is about the entrance of women to the Universities of the United States at the beginning of the twentieth century. Through written culture and gender I focus specially on the access they had to the career of Anthropology at the University of Columbia in New York City during the decade of 1920, and the support that the German Anthropologist, from Jewish origins, Franz Boas, gave his female students so they would succeed in their studies. In the second part of the article, I examine the entrances of the diaries written by Anita Brenner, about her experience

as an anthropology student in Columbia from 1927 to 1930. The objective is to observe how her diaries reflected what many other female students lived in that time and place.

*Key words:* history, women, gender, diaries, anthropology.



CLAUDIA ALONSO GONZÁLEZ  
GABRIELA RUIZ GUILLÉN

LA CONSTRUCCIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO DE UN CAMPO  
EMERGENTE DE CONOCIMIENTO APLICADO: DISEÑO DE POLÍTICAS  
PÚBLICAS CON ENFOQUE DE GÉNERO

In the last decade there has been a rapid expansion of gender perspective. In this context academics have become increasingly involved in the design, implementation, and evaluation of public policies with a gender perspective, which has meant the establishment (in academia and in government space) of an emerging field of applied knowledge. This paper proposes a methodology for incorporating feminist epistemology to the design of municipal public policies with a gender perspective. With that goal, the process of training government officials and the design and development of gender-sensitive policies for the municipality of El Llano, located in the state of Aguascalientes, Mexico are systematized. This exercise allows not only a set of methodological reflections but also leads us to question from where and for what we build the knowledge to be used in public policy design.

*Key words:* public policy, gender perspective, feminist epistemology, local agenda, municipality El Llano.





# CALEI- DOSCOPIO



## CRITERIOS PARA COLABORACIONES

*Caleidoscopio*, revista semestral de Ciencias Sociales y Humanidades es un proyecto editorial que surgió hace poco más de quince años. Es una publicación académica arbitrada, con periodicidad semestral de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, en la que tienen cabida trabajos de las áreas relacionadas con la Educación, las Humanidades y el Arte, así como con las Ciencias Sociales y Administrativas.

Los trabajos se entregarán en disco compacto, en archivo Word (extensión .doc), acompañados por una copia impresa, o enviados por correo electrónico a [caleidos@correo.uaa.mx](mailto:caleidos@correo.uaa.mx). Las colaboraciones enviadas por correo postal se dirigirán a: Revista Caleidoscopio. Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Edificio 6, planta alta. Avenida Universidad No. 940, Col. Cd. Universitaria, C.P. 20131, Aguascalientes, Ags., México. Atn'. Dr. Enrique Luján Salazar.

Las modalidades de los textos académicos serán las siguientes:

- *Artículos* de investigaciones concluidas que presenten un problema, con un marco teórico-metodológico adecuado, sus hallazgos y las conclusiones que hayan derivado de ellos.
- *Ensayos* que presenten reflexiones sobre el estado del arte o de la cuestión de la investigación actual en un área del conocimiento.
- *Propuestas metodológicas* en el área de conocimiento.
- *Reseñas* sobre libros relevantes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, sobre una temática inscrita en los temas o áreas de interés antes mencionados.

Para artículos, *ensayos, estados del arte y propuestas metodológicas* se requiere:

1. Un texto inédito, producto de un trabajo de investigación de calidad, de pertinencia académica y que suponga una contribución original al conocimiento.  
El envío o entrega de un trabajo a esta revista compromete a su autor a no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones. Los trabajos entregados serán versiones definitivas.
2. Contar con una extensión de 15 a 30 cuartillas tamaño carta, incluyendo notas, bibliografía, gráficos, imágenes, mapas, planos, etcétera. Esto es, máximo 9000 palabras.
3. Tipo de fuente Times New Roman, en 12 puntos para el texto y 10 puntos para pies de páginas, con un interlineado de 1.5 para el texto y sencillo para las notas. No poner macros ni viñetas de adorno y sin hacer énfasis en fuentes tipográficas; utilizar cursivas sólo para voces extranjeras y publicaciones (títulos de libros, de revistas y de periódicos).
4. Las notas deben ir a pie de página con la referencia completa del material citado.
5. Cada texto podrá contar hasta un máximo de cinco imágenes, en escala de grises, incluyendo mapas, cuadros y gráficas. No se aceptarán imágenes a color, de ningún tipo.
6. En el texto se señalará debidamente el lugar en el que se incluirán las imágenes, incluyendo todos los datos de identificación y las mismas se anexarán en archivos independientes (identificables para su inserción), con un formato .tif de al menos 300 dpi.
7. Los artículos iniciarán con un resumen del trabajo tanto en español como en inglés de 15 a 20 líneas, es decir, entre 70 y 75 palabras, e incluirán 4 o 5 palabras clave.
8. Los trabajos deberán incluir (en el mismo archivo) una reseña curricular de 10-20 líneas, en la que conste el grado de estudios obtenidos y la institución de adscripción, además de sus 3 últimas publicaciones.
9. Las fuentes de consulta irán al final del artículo en este orden: autor (apellidos, nombre completo, no iniciales), obra (en cursiva), editorial, lugar de edición, año. Ejemplos: a) Pérez Romagnoli, Eduardo, *Más allá del vino. Industrias derivadas de la vitivini-*



*cultura moderna en Mendoza y San Juan. Dinámicas de una región en formación* (1885-1930), Prohistoria ediciones, Rosario, 2010; b) Rojas Nieto, Beatriz, "El cultivo de la vid y la fabricación de chingurito" en *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, v. VII, El Colegio de Michoacán, Zamora, núm. 26, primavera 1986, pp. 35-57.

Las páginas electrónicas, con referencia completa, anotando la fecha de consulta.

En el caso de números monográficos podría solicitarse y cumplirse con los criterios establecidos por la APA.

10. Los autores podrán sugerir los nombres de tres dictaminadores, indicando sus datos de adscripción institucional, especialidades académicas y direcciones electrónicas, para tener referencia de la posible audiencia del trabajo.
11. Una vez emitidas las evaluaciones de los árbitros consultados, bajo la modalidad doble ciego (*peer review double blind*), será del conocimiento de los autores el acta de dictamen, y tendrán un plazo no mayor de dos meses para entregar la versión final del artículo con las correcciones pertinentes. La dirección de la revista verificará la versión final con base en los dictámenes y comunicará a los autores la información del número de la revista en el que será publicado su trabajo. A lo largo de este proceso se conservará el anonimato de los árbitros y autores. El resultado del dictamen final podrá ser:
  - a) Aceptado sin modificaciones o con modificaciones menores.
  - b) Condicionado a realizar modificaciones mayores, dentro de la fecha límite de dos meses, una vez entregadas las observaciones.
  - c) Rechazado.

*Reseñas.* Las reseñas son revisiones críticas de libros o trabajos recientes (últimos tres años), relacionados con las ciencias sociales y las humanidades –historia, sociología, antropología, educación, comunicación, ciencia política y administración pública, derecho, psicología, literatura, arte, cultura, arquitectura, etcétera.

Deberán señalar las aportaciones y limitaciones de la obra reseñada, así como su vinculación con la literatura previamente publicada sobre el tema que se aborda. La extensión será entre cinco y diez cuartillas.

*Cesión de derechos y autoría.* Los autores de los trabajos aceptados concederán el permiso para que el material se difunda en *Caleidoscopio*, revista

*semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados serán cedidos a la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El formato de la carta de cesión de derechos se les enviará oportunamente.

Cada autor será responsable del contenido que presenta. En el caso de los textos colectivos, el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial.

Para el tema de las imágenes, los autores se comprometen a obtener la licencia formal o la debida autorización para reproducir materiales gráficos, fotográficos o de otra naturaleza que pertenecen a terceros. La UAA no puede hacerse cargo de ningún trámite.

Los autores serán plenamente responsables en caso de falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación o el texto elaborado.



# CALEI- DOSCOPIO

---



VERSIÓN ELECTRÓNICA  
AÑO 16, NÚMERO 29,  
JULIO-DICIEMBRE DE 2013.

LA EDICIÓN ESTUVO AL CUIDADO DE JOSÉ ACEVEDO ACOSTA, LUCIANO RAMÍREZ HURTADO, GABRIELA RUIZ GUILLÉN, ENRIQUE LUJÁN SALAZAR Y DEL DEPARTAMENTO EDITORIAL DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE DIFUSIÓN Y VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES.