

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CON
PERSPECTIVA
DE GÉNERO

EN CHIHUAHUA

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Evangelina Cervantes Holguín
Grace Marlene Rojas Borboa
Luz Alicia Galván Parra
(Coordinadores)

Qarcuppi®



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CON
PERSPECTIVA
DE GÉNERO

EN CHIHUAHUA

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Evangelina Cervantes Holguín
Grace Marlene Rojas Borboa
Luz Alicia Galván Parra
(Coordinadores)

Qartuppi®

Esta obra fue dictaminada con el formato doble ciego por pares académicos del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina) y de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas (Matanzas, Cuba).

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CHIHUAHUA

1era. edición, enero 2020

ISBN 978-607-8694-02-0

DOI 10.29410/QTP.20.01

D.R. © 2020, Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Col. Villas del Mediterráneo

Hermosillo, Sonora 83220 México

<http://www.qartuppi.com>

Edición y diseño: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Fotografía de portada: Luis Quintero - <http://www.pexels.com>

CONTENIDO

- 6 **Presentación**
- 8 **Prólogo**
- 11 **Capítulo 1**
Aportes feministas a la investigación educativa con perspectiva de género
Evangelina Cervantes Holguín, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval e Iskra Rosalía Gutiérrez Sandoval
- 28 **Capítulo 2**
Desafíos de las mujeres académicas de la UACJ en el SNI
Elsa Patricia Hernández Hernández
- 43 **Capítulo 3**
La transversalización de género en las IES. Un problema político-cultural para el logro de la igualdad
Rosalba Robles Ortega y Javier Chapado Sánchez
- 58 **Capítulo 4**
Subjetividades de las mujeres profesoras de primaria
Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Grace Marlene Rojas Borboa y Luz Alicia Galván Parra
- 77 **Capítulo 5**
La construcción de retratos biográficos de mujeres profesoras menonitas y lebaronas
Grace Marlene Rojas Borboa, Iskra Rosalía Gutiérrez Sandoval y Luz Alicia Galván Parra
- 94 **Capítulo 6**
Discursos sobre disciplina escolar en maestras de primaria
Crystal Daniela Pérez González y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
- 116 **Capítulo 7**
Autoformación para la investigación de la práctica con educadoras de preescolar
Romelia Hinojosa Lujan y Rosa Angélica Rodríguez Arias

PRESENTACIÓN

Hace siete años, los miembros del Cuerpo Académico 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP), se dieron a la tarea de reunirse para crear la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC): Estudios sobre Trabajo Docente, la cual tiene como propósito el análisis de la práctica docente en diversas condiciones institucionales, culturales e históricas en el estado de Chihuahua: sus limitaciones, condiciones de trabajo, requerimientos formativos y circunstancias de políticas educativas que moldean su desempeño.

En 2014, los miembros del CA 54 extendieron una invitación interinstitucional a diferentes cuerpos académicos de distintas Instituciones de Educación Superior (IES) para convocar a la I Reunión Nacional de Investigadores de las Políticas para la Equidad de Género y Reconocimiento de la Diversidad en Universidades, Centros de Investigación y Escuelas Normales, que se llevó a cabo en marzo de ese mismo año en las instalaciones de la División Multidisciplinaria de la UACJ en el municipio de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua.

A partir de la I Reunión Nacional, se propuso trabajar interinstitucionalmente para consolidar los estudios sobre trabajo docente desde las subjetividades de las mujeres profesoras en el estado de Chihuahua, México. Se generó así un colectivo de autores de la Escuela Normal "Rural Ricardo Flores Magón", el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHEP), el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, y el CA 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales de la UACJ para trabajar en forma colegiada diferentes proyectos de investigación educativa con perspectiva de género.

Actualmente, se decide difundir reflexiones sobre los proyectos de investigación de este colectivo interinstitucional mediante la publicación de *Investigación educativa con perspectiva de género en Chihuahua*, el cual articula los estudios desarrollados en relación con las políticas del trabajo docente y reconocimiento a mujeres científicas, la posición de las mujeres profesoras mexicanas frente a la reforma educativa mexicana iniciada en 2012 y las vivencias de ellas frente a las relaciones de género en la jerarquía del mercado de trabajo docente, en las comunidades rurales y religiosas, así como en los contextos urbanos en el estado de Chihuahua, México.

La presente obra se inscribe en los estudios sobre las mujeres profesoras en la colonia Le Barón en Galeana, Chihuahua, y en la congregación menonita de El Valle en Buenaventura, Chihuahua; las subjetividades de las mujeres profesoras de las escuelas primarias públicas en Chihuahua capital, el municipio de

Nuevo Casas Grandes y Ciudad Juárez en su situación fronteriza entre México y Estados Unidos; así como la participación de las profesoras investigadoras de tiempo completo de la UACJ en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT) y las profesoras-investigadoras de la UACJ en cuerpos académicos PRODEP.

Por lo cual, la condición docente y las relaciones de género en el estado de Chihuahua se convierten en el objeto de estudio desde múltiples visiones del trabajo docente desempeñado por las mujeres en las escuelas de educación básica (EB) y en las IES. Se enfatiza en la reconstrucción de las trayectorias académicas, sociolaborales, profesionales e investigativas de las mujeres profesoras que se identifican como estudiosas del género, jefas comunitarias o feministas activas en pro de la educación democrática con diversidad.

También, se hace mención del grado de compromiso y defensa que tienen las mujeres profesoras-investigadoras con el movimiento docente en contra de la pasividad del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de sus equivalentes sindicatos en las IES respecto a la implementación de la reforma educativa con indiferencia por la perspectiva de género y fallas operativas que perpetúan la precarización del trabajo docente femenino, la corrupción de las autoridades educativas, la discriminación en el acceso a plazas, la falta de políticas institucionales para las mujeres en las IES y la inseguridad humana que enfrentan las mujeres profesoras en contextos rurales y urbanos del estado de Chihuahua.

El colectivo docente manifiesta que el trabajo intelectual de las mujeres profesoras ha permitido ampliar el conocimiento científico sobre los problemas de género desde una visión fronteriza situada en un contexto mediado por la moral, la cultura, la corporalidad, la religión, la defensa de la educación pública y el saber comunitario. A partir de cuestionarios, grupos focales, entrevistas en profundidad y recuperación de retratos biográficos fue posible caracterizar el rumbo que lleva la investigación educativa con perspectiva de género desarrollada por las mujeres profesoras universitarias y no-universitarias –y de hombres profesores estudiosos de las mujeres–, dando cuenta de los usos e impacto de los conocimientos generados por todos ellos en los aspectos más íntimos dentro de la relación conyugal, familiar, comunitaria, escolar, magisterial, sindical y profesional docente.

Por último, la integración de todos los documentos asume una discusión abierta entre quienes tienen o no autoridad académica y epistemológica para hablar de los problemas de las mujeres, del papel que tienen los hombres en sus vidas y de las relaciones que ellas asumen con su pareja, en las escuelas, las religiones, los sindicatos y, por supuesto, con el gobierno mexicano en sus tres niveles: federal, estatal y local.

Se fortaleció la integración y edición de los documentos mediante el dictamen internacional realizado por el grupo de investigadoras e investigadores expertos en estudios de género de la Universidad de Matanzas, Cuba. Se solicitó además a la Dra. Sofía Guadalupe Corral Soto, profesora-investigadora del Programa de Licenciatura en Educación de la UACJ, realizar el prólogo del texto.

Por último, se reconocen los aprendizajes del trabajo colegiado, así como la responsabilidad de aplicar con ética profesional y compromiso comunitario la perspectiva de género al proceso de investigación en las ciencias sociales y en las humanidades.

Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
Evangelina Cervantes Holguín
Grace Marlene Rojas Borboa
Luz Alicia Galván Parra

PRÓLOGO

El compendio de aportaciones teórico-científicas incluidas en el libro *Investigación educativa con perspectiva de género en Chihuahua* es el resultado de una conjugación de distintas, pero no antagónicas perspectivas sobre el lugar que ocupan las mujeres actualmente en la investigación educativa en el entorno geográfico del estado de Chihuahua, México. Esta diversidad ha podido desembocar en un embalse teórico y metodológico enriquecido de ideas, con contribuciones analíticas alcanzadas desde los diferentes campos de formación y profesionalización del colectivo de autoras y autores del grupo de investigación liderado por el Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval. Los perfiles académicos del colectivo de autores de este libro provienen de áreas disciplinares como: la economía, el derecho, la psicología, la pedagogía, la sociología, la comunicación, la administración, las artes y la política, y de ámbitos del ejercicio profesional docente en niveles tanto de educación básica como de educación superior.

Parte de la importancia de una compilación de esta naturaleza, además de la pluralidad de voces y de ámbitos de los que provienen sus participantes, es debida a la posición privilegiada que cada cual ha conseguido con relación a las mujeres profesoras como sujetos de estudio. Las declaraciones de mujeres trabajadoras en el campo de la investigación y la docencia universitaria, que evidencian el inequitativo acceso institucional a la promoción salarial o académica; o también, las de mujeres en cerrados entornos religiosos, que reivindican su lugar en una sociedad que sanciona el estatuto civil, la desobediencia ideológica o el uso público de la palabra, algunas veces de forma sutil, otras férrea, pero siempre, bajo efectivos mecanismos de dominación, forman parte de la sustancia viva, del punto de fuga de donde brotan las configuraciones del actual panorama de oportunidades para las mujeres en la ciencia.

Los relatos de vida, las vicisitudes por las cuales atraviesan las profesoras que con afán entusiasta buscan los espacios para el pensamiento y para el conocimiento, se revelan con resonancias que interpelan a otras mujeres. De esta forma, lo que puede vincular a una mujer profesora con pertenencia a la comunidad menonita del estado de Chihuahua con una mujer académica universitaria, o con una docente de educación preescolar, en el presente libro, se manifiesta con una fuerza palpable, que no disemina las singularidades bajo las ataduras de la generalización, sino que remarca los rasgos propios de identidad subjetiva mediante el respeto inexcusable a la palabra de las informantes.

En la recuperación de las historias que aquí aparecen vertidas, se reconocen los problemas antiguos y emergentes por los cuales atraviesan las mujeres dedicadas al saber. Son problemas que tienen relación con el peso del agobio cotidiano, pero también con el peso de la máquina estructural, que imprime diferentes condiciones sociales, religiosas, económicas, institucionales y familiares al desarrollo social inequitativo de las capacidades científicas. Es de agradecer el énfasis puesto en hacer notar que la problemática del limitado acceso para las mujeres que ha prevalecido históricamente en los espacios del conocimiento escapa de presupuestos naturalizados y normalizados. Que no son condiciones insuperables ni desde las políticas públicas, como tampoco desde la acción particular de cada mujer.

Que incluso bajo acciones de desacato público a la norma religiosa, o a la normativa donde descansan las jerarquías académicas y sus articulaciones estratégicas para las concesiones de reconocimiento científico, han podido superarse restricciones baldadas, solidificadas, selladas por la fuerza de la costumbre y han podido brotar novedosas vías para el fluir continuo de la experiencia científica. La separación y/o acotación de los temas presentados solo tiene sentido en la formalización de la lógica argumentativa y en un sentido metodológico, mas no así, en relación con el contenido y tratamiento de los temas, ya que cada capítulo se interseca con los otros, sin distancias y sin líneas divisorias, aunque con matices, pero en una clara concordancia interpretativa, la cual resulta imprescindible en una colaboración crítica de tal amplitud.

Mediante su lectura, el investigador novel como aquellos más experimentados, tanto del ámbito de la educación como de otras disciplinas de las Humanidades o de las Ciencias Sociales, podrá localizar aportaciones valiosas acerca del estatus actual de la participación de las mujeres en el campo de la investigación científica, pero también obtendrá información precisa sobre las dificultades concretas a las que se enfrentan en el tránsito académico hacia la consolidación de su saber, en las áreas institucionales. Se trata sin duda, de un libro que aborda la producción de conocimiento en forma de investigación o de docencia, practicada por las mujeres, pero también realizada en referencia a ellas.

Es un documento que reconstruye las trayectorias del trabajo intelectual, como una actividad vital de las mujeres, quienes con sus estudios y narrativas deconstruyen las desigualdades en el acceso a los saberes institucionalizados y en el acceso al reconocimiento de su propio conocimiento, lo que las convierte en activistas del trabajo cognitivo. Mediante la lectura de estas experiencias basadas en la investigación educativa, cada lector encontrará no únicamente un análisis sobre la situación de las mujeres en el entorno próximo, además, una serie de propuestas y recomendaciones concretas que buscan voz y compromiso para su realización.

Es una compilación pormenorizada de las actividades recurrentemente invisibilizadas de la labor académica relacionada con el feminismo, que opera en entornos universitarios. Puede descifrarse en clave de denuncia basada en las inconsistencias y desafíos que presentan las instituciones nacionales que dirimen la anuencia en la actividad científica del país, así como una llamada a las políticas públicas que determinan de forma implícita las temáticas legitimadas para realizar estudios científicos y que, en definitiva, resultan ser el núcleo controlador de lo que es científicamente válido e ideológicamente autorizado.

Ante esta perspectiva, el sentido crítico del texto se pronuncia por la revaloración de las instancias académicas locales e internacionales, que tienden hacia la construcción de experiencias y producciones desde la mirada femenina y hacia las mujeres, intentando desovillar la trama de obstáculos por los que la investigación de tal índole atraviesa. El valor que se otorga al retrato vivo de las participantes en sus declaraciones

permite apreciar los anhelos, impedimentos, angustias, empoderamientos y expectativas sobre el quehacer docente y sobre las tareas y deberes propios en el análisis cotidiano de la realidad.

No queda excluida en esta exposición la autocrítica, por supuesto, ejercicio que favorece el autorreconocimiento en las prácticas reproductoras inconscientes de la desigualdad y del binomio dominación/subordinación. Una simulación sistemática que se desvela, no hacia la censura, sino hacia la cimentación de elementos críticos para el ejercicio del pensamiento. Tanto en el plano de la instrucción y la práctica de disciplinamiento del alumnado, como en el de las identificaciones subjetivas de las educadoras del ser con y para las otras o los otros.

Investigación educativa con perspectiva de género en Chihuahua es un texto vivo, que pretende convertirse en herramienta para el análisis de la situación académica de las mujeres, así como en el apuntalamiento para una consecución de nuevos estudios críticos y anclados en la actividad educativa hacia el futuro.

Sofía Guadalupe Corral Soto

Profesora-Investigadora
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, México

CAPÍTULO 1

Aportes feministas a la investigación educativa con perspectiva de género

*Evangelina Cervantes Holguín, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
e Iskra Rosalía Gutiérrez Sandoval*

Este documento ofrece elementos de reflexión sobre las condiciones institucionales, trayectorias formativas y experiencias personales de seis mujeres profesoras feministas de la primera Universidad Femenina de Ciudad Juárez, México. En conjunto, estas reflexiones permitieron entender el desarrollo de la investigación educativa con perspectiva de género como un proceso histórico y una lucha permanente para defender los estudios de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Se exponen algunos ejemplos concretos del estado de la investigación educativa desarrollada por las profesoras universitarias feministas en dos posgrados dentro de la UACJ y los lazos académicos interinstitucionales locales e internacionales que tienen para realizarse como investigadoras con reconocimiento científico por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La construcción de este capítulo propone competencias específicas para incluir la perspectiva de género en los cursos de investigación educativa en pregrado y posgrado, así como distinguir las temáticas trabajadas por las mujeres profesoras-investigadoras de la UACJ en función de considerar sus aportes en temas consolidados, tradicionales o emergentes. No menos importante fue reconocer las barreras culturales, prácticas autoritarias, hostigamientos y violencias de género que viven estas académicas al interior de la academia y dentro del SNI-CONACYT.

Lamas (1986) define el género como un hecho social y no biológico que concibe a las mujeres y los hombres como constructos culturales. Además, como enfoque metodológico, Asakura (2004) define la perspectiva de género como una especie de filtro cultural con el que las personas interpretan el mundo y una armadura con la que se construye la vida desde una posición autorreflexiva, consciente, crítica, participativa, interactiva y transformadora. Por ello, la importancia de comprender que los problemas de las mujeres se producen de manera individual y social, deliberada e inconscientemente, pues se encuentran tejidos en el inconsciente, en las costumbres y en las tradiciones de una comunidad.

Para Lamas (2006), los estudios de las mujeres desde la perspectiva de género indagan sobre las razones y orígenes del abuso, violencia y discriminación contra las mujeres a partir de la concepción de desigualdad de trato y falta de oportunidades para ellas en la estructura de la propia sociedad patriarcal. Por lo cual, la lucha de las mujeres por la igualdad de género no consiste en desear un trato igual que los hombres, sino en que el gobierno y la sociedad asuman la creación de acciones afirmativas en beneficio de las mujeres para garantizar la igualdad de oportunidades en cualquier ámbito, permitiendo así su independencia, empoderamiento y formación integral.

La investigación con perspectiva de género incorpora la teoría del sistema sexo-género como organizador de la estructura social, desde la cual pueden entenderse los problemas de las mujeres y también aquellos que afectan a los hombres en particular. Desde esta posición, las investigadoras feministas visibilizan la imposibilidad que tienen las mujeres para acceder a los recursos –materiales o simbólicos– y la injusta distribución de estos por la imagen androcéntrica creada por los hombres con poder al interior de las universidades.

A través del enfoque de género, los científicos sociales –y educativos– reconocen que la familia, la escuela, la religión, los medios de comunicación, los grupos de iguales y otros agentes –la clase política, el empresariado y los narcotraficantes en México– son las principales caras de la reproducción del patriarcado, capaces de mantener, transmitir, reforzar o enseñar de forma (in)directa, (in)formal o (in)consciente los estereotipos que diferencian los roles de género a partir de la socialización de imágenes, normas, significados, creencias, valores, expectativas, juegos, castigos, tareas obligadas, (ab)usos del cuerpo y estilos de la vida de las mujeres y de los hombres.

Ruiz (2012) encuentra que el enfoque de género en la investigación y difusión del conocimiento dentro de las universidades españolas ha superado la discusión entre la mirada biologista del concepto de sexo y la visión histórico-culturalista de la categoría género. Cabe mencionar que no todas las ciencias o disciplinas se abrieron a la incorporación de la perspectiva de género en su práctica, tampoco en las políticas institucionales de las universidades, en los modelos pedagógicos ni en los procesos de investigación del profesorado.

Los hallazgos de investigación en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) sitúan a la comunidad nacional de científicos sociales y de las humanidades como los principales agentes que institucionalizaron los estudios de género en las universidades mexicanas. Pero, la transversalización de la perspectiva de género en los proyectos de formación para la investigación en el resto de las disciplinas es una tarea pendiente para la rectoría de todas las universidades del país. Además, se reconoce que la perspectiva de género tiende a ser una temática incluida en la malla curricular de los programas de pregrado y posgrado de las universidades de todo el mundo.

En este orden de ideas, se concibe el problema de la generación y aplicación de las políticas de género desde la base del sexismo y del conocimiento androcéntrico; procurándose así reconocer la diversidad de la experiencia humana mediante la pluralidad con la que se redefine al concepto de la(s) mujer(es) y, por ende, se (re)significan las diferencias entre las mujeres a partir de análisis comparativos entre diversos grupos de las mujeres acotados por su diversidad etaria, religiosa, social, cultural, étnica, afectivo-sexual, lingüística, ideológica, laboral, estatus socio-económico, escolaridad y clase social. Resulta necesario pensar los estudios de las mujeres desde un espacio transdisciplinar y comprender a las mujeres profesoras como sujetos de múltiples determinaciones: subjetividad del trabajo, rol de cuidadora, función reproductiva, condición socio-laboral, identidad profesional y dimensión intelectual del trabajo femenino.

Es una realidad actual que los problemas de género deben ser enfrentados de manera impostergable y marcar rutas de solución de forma parcial o total, desde los ámbitos de la investigación. En este sentido, hay científicos sociales que defienden el método biográfico en el estudio de una mujer o un grupo reducido de mujeres, como objeto de estudio para reconstruir narrativas particulares desde el personalismo y las historias de vida, mostrando así otras formas de concebir el género o el papel de las mujeres. Algunos científicos sociales definen categorías de género –entre estas: división sexual del trabajo, desigualdad de género, discriminación por género y violencia de género– que pudiesen explicar las similitudes, lugar que ocupan en el mundo y necesidades específicas de un grupo de mujeres más amplio.

La investigación educativa con perspectiva de género se adscribe al modelo de educación igualitaria, ya que tiene como propósito reducir o eliminar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. Y pretende beneficiar una nueva ciudadanía femenina con base al derecho de las mujeres a la justicia, información, no-violencia, no-sometimiento, no-segregación, no-discriminación, libertad de expresión y respeto a las decisiones sobre su vida y su cuerpo (Lamas, 1996).

Lagarde (1996) menciona que la investigación con perspectiva de género ha sido importante para la institucionalización de los estudios de género en las universidades, facilitando una ideología compartida entre las mujeres y los hombres de la comunidad científica sobre la importancia de construir un mundo sensible a la igualdad de género. Para esto se utiliza la resignificación del papel de las mujeres y de los hombres, así como el empoderamiento de las mujeres –y de algunos hombres feministas– en el espacio académico para garantizar la transversalización del enfoque de género en un nuevo modelo político de humanidad democrática con diversidad.

Para lograr lo anterior, se requiere de una metodología constructiva, participativa y capaz de reproducirse en todos los espacios académicos –que los hombres con poder al interior de la estructura administrativa de las universidades feminicen sus prácticas a favor de la igualdad de género–, propiciando que tanto las investigadoras como los investigadores estén informados, se concienticen sobre los problemas de género y vean la crítica feminista no como una ideología política sino como una necesidad de la investigación que realizan. Pensar la investigación educativa con perspectiva de género implica la tarea de luchar porque esta visión no se politice, burocratice, comercialice y fragmente, acabando en una simulación más de las políticas educativas actuales.

La guía orientativa española financiada por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Federación Canaria de Municipios (Feder/Fecam, 2006) para la investigación educativa con perspectiva de género pone de manifiesto la lucha contra la injusticia, el abuso de poder, la violencia y los desequilibrios contra las mujeres desde el ámbito educativo. Por esta razón, los investigadores educativos que trabajan con perspectiva de género han de repensar prioridades de investigación educativa y del desarrollo tecnológico que beneficien a las mujeres, reduzcan o eliminen las brechas de desigualdad, que además transformen las relaciones de género en el sistema escolar y en el espacio áulico, todo esto con el propósito de abrir nuevas oportunidades de formación para las mujeres y garantizar el derecho de todas ellas a una vida libre de violencia, abuso o discriminación.

La investigación con perspectiva de género denuncia los sesgos de género en el modelo tradicional de la investigación social. En tanto que, responder mediante la investigación a las necesidades específicas de diferentes grupos de mujeres resulta complicado, los investigadores deberán cumplir con las reglas del mé-

todo científico cuando las demandas de las mujeres bajo estudio no estén bien formuladas. Por lo que hay que justificar por qué se plantea que las mujeres –y no los hombres o ambos géneros– sufren un problema determinado, así como afirmar que es una mujer o ciertas mujeres en particular las que sufren un problema claramente definido.

Sobresalen entre los estudios de mujeres profesionistas, aquellos que abordan las condiciones laborales de las mujeres académicas de alto nivel en las universidades mundiales. Al respecto, Hannum, Muhly, Shockley y White (2015) señalan que una cuarta parte de las mujeres académicas en EUA han logrado ocupar posiciones de liderazgo en las instituciones de educación superior (IES), pero el éxito viene acompañado de un fuerte sufrimiento emocional por el sabotaje y falta de reconocimiento en sus trayectorias laborales, así como por el rechazo obligado a la maternidad para asumir la identidad de investigadora de alto nivel. Este estudio se centra en las experiencias de ser líder y mujer directiva en 37 profesoras en diferentes IES. Del 2006 al 2012, el porcentaje de mujeres rectoras en universidades de Estados Unidos aumentó de 23 a 26%, respectivamente.

Por un lado, se encuentra que las mujeres profesoras-investigadoras de alto nivel pasaron por alto la necesidad de hacer redes con otros académicos, cooperar y aceptar subordinarse al grupo con el liderazgo institucional, por lo cual, demoraron más tiempo para romper el “techo de cristal”. Por otro lado, la falta de políticas de reconocimiento de la diversidad y administración inclusiva representan las causas que mantienen esta barrera cultural a la movilidad femenina en la jerarquía al interior de las IES. Sobresale el tiempo para ganarse el título de doctora investigadora, el cual es determinante para el mejoramiento salarial y para la movilidad en la estructura administrativa de las universidades estadounidenses. Además, 43% de las mujeres doctoras e investigadoras no tienen hijos y 63% están casadas y con hijos. En contraste, 89% de los hombres en puestos de responsabilidad en las IES están casados y tienen hijos (Hannum et al., 2015).

Madsen (2015) recomienda diseñar e implementar programas para que el personal administrativo, docente y otros actores entiendan los beneficios de la atracción, retención, promoción y potencialización del talento de las mujeres en las IES. Hay estudios recientes que demuestran el impacto positivo del liderazgo femenino en la eficiencia financiera de las IES, las políticas de equidad de género, desempeño con ética y responsabilidad social, así como prácticas administrativas de inclusión para todos y cumplimiento de reglamentos sin situación de fraude, compadrazgo o discriminación.

Es preciso analizar los supuestos de género del grupo de investigadores, así como de los sujetos investigados para poder establecer un entendimiento común sobre las categorías de género utilizadas y prevenir así planteamientos erróneos de desigualdad o diferencia entre las mujeres y los hombres que generen conocimiento inequívoco y una conducta discriminatoria para un sexo respecto a otro (Ruiz, 2012).

Bajo el paradigma de investigación cualitativa, la investigación psicológica con perspectiva de género comprende las violencias que reciben algunas mujeres por hombres u otras mujeres en la familia, en la escuela, en la comunidad, en el trabajo, en el club nocturno o en otros espacios de socialización. Además, cuando los investigadores permiten a las mujeres informantes relatar por primera vez su propio discurso de la violencia que percibieron, posibilitando que ellas se separen del discurso aprehendido de la violencia doméstica para visibilizar las violencias contra las niñas, las jóvenes, las adultas mayores, las empleadas, las indígenas, las migrantes, las incapacitadas, las profesoras, las trabajadoras sexuales, las lesbianas o las transexuales, tal como se presentan en su expresión auténtica o cómo se evocan desde el consciente y el inconsciente.

En sus inicios, la investigación sobre las mujeres se distinguió por la documentación y denuncia de las desigualdades que ellas tienen respecto a los hombres en determinados ámbitos. Destacándose en el ámbito educativo: las barreras de acceso de las mujeres a la educación superior, la feminización del oficio docente, la división sexual del trabajo docente, el “techo de cristal” y la desigualdad de oportunidades de superación profesional y salario digno entre las mujeres respecto a los hombres.

Paulatinamente, ha ido acumulándose evidencia sobre el trabajo realizado por las mujeres en las esferas domésticas, políticas, empresariales, culturales, religiosas, científicas y educativas. Al respecto, los estudios de la participación femenina en la docencia y en la ciencia se han nutrido de aportes teórico-filosóficos de la propia construcción conceptual de la categoría género (Valdez, 2011; Tepichin, 2010).

A partir del movimiento por una educación para todas/os, los sistemas educativos latinoamericanos declararon necesario: incrementar la cobertura e infraestructura educativa; luchar por la igualdad de oportunidades para mujeres y hombres; garantizar una convivencia escolar segura y libre de cualquier forma de violencia; seleccionar contenidos pertinentes; promover la formación en valores; y, establecer aprendizajes necesarios para la formación integral del educando. Además, la Comisión Europea (1999) consideró necesario incrementar la presencia de las mujeres en la investigación e integrar la perspectiva de género en los proyectos de investigación en todas las disciplinas o campos de conocimiento.

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) firmaron en 2015 un convenio en el marco de la propuesta Proyectos de Investigación Orientados para financiar investigaciones con perspectiva de género. En México, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) llamaron desde 2011 a todas las universidades y centros de investigación de país a crear su plan de igualdad para avanzar hacia una educación superior con las mismas oportunidades para mujeres y hombres.

Durante el *Foro Nacional Mujeres en la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en México* se subrayaron la necesidad de integrar el precepto de equidad de género dentro de las legislaciones de las universidades e instituciones de educación superior y su actualización a fin de promover la igualdad de género (INMUJERES, 2011). Al respecto, Gutiérrez (2014) afirma que por lo menos 20 universidades públicas mexicanas entienden la incorporación de la perspectiva de género como la desagregación de información estadística por género en cada universidad y la creación de diferentes espacios para la sensibilización y/o preparación del personal docente, administrativo y estudiantes en el manejo de conceptos incluidos en la categoría género.

Bajo el argumento de aumentar la inclusión de las mujeres en la ciencia, los estudios internacionales encontrados señalan que la conflictividad provocada por los superiores sobre las relaciones entre las propias mujeres limitan las posibles redes de colaboración y defensa colectiva, disminuyen el interés de ellas por acceder a recursos (in)materiales, cuerpos académicos, concursos por fondos para proyectos externos y puestos clave para la toma de decisiones, generan desestima personal e insatisfacción laboral e incluso frenan las trayectorias profesionales de las mujeres investigadoras.

Además, estos estudios revelan que la falta de normatividad para garantizar un clima de trabajo sin violencia de género y la carencia de apoyos de infraestructura para el cuidado de los hijos detiene casi por completo la superación profesional de las mujeres investigadoras (Fehsenfeld, 2007; Settles, et al., 2007; Gupta, 2007; Louis, 2006; Camussi y Lecardi, 2005; Sondergaard, 2005 y Betz, 2002; citados en Sieglin, Zúñiga y Ramos, 2014).

Efectivamente, la satisfacción laboral y la productividad de las mujeres profesoras en la investigación dependen del clima organizacional, es decir, de las oportunidades de igualdad de género que, según la ley, deberán implantarse en todas las universidades. Habrá que considerar que gran parte de las reflexiones que las profesoras universitarias hacen sobre las condiciones en que investigan recoge información sobre este hecho. Por lo que el feminismo académico va más allá del estudio de la situación de vida de las mujeres fuera de la universidad, las mujeres investigadoras feministas cuestionan la posición que ellas tienen en la estructura universitaria, las prácticas estructurantes sobre la identidad docente y las dinámicas jerárquicas e interpersonales en que se desarrolla la investigación científica (Bosch, Ferrer, Navarro y Ferreiro, 2008).

Es necesario mirar hacia el sexismo, el autoritarismo académico, el imaginario androcéntrico y otras barreras culturales que impiden la realización de las mujeres profesoras en las universidades. Particularmente, los estudios internacionales y nacionales muestran que la investigación desarrollada por las mujeres y su movilidad a puestos académico-administrativos de alto nivel depende de las políticas para la equidad de género y el reconocimiento de la diversidad en las Instituciones de Educación Superior (IES). Dichas políticas son necesarias para reducir o eliminar las barreras culturales y diferentes formas de violencia de género que impiden participación femenina en todos los campos disciplinarios o en los cargos administrativos de gran relevancia dentro de las universidades.

Sobre este punto, el ascenso de las mujeres profesoras en la jerarquía universitaria se genera a partir de las redes de parentesco o de una visible sumisión ante los superiores –pidiéndose cuando se requiere asignar una coordinación administrativa que la persona no sea conflictiva ni crítica de la élite académica, que desean mantener su control y poder sobre el gran número de profesores–.

Al respecto, Barrios (2005) halló que las profesoras universitarias se encuentran en los puestos de tipo administrativo: cargos de coordinador o secretario de carrera. Las mujeres tienen responsabilidad sobre la contratación del profesorado por hora o por honorarios, la atención del alumnado, los procesos de acreditación de los programas de estudio y el rediseño de las mallas curriculares. Por lo cual, el trabajo administrativo de la mayoría de las mujeres que han logrado ascender en las jerarquías universitarias es un trabajo invisible, ya que todas estas actividades resultan irrelevantes a la hora de formarse un lugar de prestigio dentro de las IES.

Tomás y Guillamon (2009) añaden que las profesoras universitarias que ocupan cargos de gestión académica permanecen durante más tiempo en estos puestos dentro de un mismo nivel en la estructura vertical de la organización que sus compañeros hombres. En tanto, la mayoría de las mujeres profesoras tienen escaso interés por acceder a cargos de nivel superior en las universidades debido a la falta de confianza en sí mismas y a que se enfrentan a estereotipos femeninos negativos que las desacreditan, al abuso de poder por parte de los superiores para no seleccionarlas o a la responsabilidad que tienen con el cuidado de los hijos, la atención del marido y las tareas domésticas.

Sieglin et al. (2014) dan cuenta del lenguaje del estudiantado, colegas y superiores sobre 15 mujeres investigadoras feministas con membresía al SNI en diferentes universidades públicas en el norte de México como obstáculos informales en que opera la discriminación, el abuso y la violencia simbólica contra este grupo de mujeres. Encontrando que cuando las profesoras investigadoras tienen determinación para asumirse como mujeres independientes, separándose o renunciando al carácter, creencias y roles asignados de manera obligada para las mujeres, los discursos de los otros que no las aprueban suelen atacar facetas desligadas de la capacidad intelectual y de la fortaleza intrapersonal que ellas poseen, ya sea a través de mensajes por

correo electrónico o con el uso de medios informales que circulan entre tantas personas que muchas veces el agresor principal queda en anonimato.

Para estas autoras, las mujeres investigadoras feministas enfrentan una imagen estigmatizada sobre ellas que las representa como personas dominadas por una conflictividad innata, una personalidad psicópata y una maldad exagerada –incluso también para quienes deciden colaborar o ser sus asesores de tesis, ya que se afirma que obstaculizan el proceso de titulación porque no tienen más vida que estar exigiendo o aprovechándose del trabajo de los demás–. Por ende, aunque las mujeres investigadoras tengan una autovaloración positiva del trabajo que desempeñan en el aula y en la universidad, se considera que ellas siempre se muestran inconformes con las políticas institucionales (Sieglin et al., 2014).

Bustillos, Cervantes y Romero (2014) dan visibilidad al reconocimiento profesional de las mujeres académicas en Ciudad Juárez, Chihuahua, a través de 30 relatos sobre el contexto personal, familiar, comunitario, académico y, especialmente, en la formación como investigadoras dentro del nivel de educación básico, en los posgrados y en los cuerpos académicos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Las mismas autoras a partir de los autorelatos sostienen que la mujer chihuahuense es vista por la mayoría de los hombres más importantes en sus vidas –parejas, jefes y colegas de trabajo– como un ente diferente a ellos, que son atraídas de manera natural o sacrificada a las labores domésticas, es decir, las mujeres cuidan de otros y protegen la unión familiar porque gustan demasiado de esto.

Igualmente, la mayoría de los hombres académicos consideran que las mujeres hacen bien de secretarias porque son bonitas y, cuando desean romper el estigma a través del estudio, las mujeres académicas son consideradas malísimas para la investigación por ser excesivamente sentimentales y no apegarse al rigor científico. Por lo que el sexismo permea el discurso de los hombres –docentes, investigadores o administrativos– en la universidad.

Pese a que las mujeres profesoras feministas de la UACJ tienen una ética profesional inquebrantable, constantemente se desacredita el trabajo realizado con los estudiantes de tesis, por vías formales e informales en que opera la violencia de género en la universidad. Cabe mencionar que aunque las profesoras universitarias han aprendido a autovalorar su lugar en el campo de la investigación educativa, con conciencia de las capacidades propias y recursos económicos del ingreso familiar para tomar decisiones sobre qué, cómo y cuándo iniciar, continuar o cerrar cada nuevo proyecto de investigación, así como el compromiso por ir desarrollando progresivamente la capacidad de mejorar su práctica docente en los cursos de investigación que imparten, e incluso no estar presentando siempre la misma contribución –derivado de la tesis doctoral–, se enfrentan a una desacreditación profesional que afecta la salud emocional, el trabajo académico y la satisfacción laboral dentro de la UACJ.

La investigación educativa con perspectiva de género en la UACJ

La UACJ (2014a) reconoce que los proyectos de investigación educativa son aquellos que de alguna manera dan solución a los problemas en el ámbito educativo y administrativo. Únicamente se toman en cuenta aquellos proyectos vinculados con los 61 Cuerpos Académicos (CA) reconocidos por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es preciso mencionar que solo hay cinco CA en el Instituto de Ciencias Sociales y Administración que enfocan directamente el problema educativo como objeto de estudio –tres en el Departamento de Humanidades y dos en el Departamento de Ciencias Sociales–.

Al 2014, se concluyeron cuatro proyectos de investigación educativa donde participaron más de 13 docentes y todos estos proyectos recibieron financiamiento externo. Lo anterior también hace visible que la investigación educativa reconocida es aquella que recibe financiamiento externo por las diferentes convocatorias emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP-Educación Básica), del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Estos proyectos son: 1. Indicadores de la equidad de género en las IES y su relación con la sociedad: caso la UACJ –responsable Dra. Clara Eugenia Rojas Blanco; 2. Recursos informáticos para la incorporación de escritores chihuahuenses a la enseñanza primaria –responsable Dr. Cutberto Arzate Soltero –; 3. Indicadores de cobertura primaria y secundaria en 67 municipios del estado de Chihuahua –responsable Dr. Ricardo Almeida Uranga–; 4. El estado de la educación en Chihuahua, 1997-2007 –responsable Dr. Ricardo Almeida Uranga–. En 2015, se añade el Proyecto Equipamiento de un Aula Universitaria como Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical –responsable Dr. Pavel Roel Gutiérrez Sandoval–.

La UACJ (2014b) informa que la Universidad tiene 748 profesores de tiempo completo (PTC), de los cuales 357 poseen el grado de Doctorado y 164 son reconocidos por el SNI. La UACJ al 2014 alcanzó el 48.7% de miembros en el SNI en el estado de Chihuahua –341 SNI en total–, 312 PTC de la UACJ están en 61 Cuerpos Académicos –siete CA con grado en formación, 27 CA en consolidación y 27 CA consolidados– del PRODEP y trabajan 132 Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC).

Con referencia a los proyectos de investigación desarrollados en la UACJ: 26% son del área de Ingeniería, 21% de Humanidades y Ciencias de la Conducta, 19% de Ciencias Sociales y Administrativas, 34% restante se dividen en cuatro áreas más. Además, 97% recibieron financiamiento externo –45% de estos proyectos pertenecen al área de Ingeniería y 12% al área de Humanidades y Ciencias de la Conducta– y 3% fueron financiados con recursos propios de la UACJ. Destaca también que 47 docentes realizaron una estancia académica –12 PTC–, de investigación –32 PTC– y posdoctoral –tres PTC–, de las cuales 43% fueron en instituciones de educación superior nacionales y 57% en internacionales (UACJ, 2014b).

A partir de 2008, con la creación del Comité para la Equidad de Género y en el 2009 del Observatorio de Violencia Social y de Género de la UACJ, así como con el fortalecimiento de alrededor de cinco cuerpos académicos que incluyen la categoría género en sus LGAC y la oferta del Programa de Maestría en Estudios Interdisciplinarios de Género en 2013, la UACJ ha posibilitado el reconocimiento institucional de la importancia del análisis de las relaciones entre mujeres y hombres en el contexto universitario.

Por otro lado, las seis profesoras universitarias entrevistadas hacen investigación educativa con perspectiva de género en la UACJ, ellas han marcado una tendencia hacia los estudios de violencia de género, migración femenina, trabajo docente y participación política de las mujeres en el contexto chihuahuense. La elección de estas temáticas obedeció principalmente a la sensibilidad cultural de las profesoras universitarias ante las problemáticas que afectan tanto a ellas como a otras mujeres de la localidad. Cabe destacar que el debate teórico-filosófico implícito en la deconstrucción o reconstrucción de categorías referentes a los estudios de género obliga a definir el género y desprenderse de prácticas que históricamente promovían la parcialidad en la producción y usos del conocimiento creado a través de la investigación.

La incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular de los programas de estudio de la UACJ se generó mediante la asignatura Competencias Sello, la cual ha favorecido la institucionalización de la transversalización de la perspectiva de género en la vida universitaria como lo denuncia el Comité para la

Equidad de Género de la Universidad desde 2008. Sin embargo, el reto actual de la UACJ consiste en transitar de la transversalización de género al reconocimiento de la diversidad para una correcta interseccionalidad de género con alto impacto en la generación de metodologías para ofrecer programas de estudio que respondan a las necesidades de mujeres jóvenes y adultas, lesbianas, travestis o transexuales con interés en estudiar en una universidad que les reconozca, apoye y respete (Gutiérrez, 2014; Buquet, 2011).

La formación del personal docente en investigación con perspectiva de género es tan diversa, va desde aquella feminista que se siente preparada desde el inicio de su formación, pues tiene licenciatura en sociología cultural (Feminista 2, 2014), hasta quien “[...] cuenta con estudios en ciencias políticas y sociales, dando un valor político al movimiento feminista” (Feminista 3, 2014), otras que se formaron en arquitectura fuera de las carreras tradicionales –enfermería, trabajo social y educación– (Feminista 5, 2015) y para quienes asumir la ideología de género fue un reto enorme, ya que tuvieron que estudiar fuera de Ciudad Juárez, Chih., lo cual “[...] exigía no solo salir de mi comunidad para ir a estudiar sino que me obligaba a trabajar, esforzarme en los estudios y demostrar que podía terminar mi carrera en Estados Unidos” (Feminista 1, 2014).

Entre las PTC entrevistadas de la UACJ se pueden identificar estudios de maestría en Comunicación con énfasis en la comunicación intercultural (Feminista 1, 2014), maestría en Estudios regionales (Feminista 2, 2014), maestría en Ciencias sociales para el diseño de políticas públicas (Feminista 5, 2015), maestría en Desarrollo educativo (Feminista 6, 2015) y otra que estudió maestría en Educación por la UACJ (Feminista 4, 2014). Pese a la diversidad en la formación inicial, las profesoras feministas universitarias consideran que entre ellas comparten un mismo perfil social. Sobresale también quienes cuentan con formación inicial como profesoras normalistas “[...] las normalistas tenemos la idea de que nuestra cercanía con la educación nos permite asumir con más facilidad una pedagogía de género en el aula y en la investigación” (Feminista 4, 2014).

Entre las profesoras-investigadoras feministas de la UACJ sobresale la realización de posgrados en la localidad y su participación en el diplomado en estudios de género ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) y la University of Texas El Paso (UTEP), por lo que se afirma que la mayoría de ellas tuvieron el primer contacto con la investigación cualitativa y con los temas de género en Ciudad Juárez, Chih. Además, la calidez humana de las profesoras universitarias les ha permitido formar al estudiantado a su cargo en los estudios de género “[...] yo conocí en 2008 a la Dra. Clara Eugenia Rojas Blanco en los jardines de la UACJ, le comenté que estudiaba una maestría, me preguntó mi tema de tesis y cuando le respondí, ofreció apoyarme leyendo y acomodando mi documento. Me invitó desde 2009 a participar en la I Semana Conmemorativa de la Lucha Internacional por los Derechos de las Mujeres, así me comprometí con mostrar el 08 de marzo de cada año todo aquello que hago durante el año de trabajo con las mujeres, el compromiso va más allá del Día Internacional de la Mujer” (Feminista 5, 2014).

En la UACJ, las bolsas presupuestales para impulsar la investigación científica benefician casi de manera exclusiva a quienes tienen estudios de doctorado y están en un CA consolidado PRODEP. Tener doctorado implica más oportunidades para especializarse en algún campo del conocimiento y poder captar recursos externos para proyectos de investigación. También, hay que reconocer que la adhesión al feminismo implica un compromiso con pagar uno mismo la formación doctoral. Las convocatorias anuales para la publicación en la editorial universitaria y las convocatorias creadas para otorgar fondos internos para proyectos de investigación casi nunca son claras, justas y serias. Sobre este punto, habrá que añadir que la mayoría de PTC no escribe, no habla y no se defiende ante la forma de gobernanza de la universidad. Incluso, hay quienes

prefieren seguir creyendo en la esperanza de ser apoyados diciendo constantemente frente a las autoridades que la universidad siempre les apoya en todo lo que se proponen.

Algunas de las profesoras universitarias feministas decidieron especializarse en los estudios de género y pagar ellas mismas sus estudios de posdoctorado, quizá es posible entender que, cuando se paga para estudiar los problemas de género se aprende que el género es una pasión política, por lo cual, en algunos casos las profesoras-investigadoras feministas tuvieron que asumir discursos específicos para defender sus objetos de investigación.

Ellas también señalan que, algunos funcionarios-académicos de alto nivel en la UACJ son sexistas –ellos defienden un discurso tradicional sobre la mujer e incluso sobre el hombre, los colegas que son homosexuales sufren discriminación porque imponen el rol de padre de familia como elemento para la movilidad en la jerarquía universitaria y el reconocimiento– y en otras instancias –por ejemplo, en las reuniones de evaluadores PRODEP o SNI algunos hombres recomiendan salirse de los estudios de género si se desea ser un investigador de reconocimiento nacional e internacional–.

Además, la culminación de la tesis de doctorado y la realización de estancias posdoctorales da cuenta de la profundidad con la que las profesoras universitarias asumen las teorías culturales, el análisis del discurso, el estudio de la subjetividad y la política feminista como base principal de sus proyectos de investigación. A partir de estas reflexiones, encontramos que las profesoras-investigadoras feministas de la UACJ han logrado complementar varios métodos usados en el trabajo de campo a través de la triangulación de técnicas propias del interaccionismo simbólico, la etnografía crítica, el análisis del discurso, la fenomenología, el psicoanálisis, la iconografía y el diagnóstico educativo.

Las feministas de la UACJ consideran que, en Ciudad Juárez, las primeras ideas sobre la investigación cualitativa comenzaron a llegar alrededor de los años noventa con un grupo de historiadores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) con el propósito de hacer la historia de Chihuahua. De igual manera, las mujeres profesoras consideradas de alto nivel por tener un nombramiento SNI y haber realizado aportes significativos a la investigación educativa con perspectiva de género a nivel nacional, todas ellas estuvieron en Ciudad Juárez, a saber: Beatriz Estela Calvo Pontón, Marcela Lagarde y de los Ríos, y Patricia Rabelo Blancas, ya sea trabajando cuestiones de feminicidio, mujeres obreras, docencia femenina y pobreza de las mujeres en la Frontera Norte de México. Asimismo, “[...] la mayoría de las profesoras de la UACJ que investigan con perspectiva de género se formaron con gran cercanía y afecto hacia todas ellas dentro de la propia universidad” (Feminista 4, 2014).

Los estudios de género en la UACJ tienen su origen “[...] desde la historia que yo conozco, con la Dra. María Elena Torres, ella fue la que inició en 1996 con la investigación educativa con perspectiva de género y antes había una materia de género que se abrió en el Programa de Licenciatura en Sociología en el año 1995, pero, no duró mucho, duró como tres años porque la universidad todavía no estaba preparada para eso. Pese a la ceguera de género de los funcionarios de la UACJ, se comenzaron a realizar desde entonces proyectos de investigación sobre temáticas de género” (Feminista 4, 2014).

Al respecto, una profesora universitaria afirma que “[...] los estudios de género en la UACJ se han fortalecido por la defensa de un colectivo de académicas que dan atención a los problemas de las mujeres, luchan por lograr que la investigación educativa con perspectiva de género se vea como importante. Recientemente, confirmé que, si hay investigadoras juarenses formadas en estudios de género, ya que hace tres años se

realizó el I Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua por la Red de Investigadoras/es Educativos Chihuahua (REDIECH) y me pidieron que organizara una de las mesas de trabajo y algo que comentaron fue que estudios de género lo tiene que tener la UACJ” (Feminista 4, 2014).

Las profesoras feministas en la UACJ que investigan con perspectiva de género cuentan con una formación inicial en las humanidades y ciencias de la conducta. Estas realizan sus procesos investigativos principalmente desde la metodología de las ciencias sociales y la administración, pero el carácter transdisciplinar ha propiciado el diseño de metodologías de intervención social específica para contextos de violencia de género: feminicidio, prostitución forzada, violencia doméstica, violación sexual, hostigamiento sexual y precarización del trabajo femenino.

Sin embargo, la investigación de la investigación educativa como se conoce por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y por la REDIECH muestra que la investigación educativa en el estado de Chihuahua genera conocimiento desde la sociología de la educación, la psicología educativa, la administración educativa y la evaluación de centros escolares. Dista de asumir el diseño de modelos educativos alternativos, proyectos de investigación curricular, prototipos de innovación educativa, experimentación con didácticas especializadas y proyectos de intervención educativa con perspectiva de género.

La diversidad de formas en que se hace investigación antepone la sociología de la educación al desarrollo de la pedagogía. Hoy en día impera en la UACJ un desinterés por la investigación en pedagogía, por lo que frecuentemente se desligan las prácticas educativas de los estudiantes de pregrado con la investigación científica. Incluso, hay resistencia y defensa para no homogenizar o reducir a una sola modalidad la implementación curricular de los cursos de prácticas educativas del Programa de Licenciatura en Educación de la UACJ, ya que pareciera operar bajo un modelo de coste-beneficios o de marco lógico para proyectos sociales.

La mayoría de las profesoras universitarias pocas veces ven al profesorado de las escuelas públicas y privadas como participantes activos del proceso investigativo. Prevalece entre ellas la creencia de que consagrar la vida a la investigación educativa implica la renuncia al deseo de ser docente de educación básica y de educación media-superior. Dicha situación comienza a romperse con la cercanía entre el CA 54: Estudios de Educación y Ciencias Sociales con los CA de reciente creación de las escuelas normales en el estado de Chihuahua, México.

Aunado a esto, las políticas nacionales de reconocimiento como el SNI o el PRODEP, y las regulaciones del trabajo docente de las IES en México colisionan con la propia génesis de las escuelas normales. Pese a la apertura y apoyos que han recibido para reconocer la capacidad académica de los profesores normalistas en PRODEP, las condiciones como profesores-investigadores comisionados con trayectoria previa como profesores de educación básica les dificulta para asumir una identidad como científicos de la educación y, además, les excluye de la posibilidad de consolidar sus cuerpos académicos o crear dentro de las propias escuelas normales opciones de posgrado para formar investigadores en las propias LGAC elegidas. Con frecuencia algunos cuerpos académicos en las escuelas normales nacen y desaparecen en las consecuentes evaluaciones del PRODEP.

Cabe mencionar que las profesoras universitarias feministas de la UACJ han podido hacer nuevas interpretaciones de la cuestión de género en Ciudad Juárez. Desde 2008, ellas trabajan en conjunto a otras profesoras universitarias de la Universidad Autónoma de Coahuila, de El Colegio de la Frontera Norte y de la Universidad Autónoma de Nuevo León a través de la Red de Estudios de Género en el Norte de México.

También, se tiene trabajo en redes de investigación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEIICH-UNAM), el Centro de Políticas de Género para la Igualdad entre Mujeres y Hombres de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Fundación Guatemala y la Universidad de Texas El Paso y Austin.

Pensar que existe solamente una mirada feminista entre las profesoras-investigadoras de la UACJ es absurdo, pues, quienes hacen investigación con perspectiva de género tienen un fuerte impacto en la conciencia de género de la sociedad juarense y definen diferentes tendencias de la investigación educativa. La mayoría de las profesoras universitarias mencionan que contar con el apoyo y aceptación de los estudios de género por parte de los hombres funcionarios de la UACJ ha sido difícil.

Las profesoras universitarias feministas tienen entre cinco y 25 años de antigüedad dentro de la UACJ, ellas no se encuentran directamente en los puestos de poder de la estructura administrativa -aunque en algunos casos sus cónyuges si lo están- ni tampoco dentro de los colectivos de científicos de alto nivel de la UACJ -donde sus parejas tampoco están-. Esta situación les preocupa, pues, algunas veces otros minimizan su producción, niegan sus redes de trabajo interinstitucional y de vínculo con las asociaciones civiles por la defensa de las mujeres.

Las profesoras universitarias se preocupan por alcanzar la validez de los hallazgos, incluir estudiantes en los proyectos de investigación personal o colectiva, acompañar a los tesis dando a los trabajos la mirada desde los estudios de género. Sin embargo, muchas de ellas se topan con barreras culturales e institucionales que les hacen el camino más largo y tedioso para asumirse como investigadoras.

Como ya se ha explicado, la mayoría de las mujeres profesoras tuvo que pagar la formación doctoral y poner empeño para asumir con calidad e individualmente varias funciones académicas: docencia, tutoría, gestión, vinculación e investigación. Al menos, esta idea de validar el trabajo académico a través de evaluación de pares ha sido propiciada por el PRODEP y por el SNI, empero, la UACJ utiliza la supervisión académica por parte del personal del área de Contraloría, quienes la mayoría del tiempo desconocen los contextos de trabajo del profesorado y evalúan: la cumplimentación del formato de distribución de carga académica, contar con una lista de asistencia del alumnado o las calificaciones, tener evidencia de publicación del año en curso y registro de tutorías a estudiantes universitarios.

Sobre este punto, habrá que indicar la falta de compromiso para llevar a la práctica lo escrito en papel sobre la pedagogía de género en el Modelo Educativo Universitario. La decisión sobre los programas educativos y la decisión sobre la educación continua recaen en los intereses de un quinteto de profesores, lo cual es poco representativo y habla de la carencia de mentoría y acompañamiento del profesorado. Lo anterior también explica la falta de interés y motivación de los profesores de tiempo completo (PTC) para trabajar cursos de aula virtual, colaborar en el rediseño curricular de los programas de estudio, apoyar los procesos de acreditación de los programas de estudio e incluso para proponer programas de pregrado en modalidades de educación a distancia.

Se consideró necesario entrevistar a profesoras-investigadoras de la UACJ que trabajan investigación educativa con perspectiva de género y que tienen membresía en el SNI, con el propósito de evidenciar el estado de este tipo de investigación en la universidad. Cabe mencionar que se requiere un análisis profundo de la situación de las mujeres y de los hombres, elaborar diseños multimétodos que den respuesta al complejo entramado de la realidad educativa y sociocultural de la UACJ.

Por un lado, el acervo de productos generados a través de proyectos de investigación sin financiamiento es amplio, se cuenta con libros producto de Congresos, Seminarios, Coloquios o Semanas, así como proyectos financiados por bolsas del INMUJERES, Fondos Mixtos (Fomix) o CONACYT. Entre las temáticas tradicionales están: discurso y prevención de la violencia de género; violencia doméstica; violencia de género en estudiantes de secundaria; creación de indicadores de género en la UACJ, las políticas de equidad de género en las universidades, entre otros más.

Una profesora-investigadora de la UACJ señala que la investigación educativa con perspectiva de género " [...] es mi fuerte, pues, imparto todas las materias de investigación desde enfoques interdisciplinarios para estudiar los problemas de género. Siento que la investigación social es mi vocación, se me facilita pasar de la empírea a la práctica a través de la investigación acción participativa" (Feminista 2, 2014).

Las profesoras universitarias señalan que para ser reconocida como investigadora en la UACJ hay que potencializar la cuestión de la docencia con las otras funciones que debe cumplir el profesorado de tiempo completo, "[...] la búsqueda de financiamiento externo para proyectos de investigación es determinante, así como el sumarse a grupos de poder dentro de la UACJ, en otras instituciones de la entidad o en proyectos de alcance nacional e internacional para hacer algún trabajo que nos encarguen sobre evaluación, práctica pedagógica o esto del género. Se pide que el profesorado se actualice y para actualizarse ofertan los cursos saberes, entonces, hay que ir y llenar formatos para impartir o solicitar cursos que nos permitan realmente formarnos en la investigación con perspectiva de género" (Feminista 3, 2014).

Siguiendo con lo anterior, las profesoras universitarias muestran mayor interés por la función de investigación que por la función de extensión o apoyo a las prácticas educativas. Consideran que, "[...] con el tiempo te das cuenta de que si no planteas tu propia línea de trabajo como investigadora no avanzas, siendo necesario fortalecerla a través de cursos, diplomados, talleres, asistencia a congresos y, actualmente, es necesario trabajar en redes de investigación. Mi sueño es en conjunto con otros colegas crear un Repositorio de Investigación Educativa en Chihuahua, donde quienes se interesen por la investigación educativa con perspectiva de género dispongan de un lugar virtual que permita el acceso a los productos de investigación completos y al mismo tiempo facilite la interactividad entre investigadoras/es y usuarios mediante un sistema de valoración del documento a través de comentarios u opinión de los lectores" (Feminista 6, 2014).

De igual manera, hay quien afirma que " [...] la investigación yo la considero desde que estaba estudiando la licenciatura, y cada vez es de mayor dificultad por la complejidad de los problemas que me he propuesto investigar. Para investigar se requiere más tiempo, más preparación, más apoyos institucionales, por lo que es algo progresivo, yo soy de las que tengo que salir de la universidad y hacer trabajo de campo en las áreas rurales" (Feminista 3, 2014).

Para las profesoras universitarias saberse feminista implica que otros colegas y funcionarios de la universidad te identifiquen como tal. En el espacio universitario, circula una idea hegemónica sobre las feministas que, "[...] frecuentemente, asocia con las feministas atributos negativos de choques de carácter que suceden en cualquier grupo social y muy pocas veces se reconoce el desarrollo de un pensamiento feminista, ¿por qué le tienen miedo al feminismo? Creo que en la medida en que la mujer se reconoce como feminista hay un miedo de los demás –de los hombres– a la toma de posición de poder de las mujeres, un miedo a que ya no las puedan controlar y un miedo a las mujeres que no tienen miedo" (Feminista 2, 2014).

Asimismo, estudiar los problemas de género no puede darse desde una posición privilegiada, debido a que no se puede concebir una investigación desde la perspectiva de género sin identificarse con quienes sufren el problema, es decir, hay investigación en la medida en que el proceso investigativo produce un conocimiento situado. Es necesario asumir una conciencia feminista que reconozca al otro y la otra, asumiendo que las mujeres han estado históricamente subordinadas a la autoridad patriarcal. Por lo que “[...] saber que las mujeres no tenemos privilegios como los hombres es el primer paso de la formación para la investigación educativa con perspectiva de género. El segundo paso consiste en reconocerse en los otros que han sido marginados –homosexuales, indígenas, migrantes o minusválidos–. El tercer paso es creer en el cambio educativo del modelo educativo misógino hacia una educación para todos, una justicia cognitiva, un interés genuino por los problemas de género y una sensibilidad por la cultura de la no-violencia y la no-discriminación” (Feminista 1, 2014).

Hay que reconocer que hubo colegas que no tomaron en serio el enfoque de género, algunos “[...] actuaron con arribismo, como sabían que había bolsas de financiamiento federal, estatal o local para hacer investigación adicionaban la palabra género a sus protocolos de investigación e incluso de manera descarada decían pon género para que te den dinero” (Feminista 5, 2015).

Respecto a la cuestión de los recursos “[...] hay mucha falta de ética entre colegas, algunos hasta asumen el liderazgo de las instancias gubernamentales creadas para beneficio de las mujeres o aceptan dinero para hacer evaluaciones de impacto de los programas públicos sobre las condiciones de género sin reconocer que hay académicas que hacen estudios de género desde hace más de tres décadas, y esto sucede porque en realidad a las autoridades no les interesa si uno es un especialista o no en género, lo único que quieren es productos para decir que hicieron algo aunque el problema de violencia de género crezca en el país” (Feminista 6, 2015).

Por lo que es posible afirmar que “[...] no se ha avanzado mucho en los estudios de género, quizá es porque hay mucha simulación, algunos se interesan por trabajar a manera de Comité para la Equidad de Género o en CAs reconocidos por PRODEP, pero al principio se ve mucho trabajo y después no se sabe en qué va el asunto” (Feminista 5, 2014).

La investigación educativa con perspectiva de género puede definirse desde el sentido que damos a la categoría género, para una profesora universitaria “[...] lo que distingue a los estudios de género más que la conceptualización de género es la política, por lo que una investigación educativa con perspectiva de género se caracteriza porque propicia la equidad, y eso quiere decir que el conocimiento generado es valioso porque pretende construir relaciones equitativas entre los hombres, entre las mujeres y entre los hombres y las mujeres” (Feminista 2, 2014).

Para las profesoras universitarias entrevistadas, la investigación es importante en la medida en que se vuelve insumo para la práctica social, ya que muestra que la condición de las mujeres está mejorando realmente. Por lo tanto, la investigación educativa con perspectiva de género debe tener siempre incidencia en la educación de las personas y el investigador tiene que volver al campo para evaluar los impactos de su irrupción, porque un estudio de género no es solo seguir los pasos de una investigación tradicional para caracterizar cierto tipo de relaciones sociales.

La investigación educativa con perspectiva de género “[...] es una política de equidad, yo creo que lo más importante de este tipo de investigación es la interlocución e interrelación entre nosotras y lo que

observamos e investigamos. Durante el proceso investigativo vamos viendo los impactos de lo que hacemos en las personas, pero al mismo tiempo nos construimos como sujetos que observamos y a la vez como motivadores de la auto-reconstrucción de los otros sobre sus relaciones, sus saberes y posiciones ante el problema” (Feminista 2, 2014).

Respecto a lo anterior, una profesora universitaria afirma que, “[...] investigar los problemas de género en Ciudad Juárez, Chih., implica observar y a la vez escuchar atentamente a las mujeres u otros oprimidos. Hay quienes dicen yo tengo que generar conocimiento y eso es lo más importante, yo no pienso eso, se necesita generar una estrategia, porque si tú le vas a abrir los ojos a alguien para hacerlo consiente, necesitas pensar en lo que sigue después de eso, es decir, que apoyo o acompañamiento requiere esa persona que fue o es maltratada, no es hacer talleres con los sujetos informantes y luego marcharte del lugar (Feminista 4, 2014).

A manera de conclusión, este documento ofrece elementos de reflexión y ejemplos concretos sobre temáticas consolidadas, tradicionales y emergentes en la investigación educativa con perspectiva de género en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Además, se encuentra que el grupo de investigadoras feministas de la UACJ ha consolidado algunas temáticas de investigación vinculadas al feminismo cultural y a la pedagogía de género. Sobresale que, las investigadoras universitarias piensan a las mujeres como participantes conscientes durante todo el proceso investigativo y usuarias principales de los hallazgos, lo cual implica partir del conocimiento existente sobre las necesidades prácticas de las mujeres afectadas por los problemas de género en el estado de Chihuahua.

También, habrá que generar un diseño metodológico *sui generis* que facilite la participación activa de las mujeres afectadas por un problema durante todo el proceso de investigación y, especialmente, algunas de ellas recomiendan como punto de partida el posicionamiento del investigador y, para concluir, mencionar los intereses estratégicos que deben asumir las mujeres afectadas para solucionar dicho problema.

Se propone que el profesorado de los cursos de investigación educativa del Programa de Licenciatura en Educación (PLE) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez sea capaz de certificar a sus estudiantes en las siguientes competencias específicas para la investigación educativa con perspectiva de género:

1. Sensibilidad por los problemas de género y compromiso para solucionarlos.
2. Habilidad para elegir temáticas relevantes y elaborar preguntas pertinentes en correspondencia con la formulación del problema de género.
3. Capacidad para manejar variables o categorías de análisis que permitan definir y dimensionar el problema de género.
4. Interés por diseñar metodologías apropiadas que permitan recurrir constantemente a las mujeres como informantes clave y fuentes de información primaria, involucrarles en el trabajo de campo mediante técnicas de autorreferencia y documentación de la expresión de sus propias subjetividades.
5. Construir indicadores sensibles a los problemas de género a través de dos vías: por un lado, utilizar variables desagregadas por sexo y cruzarlas con otras variables –covariables– para tener mayor posibilidad de cuantificar o definir el problema de investigación a través de porcentajes, asociaciones y razón de cambio entre la variable dependiente y las variables independientes; por otro lado, utilizar categorías de género para interpretar las causas y consecuencias de fenómeno estudiado desde las subjetividades de las mujeres.
6. Diseñar proyectos de intervención educativa para resolver los problemas de género en los diversos ámbitos.

Referencias

- Asakura, H. (2004). Notas críticas, ¿ya superamos el género? Orden simbólico e identidad femenina. *Estudios Sociológicos*, 22(3), 719-743. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=59806608>
- Barrios, P. (2005). *Las profesoras universitarias de género: percepciones a partir de su experiencia académica* (Tesis de maestría). Programa de Magister en Estudios de Género y Cultura, Universidad de Chile/ Facultad de Ciencias Sociales, Chile. Recuperado de http://www.archivochile.com/tesis/02_tms/02tms0011.pdf
- Bosch, E., Ferrer, V., Navarro, C., & Ferreiro, V. (2008). La universidad que queremos las feministas. *Mujeres en Red, El periódico feminista*. Recuperado de <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1477>
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33, 211-225. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>
- Bustillos, S., Cervantes, E., & Romero, K. (Coords.). (2014). *¿Qué Presumo?* México: El Colegio de Chihuahua/ INMUJERES/ CONACYT/ UACJ.
- Comisión Europea (1999). *Mujeres y ciencia: Movilizar a las mujeres en beneficio de la investigación europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comisión Europea.
- Fondo Europeo de Desarrollo Regional/Federación Canaria de Municipios (Feder/Fecam). (2006). *Guía orientativa para la introducción de la perspectiva de género en investigaciones y estudios cuantitativos y cualitativos de cualquier orden*. II Convocatoria del Programa de Iniciativa Comunitaria INFERREG III-B. España: Espacio Acores/ Violeta-Red de Cooperación Macaronésica por la Igualdad de Oportunidades/ Gobierno de Canarias.
- Gutiérrez, P. (2014). *Políticas de equidad de género en México y Argentina. Experiencias institucionales y competencias docentes*. México: Hibri-books.
- Hannum, K., Muhly, S., Shockley, P., & White, J. (2015). Women Leaders within Higher Education in the United States: Supports, Barriers, and Experiences of Being a Senior Leader. *Advancing Women in Leadership*, 35(1), 65-75. U.S.A.: Full Length Research Paper. Recuperado de http://awljournal.org/Vol35_2015/Hannum_Women_Leaders_within_Higher_Education2.pdf
- INMUJERES (2011). *Solo una tercera parte del sistema nacional de investigadores son mujeres*. Recuperado de <http://www.inmujeres.gob.mx/inmujeres/index.php/sala-de-prensa/inicio-noticias/397-solo-una-tercera-parte-del-sistema-nacional-de-investigadores-son-mujeres#>
- Lagarde, M. (1996). *El género y feminismo: Desarrollo humano y democracia*. España: Horas y Horas.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de género. *Revista Nueva Antropología*, 8(30), 173-197. Recuperado de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/30/cnt/cnt9.pdf>
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE*, 1(8), 14-20.
- Lamas, M. (2006). *Feminismo: transmisiones y retransmisiones*. México: Taurus.

- Madsen, S. (2015). Why Do We Need More Women Leaders in Higher Education? *Higher Education Resource Services*, 1(1), 1-8. U.S.A.: Research Brief. Recuperado de <http://hersnet.org/wp-content/uploads/2015/07/HERS-Research-Brief-No.-1-Susan-Madsen-.pdf>
- Ruiz, M. (2012). *El enfoque de género en la investigación y la difusión del conocimiento. Plan de Calidad para el Sistema Nacional de Salud/ Programa de Formación de Formadores/as en Perspectiva de Género*. España: Universidad de Alicante. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/12modulo_11.pdf
- Sieglin, V., Zúñiga, M., & Ramos, M. (2014). Políticas identitarias hacia mujeres investigadoras. Estrategias informales de discriminación en universidades estatales de México. En S. López & C. Quintero (coords.), *Los Estudios de Género en el Norte de México a umbrales del Siglo XXI* (pp. 311-338). México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Tepichin, A. (2010). Temas prioritarios en la investigación con enfoque de género en México. *GénEros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 2(6), 21-34. Recuperado de http://ces.colmex.mx/pdfs/anamaria/a_tepichin_5.pdf
- Tomás, M., & Guillamon, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 1(350), 253-275. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_11.pdf
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2014a). *Catálogo de Proyectos de Investigación. Edición 2014*. México: Coordinación General de Investigación y Posgrado de la UACJ. Recuperado de <http://www.uacj.mx/cip/Documents/INVESTIGACION/cat%C3%A1logo%20de%20proyectos%20de%20inv%20mayo%202014.pdf>
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2014b). *Segundo informe de Actividades 2013-2014. Lic. Ricardo Duarte Jáquez, 41 años UACJ*. México: Dirección General de Planeación y Desarrollo Institucional UACJ. Recuperado de <http://www.uacj.mx/comunicacion/Documents/INFORME%202014%20FINAL.pdf>
- Valdez, G. (2011). *El valor de la perspectiva de género en la ciencia y la educación superior*. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mGhOr4PvC-wj:2006-2012.conacyt.gob.mx/Becas/feria/Documents/Valor_Perspectiva_Genero.pdf+&cd=22&hl=en&ct=clnk&gl=mx

CAPÍTULO 2

Desafíos de las mujeres académicas de la UACJ en el SNI

Elsa Patricia Hernández Hernández

Este capítulo tiene como objetivo presentar algunos hallazgos del estudio exploratorio que se propuso para dar cuenta de la experiencia de las mujeres académicas integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Esta aproximación parte de dos premisas: la primera considera que el espacio universitario es el territorio en el que se realizan las interacciones entre mujeres y hombres de que da cuenta esta investigación. Estas no se dan en el vacío, sino que aparecen permeadas por la cultura de género y otras identificaciones como la clase y la posición que ocupan en la institución, entre otras. La segunda es que las mujeres académicas participan en un entramado en el que las jerarquías y el poder no son desterrados, sino negociados.

La estrategia metodológica se plantea a partir del método cualitativo, con énfasis en la visión de los sujetos, y el reconocimiento del contexto en el que ésta se desarrolla, centrada en el análisis de las relaciones sociales y encaminadas a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad. Se ofrece un ejercicio de retrospectiva, introspección y prospección de las mujeres entrevistadas, articulados desde sus propios saberes, surgidos de la experiencia de vida retratada a partir de sus palabras en las entrevistas, recreadas a partir de la mirada de la autora.

El concepto de género: carácter subversivo y posibilidad de cambiar el género

El género en argumento se refiere a una relación social. No es una cosa, sino un proceso. En este caso, el género se refiere a una categoría social que es también una relación social organizada alrededor de la idea de que existe una diferencia fundamental entre lo masculino y lo femenino. Esta diferencia es una diferencia de poder: tal como se le entiende hoy en día en México y en otros lugares, esta noción refiere a una relación de poder jerárquica justificada por un discurso de diferencia fundamental entre hombres y mujeres. Entonces, cuando examino el significado de género, investigo el impacto de esta relación de poder y los discursos que lo sostienen. No estoy investigando el impacto de ser mujer o de ser hombre, sino las relaciones de poder entre estas dos subjetividades (Wright, 2004; Scott, 1999; Nicholson, 1992).

En este sentido, una idea que recorre este argumento es el reconocimiento del mismo concepto de género como un corpus teórico capaz de hacer visibles condiciones de posibilidad para la constitución de las mujeres como sujetos con agencia. El género no es una identidad estable, sino una identidad débilmente constituida en el tiempo. El género, de acuerdo con Butler (1998):

debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanente. Esta formulación desplaza el concepto de género más allá del terreno de un modelo sustancial de identidad, hacia uno que requiere una conceptualización de *temporalidad social* constituida. (p.297)

Buttler (1998) argumenta también que al género lo instituyen actos internamente discontinuos, cuya apariencia de sustancia es una identidad construida, resultado de la representación (performance) que una audiencia social –y los actores mismos– creen y actúan como creencia. Precisamente, la categorización del mismo concepto de género como condición de posibilidad para la constitución de las mujeres como sujetos con agencia, se desprende en el caso de Butler de su planteamiento del género como actos demostrativos, donde no existe una esencia que subyace, sino fluctuaciones de sentido a partir de las repeticiones de estos actos.

Y si el cimiento de la identidad de género es la repetición estilizada de actos en el tiempo, y no una identidad aparentemente de una sola pieza, entonces, en la relación arbitraria entre esos actos, en las diferentes maneras posibles de repetición, en la ruptura o la repetición subversiva de este estilo, se hallarán posibilidades de transformar el género. (Butler, 1998, p.297)

Cuando Butler (1998) dice que “Como materialidad intencionadamente organizada, el cuerpo es siempre una encarnación de posibilidades a la vez condicionadas y circunscritas por la convención histórica” (p.300) argumenta que el sujeto es producido por las estructuras, pero a la vez las produce. Como ejemplo refiere el lema feminista: “lo personal es político” que sugiere que “la experiencia subjetiva no sólo es estructurada por la existencia de configuraciones políticas, sino que repercute en las mismas y a su vez la estructura” (p.301).

Se considera que uno de los problemas más importantes al que nos enfrentamos hoy en día es justamente al abandono del carácter subversivo que contiene el concepto de género acuñado por las teóricas feministas, preocupadas por la subordinación de las mujeres a partir de la construcción social de la diferencia sexual. Este abandono que se menciona es una de las preocupaciones que subyacen en buena parte de los trabajos que se realizan por parte de académicas para conocer el balance que ha tenido la institucionalización del enfoque de género en Latinoamérica y en particular en México. La aproximación propuesta en este capítulo se inscribe en esta búsqueda.

Es necesario recuperar el sentido político del concepto de género planteado desde la reflexión feminista, ya que como sostiene Scott (citado en Lamas, 1995), la construcción social de la diferencia biológica entre los sexos define referencias que “establecen un control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos” (p.15). Esto permite a Scott afirmar que “el género es el campo primario dentro del cual o por medio

del cual se articula el poder” (p.15). Lamas (1995) coincide con Scott en que “La cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación” (p.33).

Igual de importante es insistir que “lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres” (Lamas, 1995, p.28). Si recuperamos la propuesta de Butler, decimos entonces que ese proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se da sobre una arena en disputa, en la que es posible ensayar representaciones subversivas que desarticulen esas prácticas sedimentadas sobre las que se afianza la subordinación de las mujeres.

En este mismo orden de ideas, Mouffe (1993) sostiene que:

para las feministas comprometidas con una política democrática radical, la desconstrucción de las identidades esenciales tendría que considerarse como la condición necesaria para una comprensión adecuada de la variedad de relaciones sociales donde se habrían de aplicar los principios de libertad e igualdad. (p.6)

Para esta autora, es necesario “reconocer que no hay una relación *a priori*, necesaria, entre los discursos que construyen sus diferentes posiciones de sujeto” (p.7), con constante subversión y sobredeterminación de una por las otras, en un campo que tiene fronteras abiertas e indeterminadas. Esto le permite plantear “la necesidad de establecer una cadena de equivalencias entre las diferentes luchas democráticas, para crear una articulación equivalente entre las demandas de las mujeres, los negros, los trabajadores, los homosexuales y otros” (p.7). Si bien se niega un vínculo *a priori* entre las diferentes posiciones del sujeto se admite que hay “constantes esfuerzos para establecer vínculos históricos, contingentes y variables” (p.8).

Uno de los aportes más enriquecedores de este debate es justamente conocer las elaboraciones teóricas que desde los feminismos se proponen para recuperar ese carácter subversivo del concepto de género, y las expresiones concretas de las experiencias variadas, en las que el género, en sus intersecciones con otras posiciones del sujeto, como la etnia, la clase, la edad, la orientación sexual o el lugar de procedencia, ha permitido ensanchar los intersticios que posibilitan la agencia de las mujeres, en la búsqueda de un mejor mundo para todos.

Desde esta mirada feminista se ofrece ahora una aproximación a la experiencia de cuatro mujeres investigadoras, y se reconoce también la implicación de la misma autora de este capítulo en el tema investigado, como integrante del SNI-CONACYT. Las participantes en esta primera etapa de carácter exploratorio pertenecen a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, son profesoras de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, cuentan con grado de doctoras; las edades del grupo oscilan entre los 44 y los 60 años, todas son casadas y madres. Son mujeres que contribuyen a la generación de indicadores de excelencia en la UACJ, ya que todas pertenecen al Programa de Mejoramiento del Profesorado (antes PROMEP; ahora PRODEP), al SNI, y realizan investigación, además de ser docentes de pregrado y ser parte de los Núcleos Académicos Básicos de varios programas de posgrado de la misma institución.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el último semestre del año 2014 y el primero del 2015. Se recogen también algunas de las problemáticas y propuestas surgidas del Primer Congreso de Investigadoras

del SNI, auspiciado por CONACYT y por la Universidad Autónoma de Puebla durante el mes de noviembre de 2014, evento en el que la autora de este texto participó como ponente, y contribuyó a elaborar un documento con las propuestas planteadas por las participantes.

Radicalización de la democracia o la ampliación del canon democrático para una democracia sexual.

Reconceptualizando el contexto

Avritzer y De Sousa Santos (2003) hablan de una ampliación del canon democrático, Mouffe (1993) plantea por su parte una necesaria radicalización de la democracia, mientras que Fassin (2009) argumenta sobre la paradoja que significa la democracia sexual. Este último, enfatiza además que las primeras en discutir sobre el perímetro democrático son las feministas, lo que no es extraño dadas las consecuencias en la vida de las mujeres de la implantación de la democracia liberal como la única forma posible, y además sostenida por dos pilares: el del ámbito de lo público y el del ámbito de lo privado.

Se puede analizar que, al abordar la presencia de las mujeres en la academia, requiere el reconocimiento de la inscripción de su actuar, su problemática y posibilidades, en el debate que estas posiciones plantean. En este sentido, la discusión que se plantea en este espacio tiene que ver con una preocupación por las relaciones de dominación entre las subjetividades femenina y masculina, justificadas por la adscripción al género –y que, aunque no siempre se dan en una relación lineal, sino que muchas veces adquieren un carácter negociado– afecta a las mujeres negativamente de forma contundente.

De Sousa Santos (2000) dice de manera tajante que la ciencia moderna más que occidental y capitalista, es sexista, y que se expresa en una larga lista de dualismos entre los que enuncia, entre estos: cultura/naturaleza, espíritu/cuerpo, sujeto/objeto o ideal/real. Todas estas dualidades son sexistas, en donde el polo dominante es asociado con lo masculino. Asociación muy antigua, según este autor, esto “tiene su versión más sofisticada en Aristóteles, cuya biología, política y ética se basan en el presupuesto de inferioridad de la mujer” (p.97).

Para De Sousa Santos (2000), el sexismo es notorio en muchas otras disciplinas científicas como la filosofía, donde, al igual que en la ciencia moderna, “el sexismo reside en la falsa universalidad de las ‘generalizaciones trascendentes’” (p.99). Ahora, desde un acercamiento a la teoría feminista, que es ante todo teoría crítica, y dotada de posibilidades enunciativas y comprensivas a partir de un paradigma que supone un conocimiento emancipatorio, es posible volver a la cuestión de las mujeres, el poder y sus posibilidades de agencia, en una dimensión política que es discursiva y, por tanto, también aprehensible a través de prácticas significantes.

En este sentido, es importante aclarar que “no existe un concepto de género puro y abstracto que se pueda aislar teóricamente y estudiar independientemente de la clase, la raza, la edad o el estado civil, ni tampoco pueden entenderse esas otras categorías sociales independientemente del género” (Jaggar, 1996, p.170). Dos afirmaciones hechas por esta autora son centrales para las aproximaciones feministas al estudio de los procesos sociales y éstas son: los hombres y las mujeres actuales raramente están situados de forma semejante; y las mujeres, e incluso las feministas no constituyen grupos homogéneos. Estas reflexiones proporcionan asideros para entender la cuestión de las subjetividades femeninas en interacción con las subjetividades masculinas, y por qué aportaciones como las de Jaggar (1996) sitúan al investigador en un campo específico que es la producción de conocimiento en sociedades.

Como ya observaba Pateman (1988), en la actualidad buena parte del debate teórico político académico gira en torno a los límites y concepciones del liberalismo, contexto de discusión en el que cobra especial relevancia la aportación teórica-crítica feminista, en la medida en que se plantea la necesidad de la plena y efectiva incorporación de las mujeres al espacio público-político de la ciudadanía y la democracia. Por su parte, Fassin (2009) propone el concepto de democracia sexual a la que define como una categoría analítica que surge en primer término como una figura retórica, un oxímoron.

Este último autor argumenta que desde el siglo XVIII, en la tradición liberal, la política se construye sobre las premisas de una división entre dos esferas muy distintas, una pública y una privada. Frente a esta dicotomía, las feministas responden con el lema más célebre del feminismo norteamericano: “lo personal es político”, y es en la vida concreta, en lo más cercano y no en alguna abstracción lejana, donde nace la política. Así, afirma que no solo la política es sexuada, sino también, de vuelta, el sexo es politizado.

Para este autor el vuelco se acompaña además de un desplazamiento: en su retorno a la vida privada, la cuestión sexual cambia de sentido o se amplía, ya que el sexo remite siempre y sin duda al género, pero también, y al mismo tiempo, a la sexualidad, porque se parte de una cuestión sexuada, que tiene que ver con la presencia de las mujeres en la política. Esta cuestión se nos presenta nuevamente en la intimidad, dice el sociólogo francés, por supuesto sexuada, pero también y desde ahora sexualizada. Y pone como ejemplo los debates franceses sobre la paridad, que sostiene tenían como fin en un primer momento sexual la política, y ahora comienzan a interrogar más sobre las normas que rigen el espacio doméstico, con la división de las tareas, y también sobre las violencias, sexuadas y a veces sexualizadas que laceran la intimidad.

Una cuestión importante es que, a pesar de la evidencia de existencia de la nomadización de las subjetividades de las que habla Mouffe (1993), el mundo de lo cotidiano sigue pensándose desde la política formal como un mundo de esferas separadas, organizado por la construcción social de la diferencia sexual de la cultura androcéntrica, y en el caso de México, y particularmente del estado de Chihuahua, desde las diferentes elaboraciones de lo que es ser hombre y ser mujer de los sectores conservadores. Por esto es importante plantearse un modo de politización como Fassin (2009) sugiere, con su doble movimiento de sexualización de la política, y de politización del género y la sexualidad, para una democratización de las costumbres. Las preocupaciones que las mujeres académicas que son parte del SNI compartieron para este trabajo develan que la discusión planteada arriba en el marco del debate de la ampliación del canon democrático no solo es pertinente, sino indispensable.

Mujeres académicas en el SNI: paradojas y retos

El espacio académico es el territorio en el que se realizan las interacciones entre mujeres y hombres que se dedican a la investigación. Estas no se dan en el vacío, sino que aparecen permeadas por el género y otras adscripciones como la edad, el área de generación de conocimiento y la posición que se ocupa en la institución, entre otras. A través de las respuestas de las participantes, este estudio exploratorio busca una primera aproximación a la experiencia de las académicas de la UACJ que pertenecen al SNI.

Algunas de las académicas entrevistadas plantean que las mujeres en la educación superior han tenido más dificultad para acceder a los puestos de trabajo, ya que de forma inversa a como ocurre en la educación básica y media superior, en que la docencia es predominantemente ocupada por mujeres, en la educación superior es dominada por los hombres, principalmente en los puestos de decisión. De manera

complementaria, otras plantean que, desde una mirada que visibiliza la adscripción al orden de género, las mujeres, en cuanto tienen más funciones sociales que realizar, particularmente las que se refieren a la reproducción y al cuidado, en términos generales inician su incursión al campo laboral más tardíamente en la vida y con mayores dificultades para llevarlo a cabo.

Desde su percepción, la condición social, interrelacionada con las condiciones cotidianas y los apoyos existentes, o inexistentes dentro de la sociedad para cumplir con los roles asignados, incluyendo las interacciones familiares y laborales llevan a las mujeres a enfrentar más dificultades, esto desde la educación básica y a lo largo de toda la trayectoria de vida. Para Azucena, una de las mujeres académicas entrevistadas, ejemplo de esto es la situación que muchas jóvenes enfrentan, como la falta de apoyo para continuar los estudios en una idea que se sostiene en muchos hogares, de ver de forma no prioritaria la educación de las mujeres “porque luego se casan”, o en el caso de las que acceden a la educación, tener que hacer compatibles las actividades de limpieza de la casa y de cuidado de los otros, como una responsabilidad socialmente asignada, con las tareas escolares. A diferencia de las obligaciones casi nulas para los hombres de la familia, en cuanto al trabajo doméstico.

A la pregunta acerca de, si su condición como mujeres les ha planteado retos para ingresar al SNI, y si es así, de qué manera, coinciden en señalar que la misma conformación social de los roles de la sociedad lleva a tener que reproducir dichas actividades en el marco de las actividades cotidianas laborales, que se suman a las actividades académicas dentro de la formación de educación superior, y con lo anterior retrasan o dificultan el ingreso y/o permanencia en el SNI. Sin embargo, reconocen también que algunas políticas implementadas por este programa contribuyen en algunos casos a la posibilidad de ingresar.

“[...] aunque debo decir que la política del ingreso que restringía la entrada al SNI en relación a la edad, así como la antigüedad después de haber egresado de una licenciatura, me benefició para mi incorporación como Candidata”. (Priscilla, 2015)

Otra de las cuestiones que se exploró en este estudio, es si las entrevistadas consideran que sus colegas varones enfrentan los desafíos que ellas reconocen en su caso, o en el de otras mujeres. Para Priscilla, la condición social de los varones es una situación de privilegio, ya que la mayoría tiene disponibilidad total para la realización de las actividades académicas, en especial las relacionadas con la investigación. Situación que coloca en una posición de ventaja la participación de los hombres, en especial por la forma en la que socialmente se encuentran estructurados los apoyos tanto de la familia como de la institución para la realización de sus funciones y/o actividades.

Una de las cuestiones que se abordó en el estudio fue la relativa a la edad, ya que coincidentemente, la mayoría de las entrevistadas ingresó al SNI después de los cuarenta años. Se les preguntó a las participantes si desde su experiencia, consideraban que la edad es un factor que impacta en el ingreso de las mujeres al SNI, y de qué manera:

“[...] para el ingreso al SNI definitivamente la edad es un factor de gran importancia ya que en muchos de los casos las mujeres tienen que posponer los estudios o la dedicación a la carrera académica por la formación de una familia, en especial por la crianza de los hijos”. (Gema, 2015)

Una de las cuestiones en las que coinciden tres de las entrevistadas es que, aunque tienen una larga carrera en la docencia, los estudios de doctorado se pospusieron durante años justamente por encontrarse en la etapa de reproducción y por la dedicación a la crianza de los hijos. Afirman que, aunque con una serie de dificultades, fue posible hacer compatibles la carrera y la formación de la familia. Sin embargo, el grado de dedicación que requiere la realización de un doctorado fue una de las causas de su postergación.

Las trayectorias particulares de las mujeres entrevistadas, y el contexto específico en el que se inserta su actuar, proveen otros elementos de análisis al momento de explorar las dificultades, y también las oportunidades para su ingreso o permanencia en el SNI. A partir de su propio proceso vivido, una de las entrevistadas consideró que el área de generación del conocimiento en la que se inscribe su quehacer académico representó un reto para su ingreso, pero también generó oportunidades. Azucena lo describe así:

"[...] creo que por las condiciones que vivía la ciudad y el país (violencia, abandono) y por la lucha de las propias investigadoras para el reconocimiento de las políticas que ponía a las mujeres en desventaja con respecto a los varones, vino a mejorar las condiciones de acceso al SNI para muchos investigadores, en especial para el caso de las mujeres". (Azucena, 2015)

Una de las políticas que las investigadoras mencionaron como favorables es la ampliación de la edad en el caso de las mujeres respecto a los varones, para considerarlas como jóvenes investigadoras y poder participar de las convocatorias para la obtención de apoyos para la investigación en condiciones de equidad. En la convocatoria para *Jóvenes Investigadores 2015* del CONACYT, se establece para la elegibilidad de los aspirantes, en el caso de los varones tener hasta 40 años cumplidos y en el caso de las mujeres hasta 43.

Sin embargo, la posición que se ocupa en la institución, como ostentar un cargo administrativo, o un nombramiento académico, pueden representar para las que lo viven tanto ventajas como desventajas para su ingreso al SNI, como describe Priscilla.

"[...] pienso que los cargos administrativos o nombramientos adicionales a las funciones académicas (incluso el ser líder de un cuerpo académico), conllevan un aumento de responsabilidades que llevan a multiplicar las actividades que se realizan". (Priscilla, 2015)

Priscilla, que en las dificultades para el ingreso y/o permanencia en el SNI otorga una ponderación importante a lo que ella denomina como "la doble presencia" de las mujeres académicas, por la asignación de la carga doméstica y por la participación en el espacio laboral, considera también que una de las cargas que se suma es la de las tareas administrativas, como el liderazgo en un Cuerpo Académico (CA), que tienen un doble efecto: favorecen el ingreso porque suman puntos para la evaluación, pero a la larga pueden ser un reto ya que restan tiempo para cumplir con el perfil que privilegia CONACYT, que es el de la investigación y la producción académica.

Las académicas entrevistadas consideran que las diversas funciones sustantivas (por ejemplo: docencia, investigación, tutoría, gestión) representaron desafíos para su ingreso al SNI. En las IES, la diversificación de las actividades en las que se incorporó la gestión y la tutoría, y con ello la evaluación y medición de la productividad, ha llevado a una mayor dificultad para la realización de la actividad investigativa, ya que éstas

-gestión tutoría, docencia- son funciones que se deben realizar en horarios precisos e incluso controlados, supervisados y evaluados -desde el nivel central administrativo-, con horarios muy rigurosos, que muchas veces sobrepasan los tiempos adecuados para poder realizar todas las funciones en equilibrio.

Para estas mujeres académicas, el ideal de responsabilidades laborales que se distribuyen en cuarenta horas de trabajo a la semana de manera equilibrada no es real. Gema lo expresa de esta manera:

" [...] en realidad, para ingresar al SNI se requiere trabajar intensamente, al mismo tiempo que cumplimos con cada una de las funciones sustantivas, que a su vez requiere cada una, una importante inversión de tiempo. Simplemente si pensamos en la docencia, y tenemos dos clases de pregrado que son las que se asignan por semestre a una docente con doctorado, y sumamos nuestra contribución con al menos una clase al semestre en posgrado, el tiempo frente a grupo, y la preparación de los cursos estamos hablando de muchas horas invertidas. Si a esto sumamos las horas de tutoría en pregrado, las que invertimos en dirección de tesis, debemos reconocer que terminamos llevando siempre a casa el trabajo, y no sólo durante el periodo de clases, sino durante las vacaciones, días festivos y fines de semana ". (Gema, 2014)

De las distintas condiciones descritas arriba: género, edad, posición dentro de la institución, área de generación de conocimiento, funciones sustantivas, algunas fueron consideradas también como ventajas por las mujeres académicas entrevistadas. Para Azucena, el reconocimiento dentro de la institución es importante porque es una llave de acceso a recursos para la realización de los intereses de investigación y para la autonomía en los distintos espacios de realización institucional.

" [...] una de las condiciones que creo es más satisfactoria y en dado caso actúa como ventaja es la autonomía y el grado de control que tengo para la realización de las actividades de docencia y de investigación, en cuanto al reconocimiento del trabajo que realizo, a pesar de que al momento de hacer una comparación con respecto al reconocimiento que se da al trabajo de los varones sea mayor que para el caso del trabajo de las mujeres. El tener un título profesional de Doctora me dio la oportunidad de mejorar el reconocimiento que se tenía o se tiene de la realización del trabajo ". (Azucena, 2015)

Sin embargo, desde su propia experiencia, las mujeres académicas que participaron en este estudio exploratorio también consideran que el género impacta en la permanencia de las mujeres en el SNI.

" [...] creo que las mujeres tienen más dificultad y mayores efectos sobre su salud en la carrera de la permanencia en el SNI, ya que las actividades y la forma de realización de las mismas, lleva a que las mujeres tengamos mayor dificultad para alcanzar los objetivos planteados para alcanzar los indicadores que tiene el sistema ". (Priscilla, 2015)

Las entrevistadas coinciden que los costos para la permanencia en el SNI son muy altos, ya que implica llevar al límite los esfuerzos para cumplir con las tareas asignadas socialmente como mujeres cuidadoras

de otros, y de sostenimiento de la dinámica que rige el espacio doméstico. Y aunque reconocen que cuentan con el apoyo de otras mujeres, principalmente de trabajadoras domésticas, finalmente en la cotidianeidad sigue siendo su responsabilidad garantizar el funcionamiento de la casa y el cuidado de los otros, que en algunos casos son sus esposos, sus hijos e hijas, el papá y/o la mamá que, por las edades de la mayoría de las entrevistadas, son personas de edad avanzada que requieren atención especial.

Una de las entrevistadas, la de menor edad del grupo, dijo que considera que la disciplina de estudio y la línea de generación de conocimiento en la que se adscribe el trabajo, también es importante para la permanencia en el SNI. Marisol lo expuso de la siguiente manera:

“En mi caso ha sido muy importante la línea de generación de conocimiento en la que se inscriben mis investigaciones, y el área en la que publico. Los estudios que realizo desde la disciplina de la demografía, y sobre salud reproductiva y sexualidad, son reconocidos y valorado por la comunidad científica. Las colaboraciones que envío a revistas nacionales e internacionales, arbitradas e indexadas, son muy bien recibidas, así que publico regularmente”. (Marisol, 2015)

Para Marisol, quien coincide con sus colegas respecto a las condicionantes estructurales que las mujeres viven cotidianamente y que se recrean en el espacio académico, es posible buscar estrategias que les permitan avanzar en sus carreras, particularmente en la investigación. Ella expresa que una de las estrategias que le ha funcionado es precisamente buscar redes de colaboración con otras colegas, no solo de la institución, la UACJ, sino de otras universidades, con las que realiza trabajos conjuntos sobre los temas de investigación que cultiva y con las que publica periódicamente.

De las narrativas compartidas por las mujeres académicas entrevistadas –cuyos nombres reales fueron cambiados con el propósito de resguardar su identidad– se desprenden algunos hallazgos, que no tienen un carácter de conclusiones, sino que servirán de orientación para profundizar más adelante sobre el tema. Sin embargo, el listado que se presenta a continuación es bastante revelador sobre la necesidad de reconocer como una categoría de análisis indispensable para el estudio de las trayectorias académicas de las mujeres, la perspectiva de género, en su cruce con otras que se develan como importantes en este caso específico, como la edad.

Recuperación de los hallazgos

1. Las mujeres, en términos generales, inician su incursión al campo laboral más tardíamente en la vida y con mayores dificultades para llevarlo a cabo.
2. Cargar con el trabajo doméstico y las tareas de cuidado de otros afectan el ingreso y permanencia en el SNI.
3. Los hombres aparecen en situación de ventaja por la forma en la que socialmente se estructuran los apoyos tanto de la familia como de la institución para la realización de sus funciones y/o actividades.
4. La edad es un factor importante, algunas comparten que retrasaron por periodos la carrera académica por la crianza de los hijos.
5. Las de mayor edad se enfrentan con la situación de envejecimiento de sus padres y con la disyuntiva de reiniciar nuevamente con tareas de cuidado, de las que se habían librado temporalmente al crecer los hijos.

6. Los cargos administrativos o nombramientos (por ejemplo: ser líder de un Cuerpo Académico), conllevan un aumento de responsabilidades.
7. En las IES, la diversificación de las actividades en las que se incorporó la gestión y la tutoría, y con ello la evaluación y medición de la productividad, ha llevado a una mayor dificultad para la realización de la actividad investigativa.
8. Las mujeres tienen más dificultad y mayores efectos sobre su salud en la búsqueda de la permanencia en el SNI.

Es necesario cuestionarse seriamente desde las instituciones por qué es importante la transversalización de la perspectiva de género (PEG), pero no de manera aislada o contingente, sino como una práctica institucional que logre permear toda la estructura organizacional y operativa. Transitar de la transversalidad a la institucionalización (Zaremborg, 2013)

Una pregunta de investigación que guía la exploración que se realiza para el presente trabajo es la que a lo largo de la historia se han planteado estudiosas de todas las disciplinas: ¿Dónde están las mujeres? A continuación, se muestra una tabla que da cuenta dónde están las mujeres académicas que pertenecen al SNI, en los distintos institutos que conforman la UACJ, y cuántas son con relación al número de hombres.

Como es posible notar en la tabla 1, de un total de 183 investigadores con que cuenta la UACJ, que forman parte de la planta de profesores investigadores de tiempo completo pertenecientes al SNI, 61 son mujeres, lo que representa una tercera parte del total. Es interesante notar que en el Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte (IADA) la diferencia entre mujeres y hombres pertenecientes al SNI es de solamente tres, mientras que en el Instituto de Ingeniería y Tecnología (IIT) se mantiene la proporción de una a tres. En el caso del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) la presencia de los hombres pertenecientes al SNI sigue siendo mayor, ya que las mujeres son poco menos de la mitad del total. En el caso del Instituto de Ciencias Biomédicas (ICB) las mujeres también son casi la mitad, mientras que en Ciudad Universitaria la proporción es de una a cuatro.

Tabla 1

Planta docente por género, instituto y condición de pertenencia al SNI

UACJ	Total	Pertenecientes al SNI	
		Mujeres	Hombres
Total	183	61	122
IADA	19	8	11
ICB	31	9	22
ICSA	84	32	52
IIT	44	11	33
CU	5	1	4

Nota: IADA = Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte; ICB = Instituto de Ciencias Biomédicas; ICSA = Instituto de Ciencias Sociales y Administración; IIT = Instituto de Ingeniería y Tecnología; CU = Ciudad Universitaria. Tomado de UACJ (2015).

Como muestra la estadística de género relativa a investigación, posgrado y cuerpos académicos, tomada del *Boletín Informativo de la Coordinación General de Investigación y Posgrado*, en la UACJ, la presencia de las mujeres es notoria, su participación en la vida institucional es decidida, y cada vez más contribuyen con su quehacer a lograr los indicadores de calidad establecidos por las instancias evaluadoras de las IES.

En este texto hemos dado cuenta de los desafíos que las mujeres enfrentan para su ingreso y permanencia en el SNI, sin embargo, es muy importante reconocer que, en el caso de las mujeres académicas de la UACJ, éstas han logrado sortear muchos de los obstáculos que enfrentan, lo que ha permitido que su presencia en el espacio académico sea cada vez mayor y más significativo. El reto ahora es conseguir la institucionalización de la perspectiva de género para asegurar que, en la cotidianidad, las relaciones entre los hombres y las mujeres transcurran en condiciones de igualdad real. Es decir, el desafío mayor es transitar de los procesos de transversalización de la PEG, a su institucionalización, lo que permitiría que de la equidad que se busca establecer a través de las políticas de acción afirmativa, finalmente se logre la igualdad sustantiva. Es evidente que aún hay mucho camino por recorrer.

Hacia la visibilización de la condición de género en la academia

El 20 de noviembre del 2014, se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Puebla el Primer Congreso de Académicas del Sistema Nacional de Investigadoras, en el que la autora del presente trabajo participó como ponente, como académica integrante del SNI. Las mujeres académicas participantes, provenientes de distintas universidades del país, hicimos una breve relatoría de las principales problemáticas que en el diálogo generado en la mesa en la que participamos, coincidimos que nos afectan, y que deben ser atendidas por nuestras instituciones y por CONACYT. A continuación, aparece en su redacción final una breve relatoría de lo expuesto en la Mesa 4B “Propuesta Mujeres en el SNI”, en la que participaron como (Pro) ponentes: Dra. Graciela Estrada Vargas (UAA), Dra. Elsa Patricia Hernández H. (UACJ), Dra. Esther Figueroa Hernández (UAEM-Texcoco), Dra. Elsa Guevara Ruiseñor (UNAM), Dra. María Patricia Reséndiz Ramos (UACJ), Dra. María Minerva López García (UNACH) y Dra. Dainizú López de Lara Espinosa (IEI-UMAR).

Después de escucharnos y encontrar tantas similitudes en los retos y las problemáticas a las que nos enfrentamos las mujeres en el SNI, realizamos esta propuesta en conjunto. La propuesta es que el CONACYT tome en cuenta dentro de los criterios para la selección, permanencia y ascenso en el SNI, los cambios en la vida privada como la muerte de un ser cercano, el nacimiento de un hijo o el cambio de ciudad. Ya que situaciones de vida como estas repercuten en el ánimo del (a) investigador (a) y se refleja en la disminución de su productividad. Como puede apreciarse, estos cambios aplican también a los hombres.

Respecto a lo anterior, se solicitaría que el artículo 62 del reglamento del SNI sobre la prórroga de un año más en la evaluación en caso de que nazca un hijo, sea efectiva, pues según lo que se comentó con base en la experiencia de algunas compañeras se otorga la prórroga, pero se siguen evaluando los primeros tres años y no los cuatro en su conjunto. El argumento es que al tener un hijo se requiere de mucho tiempo para su atención, sobre todo el primer año de vida, donde la lactancia es fundamental, al tiempo que se requiere apoyo institucional, familiar y de pareja. Cabe destacar que de adoptar el CONACYT una política que facilite la lactancia iría realmente en congruencia con las campañas nacionales a favor de la leche materna.

En la sociedad mexicana, con claros marcajes de género, donde las estructuras están pensadas, diseñadas y establecidas por los hombres, las mujeres nos desarrollamos en contextos muchas veces desfavo-

rables o en franca desventaja frente a los hombres. Las mujeres efectivamente sufrimos de discriminación, bloqueo o descalificación de nuestro trabajo. Estos abusos o violaciones a los derechos fundamentales de las mujeres presentan una particularidad: que con frecuencia esto se hace de manera sutil, por lo que los techos de cristal o el piso pegajoso se hace muy difícil de mostrar o probar. El encontrar mecanismos reales para identificar estas prácticas contra las mujeres investigadoras, no solo las que integran el SNI, sería un ejercicio que podría contribuir a disminuirlos o erradicarlos. Consideramos que aplicar políticas de equidad de género y de discriminación positiva para los puestos directivos del CONACYT puede ser una manera –por ejemplo: que el porcentaje que hay de mujeres investigadoras tenga equivalente en los puestos directivos–.

Reflexiones preliminares desde los hallazgos del estudio exploratorio

Para las mujeres entrevistadas en este estudio exploratorio no existe una dicotomía entre lo público y lo privado, su participación en las instituciones, en este caso en la academia y sus distintos entramados, no aparece desagregada de su vida familiar, de su vida emotiva, de su sexualidad. El quehacer académico es el lugar para pensar en los otros y las otras, para actuar por los y las otras, y para construir comunidad, pero es también en esas interacciones que se encuentra el sentido de la vida a partir del reconocimiento de las propias expectativas personales.

La participación de las mujeres en el espacio público está llena de contradicciones y no ha sido producto de un aprendizaje logrado desde la concientización que viene de fuera, sino de las negociaciones entre lo aprendido en los nuevos espacios de realización, y la historia propia permeada por una cultura ancestral que se cuele hasta los huesos; por un entorno adverso donde las estructuras económicas y culturales operan casi siempre en su contra. Por eso considero que las mujeres que participan en entramados institucionales diversos se mueven entre los intersticios de las estructuras en las que se constituyen, pero a las que también reconstituyen con sus prácticas.

Si recordamos que las mujeres del estado de Chihuahua no son un todo homogéneo, podemos ver entonces que en su actuar se entrelazan mundos de vida muy complejos: mujeres que aparecen ligadas a un espacio-tiempo de lo doméstico, donde las estructuras se dejan sentir de manera implacable. Mujeres que transitan del espacio-tiempo de lo doméstico al espacio-tiempo de la producción, donde el desplazamiento permite una ampliación de la mirada, pero que se asienta en la rutina y la vulnerabilidad. Y están las mujeres que han entrelazado el espacio-tiempo de lo doméstico con el espacio-tiempo de la comunidad; donde la experiencia y el intercambio con las instituciones en momentos históricos específicos, les han permitido vislumbrar condiciones de posibilidad, para ellas mismas y para las otras mujeres. Cuando pienso en el desafío de la democracia, me pregunto junto con otras ¿cómo procesar la participación y la agenda de las mujeres?

Para Tarrés (2004):

Desde hace varios años las élites han asumido la administración del modelo neoliberal sin lograr plantear proyectos de desarrollo o discursos independientes, creando mercados de consumidores y enfrentando graves problemas en la conducción de instituciones que aseguren la participación ciudadana, superen la inestabilidad política y generen certidumbre. (p.57)

Y afirma que, pese a que “La reforma electoral constituyó un cambio importante en las relaciones entre gobierno, poder legislativo y sociedad” (p.57), en la mayoría de los partidos políticos el comportamiento de sus dirigentes y militantes siguió atada a una estructura de relaciones que no cambiaron porque hubo alternancia y se haya proclamado la democracia.

Tarrés (2004) explica que las condiciones de subordinación de las mujeres producen al menos dos respuestas que han sido detectadas por diversas investigaciones:

- a. A las mujeres individualizadas las estimula a crear espacios de interacción alternativos y paralelos a los que ofrece el sistema político, no porque lo consideren un adversario, sino simplemente porque no las reconoce o sus instituciones no satisfacen las necesidades propias de su género por no considerarlas políticas o simplemente por no reconocerlas [...].
- b. En el polo opuesto encontramos mujeres subordinadas cuyo ámbito de acción tiende a reducirse al doméstico. Su respuesta a la exclusión es el retraimiento, [...] no se interesan ni conocen sobre política y evitan participar más allá de lo que exige la ley. (p.64)

El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, IDRC por sus siglas en inglés de *International Development Research Center*, que se autodefine como una organización dedicada al “empoderamiento por medio del conocimiento”, se propuso realizar un proyecto que apoyara la investigación sobre género y desarrollo, que permitiera conocer y reevaluar la integración de la perspectiva de género en todas las políticas. El 30 de marzo de 2006, la Junta de Gobernadores del IDRC aprobó un programa a cinco años para apoyar investigaciones sobre Derechos de las Mujeres y Ciudadanía. De este proyecto surge el libro *Justicia de género, ciudadanía y desarrollo* en el que participan diversas autoras.

Mukhopadhyay (2008), una de las editoras del libro, señala que, “Aunque se han logrado enormes ganancias para las mujeres durante este período, las desigualdades de género persisten y en la actualidad hay un ambiente económico y político menos favorable para promover la igualdad que el que existía diez años atrás” (p.1). Una de las consideraciones más importantes que aparecen en el libro es el reconocimiento de que, “A pesar de algunos avances importantes, las aspiraciones ‘feministas’ para la transformación social siguen sin cumplirse” (p.2). El estancamiento se debe a dos razones: la primera, un clima económico y político menos favorable que en décadas anteriores para perseguir proyectos de igualdad; y la segunda, la pérdida de credibilidad de la integración de la perspectiva de género en el conjunto de las políticas (Mukhopadhyay, 2008). Al respecto, Tarrés nos recuerda, con una cita textual a Putnam, que “decir que las reformas institucionales alteran el comportamiento es una hipótesis, no un axioma” (Putnam, 1994 citado en Tarrés, 2006, p.290).

Esta frase adquiere profundidad y se nos revela con tremenda crudeza en el caso del estado de Chihuahua, y particularmente de Ciudad Juárez, cuando hablamos de la situación de las mujeres y la institucionalización de la perspectiva de género. Como Lau (2006) sugiere:

debemos reconocer que este retroceso es palpable en todos los ámbitos de lucha: la violencia contra las mujeres se ha exacerbado, las políticas de salud reproductiva se han detenido, y proliferan los grupos que van en contra de los alcances para las mujeres. Asimismo, se ha desatado

una ola de declaraciones y manifestaciones que buscan cambiar el discurso de la equidad, por uno más tradicional y contrario a los presupuestos que las feministas han venido esgrimiendo. (p.191)

Es necesario expresar también que, mientras que los feminicidios y las desapariciones aparecen cada vez con más frecuencia en todos los estados de la república, es en este contexto que el caso de Ciudad Juárez se presenta como emblemático de la nula actuación e interés de las autoridades por garantizar el acceso a la justicia y a la vida libre de violencia a todas las mujeres. Este es el contexto en el que se inscribe el presente capítulo, y que de manera introductoria plantea reconocer que, en las trayectorias de vida de las mujeres académicas, la impronta de la cultura androcéntrica establece relaciones desiguales en la Academia, un espacio en el que sostenemos hay un gran potencial para la realización de hombres y mujeres, si se logra la igualdad sustantiva. Por otra parte, los testimonios que se comparten dejan constancia de la aparente impermeabilidad del sistema patriarcal y nos plantean retos y desafíos que enfrentar. Hay un largo camino por recorrer.

Referencias

- Avritzer, L., & De Sousa Santos, B. (2003). Para ampliar el canon democrático. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Recuperado de <https://www.eurozine.com/para-ampliar-el-canon-democratico/>
- Butler, J. (1988). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 18, 296-314. Recuperado de http://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/526/446
- De Sousa Santos, B. (2000). De la ciencia moderna al nuevo sentido común. En *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia* (pp. 59-132). Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iigg-uba/20161110024742/Critica.pdf>
- Fassin, E. (2009). *Género, sexualidad y política democrática*. México: Editorial Colegio de México.
- Jaggar, A. (1996). Ética feminista: Algunos temas para los años 90. En C. Di Stefano et al., *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 167-184). España: Paidós.
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *La Teoría*, (1), 9-61.
- Lau, J. (2006). El feminismo mexicano: balance y perspectivas. En N. Lebon, & E. Maier (Coord.), *De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina* (pp. 181-194). México: Siglo XXI editores.
- Mouffe, C. (1993). Feminismo, ciudadanía y política radical. *Debate Feminista*, 7, 3-22. Recuperado de http://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/1636/1465
- Mukhopadhyay, M. (2008). Justicia de género, ciudadanía y desarrollo. Una introducción. En M. Mukhopadhyay, & N. Singh, *Justicia de género, ciudadanía y desarrollo* (pp. 1-12). Bogotá: IDRC. Recuperado de <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/handle/10625/34957>
- Nicholson, L. (1992). Hacia un método para comprender el género. En C. Ramos (Comp.), *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer* (pp. 143-180). México: Instituto Mora/ Universidad Autónoma Metropolitana.
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. España: Editorial Anthropos.
- Scott, J. (1999). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En M. Navarro, & C. Stimpson (Comps.), *Sexualidad, Género y Roles Sexuales* (pp. 37-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Tarrés, M.L. (2004). Algunos desafíos para imaginar una cultura política con perspectiva de género. *Revista La Ventana de Estudios de Género*. La ventana, 1(19), 52-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/884/88401904.pdf>
- Tarrés, M.L. (2006). Nuevos nudos y desafíos en las prácticas feministas: los institutos de las mujeres en México. En N. Lebon, & E. Maier (Coord.), *De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. México: Siglo XXI editores.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). (2015). *Boletín Informativo de la Coordinación General de Investigación y Posgrado*, (17).
- Wright, M. (2004). *El Lucro, la Democracia y la Mujer Pública: Estableciendo las Conexiones*. Ponencia presentada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México.
- Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas: Redes, reglas y recursos*. México: FLACSO.

CAPÍTULO 3

La transversalización de género en las IES. Un problema político-cultural para el logro de la igualdad

Rosalba Robles Ortega y Javier Chapado Sánchez

En este capítulo¹ se aborda el concepto de la transversalización de género y las implicaciones que ésta (re) presenta para la educación, y de forma concreta dentro de las instituciones de educación superior (IES). El objetivo es mostrar algunos de los obstáculos ideológicos, culturales y estructurales que subyacen a la resistencia por implementar esta transversalización de género como una de las herramientas para el logro de la igualdad dentro de las universidades. Para ello, describimos e interpretamos, a partir de una mirada de género, entrevistas realizadas a docentes y coordinadores de programas educativos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y, para ello, utilizamos a teóricas como Acker (1994), Palomar (2004), Vázquez y Zapata (2005), entre otras.

La transversalización y la equidad de género en México se ha vuelto punto de convergencia de diversos intereses entre los que se cuentan los políticos, económicos, sociales y académicos, pero sobre todo se ha convertido en misión y encomienda de organismos internacionales y nacionales como: Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y las IES, por mencionar algunos. Esto debido a la necesidad de salvar las brechas de desigualdad, sobre todo las de pobreza y género, las cuales obstaculizan el desarrollo de las naciones impactando los derechos humanos y ciudadanos.

1 El presente texto, fue en su inicio, parte de un proyecto más amplio financiado por SEP/UPEPE/SES/CONACYT-2008/107702, *Indicadores de calidad de la equidad de género en las IES y su relación con la sociedad: Caso de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*. Sin embargo, para fines de este capítulo solo se tomó el material obtenido en trabajo de campo realizado por la Dra. Rosalba Robles Ortega.

En este trabajo se (re)examina el papel de la mujer dentro de la educación, el cual ha sido históricamente excluyente. Para ello, se utiliza la narrativa de algunas personas, que conforman e interactúan en esta institución de educación superior –la UACJ–. Nuestro interés era recopilar la percepción de las mujeres, pues como afirma Piñón (2006), la memoria femenina –aún sin escribir– ha narrado interiormente de forma permanente (p.35). Esto a pesar de que esta memoria narrativa –la femenina– a diferencia de la de los hombres, estuvo prohibida. Sin embargo, dicha memoria no deja de ser el registro más amplio –aunque no necesariamente fiel– en todo espacio y lugar. Es así como las personas –sobre todo las mujeres– elaboramos nuestras propias (re)presentaciones a través de la memoria al vivir y (re)vivir las desigualdades de trato y oportunidades dentro y fuera de las estructuras educativas como fronteras ideológicas.

Ahora bien, en el trabajo investigativo que se presenta, está implícito el estudio de caso de una institución de educación superior específica –la UACJ– a la vez que docentes y coordinadores de programas del Instituto de Ciencias Sociales y Administración –ICSA– de la misma, quienes fueron entrevistados a profundidad. Esto con el fin de utilizar el recurso de la memoria y trabajar bajo un método feminista, el cual según Reinharz (1992), nos da la posibilidad de comprender algunas estructuras conceptuales –ideas–, que tienen o manifiestan personas que forman parte del personal –tanto mujeres como hombres– acerca de transversalizar el género en esta institución.

El ser trabajadores docentes/administrativos en una institución educativa de este tipo nos facilitó el acercamiento al conocimiento que hacen de dichas estructuras para significar la realidad a través del conocimiento adquirido y, de esta forma, acercarnos a la comprensión de lo que cada una de estas personas genera y construye desde su muy particular experiencia. En el texto se analizan solo diez entrevistas –de un total de 90 entrevistas del trabajo amplio– realizadas a docentes y coordinadores de los programas de Educación, Sociología, Trabajo Social, Psicología y Economía en la institución, y a partir de estas, el interés del trabajo gira en torno a los siguientes ejes: a) Develar la percepción que tiene el personal académico sobre los cursos a cargo del MEG; b) Detectar el tipo de resistencia ideológica/cultural que existe por parte del personal académico para el logro de la equidad de género; y b) Algunas propuestas sobre cómo llegar a transversalizar la perspectiva de género para la equidad. Así, las preguntas que guían este trabajo son:

- ¿Cómo percibe el personal docente-administrativo la implementación de la transversalización de género con el Modelo de Equidad de Género en la institución?
- ¿Cuáles son algunos de los estereotipos sociales con base al género que se reproducen institucionalmente en la UACJ?

Apenas un mínimo antecedente de las mujeres en educación

El acceso a la educación por parte de las mujeres –podemos decir– es reciente, esto tiene como referente la exclusión y la discriminación de que hemos sido objeto a lo largo de la historia. Algunos datos encontrados nos hablan de que las primeras universitarias en el mundo surgen en Europa y, a decir de Palermo (2006), fueron mujeres que se tuvieron que vestir de hombres para estudiar la carrera de medicina, sin que se les prohibiera la entrada a la educación superior en el siglo XIX. Para este entonces –posterior a la revolución francesa– había ya mujeres que buscaban tener acceso a la educación, la profesionalización y a los derechos humanos, entre ellas se cuentan Olympe De Gouges (1748-1793) y Mary Wollstonecraft (1759-1797). Académicos reconocidos, como Pollain de la Barre o Stuart Mills, apoyaron las demandas de las mujeres por su

inclusión en la educación. Al contrario de estos, Proudhon y Rousseau pugnaban en contra de la educación de las mujeres al dudar de su capacidad intelectual (Palermo, 2006).

Durante el siglo mencionado, en los Estados Unidos de Norteamérica se abre la primera universidad que da entrada a la educación superior a las mujeres, siendo las carreras de medicina y derecho las más solicitadas por estas. Posteriormente le seguirían Inglaterra, Suiza, Francia y Rusia. También se abriría en Estados Unidos la primera escuela normal para la formación de docentes, a mediados del mismo siglo XIX.

En el caso de Latinoamérica -50 años después (1880) de que los E.E. U.U. abre su matrícula universitaria para las mujeres- se abren las universidades de México, Brasil, Chile, Argentina y Cuba, también abren sus puertas a las mujeres en la carrera de medicina. Palermo (2006) menciona que, según registros de La Gaceta de México de 1877, se tituló de médica Zenaida Ucounkoff, aunque no hay evidencia alguna de su práctica como tal; posteriormente se titularían las chilenas y las argentinas.

Hablando específicamente de México, sin duda, el proceso de educación superior para las mujeres ha sido largo y complicado, pues como asegura Bustos (2003), no fue hasta el año de 1994 que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se alcanzó el 50% de hombres y el 50% de mujeres en la matrícula, pues aún en 1969 la inscripción de mujeres en esta misma institución equivalía solo al 17%, debido a los roles de género socialmente establecidos que han marcado el espacio privado como destino de las mujeres.

Gutiérrez (2014) describe lo anterior como una corriente epistémica denominada feminismo de Estado, la cual sugiere dos momentos: 1. La denuncia de prácticas oligárquicas de dominio heterosexual masculino por las mujeres; 2. La institucionalización de las políticas para las mujeres. Asimismo, encuentra que el feminismo cubano y venezolano se enfocó desde los años ochenta en el crecimiento de la matrícula femenina en las IES, logrando una igualdad cuasi-perfecta. Esta acción no solo establece la equidad de género en la educación, sino desde el interés por sentar las bases necesarias para el ejercicio de la ciudadanía femenina.

Este autor menciona entre las políticas de equidad de género en América Latina: el empoderamiento de las mujeres sin importar el color de piel ni la orientación afectivo-sexual (Brasil); la lucha contra la violencia de género en las IES (Colombia); la multiculturalidad y la interseccionalidad de género en las desigualdades de vida de las mujeres (Bolivia); investigaciones Interinstitucionales que incluyen participación de IES, Observatorios de Equidad de Género y ONG's para el desarrollo de una equidad de género y justicia social para todas las personas sin importar su estatus social, migratorio, orientación afectivo-sexual, vulnerabilidad -Programa de apoyo educativo para las y los trabajadores sexuales- o con pertenencia étnica (Argentina); y el crecimiento de Cuerpos Académicos registrados en el Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) orientados a los diferentes campos de la investigación científica con una perspectiva de género (México).

Asimismo, Gutiérrez (2014) denuncia un desplazamiento de las desigualdades educativas hacia adelante, lo cual está explicado por la oferta de carreras con menor distinción y calidad educativa a las mujeres y los grupos de jóvenes más pobres, indígenas, afrodescendientes, campesinos y LGBTQ. El problema educativo de las mujeres no está en el acceso, sino en la calidad de la enseñanza, la investigación y la empleabilidad. Transitar del rol de la mujer como mediadora de los procesos político-electorales para incluirla así en las juntas directivas de los hombres con poder para la toma de decisiones.

A partir del resumen expuesto, se puede apreciar lo reciente que es el ingreso de las mujeres en los ámbitos educativos y el gran esfuerzo y lucha emprendida por el logro al acceso a la educación.

Género, marco y recurso analítico

El fin con el que se desarrolla y se selecciona la principal aportación del feminismo contemporáneo en este trabajo, se remite al propio concepto de género; debido a que este supone un recurso clave para desnaturalizar las concepciones ideológicas y culturales sexistas, como ya lo han afirmado Scott (1996), Harding (1998), Lamas (2002), entre otros. Así, género es una categoría analítica que nos devela las estereotipificaciones que hemos construido socioculturalmente y que se insertan en las relaciones sociales.

Es importante mencionar que el principio regulador de las relaciones sociales basado en la supremacía del varón es intrínsecamente erróneo y constituye uno de los obstáculos más importantes para el logro de la igualdad y el progreso humano. Como acertadamente identifican Montesinos y Caparole-Bizzini (2001), la igualdad entre hombres y mujeres es un derecho humano fundamental y se debe constituir como la piedra angular en toda sociedad democrática que aspire a la justicia social y a la realización de los derechos humanos.

Como se sabe, el género es un enfoque teórico y metodológico que se encuadra en el paradigma histórico-crítico de la segunda mitad del siglo XX. En 1972, Ann Oakley escribió su famoso tratado *Sexo, género y sociedad*, el cual responde a la necesidad de abordar de manera integral, histórica y dialéctica la sexualidad humana y sus implicaciones económicas, políticas, psicológicas y culturales en la vida social, es decir, la de los géneros, o lo que es lo mismo, de la organización patriarcal de sociedades como la nuestra.

Para poder comprender este sistema patriarcal que también priva en la educación superior, es preciso acordar que este se define de acuerdo con García (2004) como “un sistema de poder político, económico, social y sexual ejercitado por el hombre a través de la historia en diferentes culturas” (p.28). La importancia de tener esta referencia es hacer notar que este es un sistema ejercido, promovido y permitido históricamente por los mismos hombres, el cual permea toda la vida social/ciudadana, económica y política de mujeres y hombres, por lo que las instituciones académicas no se encuentran exentas de tal dominación masculina.

Los posicionamientos de los estudiosos e investigadores sobre el género son dos, por un lado, está la tendencia centrada en el estudio de las condiciones de vida de la mujer y, por otro lado, se encuentra la corriente social centrada en la subordinación. No obstante, como define De Barbieri (1993), en ambas posiciones la apuesta académica consiste en construir objetos de estudios a partir de hacer recortes de la realidad empírica observable, para tratar de ir definiendo y poder explicar “el sexo social”, es decir, observar, dimensionar y dar explicaciones coherentes acerca de la división social en sexos.

Por lo tanto, el estudio del género va más allá de las políticas, de la planificación y de las tendencias estereotipadas del contexto actual, porque la perspectiva de género incluye las significaciones psíquicas y sociales que la cultura atribuye a las diferencias sexuales, e implica dilucidar las diferencias existentes entendidas como desigualdades y las relaciones de poder que se encuentran implícitas en esta categoría.

El situarnos bajo la perspectiva de género supone, entonces, defender que las situaciones de vida y, por ende, las decisiones políticas, están íntimamente ligadas con las relaciones que se establecen entre los géneros y, por lo tanto, su análisis permite el conocimiento del entramado de las relaciones sociales de cualquier sociedad. Es decir, es una visión científica, política y filosófica de la realidad que supone implementar una mirada ética. Es la opción política que sitúa el *quid* de la cuestión, en la opresión ciudadana con base en el género, por dotar de una concepción ética y filosófica post-humanista a los estudios sociológicos, que los aparta de la clásica concepción androcéntrica que prevalece sobre la humanidad.

Por tanto, la incorporación de la equidad de género implica una transformación práctica y cultural tanto de las instituciones como de la sociedad en general, una mentalidad de cambio que está siendo integrada, al menos en parte, gracias a los movimientos feministas internacionales y a las conferencias mundiales de Naciones Unidas sobre género. La inclusión de la perspectiva de género dentro de las políticas públicas implica una ética que tiene como base el reconocimiento de la existencia de desigualdades. Este conjunto de políticas está conformado por acciones, principios y mecanismos dirigidos a alcanzar el establecimiento de relaciones equitativas.

La transversalización de género: discurso o voluntad política

El Estado mexicano ha firmado acuerdos y tratados derivados de las conferencias y de los eventos internacionales en los que ha asumido el compromiso y la obligación jurídica de mejorar las condiciones de vida de las mujeres y de concretar los medios políticos, jurídicos, institucionales, programáticos y presupuestarios para hacerlo –tal y como ya se ha mencionado–. Por lo tanto, es doblemente injusto (ética y jurídicamente) que las mujeres sigan sufriendo desigualdad, discriminación, violencia y maltrato, como acertadamente declara Corona (2002).

Un concepto que resulta clave para comprender los programas establecidos contra la discriminación y el establecimiento de los modelos de equidad es el empoderamiento, sus orígenes se remontan a los movimientos de los años 60 pro-derechos civiles en favor de las personas excluidas y marginadas, y se nutre principalmente de las teorías de Gramsci (2003) y Foucault (1992) (Teorías del Poder) y Freire (2005) (Teoría de la Reflexión Crítica) que son cruciales para su posterior reconceptualización por parte del movimiento feminista.

Durante la conferencia de clausura de la década de la mujer de las Naciones Unidas (1975-85), la red de mujeres DAWN (*Development Alternatives with Women for a New Era*) introdujo este nuevo concepto en el debate sobre la política de género para el desarrollo, denominado *empowerment*. El término fue traducido al español por “empoderamiento”, el cual consiste en dotar a las mujeres de mayor poder y control sobre sus propias vidas, porque las mujeres han estado, históricamente, excluidas del poder y han sufrido de manera constante los abusos de este. Por estas razones, son las propias mujeres quienes se empoderan ejerciendo su capacidad de elegir de acuerdo con su propio y libre deseo. Los instrumentos utilizados para promover el empoderamiento deben suponer la simplificación del proceso de comunicación de las necesidades y de las prioridades de las mujeres.

Se denomina *gender mainstreaming* a la incorporación integral de la perspectiva de género, mientras que en el contexto latinoamericano tiende a denominarse transversalización. No obstante, estos términos no son exactamente lo mismo, siguiendo a Meentzen y Gomáriz (2003), la transversalización busca incorporar el género a todos los componentes de un sistema y el mainstreaming supone que su incorporación está en la corriente principal o el eje de dicho sistema.

El mainstreaming de género es la estrategia más reciente adoptada por la ONU tras la *Plataforma de Acción de la Conferencia Sobre la Mujer* celebrada en Beijing; la cual tiene por objetivo introducir en todos los procesos de toma de decisiones la perspectiva de las relaciones de género para que se vuelvan útiles con respecto al establecimiento de la igualdad de oportunidades, para ello, esta perspectiva transversaliza tanto las políticas públicas como los programas sociales de todas las áreas. Teórica y metodológicamente la

planificación estratégica del mainstreaming de género parte de la necesidad práctica y estratégica desarrollada por Molyneux (2001), e introducidas por Moser (1998) al discurso político del desarrollo de las naciones en función del género.

En cuanto al carácter transversal de la perspectiva de género, su incorporación se debe, al menos en parte, a los cambios nacionales e internacionales (de carácter social y político) que tuvieron lugar desde la década de los setenta. Como definen Pérez y Reyes (2010), la transversalidad se encuentra enmarcada en un estado de derecho democrático e incluyente que tiene por meta alcanzar una sociedad en donde todas las personas ejerzan plenamente sus derechos humanos.

Esta es la razón por la cual son diversos los organismos que han emitido recomendaciones dirigidas a aumentar el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos de las mujeres y acrecentar, consecuentemente, sus oportunidades en diferentes esferas, valorando críticamente las implicaciones que para las personas tienen las distintas acciones políticas, económicas y sociales. Reconociendo que el conocimiento y el estudio teórico y crítico del género incluye el análisis de saberes que no se encuentran focalizados en puntos fijos, por lo tanto, la estrategia adecuada para su estudio es la transversalidad, idea que es defendida por Ortiz (2003), debido a que permite expandirlos hasta límites insospechados.

La transversalización del género implica la incorporación y la implementación de la perspectiva de género dentro de cualquier institución –en este caso la UACJ– lo que involucra un proceso técnico y político que demanda cambios en los distintos niveles de acción y de decisión. Básicamente, la transversalización pretende que no se perpetúe la desigualdad existente, intenta atender y disolver conceptos tradicionales derivados del paradigma androcéntrico que han actuado históricamente como referente hegemónico de las prácticas y las teorías políticas y sociales.

Por tanto, la transversalidad es identificada como una estrategia clave para la definición de políticas; incluye la eliminación de la parcialidad del género e incorporar la conciencia de género en las políticas, en los programas, en las reformas institucionales y el desarrollo de herramientas sensibles al género para monitorear el progreso, además, asegura la rendición de cuentas. Es decir, como indican Munévar y Villaseñor (2005), la transversalidad de género es la estrategia que promueve tanto la perspectiva de género como la igualdad entre géneros.

Las IES y la transversalidad de género. Puntos de divergencia

En México durante los últimos años se ha buscado la forma de implementar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior (IES) a partir del acuerdo establecido para la equidad de género entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Palomar, 2004). Este acuerdo tiene como base la participación de la comunidad internacional y fue titulado: *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*, y en el que a decir de Palomar (2004) a este documento lo rigen cinco puntos prioritarios: “la sensibilización, el diseño curricular, la investigación y la difusión, la cultura institucional y la coordinación interinstitucional” (p.9).

Con este programa se genera también una Red Nacional de Enlaces Académicos de Género y otras redes regionales, las cuales retoma Palomar (2004) para decir que es a partir de dichas redes que se ha impulsado la perspectiva de género dentro de la educación superior en el país. De esta forma, tanto el *Programa*

Nacional de Educación (PNE) como el *Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres* (Proequidad) acuerdan garantizar una educación en la que prive el respeto a la diversidad y en la que, según Palomar (2004), las niñas y las mujeres gozarán de una atención específica que amplíe su participación en todos los ámbitos ciudadanos. Por tanto, es posible decir que durante los últimos cuarenta años –aproximadamente– las mujeres han ido ganando espacios, aunque como bien afirma esta misma autora, aún siguen sin reconocer dentro de la academia los efectos y productos que el movimiento feminista ha generado a lo largo de casi 60 años en pro de las mujeres.

Se puede señalar que distintos estudios sobre las mujeres académicas como son los de: García (2008), Palomar (2004), Acker, (1994), Vázquez y Zapata (2005) –entre otros– coinciden en el señalamiento de que las mujeres siguen siendo minoría docente en las universidades –aunque cada vez menos– y el caso de estudio que nos ocupa no es diferente², además de que las mujeres no gozan de fácil acceso a puestos directivos y/o de prestigio. Esto pone de manifiesto que la dominación masculina instaurada y naturalizada en dichas instituciones, ejerce una discriminación de género hacia las mujeres, pues no solo las invisibiliza, sino que además violenta, al convertir los procesos de igualdad de género en un simulacro que no logra penetrar la estructura mental de sus integrantes, lo que hace persistir una hegemonía jerárquica masculinizada, traducida en institucionalidad.

La muestra de que lo expuesto tiene cabida en las universidades y que no se considere sobredimensionado, se manifiesta en fragmentos de algunas entrevistas realizadas. En las cuales se evidencian el simulacro y el androcentrismo del que hablan las autoras mencionadas y que privan en las IES, en este caso específico en la UACJ.

Llegué [a la coordinación] por invitación del que era el director del Instituto [en ese momento], pero la invitación era para sustituir por un semestre a otra persona y pues ya tengo cuatro años. Cuando entré, no sabía ni de que se trataba, no tenía idea de lo que en realidad es [el puesto] y entré con la idea de que era solo un semestre y no negocié nada; ni siquiera sabía cuánto iba a ganar, si iba a ganar mucho o poco, me interesaba un poco como apoyar la carrera. Porque dije es un semestre y regresa [la coordinadora a quien suplía]. (Mujer 1)

Me asignaron [a la coordinación]. [Una de las ventajas] de ser coordinador son las relaciones interpersonales y las relaciones racionales que se establecen, porque aquí, [...] he tenido muy claro [alude a la falta o poca racionalidad], me han tocado dos jefas así, en las que al final de cuentas entran en una competencia muy fuerte [de ellas con respecto a él] para que no se vea la parte de la deficiencia [por parte de ellas]. Me han tocado hombres deficientes, pero ellos no entran en conflicto, esa es la diferencia. (Hombre 1)

Yo creo que son más las desventajas [de ser mujer administrativa] hay como esa, ese mito de que nosotras somos más eficientes y responsables, y en general porque nos cargan más la mano a las mujeres administrativas que a los hombres administrativos, creo que por eso me hablaron y

2 Es importante mencionar que en el caso de UACJ, al año 2011 había 1,429 hombres y 934 mujeres contratados como personal docente.

me invitaron. O nos la cargamos más nosotros porque efectivamente nos ven más entregadas a nosotros de mujeres que a los hombres. (Mujer 2)

Pues eso [lo de género] yo en las clases que he impartido, sinceramente no he trabajado mucho esa parte [de la equidad de género] no me parece que sea necesario, hay áreas en las que no se necesita [su área es economía], o tal vez, no sé si sea algo que me falte o que me, pero no lo he, no lo he, manejado así. (Hombre 2)

[En los cursos] escuché comentarios de que su esposa nada más debe estar esperándolo en casa para ver lo que necesita y cosas por el estilo, que las muchachas vienen a estudiar nada más para [...] pasar el tiempo, pero curioso porque uno dice, bueno, son gente docente. [...] Eran docentes, ¿sí? Y con habilitaciones académicas bastante altas, pero ahí se nota que el grado académico no necesariamente da criterio, este, los comentarios... son de sorprender. (Mujer 3)

Como es posible observar en las narrativas, en las IES persisten formas diferenciadas en las que opera el patriarcado. Por un lado, en el caso que nos ocupa, está la asignación de los coordinadores de programa que no tienen o cumplen con ningún tipo de convocatoria, concurso, perfil, o proceso de elección establecido para la asignación de dichos puestos que, si bien son puestos de mandos bajos, son considerados directivos. Esto nos habla de una estructura jerárquica androcéntrica existente. Por otro lado, como también se puede leer en los textos, siguen prevaleciendo los discursos y prácticas discriminatorias/sexistas que favorecen los mitos sobre la falta de profesionalización o deficiencias de racionalización de las mujeres en el ámbito académico y que, a pesar de ciertos programas establecidos con el Modelo de Equidad de Género, dichos discursos no se han modificado.

Por lo tanto, como afirma García (2004), la relevancia de tomar en cuenta que son hombres en el poder quienes toman las decisiones sobre lo académico y administrativo, y esto conlleva a que la imposición se ejerza y persista en las IES. Es decir, existe una estructura jerárquica hegemónica y androcéntrica, que posibilita a los hombres a decidir dentro de una institución, por ser los directivos. Por tanto, son determinaciones hegemónicas las que decretan lo que se hace o se deja de hacer. Pero también son ellos quienes restringen o abren los espacios públicos y el mercado laboral para las mujeres, lo que sigue siendo preocupante, debido al desequilibrio que esto genera.

Encuentros y desencuentros en la transversalización de género

El Modelo de Equidad de Género fue creado por el INMUJERES-México por recomendación del Gobierno Federal, en el año 2003, con el objetivo de ir salvando la brecha de desigualdad nacional existente entre los géneros, tanto a nivel de la vida cotidiana como en las distintas instituciones del país, como son las IES. La UACJ se sumó al requerimiento emanado del Gobierno Federal, tanto en la búsqueda por abatir estructura, ideologías y prácticas discriminatorias, como para adquirir por medio de la Certificación en Género, un reconocimiento académico-político que a la vez redundara en un mejor presupuesto. Esto tuvo como resultado la certificación en el Modelo de Equidad de Género (MEG), la cual fue otorgada por parte del INMUJERES a la UACJ en octubre de 2011.³

3 Información disponible en: <http://www3.uacj.mx/EquidadGenero/Paginas/default.aspx>

Así, desde que se obtuvo la certificación mencionada, una de las actividades/estrategias más importante y constante que se ha emprendido bajo este modelo y la responsabilidad de quienes integran o conforman el Comité del Modelo de Equidad de Género –para la transversalización de género– ha sido el encargarse de convocar, diseñar, elaborar, capacitar, impartir y certificar a personal académico, administrativo y manual en la perspectiva de género, con distintas temáticas. El punto estriba en si el objetivo se ha logrado, algo muy cuestionado por quienes han tomado los distintos cursos de capacitación para transversalizar el género y hacer efectivo este modelo. Pues ponen en duda tanto la eficacia como la efectividad de este, a la vez que dejan asomar las pocas o nulas intenciones de cambio, también manifiestan su perspectiva/propuesta sobre la forma en que consideran se puede llegar a tener mejores resultados a través del MEG.

Ahora bien, este trabajo presenta una selección de diez narraciones en las que son (re)velados la discriminación de género existente y, por tanto, la ausencia de equidad/igualdad, en la institución de educación superior estudiada. Por lo tanto, presentamos fragmentos de las conversaciones entabladas en las entrevistas y en los cuales plasman algunas de sus percepciones y experiencias sobre los cursos de equidad de género que se imparten al personal académico con el fin de transversalizar el género dentro de la institución.

Se aborda entonces, el primer eje propuesto para hablar de algunas de las percepciones que evidencia el personal académico sobre los cursos impartidos para la transversalización, como una de las estrategias propuestas en el MEG de la UACJ. Al respecto comentan:

1. *“Los cursos [de equidad de género] fueron buenos, interesantes, este, yo creo que aquí en el instituto hay áreas donde sí se nota un machismo [...] lo que más me sirvió [de los cursos] fue para conocer a la gente de cómo piensa todavía de manera retrógrada, pero bueno”;*
2. *“El problema [con el curso] es que es algo muy, muy abstracto hasta cierto grado, o sea, no es algo que pudiéramos decir, yo creo que un curso de equidad de género no soluciona el problema”;*
3. *“ [...] quiero comentar que se fijen bien a quien traen de fuera [de otras IES] porque vino una señora a dar un curso, óigame estaba peor que si fuéramos de la primaria, nos tenía haciendo monitos y ... ni idea tiene de nada;*
4. *“Yo ya tengo cincuenta años, que me cambien esquemas es más difícil [...], hay gente que ha vivido lo mismo, tiene 50 años y ha vivido los últimos 30 [años] en lo mismo, cambiarles a esas personas es mucho más difícil”;*
5. *“Mire, aquí yo lo veo como que con fastidio a veces –ay, ya van a empezar– y como dan lo mismo y lo mismo, yo a varias gentes las he escuchado decir exactamente lo mismo”.*

En las percepciones expresadas, tenemos una diversidad de opiniones vertidas con respecto a los cursos de Equidad de Género que se imparten como parte de las estrategias propuestas en el MEG, y aunque si bien, estas no reflejan la totalidad de quienes han tomado/asistido a estos cursos, son una muestra no estadística de cómo éstos son representados por quienes se han involucrado. Eso mismo lo podemos sintetizar en los siguientes puntos y visualizar la significación que han tenido los cursos mencionados para los participantes:

- La asistencia a estos cursos no siempre se hace con el interés o la disposición para lograr la sensibilización de género que se propone con el programa.

- Hay una inconformidad con relación a quiénes se contrata e imparten los cursos, así como las formas y contenidos que se trabajan. Esto mismo genera la necesidad de considerar el nivel de conocimiento que el personal académico tiene o no, respecto a la equidad de género.
- Es importante observar la percepción existente de lo complicado que resulta para las generaciones con edad –mayores de 50– tener cambios en cuanto a ideología y prácticas establecidas en las que se encuentra naturalizada la desigualdad de género.

Sin duda, la transversalización del género alude el respeto a la diversidad como parte irrestricta de un concepto de ciudadanía que no es neutro, y como advierte Freedman (2004), no tiene ningún sentido intentar que las mujeres nos insertemos en los espacios de género bajo concepciones tradicionales de ciudadanía, porque estos juicios y prejuicios parten de una visión universalista que implica que algunas identidades se conviertan en subordinadas. Esta subordinación parte de la jerarquía de derechos que, ocultos en conceptos como democracia o trato igualitario y una concepción universalista, pretenden diluir la discriminación de género. Por lo tanto, la concepción de un sistema institucional neutral, como lo pretenden las IES, no es suficiente para reducir las diferencias/desigualdades debidas al género. La justicia político-legal, hasta ahora existente en la UACJ –al igual que en otras IES– no elimina la brecha entre los caminos y perspectivas de hombres y mujeres. A continuación, algunas declaraciones con respecto a lo ideológico/cultural vuelto resistencia y obstáculo en el logro de la equidad/igualdad.

[...] los cursos caían al extremo de lo que mencionaba, o sea, que tratando de buscar la equidad y de cumplir con cierta forma, nada más se preocupan como que, todo hacerlo en contra de los hombres, o sea, yo creo que el feminismo no es equidad de género, al contrario, [...] a lo mejor es una espada en contra del machismo pero este, algunos de los cursos estaban muy tendenciosos o muy cargados hacia el otro lado, entonces ahí se perdía un poquito la, este, el significado, lo que yo entiendo de equidad. (Mujer 1)

Los cursos [de equidad de género] pues tienen un origen que se puede decir institucional, del sistema por atender recomendaciones; pero puede ser una coyuntura para provocar cambios, para incidir, este, no sé, he visto que la intención, las experiencias de formar formadores y creo que quienes desean ser parte de esos cursos no tienen mucho interés por la perspectiva de género, por el tema de género; incluso siento como algunos sienten que les estorba; o sea sí les interesa hablar de comunicación, o de democracia, de derechos humanos, pero como que no. (Hombre 1)

La transversalización se visualiza como una necesidad, pero yo creo que se pueden alcanzar grados de sensibilización y muy poco conocimiento porque la mayoría de los adultos que estamos aquí somos docentes, estudiantes, maestros, personas administrativas, no traemos esa formación inicial. Entonces, estamos más o menos abiertos a reaprender cosas ¿no? Pero yo creo que sí es necesario trabajarlo, o sea, no por pensar que las resistencias van a ser muy grandes lo vas a dejar de hacer. (Mujer 2)

Es un cambio [la transversalización] de cultura. Aparte no ha habido una claridad en ese sentido porque luego dicen, y decimos -a veces- son feministas, son este, mujeres frustradas, son eso, lo estamos también manejando de una manera incorrecta. Y yo también lo digo, así lo he dicho ¿verdad? Es una frustrada, punto, así. Entonces aquí la transversalidad en la institución, yo creo que no está con suficientes fundamentos, no está bien sostenida por las mismas personas, inclusive. (Hombre 2)

En los cursos, creo que hay más participación femenina, pero la inscripción a los cursos es igual. [...] Entonces, igual conozco casos de maestros y maestras que se inscriben solo por los puntos y en los cursos, o no escuchan o van a boicotarlos o se ponen a hacer otra cosa. Un problema es que nos estén poniendo [los cursos] como obligatorios, porque cuando pones algo obligatorio lo rechazas. Hay como las dos posiciones fijas, -no pues es que tienes que obligarlos a que acudan-, y por la otra es -pues mejor los sensibilizo para convencerlos- ¿no? (Mujer 3)

[...] la transversalidad en la institución, yo creo que no está con suficientes fundamentos, no está bien sostenida por las mismas personas inclusive. No digo tampoco el nombre, pero hay una persona [la persona a cargo del MEG] que está muy metida en esto, en lo que, para mí, hay una incongruencia muy fuerte entre lo que ella es y lo que está tratando de hacer. ¿Por qué? Porque obliga, obliga, y obliga a que se dé, y los cursos han sido deficientes, han sido de muy mala calidad, y la gente se enoja más. [...] y la gente ya está así, bueno mucho muy predispuesta; eso lo escuchamos acá abajo -¿es que nomás fuiste a ver esto?, -¿escuchaste la sarta de tonterías que estaba diciendo? (Hombre 3)

Cuando tuvimos las primeras sesiones este, nos dijeron, ahora la universidad ya iba a tener perspectiva de género, [algunos] dijeron que entonces para que fuera así, si realmente la universidad quería hacer eso, pues que también las mujeres pusieran a sus hombres en el seguro social, digo, en el servicio médico. Pero a mí se me hace que, eso no es cuestión de género [...] creo que es más bien una cuestión de que, este, culturalmente pues el hombre era proveedor y entonces él, pues le tenían el seguro para que pusiera a su mujer ¿no? Pero una cuestión de igualdad no es, [...] yo digo que eso no, no es así. (Mujer 4)

En los siete párrafos expuestos, es posible detectar ciertas resistencias que están relacionadas con una ideología y una cultura que históricamente ha naturalizado la desigualdad social entre hombres y mujeres, tomando como base la diferencia sexual. Esto ha permitido -sin importar si se es hombre o mujer- activar estos dispositivos ideológicos/culturales (re)produciendo la discriminación y la desigualdad social de las mujeres en cualquier ámbito de la vida, incluyendo este tipo de instituciones que son consideradas democráticas y críticas. De forma concreta, en esos párrafos quedan manifiestos tanto los (pre)juicios que dan pie a la discriminación, como a lo culturalmente establecido desde lo hegemónico androcéntrico, para resistir integrarse al cambio cuando mencionan que: 1) el feminismo no es equidad de género, que los cursos son tendenciosos o muy cargados hacia el otro lado; 2) al inducir que quienes toman o asisten a los cursos, no tienen

mucho interés por la perspectiva de género o por el tema de género, incluso hablan de que, algunos sienten que les estorba; 3) cuando aluden el poco conocimiento que hay respecto al género en quienes lo imparten y quienes lo cursan; 4) el apuntar sin resquemor alguno, son feministas, son mujeres frustradas; 5) o bien, cuando dicen que hay más participación femenina, aunque se llegan a inscribir igual hombres que mujeres reproducimos lo de género, es para ellas no para ellos; 6) culturalmente se sigue pensando que el hombre era proveedor y entonces él, sí puede asegurar a su cónyuge al servicio médico, pero no así las mujeres; 7) y para cerrar, la obligatoriedad de tomar/asistir a los cursos por parte de quien los promueve hace que la resistencia tenga cabida y, además, se justifique por medio de la deficiencia de los mismos.

Es bien conocido que las condiciones y oportunidades para hombres y mujeres se expresan mediante dinámicas sociales, culturales, políticas e institucionales, las cuales han de enfrentarse utilizando políticas que incluyan la perspectiva de género para minimizar las relaciones asimétricas y la vulneración de derechos de la ciudadanía. Por ello, en las IES y en específico en la UACJ se hace necesario recordar que el principio de igualdad no impide el trato diferencial, es decir, no todas las mujeres ni todos los hombres necesitamos las mismas cosas y en la misma medida. De ahí que sea mediante la adopción de medidas que supongan ventajas concretas a favor del desfavorecido porque, como afirma Ocampo (2000), es que se pretende poner un número de personas (cada vez mayor) en condiciones de ser menos desiguales respecto de otro que ha tenido ventajas gracias a su género, color de piel, clase social, generación o educación.

De tal forma, la desigualdad, la injusticia y la violencia no tienen que seguir oscureciendo el derecho de las mujeres a la equidad, la libertad y la vida digna. Es decir, la realidad actual nos lleva a cuestionar los derechos de las mujeres. Así lo describe Cornell (2001), en los sistemas democráticos/patriarcales actuales, el que a uno lo eduquen como a hombre, o como a mujer, todavía continúa afectando casi todos los aspectos de la vida; por ello, se hace necesario la igualdad sustantiva de oportunidades, de trato y de resultados.

Algunas propuestas

La mujer, en los sistemas democráticos, es parte de la ciudadanía y como tal, posee un conjunto de derechos políticos y civiles. No obstante, la posesión de estos derechos no garantiza la capacidad de autonomía, al mismo tiempo, el ejercicio pleno de la ciudadanía ni tampoco libertad real y participación, pues para ello se requiere de un conjunto de derechos económicos, sociales y culturales, lo que se puede considerar como las condiciones estructurales de toda sociedad.

Sin embargo, es bajo el principio de la universalidad donde se define con claridad la relación entre derechos humanos y género porque, como especifica Carbonell (2010), la construcción de un sistema universal de derechos, además de referirse a la inclusión geográfica de todas las regiones, implica la inclusión de todas las personas. Al existir procesos de exclusión, derivados de la mencionada posición subordinada que a lo largo de la historia ha tendido el género femenino, consideramos que es necesario lograr las garantías individuales para el ejercicio de la ciudadanía de las mujeres. El punto de partida es desigual y requiere de políticas activas de discriminación positiva por parte del Estado, para producir el salto cualitativo de teoría-práctica.

Las democracias promulgan la defensa de la igualdad dentro de sus principios y, además, se constituyen como el ordenamiento político de la mayoría de los países desarrollados. Mayoría que se aparta tanto del pensamiento clásico de Moebius (1982) como de la línea seguida por Fisher (2000), porque el determinismo biológico es un retroceso en el tiempo y, por lo tanto, no debe encontrarse dentro de los principios defendidos por los mencionados regímenes democráticos ni materializarse dentro de sus realidades sociales.

Es por tanto que la condición básica de la democracia en género es el funcionamiento pleno de las estructuras e instituciones democráticas del estado de derecho, porque así se garantizan los derechos de la ciudadanía en su conjunto. En este sentido, Vargas (1992; 2003) reflexiona sobre la democracia de género y el sistema político democrático presentándolos como una utopía a lograr, la vía para democratizar lo personal, privado e íntimo y el modelo que permite vislumbrar la necesaria corresponsabilidad ciudadana para su logro.

Sin duda, toda sociedad que se diga democrática, al igual que toda institución que se jacte de lo mismo, no puede evadir la responsabilidad de trabajar por la democracia en género que garantice la justicia social. En el caso de la UACJ, el haber sido certificada en el MEG por el INMUJERES, le proporciona la calidad de ser una de las IES con el compromiso de avanzar en firme para establecer las políticas de igualdad, que permitirán erradicar las desigualdades de género existentes. Más importante aún, adquirió el compromiso de promover, de forma amplia y consistente, en las nuevas generaciones la equidad/igualdad que posibilitará una vida social más justa para todas y todos.

Por tanto, es importante –en el caso que nos ocupa– no solo tomar en cuenta algunas de las propuestas/didácticas hechas por los participantes, pues en la medida en que estas atiendan las diversas demandas generadas desde las distintas miradas disciplinares y personales, se podrán orientar para el logro de los objetivos planteados en el MEG.

Al respecto, nuestras recomendaciones van desde mejorar los cursos como la estrategia más recursiva del MEG, al igual que establecer otras, como los autodiagnósticos y las evaluaciones, pasando por la concientización, por una mejor difusión, hasta lograr el apasionamiento de las personas jóvenes. Pero mención especial merecen aquellas recomendaciones que tienen que ver con la educación en género en todos los niveles, para ello se requiere lo que llamamos voluntad política.

Así, la discriminación indirecta, al contrario que la directa (entendida como trato diferencial y negativo ante una misma situación justificada, en este caso, por la pertenencia a uno u otro género) no exige un motivo discriminatorio, solo se necesita una política (consciente o inconsciente) que tenga un efecto desfavorable sobre las mujeres. Reflejándose así, una violencia simbólica en el orden social dominante, como ya definió Bourdieu (1988), reconocer las circunstancias que limitan el desarrollo a nivel de creencias, usos, costumbres y formas de pensar es el paso inicial para erradicar la discriminación.

Las conocidas como “políticas de igualdad” y los planes de igualdad se centran en el género femenino y, por ello, tienen como objetivo que las mujeres alcancen la igualdad de derechos y de oportunidades para desarrollarse y participar en la sociedad. Por lo tanto, los programas específicos de igualdad y la perspectiva de género aportan criterios para elaborar una estrategia política encaminada, por un lado, a responder a las demandas y las necesidades de las personas, por otro lado, a mantener y potenciar el funcionamiento democrático institucional/social, logrando con ambos aspectos un mejor y mayor desarrollo y bienestar. Todo lo dicho para dejar la práctica de la discriminación indirecta que prevalece en la cotidianidad de la vida universitaria dentro de las IES, y que al igual que la directa sigue violentando, discriminando y fomentando desigualdades, las cuales hay que erradicar.

Referencias

- Acker, S. (1994). *Género y educación, Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (1988). Social space and symbolic power. *Teoría Sociológica*, 7(1), 14-25.
- Bustos, O. (2003). *Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*. Memorias del “Primer Seminario Internacional sobre la Feminización de la Matrícula de Educación Superior en América Latina y el Caribe”, México. Recuperado de <http://132.247.171.154:8080/handle/Rep-UDUAL/73>
- Carbonell, M. (2010). *Una historia de los derechos fundamentales*. México: UNAM-Porrúa.
- Cornell, D. (2001). *En el corazón de la libertad. Feminismo, sexo e igualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Corona, M.P. (Coord.). (2002). *Cultura institucional y equidad de género en la Administración Pública*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
- De Barbieri, T. (1993). Sobre la categoría de género. Una introducción teórico-metodológica. *Debates en Sociología*, 18, 1-19.
- Fisher, H. (2000). *El primer sexo. Las capacidades innatas de las mujeres y cómo están cambiando el mundo*. Madrid: Taurus-Pensamiento.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta.
- Freedman, J. (2004). *Feminismo. ¿Unidad o conflicto?* Madrid: Narcea Ediciones.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del poder*. México: Siglo XXI.
- García, M.I. (Coord.). (2004). *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: nombrar lo innombrable*. México: Porrúa.
- García, P. (2008). Las académicas entre la materialidad política y la subjetividad. En M.A. Chávez, M.R. Chávez, & E. Ramírez (Comps.), *Género y trabajo en las universidades* (pp. 29-44). México: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara.
- Gutiérrez, P. (2014). *Políticas de Equidad de Género en México y Argentina. Experiencias Institucionales y Competencias Docentes*. México: Hibri-Books.
- Gramsci, A. (2003). *Cartas de la cárcel*. México: Ediciones Era.
- Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Instituto Nacional de Mujeres. (2003). *Modelo de equidad de género MEG 2003*. México: INMUJERES.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus-Pensamiento.
- Meentzen, A., & Gomáriz, E. (Comp.). (2003). *Democracia de género una propuesta inclusiva. Contribuciones desde América Latina y Europa*. El Salvador: Fundación Heinrich Böll.
- Moebius, J.G. (1982). *La inferioridad mental de la mujer*. Barcelona: Bruguera.
- Molyneux, M. (2001). *Women's movement in international perspective*. Great Britain: Antoni Rowe.
- Montesinos, N., & Caparole-Bizzini, S. (2001). *Reflexiones en torno al género: la mujer como sujeto del discurso*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Moser, C.O.N. (1998). The Asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*, 1(26), 1-9.

- Munévar, D.I., & Villaseñor, M.L. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *Revista de estudios de género. La ventana*, II(21), 44-68.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Ocampo, J.A. (Coord.). (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía. Vol. 2, Agenda Social*. CEPAL: Alfaomega.
- Ortiz, C. (2003). Igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer en la Unión Europea. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, (47), 99-109.
- Palermo, A. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Palomar, C. (2004). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, (21), 7-43.
- Pérez, L., & Reyes, E. (2010). *Transversalización de la perspectiva de la equidad de género. Propuesta metodológica y experiencias*. México: Equidad de género, Ciudadanía, Trabajo y Familia, A.C.
- Piñón, N. (2006). *La seducción de la memoria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist methods in social research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Scott, J.W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (Comp.), *El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: PUEG.
- Vargas, V. (1992). *Cómo cambiar el mundo sin perdernos*. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Vargas, V. (2003). *Globalización y foro social mundial*. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Vázquez, V., & Zapata, E. (2005). Mujeres en Universidades agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Un estudio comparativo. *Revista de Estudios de Género, La ventana*, (21), 252-280.

CAPÍTULO 4

Subjetividades de las mujeres profesoras de primaria

*Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, Grace Marlene Rojas Borboa
y Luz Alicia Galván Parra*

El profesorado mexicano es reconocido históricamente por tener una vocación firme para trabajar en escuelas rurales y urbanas bajo condiciones de violencia, pobreza y precarización del trabajo. En este sentido, la decisión de aceptar una plaza en el contexto serrano del estado de Chihuahua es difícil para quienes no tienen vínculos de apellido con las autoridades educativas, debido a que los familiares de los funcionarios o adinerados de la región aceptan estas plazas por puro trámite y después permutan a un centro escolar cerca de la familia y en contextos de mayores oportunidades de movilidad social o de menor sacrificio personal.

El problema anterior se agrava cuando se es mujer, ya que el gobierno del estado de Chihuahua y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no han implementado acciones afirmativas para evitar las distintas formas de violencia contra las mujeres profesoras en la región serrana de la entidad. Para iniciar una discusión contextualizada de lo anterior, se recuperan los siguientes fragmentos de entrevistas con egresados del Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez 2013, 2014 y 2015, quienes obtuvieron resultados de idoneidad en el examen de oposición para plazas en educación primaria y fueron asignados a diferentes escuelas rurales dentro del municipio de Guadalupe y Calvo, Chihuahua, localizado en el extremo sur de la entidad.

“ [...] me da gusto que se le preste atención a esto. No veo ningún interés del gobierno ni del SNTE, tampoco de la Universidad, ni de nadie, nos dejan solas”. (Profesora 10, en primaria rural, 2015)

“ [...] es pesado estar en la sierra de Chihuahua, por un lado, las niñas/os tienen sed de aprender y, por otro lado, los libros de texto llegan incompletos, los padres de familia los llevan a trabajar en el campo y duran hasta meses sin acudir a clases, las comunidades no cuentan con luz ni agua. Tener que ir a cargar la laptop en la comunidad de Dolores y encenderla por 40 minutos al siguiente día en el aula para que las niñas/os vean una película no tiene precio”. (Profesor 3, en primaria rural, 2015)

“[...] estar en la región serrana del estado fue gratificante, aunque te afecta en lo emocional, te enfrentas a grandes retos que estás obligado a superar, ideologías arraigadas, formas de vida un tanto distintas, vocabularios que hay que aprender, palabras que hay que contextualizar, acciones que hay que modificar ya que pueden ser perjudiciales para los habitantes”. (Profesor 2, en primaria rural, 2015)

“[...] estar en la sierra fue como una segunda escuela después de egresar de la Universidad, es otro mundo, otra cultura y muchas horas de distancia que unido a la carga de trabajo no te permite volver con tu familia hasta periodo vacacional”. (Profesor 1, en primaria rural, 2015)

“[...] estoy de maestra en la sierra, pero usted cree, todo me sale mal. Es muy diferente a lo que nos enseñan en la universidad. Es la vida real y para eso todavía me falta muchísimo por prepararme”. (Profesora 5, en primaria rural, 2015)

“[...] hice el examen este año para ver si me mandaban a Juárez, pero otra vez a Guadalupe y Calvo, Chih., es pesadísimo por las dificultades que hay solo para llegar hasta los lugares donde está la escuela primaria, hay que pasar el camino de terracería, cruzar ríos y arroyos, a veces en caballo o en cuatrimotos por horas y horas. La escuela tenía todas las carencias: sin luz, sin agua para el baño ni bebederos, sin Internet y en el trabajo te encuentras solo. Bueno, esta vez somos dos profesores por escuela para atender a 18 alumnos de seis a trece años de edad. La vez pasada tuve seis indígenas tepehuanos que no hablaban español y yo no les entendía nada. Además, a muchos de ellos no les interesa la escuela, están ahí por el apoyo del gobierno y terminan por abandonar los estudios para dedicarse al negocio familiar o del narco”. (Profesor 9, en primaria rural, 2015)

“[...] me llamaron para que vaya a Chihuahua capital para aceptar la plaza. Luego, nos mandaron a todos los universitarios a Guadalupe y Calvo, Chih., a mí me dijeron que me comunicara con el supervisor escolar, quien me pidió que me fuese a Parral, Chih. Después, yo y un maestro joven nos presentamos ese día, el supervisor nos explicó brevemente qué había que hacer y entregó la orden de presentación. Por último, tomamos el camión de Parral a Guadalupe y Calvo, Chih., el cual no tenía baño y el camino eran muchas curvas peligrosas, ya estando allí, una profesora y su marido nos llevaron hasta la comunidad donde ella también era profesora, salimos a las cinco de la mañana y llegamos el otro día hasta las tres de la mañana, ellos muy amables nos ofrecieron desayunar. En el camino nos salieron unos encapuchados, lo que pasa es que allá están los narcos”. (Profesora 7, en primaria rural, 2013)

“[...] no me preocupo, no duraré mucho en la escuela, solamente voy a soportar unos meses estar en Guadalupe y Calvo, Chih., ya que les dijeron a mis papás que pueden cambiarme a Ciudad Juárez, Chih., pero que debo aceptar la plaza e ir por puro trámite”. (Profesora 8, en primaria rural, 2015)

“[...] ya no estoy en la sierra, no tengo ni fotos ni recuerdos, la verdad esa parte de mi vida traté de suprimirla y borré absolutamente todo”. (Profesora 4, en primaria rural, 2015)

“[...]trabajaba en una comunidad a seis horas de Guadalupe y Calvo, Chih., para llegar ahí necesitas tomar una avioneta que te cobra 3 000 pesos mexicanos, ya estando en la escuela lo más difícil es negociar con los narcos para que dejen a los niños estudiar, cuando desistes no es fácil salir corriendo y tienes que sufrir sola”. (Profesora 6, en primaria rural, 2014)

Los estudios sobre trabajo docente presentan tres retos importantes: 1. Reconocer que no se pueden legitimar a través del discurso de la vocación las condiciones de precarización que afectan la dignidad y seguridad del personal docente en ciertos contextos laborales; 2. Describir el proceso del trabajo docente y su producto para poder mejorar los esquemas de evaluación del desempeño acordes a la realidad educativa; 3. Reconstruir la identidad del profesorado mexicano para la defensa de la escuela pública ante el poder persuasivo de los medios masivos y de la reforma educativa actual.

En el ámbito educativo, las mujeres profesoras desempeñan una multiplicidad de funciones y tareas, por lo que salir del hogar, estudiar, trabajar y actuar en lo público permite a algunas mujeres romper con el silencio generado por todo un sistema de vida definido por los intereses de una hegemonía masculina (Butler, 2005). Sin embargo, lograr que el espacio público e incluso que las escuelas sean un espacio libre de violencia de género aún es una meta pendiente en la agenda pública, ya que el dominio masculino heterosexual se (re)produce mediante una imagen androcéntrica que determina las relaciones de poder-autoridad entre hombres y mujeres (Campo, 1998).

Kirk y Wall (2010) señalan que los discursos de los organismos y agencias internacionales consideran la docencia femenina como una labor emocional y amorosa necesaria para el desarrollo de la niñez. Esta concepción sobre las mujeres profesoras muestra que las decisiones al interior de los sistemas educativos nacionales conciben la praxis pedagógica como externa al contexto propio de la violencia de género en las sociedades patriarcales. Los autores de este documento hemos trabajado en un análisis de la representación que tiene el educando sobre las mujeres profesoras de preescolar, para quienes la educadora es bonita, no tiene ningún problema y su vida está llena de bendiciones.

Esta visión provoca diversas vicisitudes de la docencia femenina; por un lado, las mujeres tienen que defender el aula, sus condiciones de trabajo y su autoformación. Por otro lado, ellas son obligadas a trabajar en contextos escolares caracterizados por diferentes formas de abuso de poder contra ellas, provocado por el control técnico de la actividad docente a través de orientaciones curriculares homogéneas y aprendizajes esperados (Sánchez y Corte, 2011). Por lo cual, la práctica educativa se realiza en condiciones implantadas, vigiladas e insensibles al proceso intersubjetivo de las mujeres profesoras. Por ejemplo, se exige educar con perspectiva de género, pero hacerlo no es valorado por los instrumentos que miden el desempeño docente, y es mejor así, porque incluso evaluarlo resultaría un retroceso. En este sentido, ser un profesor consciente, crítico y creativo escapa de cualquier técnica de evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Tenti y Steinberg (2011) encontraron que las mujeres en el mercado de trabajo docente en México no solo tienen limitadas oportunidades para su desarrollo profesional, sino que además el proceso formativo es restringido y desvinculado con los resultados del desempeño laboral. Por lo tanto, el estudio del trabajo docente desde la perspectiva de género permite reconocer múltiples divisiones culturales, geográficas, temporales, económicas, laborales, educativas y personales que, en conjunto, provocan una amplia diferenciación en las formas de trabajo de las mujeres profesoras aun encontrándose en un mismo centro escolar.

Las aportaciones teóricas de Rojas (2007) y Pech, Rizo y Romeu (2009) sobre las fronteras internas permiten comprender las situaciones comunicativas interculturales de las mujeres profesoras desde espacios o lugares simbólicos donde simultánea y dialécticamente se producen, transmiten, comparten, negocian o rechazan diversos discursos, relaciones de poder, significados, concepciones, creencias, valores, representaciones, prácticas y actuaciones con los que ellas se perciben a sí mismas como trabajadoras de la educación y se diferencian de otros grupos de profesionistas. (Gutiérrez, 2011, p.80)

Leboyer (1997) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2011) señalan que actualmente los docentes viven un proceso de profesionalización a partir de la calificación o adquisición de competencias laborales para mejorar su práctica en las aulas. En la medida en que el docente reflexione sobre su práctica y desarrolle su capacidad de acción podrá acumular más capital pedagógico que otros docentes y, por ende, tendrá oportunidad para diferenciarse en el mercado de trabajo docente; situación que posibilita la constitución de diferencias en la empleabilidad de los docentes a partir de diversos repertorios de valores, actitudes, comportamientos, habilidades y conocimientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más competitivas.

Rocío Guadarrama y José Torres (2007) y MaríaTarrés (2007) sostienen que las identidades laborales de las mujeres no se construyen únicamente por los significados relacionados con la profesión u ocupación, con el espacio laboral y con la política o cultura del lugar de trabajo, sino que son producto de sus múltiples roles y posiciones dentro del espacio público y privado. Esta diversidad identitaria se define en tiempos y campos de acción heterogéneos articulados a lo largo de sus experiencias biográficas en contextos políticos y territoriales, y en procesos socioculturales e históricamente estructurados a lo largo de sus cursos de vida. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.12)

Carlos García (2002) sostiene que el ser y el hacer docente no corresponde a una identidad originaria de un ideal universalista, atemporal, prescriptivo, acabado y, por ende, indiferente a los contextos en que estudian, viven y trabajan las mujeres profesoras. Sino que la identidad docente –en su dimensión laboral, política o personal– se conforma a partir de un juego de espejos entre el ser y el hacer docente en el contexto sociohistórico; es decir, mediante la yuxtaposición entre diversas visiones y significados del trabajo docente y del reconocimiento de la diversidad de trayectorias formativas, laborales y profesionales. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.12)

Ceballos (2003) y Quiñones (2007) coinciden que la identidad docente se construye a partir del proceso de formación profesional, de la carrera docente, de la historia personal y de los estilos de enseñanza desarrollados en el aula por cada docente. Así, la identidad docente de las mujeres profesoras corresponde a una hibridación entre la identidad personal, la identidad social, la identidad laboral y la identidad política. Por lo que ellas se ven obligadas a asumir múltiples identidades del yo, sin embargo, sobresale más su reconocimiento como sujetos laborales.

Las mujeres profesoras tienen mayores problemas que los varones profesores para equilibrar o compartir el trabajo productivo con el trabajo reproductivo. Esto representa una lucha constante y difícil para aquellas mujeres que asumen el rol de madres, esposas, cuidadoras de sus padres longevos o de personas con enfermedades y discapacitados. Asimismo, la génesis del magisterio de educación primaria vinculado con el poder del SNTE constituyó a un grupo de algunos docentes de escuelas públicas como fuertes actores políticos, cuya lealtad al poder ejecutivo –al gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI)– constituyen un pilar más del sistema político actual. Es posible comprender el *habitus* de las mujeres profesoras en sus relaciones laborales en el sistema escolar chihuahuense.

La identidad laboral es producto de la dinámica en la que se presentan las prácticas docentes, así como las formas de comprensión de la docencia a partir de las representaciones, imágenes, percepciones sobre el trabajo docente. Giménez (2000) y Goodson (2004) señalan que la identidad de las mujeres profesoras se construye a partir de la comprensión de la forma de ser y de conducirse de cada una de ellas. Se entiende la identidad a través de la realidad que le circunda y las procedencias que hacen única a cada una de las mujeres profesoras, como la edad, el estado civil, la clase social, el capital cultural y la experiencia docente en sus familias. En este sentido, la identidad personal se vuelve íntima y biográfica.

MacLure (1993), a partir de entrevistas semiestructuradas a diferentes profesores ingleses de educación primaria, encontró que el contexto histórico, cultural, político, económico y laboral está estrechamente vinculado con los procesos de construcción de las identidades docentes. Si bien, no existe una única identidad docente, se reconoce que esta es producto de la combinación entre la procedencia formativa, la cultura de poder en el centro de trabajo, las condiciones laborales, los significados de la docencia y las características personales de cada docente.

De acuerdo con MacLure (1993), la identidad docente es una figura sociolingüística cambiante que los individuos poseen y utilizan para dar sentido a sus vidas académicas, justificar sus acciones y diferenciarse de otros trabajadores al servicio del Estado. Se reconoce el lenguaje como la principal herramienta utilizada por los sujetos para expresar aquello que sienten, esperan, creen, temen u opinan sobre la docencia.

Por lo que el término de intersubjetividad es entendido como relaciones dialógicas entre múltiples agentes gramaticales. Los sujetos son posicionados como actores que comparten o rechazan diferentes valores asignados a la condición de género o incluso a la profesión docente. Lo anterior hace posible que el individuo establezca lazos de afinidad y afiliación con otras personas, a través de proyectos de vida semejantes que le empoderen en un concepto de autoafirmación de la personalidad.

Por último, Rockwell (1985) considera que las representaciones o imágenes sociales del trabajo del maestro mexicano no corresponden con la realidad escolar. Esta autora reconoce que en México se desarrolló una imagen del maestro rural como un agente con amplias funciones extraescolares que favorecían la cercanía con la comunidad.

Por nuestra parte, consideramos que la figura del maestro ha sufrido diversos cambios en los últimos años, empero, los más fuertes han sido provocados por la reforma educativa iniciada en el 2012 por el gobierno del Presidente Enrique Peña Nieto. No se podría afirmar una mejoría de las condiciones laborales del profesorado de educación primaria; tampoco hay seguridad de que la situación sociolaboral y profesional de las mujeres profesoras se relacione con el trabajo digno. Incluso, la construcción de la identidad docente necesita comprenderse como un producto de procesos históricos, culturales, económicos y cambios

educativos en los que las mujeres profesoras de manera individual se asumen y, después, reflejan atributos subjetivos que les representan en colectivo.

La consolidación de los estudios sobre trabajo docente

El estudio de las relaciones laborales en el mercado de trabajo docente se realiza comúnmente desde el enfoque de género, la cohorte generacional, las categorías ocupacionales y el tipo de centro de trabajo. Dicho de otra manera, se delimitan los sujetos de estudio, por ejemplo: grupos de hombres y mujeres, grupos identificados ideológicamente con algún cambio político o movimiento social, grupos diferenciados por el puesto de trabajo, grupos afiliados al sector público o sector privado, entre otros más.

Así, el mercado de trabajo docente es heterogéneo y tiene una estructura movable en la cual es posible concebir nuevas relaciones laborales, sin embargo, las mujeres profesoras al igual que otros educadores permanecen sujetas al modelo de acumulación capitalista. Por un lado, existe la necesidad de mejorar las condiciones del trabajo docente y, por el otro, el interés por generar mayores beneficios económicos a partir de la minimización de costos de la fuerza de trabajo docente. Al no superarse esta relación de dominio del ser humano sobre la naturaleza e incluso sobre sí mismo, resultará imposible mejorar su condición de vida.

Desde otro punto de vista, Hargreaves (2005) recurre al término *colonización* para referir al control técnico y burocrático del trabajo docente, este autor reconoce que los organismos internacionales y el gobierno federal, así como otras instancias educativas con poder sobre la educación como el SNTE reproducen un discurso hegemónico cargado de una fuerte retórica sobre la profesionalización y la evaluación del desempeño que afecta las subjetividades docentes. En consecuencia, existen diferentes ejemplos de resiliencia y disidencia en las experiencias laborales de las mujeres profesoras en el contexto escolar en el estado de Chihuahua, México.

De acuerdo con Castells (1999) y Tenti (2011), las mujeres profesionistas mexicanas reciben en promedio un sueldo menor que las remuneraciones de los varones en el mismo trabajo. Asimismo, reconocen que alrededor de 80% de las mujeres profesoras de educación primaria cuentan con una basificación y se desempeñan frente a grupo. Más de 50% tienen a su cargo el primero, segundo y tercer grado en las escuelas primarias. Por su parte, Gandaria (2010) concluyó que conforme aumenta el nivel de ingreso por estrato docente, disminuye el porcentaje de mujeres profesoras en dicho estrato de la jerarquía laboral. Por ende, una mayor proporción de mujeres profesoras percibe los salarios más bajos del sistema escolar. Por nuestra parte, tomamos en cuenta diversos estudios que plantean que:

las relaciones de poder, explotación y dominación se han centrado generalmente en grupos sociales específicos: el proletariado (Marx), las clases colonizadas (Barthes), las mujeres (Hartsock), *the outsiders* o intrusas (Lorde), las viejas (De Beauvoir), los grupos sociales del sur (De Sousa Santos), entre otros. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.6)

El propósito principal del capítulo es compartir con aquellos interesados en estudios sobre el trabajo docente reflexiones sobre las subjetividades de las mujeres profesoras: sus prácticas docentes, actividades escolares, creencias pedagógicas, habilidades para enseñar, imágenes personales, significados de la docencia, expectativas sociolaborales, identidades personales y colectivas o saberes aprendidos en sus trayectorias formativas, laborales y profesionales.

A través de este texto es posible romper con la invisibilización del mercado de trabajo docente, a partir de la comprensión profunda de las condiciones de trabajo y las relaciones de género, mostrando diversas situaciones laborales, sociales y profesionales que viven las mujeres profesoras de educación primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua. Asimismo, se alude al reconocimiento de la subjetividad del trabajo docente y a la visibilización de las prácticas sindicales y de la burocracia del sector de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECD) del estado de Chihuahua, que pese al discurso de autonomía del INEE, se continúan reproduciendo en el proceso de inserción a la docencia aquellas injusticias, abusos y desigualdades contra el profesorado de las cuales no se habla ni escribe.

Martínez (2001) señala que los estudios del trabajo docente enfrentan un avance silencioso, aislado e íntimo. Este autor considera que en América Latina se tiene una escasa publicación de trabajos de investigación que impacten realmente la producción internacional sobre las condiciones y ambientes de trabajo del profesorado de la educación pública. La crítica a la educación se realiza mayormente desde los medios de comunicación y desde la agenda política nacional, desviando la problemática al propio personal docente, de quienes destacan: su limitada formación profesional; la falta de compromiso, liderazgo y trabajo en equipo; los problemas de disciplina laboral como el ausentismo, el cambio recurrente de centro de trabajo, el comportamiento inmoral o ilegal; entre otros aspectos del desempeño cotidiano del docente en las aulas.

Asimismo, habrá que reconocer que la educación pública en América Latina se torna un territorio de lucha masculina por el poder, más que un espacio de aprendizaje y creación de nuevos conocimientos para mejorar el servicio educativo. Pareciera obligatorio aceptar que aquello que sucede en la escuela debe quedarse detrás de las paredes, e incluso el profesor debe olvidarse de todo lo sucedido, careciendo de un diario de trabajo mental o escrito.

Lo anterior se fortalece con la idea de que el registro, la narración y otra evidencia de los problemas de trabajo no deben ser registrados y analizados por los propios profesores y directivos. No se da cuenta de los problemas, o cuando se hacen son para despedir a un profesor incomodo, para la reproducción del sistema, e incluso únicamente se realizan como parte del trabajo de investigación del profesorado que cursa algún posgrado y elige el trabajo docente como objeto de investigación.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED-ESTRADO) construyen el estado del conocimiento de los estudios sobre el trabajo docente, a través de varios documentos que refieren a la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos en los centros de trabajo, a sus procesos de inserción laboral y profesional, sus experiencias, perspectivas, expectativas, imaginarios, representaciones y percepciones como sujetos laborales, sus identidades y trayectorias como docentes, sus procesos de socialización y empleabilidad profesional, así como la génesis, evolución y reproducción del magisterio.

Por otro lado, de acuerdo con Braverman (1980), Paiva (1999) y Offe (1992), el modelo económico de corte neoliberal ha acelerado el crecimiento del sector de servicios, sobre todo aquellos servicios que tienen que ver con la educación superior y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's). Por lo que los gobiernos nacionales han tenido que implementar un gran número de políticas regulatorias, laborales y financieras para el control del proceso de terciarización productiva que enfrentan todas las economías en América Latina.

Según la Internacional de la Educación (IE, 1998):

los docentes se ven sometidos a las presiones ejercidas por los gobiernos y los empleadores que quieren alterar la naturaleza de sus responsabilidades y de sus cualificaciones estatutarias para adaptarlas a los graves problemas financieros de tipo económico, social y cultural causados por la mundialización de los mercados financieros. (s.p.)

Así, “Los derechos de los docentes y su libertad profesional han sido reconocidos en la Recomendación UNESCO/OIT relativa a la situación del personal docente de 1966” (IE, 1998, s.p.); misma que establece los derechos de los docentes a la libertad de asociación, a la negociación colectiva y a llevar a cabo acciones de fuerza para mejorar sus condiciones de trabajo.

La OIT a través de la IE (1998) recomendó a los gobiernos latinoamericanos garantizar: a) un ambiente adecuado de trabajo para los docentes, incluyendo la disposición de recursos y materiales necesarios para enseñar (destacando entre estos, el equipamiento de una biblioteca escolar y servicios teleinformáticos); b) una verdadera protección en materia de higiene, seguridad y medicina del trabajo; c) una remuneración comparable a otras profesiones que cuentan con el mismo nivel de calificaciones y responsabilidad, que permita una vida con dignidad sin tener que recurrir a la búsqueda de un segundo o tercer empleo; d) la permanencia docente, la seguridad de conservar el trabajo en caso de licencia médica o por maternidad, así como reforzar el reclutamiento de nuevo personal docente sobre la base de empleo permanente para titulares; e) el derecho de conformar y conducir sus organizaciones representativas; f) el derecho de ser consultados y de participar en el proceso de formulación de las políticas educativas; g) la libertad académica y profesional para encontrar los métodos y los abordajes que mejor respondan a los objetivos del sistema educativo decididos democráticamente; h) así como el acceso de todos los docentes a un proceso de formación inicial y continua de calidad.

Asimismo, Kirk y Wall (2010) sostienen que la educación ha enfrentado un fuerte proceso de privatización y mercantilización en todos sus niveles. Siendo interesante la discusión sobre la formación docente inicial y la formación profesional a partir de la creciente oferta educativa de universidades con financiamiento público y privado que han destruido el poder exclusivo de las Escuelas Normales, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otros centros pedagógicos no universitarios con financiamiento estatal sobre la formación de maestros.

Ignacio Llamas (2006) sostiene que existe un excesivo control de la docencia por parte de los gobiernos nacionales y los sindicatos educativos mediante la imposición de contenidos básicos comunes de enseñanza obligatoria, y homologando criterios de evaluación *top-down* mediante un sistema de exámenes nacionales e internacionales para valorar tanto el desempeño docente como el rendimiento académico de las y los estudiantes. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.21)

Sánchez y Corte (2011) discuten el concepto de precarización del trabajo como resultado de los acelerados cambios del capital en América Latina, identificando cuatro aspectos de la precarización de las condiciones de trabajo de los docentes en educación superior: a) la pérdida del sentido de estabilidad en

los puestos docentes causada por la implementación de nuevas políticas de contratación que impactan la retención y satisfacción laboral de los docentes; b) el aumento e intensificación de las jornadas escolares y extraescolares sin un reflejo en el nivel ingreso del docente; c) la política de reducción del salario real y la diferenciación salarial entre grupos docentes a partir de su segmentación y especialización; d) el gasto personal en formación profesional como estrategia para alcanzar una mayor competitividad y eficacia; e) la pérdida paulatina de los derechos laborales conquistados a través de los sindicatos docentes.

Conforme el gobierno juarense y el gobierno militar del siglo XIX reconocieron la educación como instrumento para el progreso económico, estos dieron forma a la Secretaría de Educación Pública (SEP) e implementaron diversas políticas para expandir la educación primaria mediante la preparación de nuevos profesores en las primeras escuelas normales rurales y urbanas, femeninas o masculinas, diurnas o nocturnas. En Estados Unidos como en México, la actividad docente se consideraba como algo que podía hacer cualquiera y, por ende, el proceso de reclutamiento se orientó hacia la búsqueda de mujeres y varones procedentes de estratos socioeconómicos bajos a través de la promoción de becas-internado y otros beneficios sociales.

En México, la política educativa a principios del siglo XIX se sujetó a los intereses del catolicismo y del conservadurismo político. Durante la década de 1930, las autoridades educativas priistas prohibieron al personal directivo de los centros escolares mantener la contratación de las mujeres profesoras que hubiesen contraído matrimonio, ya que se pensaba que esta situación de sobrecarga de trabajo impactaría el tiempo, la responsabilidad y el compromiso que las mujeres destinan a la docencia. Estas políticas restrictivas forzaban a las mujeres profesoras casadas a abandonar el magisterio; casarse en secreto y, en caso de que fuesen descubiertas, a solicitar el divorcio; así como a tener relaciones sexuales fuera de la legalidad e incluso a permanecer solteras.

Yolanda, profesora de educación primaria entrevistada, señala que su primer trabajo como educadora en el Jardín de Niños Eduardo Claparède y su matrimonio en el año de 1984 han sido dos momentos importantes en su vida, por el amor que ella siempre muestra a su pareja y a sus estudiantes. Además, considera que el docente no está solo en la escuela, es decir, su esfuerzo no es único. Necesita ganarse la simpatía, el compromiso, el interés, la pasión, el amor y la entrega de los estudiantes, de los responsables de familia, de los colegas docentes, de su pareja y de su familia en conjunto para que sea fuerte personal y profesionalmente.

Las políticas de formación profesional y los procesos de regulación del trabajo docente en México tienen su origen a finales de los años setenta como consecuencia de las crisis económicas mundiales. Por lo que la reducción del gasto educativo y la pérdida del valor adquisitivo del peso mexicano ha sido la principal afección de la precarización del trabajo docente en el contexto nacional. En su momento, la propuesta *Mover a México* del Presidente Enrique Peña Nieto dio continuidad a la propuesta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la evaluación del desempeño docente, iniciada desde 1992, y a las alianzas por la educación pública entre el gobierno federal y el SNTE.

Cabe mencionar que el fortalecimiento de la investigación educativa desde las teorías de la administración escolar se ha reflejado en los programas de financiamiento para infraestructura escolar y equipo de cómputo en el nivel de educación primaria. Además de la definición de elementos iluminados en los modelos de evaluación del desempeño docente, entre ellos: productividad, ausentismo, satisfacción en el trabajo,

comportamiento individual o grupal, resultados de aprovechamiento académico del alumnado y habilidades intelectuales y físicas del docente.

Asimismo, las políticas de contratación y evaluación del personal docente están implementadas sin una equidad de género. En la práctica, algunas mujeres profesoras se enfrentan a situaciones de abuso de poder y acoso sexual por parte de algunos inspectores o coordinadores del nivel de educación primaria en el estado de Chihuahua. Por lo anterior, hemos estudiado además la normatividad que fundamenta las convocatorias nacionales 2013, 2014 y 2015 para el ingreso a la educación primaria en la entidad; se han realizado reflexiones sobre la agenda de género de la SECD en el estado de Chihuahua, en las que se ha encontrado la creación de la Unidad para la Igualdad de Género como promotora de la transversalización de la perspectiva de género en las escuelas públicas, pero no se ha impactado en cuestiones vinculadas con el trabajo docente.

Para los centros escolares privados no se ha convocado a evaluaciones nacionales por la SEP y el INEE, por lo que los colegios privados se rigen por reglamentos propios y, en ocasiones, con un fuerte vínculo con la profesión de creencias religiosas –como el mormonismo, el catolicismo o el cristianismo– e incluso por la aceptación de las prácticas lingüísticas propias a la colonia Le Barón –educación en lengua inglesa– y de la comunidad menonita –educación en lengua alemana–. Mientras que las escuelas particulares tienen dificultades para cumplir con la contratación de personal titulado. Sin embargo, el profesorado de los colegios responde con gran eficiencia a los programas de estudio de la educación básica. Al respecto:

“[...] ellas deben de ser miembros de la Iglesia de Jesucristo de los Santos de los últimos días, y con disponibilidad de horario para asistir al culto”. (Directora 3, colegio privado, 2015)

“[...] nos hemos apoyado en los jóvenes universitarios que están titulados de la licenciatura en educación para cumplir con la calidad educativa que exige la SECD. Ellos ayudan impartiendo las clases con los libros de texto porque están en español y nosotras trabajamos materiales que han resultado muy efectivos en Estados Unidos y enseñando la biblia, deportes, música y las clases de inglés a las niñas/os”. (Directora 4, colegio privado, 2015)

“[...] nosotros evaluamos el desempeño del profesorado mensualmente a partir de platicar con ellas/os y verificando si cumplen las metas y sí acatan sus responsabilidades con el colegio”. (Directora 2, colegio privado, 2014)

“[...] para la contratación de profesoras/es en el colegio se pide que sean católicos porque es necesario que promuevan los valores, pero también se toma en cuenta que las maestras conozcan cómo planear una clase de primaria”. (Directora 1, colegio privado, 2014)

De acuerdo con Street (2008) y Schmelkes (1997), el maestro mexicano se encuentra en un momento de gran confusión por los frecuentes cambios y regulaciones que deben realizar o aplicar en su forma de trabajo. Las reformas educativas introducen nuevos sistemas de evaluación del alumno y del maestro que no consideran los diversos contextos de la enseñanza. De igual manera, la supervisión y dirección escolar adquiere gran importancia para el control programático del trabajo de los docentes en el aula. Se ha fortale-

cido el uso de paquetes didácticos preparados que contienen guías curriculares, libros de texto y, en algunos casos, lecciones planificadas con actividades y tareas específicas para que todos los alumnos logren aprendizajes de calidad, asegurando el avance al próximo grado escolar.

Las condiciones de contratación de nuevos docentes están basadas en el Artículo 123 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley Federal del Trabajo, en su correspondiente Ley del Trabajo de los Servidores Públicos al Servicio del Estado y de los Municipios. Así como en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, el Reglamento Interior de Trabajo que regula las relaciones laborales entre la SEP, la Secretaría de Educación de las entidades federativas y el SNTE.

La SEP y el SNTE contemplan el derecho de las mujeres profesoras mexicanas a las siguientes prestaciones: a) el fondo de ahorro para el retiro, aguinaldo, servicios médicos familiares, préstamos personales y reposición de gastos de funeral por fallecimiento; b) la igualdad de pago por cargas de trabajo idénticas; c) el pago de una prima como complemento del salario por quinquenio de servicio efectivo hasta llegar a 25 años; d) el derecho a vacaciones legales y licencias por gravidez o enfermedad con goce de sueldo; e) el pago de los días de descanso obligatorios (por cada cinco días de labores, el docente debe disfrutar por lo menos de dos días de descanso con sueldo íntegro); f) renunciar al empleo o solicitar cambio de adscripción; g) recibir capacitación por parte de la SEP; entre otras.

Del mismo modo, las mujeres profesoras mexicanas tienen el derecho a participar en los sistemas de promoción salarial, así como en los concursos para la movilidad ocupacional y para la obtención de becas de estudio de posgrado en función de los conocimientos demostrados en un examen de conocimientos dispuesto para este cometido, del grado de escolaridad, de la antigüedad o al asumir una situación de único ingreso familiar. Por otro lado, se reconocen como prebendas las comisiones asignadas de forma discrecional por autoridades educativas y sindicales, comúnmente son considerados como puestos de confianza (Gutiérrez, 2011).

Se considera que el gobierno federal y estatal, así como las secciones del SNTE y los grupos de maestros locales deberán trabajar en conjunto para diseñar e implementar propuestas de políticas públicas con enfoque de género orientadas a solucionar los problemas sociales, laborales y de salud de las mujeres profesoras que estén vinculados con las condiciones de trabajo docente. Se habla de las mujeres y no de los varones en el mercado de trabajo docente para visibilizar aquellos problemas que enfrentan las mujeres profesoras para su desarrollo profesional y desempeño docente que son provocados por el machismo.

Por último, durante la última década el gobierno federal emite bonos salariales para premiar con recursos adicionales a las escuelas y a los docentes con excelente desempeño académico. De igual forma, el salario de los docentes se ve incrementado según la región en la que se encuentre el centro de trabajo, el nivel socioeconómico de los estudiantes y otras condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje.

Las condiciones sociolaborales y profesionales de las mujeres profesoras

En la sociedad mexicana, la posición de las mujeres profesoras no se comprenderá sin un análisis de “las estructuras sociales, el papel del Estado y los modos alternativos de construcción de identidades genéricas situadas en el marco de una nueva realidad social, religiosa, familiar, educativa, económica, política y laboral” (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.22). Por lo tanto, es necesario entenderlo desde “un movimiento histórico-estructural impulsado por cambios macrosociales que desestructuran y rearticulan los modelos de desarrollo

de las sociedades, como las transiciones políticas, demográficas y epidemiológicas” (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.22).

Se debe poner énfasis en los procesos de reformas educativas orientadas a la modernización del Sistema Educativo Nacional (SEN), que incluyen:

el aprecio social de la profesión docente en las comunidades, los nuevos programas de formación inicial y continua, la mejora a las condiciones de trabajo del docente y el diseño de una nueva organización escolar; la transformación de la función de la escuela, la revolución del currículo escolar –al incluir temáticas emergentes, como: el cuidado del medio ambiente, la equidad de género, la promoción de la salud, la formación para la investigación, entre otras– y la innovación pedagógica en el aula ante la emergencia de un nuevo modelo económico-productivo humanista, verde y centrado en el avance de la tecnología y la comunicación. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.22)

[Además,] la condición de las mujeres profesoras tiene su comprensión en un contexto histórico-coyuntural donde las vicisitudes microsociales producen ciertas rupturas con los patrones de reproducción femenina y ofrecen la oportunidad de reconstruir nuevas proporciones sobre lo femenino y lo masculino desde la subjetividad de las experiencias de las mujeres profesoras en la sociedad, en la familia, en el gremio magisterial, en las escuelas y en el aula. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.22)

[Por lo tanto,] las mujeres profesoras en la región noroeste del estado de Chihuahua no solo se mantienen sujetas a las antiguas estructuras sociales, sino que sus posibilidades de ser y de hacer como docentes se ven limitadas ante una cosmovisión hegemónica sobre la educación, que subyuga el sueño de una escuela libre, inclusiva y comprometida con el desarrollo integral del individuo, e impone una escuela de papel, selectiva, simulada y centrada en el mérito, la competencia y el individualismo. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, p.23)

A manera de sustentar el debate sobre las condiciones sociolaborales y profesionales de las mujeres profesoras, se aplicó en 2011 un cuestionario a 225 mujeres profesoras de educación primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua con el propósito de conocer las percepciones sobre su realización laboral con respecto al estado civil. Se encontró que 70% de las mujeres profesoras casadas mencionan que cuando sus esposos también son profesores, ellas reciben mayor apoyo –emocional, físico y económico– de ellos para poder equilibrar las cargas de trabajo docente con las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. En contraparte, 80% de las mujeres profesoras divorciadas señalan que después de separarse del marido, ellas pueden desarrollarse más, pues ya no tienen el peso de atender al esposo frustrado porque no estudió o simplemente por no tener que pedirle permiso para irse a estudiar.

Para 60% de las mujeres profesoras solteras resulta difícil cumplir con las planeaciones necesarias y exigidas para el ejercicio de la actividad docente, así como invertir su salario o distribuir tiempo para asistir a los cursos de actualización o seguir con sus estudios de posgrado. Pese a esto, las mujeres profesoras solteras

-95% consideran tener una gran satisfacción por su desempeño- se encuentran mayormente realizadas que sus colegas casadas (80%), divorciadas (75%) o viudas (65%).

Entre las causas de la insatisfacción laboral de las mujeres profesoras de primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua, se encuentran: mala relación con los colegas, tener enfrentamientos directos, no asistir a reuniones colegiadas ni dirigirse la mirada en la escuela (45%), tener conflictos con el alumnado porque no cumplen con las tareas y reglas del aula (25%), mala relación con el director (15%), condiciones laborales precarias (10%), atender grupos escolares numerosos (5%).

Siguiendo sobre el tema de la realización laboral, se encontró que 40% de las mujeres profesoras considera que fundar un centro escolar en alguna colonia de reciente creación permitió que ellas tuviesen mayor satisfacción laboral, además, 50% considera que cambiar de centro escolar es una solución utilizada para realizarse dentro de la escuela. Otra opción (10%) corresponde a la postulación como representante sindical e incluso como regidora del PRI en los municipios, esto les garantiza mayores oportunidades de movilidad vertical en la jerarquía del mercado de trabajo en educación básica.

Desde el acercamiento cualitativo, en las entrevistas encontramos que las mujeres profesoras de la región que, en el transcurso de sus primeros dos años como docentes, la mayoría de ellas señalan que ingresaron por vocación al magisterio y que tuvieron un alto grado de satisfacción en sus primeros años de servicio. Sin embargo, al conversar con cada profesora se recuperan recuerdos donde ingresar a la docencia y asumir el rol de profesora fue un reto difícil, principalmente porque tuvieron que alejarse del seno familiar al recibir un nombramiento en algún pueblo dentro de los municipios rurales de la entidad. La experiencia migratoria es común en ellas, la mayoría de las mujeres profesoras señala haber iniciado como docente en una localidad lejana al lugar de origen y la mayoría de ellas relató una fuerte lucha por ir moviéndose hacia algún centro escolar más cercano a sus familiares.

Por lo tanto, las mujeres profesoras de primaria consideran que los primeros cinco años de servicio son difíciles porque implican la superación de los siguientes conflictos personales, institucionales o sociales: adaptarse a las costumbres y tradiciones del lugar donde les asignaron la plaza; mantener comunicación con la familia y las amistades; entender la lógica de trabajo en la escuela; llevar la teoría a la práctica en el aula; transitar de la identidad como estudiante a la identidad docente; relacionarse con otros docentes; conocer las reformas de los planes y programas educativos vigentes; continuar con la formación profesional; compartir el tiempo con la pareja y los hijos; entre muchos otros. Cabe señalar que para algunas mujeres profesoras algunos conflictos parecieran ser imposibles de superar.

Volviendo a los resultados del cuestionario, se recuperan los siguientes datos para introducir al análisis del trabajo docente el tiempo que destinan las mujeres profesoras al trabajo doméstico, así como el grado de responsabilidades familiares y con la pareja íntima. Además, 78% de las mujeres profesoras en Ciudad Juárez, tienen a sus padres con vida. Solamente 8% de ellas tienen a su cargo el cuidado y atención de personas longevas. También, 4% tienen como dependientes personas enfermas o con discapacidad. Asimismo, 39% son responsables del cuidado de menores de edad.

También, se encontró que 44% de las mujeres profesoras cuentan con apoyo doméstico para realizar las diferentes labores domésticas: lavado y planchado de ropa, preparación de alimentos, limpieza de las habitaciones, etc. Además, entre las estrategias de cuidado infantil, destacan: uso de guardería (30%), apoyo de la madre o suegra (26%), apoyo de la hermana (22%), apoyo de la pareja (17%) y otros (4%).

Estudios internacionales señalan que las mujeres profesoras con puesto directivo o con jornadas escolares más largas aprovechaban sus redes familiares, sus madres o sus hermanas, para que les apoyen con las tareas domésticas o las sustituyan en el trabajo cuando están enfermas o embarazadas. Entre estos destaca el estudio sobre las mujeres profesoras en El Paso, Texas, Estados Unidos, quienes contrataban a mujeres mexicanas para limpiar sus casas y cuidar de sus hijos. Las mujeres mexicanas vivían con las mujeres profesoras paseñas durante la semana y volvían los fines de semana a sus casas en Ciudad Juárez, Chih., para pasar tiempo con sus familias (Spencer, 2000).

Existe una individualización del trabajo docente, ya que 70% de las mujeres profesoras señalan no recibir apoyo del colectivo docente, 52% evalúan la jornada escolar como insuficiente para trabajar todos los contenidos educativos. Destaca en los resultados que todas las mujeres profesoras juarenses con cargo directivo -9% de la muestra total de mujeres profesoras de primaria entrevistadas- evaluaron la jornada de trabajo como suficiente para realizar todas sus actividades.

Respecto a la sobrecarga docente, 70% de las mujeres profesoras atienden grupos en el rango de 31 a 35 educandos, 50% de ellas mencionó que desconocen la situación familiar del educando y no tienen tiempo para prepararse. Esta situación provoca que 83% de las mujeres profesoras señalen que en grupos numerosos se genera el desinterés de los educandos por aprender, así como problemas para el control de la disciplina en el aula.

El siguiente aspecto de análisis fue la jornada escolar; 83% de las mujeres profesoras señala que tiene 30 minutos de descanso durante la jornada de trabajo, todas ellas perciben este tiempo como provechoso. A parte de esto, 52% mencionó tener un tiempo adecuado de traslado hogar-centro escolar, el cual es menor a 15 minutos.

Las mujeres profesoras juarenses consideran que su desempeño docente mejoraría con la cooperación de los padres y madres de familia (83%), la provisión oportuna de materiales y equipo (65%), la atención a grupos menores de 20 educandos (48%), la generación de mayores oportunidades profesionales para mejorar la calidad de la enseñanza (48%) y el pago de un buen salario (48%). Además, perciben que el aumento salarial y la movilidad ocupacional dentro del magisterio se vinculan directamente con la participación en cursos y seminarios de actualización (96%), la superación profesional y el posgrado (91%) y con el desempeño docente (70%).

Por otro lado, 44% de las mujeres profesoras frente a grupo evalúa el salario mensual que percibe como casi suficiente, 39% de las mujeres profesoras señala que su salario es el único ingreso familiar. Mientras que 48% comparte los gastos domésticos con su esposo o pareja. Alrededor de 90% se dedican a la enseñanza como única actividad remunerada, 74% no dejaría el magisterio por otro trabajo con mejor salario, ya que prefieren realizar trabajos extras o complementarios a la docencia.

Sin embargo, algunas mujeres profesoras expresan que el embarazo (39%), la renuncia por problemas de salud mentales, motrices o físicos (4%) y el acoso laboral (4%) son motivos por los que dejaron de trabajar durante algún momento de sus trayectorias docentes. Además, en Ciudad Juárez, se genera un aburguesamiento del oficio docente, la mayoría de las mujeres profesoras desempeñan una jefatura de familia, destaca que solo el 15% convive con una pareja con igual o mayor salario.

Tomemos el caso de dos mujeres profesoras en Nuevo Casas Grandes, Chih. y una mujer profesora en Ciudad Juárez, Chih., para ejemplificar la problemática salarial:

“A veces ellos fácilmente nos convencen, deja de trabajar, deja de estudiar, mira la familia te necesita, los niños tienen problemas en la escuela. Si la familia va mal, es por nuestra culpa y nos tachan de ser malas madres o esposas. Y, finalmente, ellos así justifican si te van a dejar o se van a ir con otra. La única verdad es que, te van a dejar sola, ganando poco y sin fuerzas para crecer”. (Profesora 2, en primaria urbana, 2011)

“Los profesores ganan más que nosotras porque la cultura así lo permite, son hombres”. (Profesora 3, en primaria urbana, 2011)

“Mi esposo también es maestro, él está en el nivel D del Programa Carrera Magisterial desde hace cuatro años, yo sigo en el nivel B, yo trabajo dos plazas y pese a esto, él gana más que yo con una única plaza. Pienso que los hombres no tienen las responsabilidades como uno en la casa; que los hijos, que la ropa, que la comida. Mi esposo nada más estudiaba y le echaba ganas a su trabajo, esa es una de las desventajas que tenemos como mujeres, las cargas de la casa”. (Profesora 1, en primaria urbana, 2011)

El magisterio de educación primaria en el norte del estado de Chihuahua ofrece a las mujeres profesoras locales la oportunidad de percibirse en una posición intermedia entre las mujeres profesionistas más privilegiadas en el mercado de trabajo y los grupos de mujeres pobres o subordinadas que continúan representando el grupo de trabajadoras asalariadas, como son: las mujeres desempleadas, las amas de casa con empleos temporales, las trabajadoras manuales en el campo o en la empresa manufacturera, las secretarias o asistentes de oficina, las meseras, las empleadas de servicio doméstico, las estilistas, así como otras trabajadoras en el mercado informal (Gutiérrez y Cervantes, 2011).

Sin embargo, las mujeres profesoras en la región de la Sierra Tarahumara trabajan en contextos de marginación, desigualdad y pobreza extrema. Al respecto, se recuperan algunas fotografías que permiten tomar una mirada crítica sobre la situación de las mujeres profesoras en escuelas primarias rurales en el estado de Chihuahua (figura 1).

A manera de cierre, las mujeres actuales disfrutaban de mayores oportunidades educativas, pero se reconoce que el camino a la escolarización femenina ha sido largo, lento y difícil.

Muchas mujeres tuvieron que luchar contra los intereses del poder hegemónico masculino para alcanzar cuotas de igualdad en educación primaria y secundaria. Sin exagerar, la inclusión en los niveles más selectivos del sistema escolar –educación media-superior y educación superior– ha consumido nuevas generaciones de mujeres. Estos niveles eran hasta hace cuatro décadas exclusivos para los varones, quienes por mucho tiempo tuvieron el derecho absoluto de ejercer las profesiones que demandan el ejercicio del poder/autoridad o que requieren la especialización científico-tecnológica. (Gutiérrez y Cervantes, 2011, pp.17-18)



Figura 1. Escuela primaria rural "Ma. Josefa Ortiz de Domínguez", comunidad Los Arroyitos en Guadalupe y Calvo, Chihuahua, 2015. Fuente: Hernando Piña Lozano.

El reto actual de las mujeres que desempeñan la docencia como profesión será enfrentar una lucha contra el Estado patriarcal y, en especial, contra las propias lógicas del Sistema Educativo Nacional bajo el modelo económico neoliberal y capitalista. Se reconoce actualmente que el trabajo docente se realiza en el contexto del capitalismo cognitivo o de la economía del conocimiento, que precariza las condiciones sociolaborales y empobrece el producto del trabajo docente (la enseñanza), es decir, habrá que señalar que es necesario poner en duda cualquier iniciativa de Reforma Educativa que esté centrada en la evaluación del desempeño docente bajo criterios de calidad y exigencias convenientes a la lógica de la acumulación y la sobreproducción de conocimiento. Debido a que se producirá un mayor empobrecimiento en aspectos como la originalidad, la creatividad, la libertad y la innovación del trabajo docente.

La política educativa hasta 2018 fomentó una valoración social negativa del trabajo docente en educación básica; además, se caracterizó por las excesivas cargas de trabajo en las escuelas; la falta de abastecimiento de libros, materiales didácticos y equipo de cómputo; las múltiples funciones y responsabilidades referidas a la supervisión escolar, la dirección y la docencia; la falta de apoyos económicos para la superación profesional a través de del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT; la baja participación directa de docentes en la elaboración de los planes y programas educativos; la reducción absoluta y relativa del salario en educación básica y en educación especial; la desigualdad salarial entre las mujeres profesoras y los

varones profesores que ocupan puestos directivos en la jerarquía laboral; la segregación laboral de las mujeres profesoras derivada de la división del conocimiento científico/tecnológico por género que se percibe en la profesionalización en disciplinas científicas o STEM; la escasa posibilidad de mejoramiento laboral; los mecanismos que favorecen el disciplinamiento curricular y el control excesivo del trabajo docente; el acoso y hostigamiento sexual en el trabajo; y, por último, la competencia atroz, desleal y violenta entre las y los trabajadores de la educación por recursos simbólicos, becas para la superación académica y materiales, entre otros elementos que permiten evidenciar las condiciones laborales y profesionales de las mujeres profesoras en la región noroeste del estado de Chihuahua como precarias (Gutiérrez y Cervantes, 2011).

En efecto, es evidente que la docencia o enseñanza por sí misma es gratificante, sin embargo, son las condiciones en que se realiza el trabajo docente las que pueden resultar problemáticas en algún momento. Blat (1994) encontró que las mujeres se han incorporado masivamente a la docencia, pero dicha inserción laboral se realiza en condiciones sociolaborales inferiores a las de sus compañeros varones. Sobresalen: la diferencia salarial, el menor estatus profesional, la ocupación de puestos con un menor grado de responsabilidad y de autoridad, el poco prestigio social y el escaso reconocimiento de las materias o áreas que imparten.

Referencias

- Blat, A. (1994). Informe sobre igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. Género y educación. *Revista Iberoamericana de educación*, (6). Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a05.htm>
- Braverman, H. (1980). *Trabajo y capital monopolista*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Butler, J. (2005). *Deshacer el género*. España: Paidós Ibérica.
- Campo, E. (1998). *Subjetividad femenina*. México: Editorial Espiral.
- Castells, M. (1999). *La transformación del trabajo*. España: Factoría.
- Gandaria, M. (2010). Cuenta México con 1.7 millones de profesores. *El sol de México*. [En línea]. Recuperado de <http://www.oem.com.mx/oem/notas/n1635253.htm>
- García, C. (2002). *Ser docente: el deber, la formación y otras fracturas*. Brasil: Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (RED ESTRADO).
- Giménez, G. (2000). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En *Estudios de Identidad en el Coloquio Paul Kirchhoff*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gutiérrez, P. (2011). Mujeres profesoras y trabajo docente. *Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (1), 69-77. Recuperado de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/529/585
- Gutiérrez, P., & Cervantes, E. (2011). Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua: un análisis desde la subjetividad femenina. *Revista Perspectivas Sociales*, 13(1), 97-142.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Ediciones Morata.
- Internacional de la Educación para América Latina (IE-AL). (1998). *Resolución sobre la Situación del Personal Docente*. Segundo Congreso Mundial del 25 al 29 de julio de 1998, Estados Unidos. Recuperado de <https://ei-ie.org/spa/detail/14586/resoluci%C3%B3n-sobre-la-situaci%C3%B3n-del-personal-docente>
- Kirk, J., & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *WLRI Working Paper 4* (pp. 627-641). England: Working Lives Research Institute of the London Metropolitan University.
- Leboyer, C. (1997). *La gestión de las competencias*. España: Ediciones Gestión 2000.
- Llamas, I. (Coord.). (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.
- MacLure, M. (1993). Arguing for Yourself: Identity as an Organising Principle in Teachers' Jobs and Lives. *British Educational Research Journal*, 19(4), 311-322.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: Treinta años de estudios del trabajo docente*. XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios de América Latina, Estados Unidos. Recuperado de http://archivo.cta.org.ar/IMG/pdf/30_anos_Deolidia_Martinez.pdf
- Offe, C. (1992). *La sociedad del trabajo*. España: Alianza Editorial.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2011). *Horas de trabajo en el mundo*. Recuperado de https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/news/WCMS_082830/lang--es/index.htm

- Paiva, V. (1999). *O mundo em mudança: deslocamento temático no final do século e convivência com a incerteza*. Brazil: Instituto de estudos da Cultura e Educação Continuada.
- Rockwell, E. (Coord.). (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Ediciones El caballito.
- Sánchez, M., & Corte, M. (2011). *La precarización del trabajo de los maestros de educación básica en América Latina*. Trabajo presentado en el VII Congreso Nacional “El trabajo en la crisis: desafíos y oportunidades”, Asociación Mexicana de Estudios del Trabajo, Mérida, Yucatán, México.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Spencer, D.A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar*. España: Paidós Ibérica.
- Street, S. (2008). Trabajo docente en tiempos neoliberales: ¿una reestructuración laboral más que pedagógica? *Revista para maestros de educación básica*, 8(25), 58-67.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Editorial Pax.
- Tenti, E., & Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 5

La construcción de retratos biográficos de mujeres profesoras menonitas y lebaronas

*Grace Marlene Rojas Borboa, Iskra Rosalía Gutiérrez Sandoval
y Luz Alicia Galván Parra*

Plantear nuevas cuestiones, desarrollar nuevas posibilidades y examinar desde una nueva perspectiva los viejos problemas laborales exige imaginación creadora, por lo que el uso de la teoría de la subjetividad y la perspectiva analítica del género permiten conjeturar un análisis complejo, multirreferencial y multidimensional que suministre tanto elementos objetivos –acontecimientos o vivencias reales del sujeto a través de la autobiografía– como subjetivos –emociones desdobladas en las narrativas de cada sujeto en particular– que aboguen por un lado, la interpretación los símbolos socioculturales como el camino de abordaje a la realidad del conocimiento sobre las condiciones sociolaborales, profesionales y biográficas de las mujeres profesoras en el magisterio de educación primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua y, por otro lado, se aboga por un acto de comprensión del trabajo docente en el que se hace énfasis a la noción de sujeto político, el personalismo y la identidad laboral desde la subjetividad femenina y las relaciones de género.

Este capítulo refiere a un análisis crítico de los retratos biográficos de tres mujeres profesoras chihuahuenses, por lo cual se concibe desde una investigación de tipo descriptiva bajo el paradigma constructivo-interpretativo del conocimiento. Además, el trabajo docente se analiza mediante el método analítico-sintético propio de la ciencia histórica, cuyos componentes se traducen en el método heurístico y la fenomenología. El primero, permite definir el trabajo docente como objeto histórico, para luego analizarlo mediante la deducción-inducción. Mientras que el segundo, hace posible la interpretación de los significados femeninos del trabajo docente desde una epistemología de o desde las mujeres, centrada en la recuperación, contextualización e interpretación de sus memorias colectivas, recuerdos y diarios de trabajo (Sautu, 1999; Bernal, 2006).

Por tanto, es necesario entender que la dimensión subjetiva de la realidad es un espacio de recursividad que, al ser expresión concreta de las subjetividades metacognitivas enraizadas en cada sujeto, la realidad no logra ser aprehendida de una manera total o precisa. Lo real tampoco se presenta como algo permanente,

sino que está en constante cambio, por lo que hace necesario el juego de las mediaciones utilizadas por el investigador como instrumento para que este pueda acceder a los diversos niveles y expresiones de la docencia femenina, sobre todo en las configuraciones de sentido, los desdoblamientos simbólicos y emociones que utilizan los sujetos para expresar y actuar (Díaz y González, 2005).

De acuerdo con Weber (1973), la realidad sería una fuente inagotable a la cual las ciencias sociales o ciencias del espíritu no logran penetrar de manera directa, se requiere entonces plantear la posición y los contextos en los cuales se desarrollará esta indagación científica. Además, según el autor, la capacidad cognitiva del ser humano hace posible la comprensión y la interpretación de la realidad, es decir, reconoce que el pensamiento del investigador, sus conocimientos teóricos y metodológicos, le sitúan en un espacio específico para seleccionar un objeto de investigación desde la teoría de la intersubjetividad, allí intervienen la ideología, la lógica de pensamiento y la creatividad del investigador.

Asimismo, la mirada autocrítica del investigador le permitirá controlar la cientificidad de sus pensamientos y del conjunto de decisiones que se toman durante el proceso investigativo. El estudio de la subjetividad del trabajo docente se someterá a la ética y a los criterios de validez definidos por el enfoque de investigación que se asuma, en este caso el enfoque narrativo-biográfico, el cual se plantea desde la propia revisión de la historia de la filosofía neomarxista. Por lo que se transita hacia la psicología social, en tanto, la personalidad se presenta como expresión del sujeto en su relación dialéctica con los otros (Hinkerlammert, 1990).

Lo anterior nos sugiere en términos epistémicos, identificar la mirada sobre la realidad en el marco de la complejidad e interdisciplinariedad científica, destacando los alcances y limitaciones de esta cosmovisión en el entendimiento de la realidad social. La relación entre los modos de observar los contextos compromete al investigador a un doble movimiento: por un lado, la propia posición del investigador respecto de la realidad a la que se quiere acceder, considerándola como una realidad pluridimensional, multicéntrica, caracterizada por el desorden, con una gran incertidumbre emanada de un mundo cambiante y sin un territorio específico; por otro lado, aquella realidad que será comunicada por los sujetos que tienen explicaciones, interpretaciones, creencias, miedos, imágenes, referentes de éxito o fracaso, emociones y juicios sobre su propia realidad o expresiones de la realidad compartida en un grupo específico.

Así, se propicia un espacio para integrar las realidades culturales, sociales y espirituales al estudio del trabajo docente, más allá de considerar únicamente el aspecto económico de la categoría trabajo o el aspecto pedagógico de la práctica del docente. Es posible añadir un conocimiento popular o desde abajo al conocimiento científico sobre el trabajo docente mediante la recuperación de las voces de diferentes mujeres profesoras situadas al margen fronterizo entre los grupos de poder económico y los grupos mayormente marginados en la jerarquía laboral.

De lo anterior se desprende la riqueza del planteamiento citado, con el fin de situar las maneras y las dificultades que tendrá el investigador al momento de aproximarse al trabajo de campo. De esta forma, la distancia y la cercanía se consideran posibilidades específicas de la actividad de los individuos, son momentos de encuentro y desencuentro tanto para el investigador como para los sujetos que se implican en el estudio.

A partir de Bourdieu y Wacquant (1995) se comprende que este remolino actual de las ciencias favorece una ruptura epistemológica al pasar de la explicación estadística a la comprensión sociológica, así como de esta última a la acción transformadora del mundo. Ante esto, el paradigma cualitativo o naturalista trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, es decir, con un conocimiento *a posteriori* de la realidad.

García y Reyes (2002) señalan que el enfoque cualitativo está planteado y se aplica desde una postura subjetivista, libre e integradora, donde existe un interés del investigador por recuperar las experiencias personales, las percepciones íntimas y las creencias situadas de los individuos en su propio contexto social e histórico. Por lo que el investigador se interesa por recuperar y analizar los elementos que de una u otra forma construyen al sujeto. Así, se comprenderán los comportamientos de las mujeres profesoras; los sentidos y significados que ellas tienen sobre la docencia y las decisiones que han marcado sus propias vidas.

Actualmente, la imaginación sociológica y la audacia al conjeturar permiten desde el paradigma cualitativo deconstruir las concepciones modernas para reconstruirlas desde una articulación de diversas cosmovisiones del mundo, en específico, desde el punto de vista de las mujeres. Estando de acuerdo en que todo conocimiento que surgió con el enfoque cuantitativo deberá reescribirse desde múltiples racionalidades situadas que propicien un conocimiento prudente para una vida decente, libre, justa y solidaria, por ejemplo, mediante las subjetividades de y desde las mujeres.

Piaget y García (1987) mostraron el papel constructivo que el sistema social tiene en la génesis de las estructuras cognitivas de los investigadores. Por lo que no existe una imaginación creadora autónoma, pues los individuos que hacen ciencia se relacionan con los modelos preexistentes en su cultura y se asumen cobijados en un discurso disciplinar válido para la comunidad científica a la que pertenecen (citados en Samaja, 2008).

Álvarez-Gayou (2007) indicó que la teoría y la práctica de la interpretación se ven mediadas por la ideología de los investigadores. Ander-Egg (2004) definió la ideología como el conjunto de creencias, opiniones e ideas que conforman la conciencia social, bajo la forma de un sistema de representación mental y un conjunto de significaciones desde las cuales el individuo filtra la percepción de la realidad.

Con este propósito se acude a la ideología de género para comprender las condiciones sociolaborales, profesionales y biográficas de las mujeres profesoras en el mercado de trabajo docente desde el reconocimiento de la existencia de la mujer como una entidad diferente y desigual al hombre. La posición de las mujeres en el mercado laboral no solo es diferente de la de los varones, sino menos privilegiada o desigual, por lo que ellas se ven oprimidas, subordinadas, moldeadas y ab-usadas por los varones en la jerarquía laboral (Ritzer, 1993).

De acuerdo con Waller (1932), Prentice y Theobald (1991), la perspectiva de género y la historiografía son factores importantes que considerar para comprender con profundidad la docencia femenina. Entre las particularidades de esta, se encuentran: la ausencia de las mujeres en el nivel político y directivo del sistema escolar, las actitudes de desprecio de los hombres hacia las mujeres profesoras y la valoración negativa respecto a su trabajo (citados en Spencer, 2000).

Haraway (citada en Sandoval, 2004) a través de lo que denomina *feminismo cyborg*, posmoderno, situado, intruso o mezclado, proporciona un marco teórico para el estudio del vínculo entre las mujeres profesoras y el trabajo docente. Este feminismo es definido como un espacio de subjetividades situadas donde se reconstruye una conciencia *cyborg*. Esta conciencia se considera en oposición al poder hegemónico y como una conciencia mestiza, diferencial, al margen o de la frontera, además, propone una política de la articulación que permite mirar desde abajo y en profundo para crear -a pesar de la diferencia- vínculos de amor, afinidad, compromiso, dignidad y respeto para en conjunto re-hacer el mundo.

En este sentido, Sharpe (2003) señala que:

La historia de la gente corriente, local o común no puede divorciarse de la consideración más amplia de la estructura y el poder. La historia desde abajo, al igual que la historia socialista u obrerista, tampoco puede separarse de la política y de la experiencia del mundo. El concepto desde abajo se concibió en principio en términos de estructura de clase y después de una forma afín de estratificación social, pues es evidente que haciendo historia desde la perspectiva de las mujeres o de las niñas/os, por ejemplo, procurará una explicación distinta de lo que implica la subordinación. (pp. 52-54)

Bajo la perspectiva del interaccionismo simbólico, de la fenomenología y del método narrativo-biográfico resulta esencial para el investigador/a experimentar la realidad tal como otros sujetos la experimentan. En este sentido, la comprensión de la situación laboral de las mujeres profesoras y la interpretación de los significados que otorgan al trabajo docente se conocerán al situarles en su contexto biográfico, interpersonal, histórico y social, centrándose en sus propias percepciones subjetivas (Hernández, 1998; Briones, 1996). Desde este trasfondo gnoseológico o epistemológico es posible diseñar un proceso de investigación social que respete la dignidad de las mujeres profesoras al escribir desde sus propias voces y experiencias tal como se presentaron.

Respecto a las técnicas de investigación, Ossandon (2005) sostiene que las voces de las mujeres han quedado en un terreno de invisibilidad y sin historia, por lo que hay una exclusión de la(s) mujer(es) al reconocer solo las voces masculinas –de los hombres con poder hegemónico– como fuente de saber, de autoridad y de aprobación. A partir de este esfuerzo investigativo es posible reconstruir el concepto de trabajo docente desde las historias y relatos orales de mujeres profesoras que den cuenta del universo de significados y sentidos que ellas poseen de sus múltiples prácticas y acciones en el contexto escolar chihuahuense.

Según Gallegos (1997), el relato de la experiencia laboral debe atender a la reflexión crítica y puntual de los ambientes, roles y procesos de trabajo de las mujeres profesoras. Además, las crónicas de experiencias en el trabajo docente contribuyen al análisis de la construcción de la identidad docente. Meyer y Schwager (2007) indicaron que las experiencias laborales de las mujeres profesoras se centran en los recuerdos de la práctica docente y las opiniones que ellas tienen sobre las políticas de gestión de recursos humanos en el sistema escolar.

En consecuencia, se utilizó la narrativa como técnica capaz de cambiar el mundo con nuevas historias. Por lo que esta herramienta de investigación facilitó la organización de las experiencias, percepciones, ideales y sentimientos de las mujeres profesoras chihuahuenses al tiempo que les reconoce como sujetos históricos y biográficos, es decir, desde la narrativa fue posible que las mujeres profesoras se relaten a sí mismas y construyan su propia imagen del trabajo docente. Sandoval (2004) propuso una metodología de las oprimidas o subalternas que consiste en la articulación de cinco vectores:

1. El semiótico, corresponde a la ciencia de los signos en la cultura y utiliza diversas formas de lectura de signos para mirar profundo (utilizada ampliamente por Anzaldúa, Barthes, Gates y Lorde).
2. El deconstructivo, que tiene como propósito “desafiar los signos ideológicos dominantes a través de la separación del significado dominante” (p.86).
3. El meta-ideologizador, que sirve para “apropiarse de formas ideológicas dominantes y utilizarlas para transformar sus significados en un concepto nuevo” (p.86).

4. El democrático, que corresponde al proceso de localización para garantizar la supervivencia, la justicia y la igualdad. Propone una política de la articulación que permita mirar desde abajo y en profundo para crear –a pesar de la diferencia– vínculos de amor, afinidad, compromiso y respeto que permita en conjunto re-hacer el mundo.
5. El movimiento diferencial, mediante el cual se busca crear un nuevo tipo de ciudadanía.

Ante esto, Marinas (1995) y Marinas y Santamarina (1993) mencionaron que el hecho de recoger historias o relatos de vida apuesta por la capacidad del investigador para recuperar los momentos o situaciones de vida desde la memoria de los propios sujetos de estudio y de reconstruirlos tal cual a partir de la narrativa. Durante el proceso no ha de perderse el lugar de enunciación desde donde habla cada sujeto ni tampoco se deberán separar las palabras del contexto social, cultural y lingüístico del emisor.

Por consiguiente, es necesario utilizar la entrevista como instrumento para recolectar información de forma verbal y no verbal. Además, la entrevista puede ser estructurada o no estructurada; la primera, refiere a la aplicación de un cuestionario cuya estructura estandarizada y definida permite que el entrevistador identifique previamente las posibles respuestas del entrevistado y les asigne un código; la segunda, también se denomina como entrevista libre, debido a que brinda un margen de libertad tanto al entrevistado como al entrevistador para que ambos incluyan por medio de conversaciones informales alguna opinión, recuerdo, metáfora o incluso un chiste (Ander-Egg, 1995; Arias, 1981).

Respecto a los sujetos participantes, pertenecen al municipio de Nuevo Casas Grandes, localizado en la región noroeste del estado de Chihuahua. Este municipio representa el principal polo de desarrollo de la región, misma que se caracteriza por una dinámica económica, educativa, demográfica y cultural compartida entre los diversos municipios que la componen, según el tamaño poblacional (INEGI, 2010): Nuevo Casas Grandes (54,721 habitantes), Ascensión (22,389 habitantes), San Buenaventura (20,520 habitantes), Casas Grandes (8,457 habitantes), Janos (8,208 habitantes), Ignacio Zaragoza (6,591 habitantes) y Galeana (3731 habitantes). Este orden se mantiene con respecto al Producto Interno Bruto municipal, sin embargo, el municipio de Ignacio Zaragoza tiene un mayor PIB municipal que Janos y este a su vez que Casas Grandes, pese al diferencial poblacional. Asimismo, el diferencial entre la población masculina y femenina en la región noroeste es prácticamente de 50.5% varones y 49.5% mujeres, en tanto, la edad promedio en ambos grupos es de 24 años, por lo que son ciudades en rejuvenecimiento constante por la entrada de migrantes agrícolas y la repatriación de infantes y jóvenes desde Estados Unidos.

Respecto al servicio de educación primaria en el municipio de Nuevo Casas Grandes y en el municipio de Casas Grandes, este se ofrece en 47 centros escolares con financiamiento federal, estatal o particular. En el sector 19 se encuentran en funcionamiento 28 escuelas primarias federalizadas, éstas a su vez se subdividen en cuatro zonas escolares (tabla 1).

El subsistema estatal de educación primaria corresponde a la zona escolar 96, en el cual se encuentran ocho escuelas distribuidas en la ciudad de Nuevo Casas Grandes. Asimismo, hay 11 escuelas primarias particulares. En total, en el municipio hay 305 maestros de educación primaria y 7,585 educandos.

De esta manera queda establecido que el contexto de la investigación refiere a la historia de la docencia femenina en la región noroeste del estado de Chihuahua y la segunda instancia contextual la conforman las sujetos de estudio (en este caso las mujeres profesoras lebaronas y menonitas) y las vías por las que se

Tabla 1

Distribución del personal docente en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua

Zona escolar	Escuelas	Mujeres	Hombres	Proporción mujeres-hombres	Total docentes
89	8	42	41	1.02	83
90	8	43	21	2.05	64
91	6	35	29	1.21	64
92	6	36	34	1.06	70

Nota: Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua, 2011.

transita para describir las condiciones sociolaborales y profesionales de las mujeres profesoras en diversas experiencias y situaciones personales dentro del magisterio chihuahuense de educación primaria.

Por lo que los retratos biográficos de tres mujeres profesoras forman parte del contexto de las condiciones sociolaborales y profesionales de las mujeres profesoras chihuahuenses. Los testimonios encontrados muestran la diversidad, variabilidad y complejidad de la problemática de la docencia femenina en el estado de Chihuahua. A partir de esta aclaración, se propone una reflexión crítica sobre las condiciones sociolaborales, profesionales y biográficas de las mujeres profesoras en el marco de los procesos históricos y sociales por los que atraviesa la docencia femenina bajo las condiciones de narcotráfico y delincuencia organizada en el estado de Chihuahua.

“ [...] la docencia significa trabajo; las cosas que realizó en el aula y fuera de ella. El trabajo docente es todo aquello por lo que me pagan y que es mi responsabilidad cumplir con ello. Pero, el trabajo docente no es lo que me deja a mí la docencia: la convivencia con los adultos, el intercambio de ideas, la satisfacción, el cúmulo de emociones o el cansancio que de pronto es atenuante. Todo eso ya no entra precisamente en la categoría de trabajo, ya es parte de la realización ”. (Profesora 1, en primaria urbana, 2011)

Cabe mencionar que el machismo y la estigmatización de las mujeres profesoras se presenta a través de diversas formas de abuso de poder de algunos directivos masculinos contra ellas, así como por las imágenes negativas de las mujeres profesoras que circulan en los discursos misóginos reproducidos por los medios de comunicación y por algunos profesores hombres en el sistema escolar chihuahuense.

Una mujer profesora jubilada en el municipio de Nuevo Casas Grandes, comenta sobre su vida laboral:

“ [...] a veces el ambiente de trabajo es muy difícil, los días se vuelven pesados y largos cuando una se desempeña con excelencia, es muy trabajadora, responsable y honesta. Principalmente cuando una está en contra del mal manejo de las cuotas de los padres de familia y no aprueba las prácticas injustas de los directivos, éstos últimos buscan diversas formas para impedir nuestro trabajo con las niñas/os, te realizan constantes llamadas de atención sin razón justificable, te retienen el pago,

te sobrecargan de trabajo, toman represalias, te excluyen de las decisiones y te discriminan de muchas formas. Además, son ellos quienes crean una mala imagen de nosotras, desacreditan nuestro trabajo y nos ven como el patito feo. Todo es peor cuando una es divorciada, esa situación les da el derecho a tratarnos como si fuésemos la peor mujer. Cuando esto sucede lo mejor es buscar en otra escuela un lugarcito donde una pueda trabajar mejor y pelear un cambio de centro de trabajo antes de enfermar". (Profesora 2, en primaria urbana, 2011)

Retratos biográficos de mujeres profesoras menonitas y lebaronas

Ruth, profesora lebarona

La profesora Ruth nació en 1968 en la colonia Le Barón, localizada en el municipio de Galeana en la región noroeste del estado de Chihuahua, sus padres son norteamericanos, ambos se dedicaban a distintos negocios, él al campo y ella a la confección de bolsas para dama. Los recuerdos que Ruth tiene de su papá son pocos, él solamente estaba en casa un día a la semana puesto que eran cinco esposas las que lo compartían, pasaba un día con cada una; la sexta esposa vivía en Estados Unidos y la veía pocas veces al año.

Su padre muere en el año de 1975, cuando Ruth tenía siete años, ella recuerda que su padre los viernes por la tarde juntaba a todos los hijos e hijas que tenía para que realizaran en conjunto el trabajo de limpieza del jardín –las casas de las familias lebaronas generalmente tiene un jardín compartido–, ahí mismo encendía una fogata y cantaban canciones, sus esposas platicaban entre ellas. Su padre siempre consideró a todos como una única familia. Señala que la mujer lebarona debía ser discreta, mesurada y contenida en sus opiniones sobre la vida marital y el amor. Menciona desconocer lo que vivió su madre, [después de un silencio] comenta que con el tiempo y las experiencias propias puede comprenderla.

Su padre tuvo 14 hijas y 11 hijos. Su madre tuvo tres hijas con él, y al quedar viuda se casa nuevamente a la edad de 32 años, y con su nuevo esposo tiene un hijo y tres hijas.

Ruth señala que convivió en su niñez con 17 hermanas y 12 hermanos (solo uno de ellos falleció en la infancia). Su madre y su esposo, quienes eran de origen alemán se dedicaban al campo en la colonia Le Barón, así como a la exportación de productos agrícolas hacia Estados Unidos; además, su padrastro poseía negocios relacionados a la industria de la construcción. Ruth se enfrentó en su infancia a una alta disciplina en valores y por ser la mayor de sus hermanos ayudó a su padrastro en el negocio de la construcción, privándose en muchas ocasiones del juego y responsabilizándose la mayoría del tiempo por el trabajo remunerado en el campo y la administración de obras.

Ruth estudió educación preescolar en un colegio Montessori de Chihuahua capital (el enfoque de educación Montessori tiene su origen en Chihuahua en el año de 1962 y contó con recursos privados de más de 22 familias de la entidad. Se impartió este modelo educativo a grupos pequeños de niños de preescolar con el apoyo de materiales traídos desde Holanda e Inglaterra). Posteriormente, Ruth estudió en la escuela primaria pública Miguel Hidalgo también en la ciudad de Chihuahua, Chih.

También, en la capital de la entidad, Ruth inició la instrucción en habilidades comerciales bajo la tutela de una maestra, quien le apoyo para que al mismo tiempo pudiese desempeñar actividades productivas en el campo. Ruth apoyaba en las labores de su padrastro, menciona que era una joven que disfrutaba del campo. Esta situación con el tiempo ocasionó problemas con su maestra, quien pensaba solo en negocios –por órdenes de hombres lebarones– y Ruth siempre fue de mente abierta, con ideas muy distintas al resto de las mujeres lebaronas.

Por esta razón, Ruth no termina la carrera en comercio, fue algo incómodo para ella aguantar esa situación de incompreensión de su familia y de la maestra, sobre sus pensamientos y aspiraciones diferentes de lo que comúnmente se espera de las mujeres lebaronas. A partir de ese momento, Ruth se responsabilizó del hogar, ya que su madre se iba durante algunos meses a trabajar a Estados Unidos, donde había conseguido un empleo en una oficina de diseño gráfico. Esta situación fue difícil para Ruth, porque quedaba a cargo de sus hermanos por algunas semanas, empero, adquirió respeto y autoridad sobre ellos.

A los 18 años, Ruth contrae matrimonio con un integrante de la familia Le Barón, a quien conoce ahí mismo en los campos de la colonia Le Barón. Su familia se constituyó por cuatro hijos, pero Ruth queda viuda a los 23 años. Su papel como mujer lebarona viuda fue difícil al verse obligada a desempeñar los trabajos asignados a los hombres, al no aceptar casarse con otro hombre como es común cuando una mujer lebarona queda viuda. Situación que le exigió llevar las riendas de su hogar, así como la tarea de educar a sus hijos, debido a que no existía ningún Jardín de Niños o escuela primaria en la colonia Le Barón.

Luego de algunos años, Ruth intentó rehacer su vida y se casó nuevamente –tuvo dos hijos más–, pero su esposo al ver que ella era muy independiente, con deseos de trabajar y metas fuera del hogar, la relación se vio afectada por problemas de desconfianza y, finalmente, la pareja se divorció. Actualmente, Ruth inició una relación con un empresario de Galeana, quien pese a vivir fuera de la colonia Le Barón, convive cuando puede con ella. Ruth no lo ve como su esposo, ya no cree totalmente en el matrimonio, ve a su pareja como alguien especial en su vida, alguien que la admira y ella lo admira, un hombre que permite que ella dirija la escuela primaria Alma Dayer en la colonia Le Barón y, al mismo tiempo, desempeñe las tareas del campo libremente.

Esta forma de vida no es bien vista por la mayoría de los varones que dirigen la comunidad Le Barón y por los principios fundamentalistas en que se basa la religión lebarona, sin embargo, la tenacidad, dignidad y compromiso con los años ha convertido a Ruth en un ejemplo como mujer independiente dentro de la colonia Le Barón, es una verdadera amiga para las mujeres lebaronas, las mujeres campesinas en el municipio de Galeana y las mujeres menonitas en el campo El Valle en el municipio de San Buenaventura, Chih. Ella ha mostrado que puede cambiar la forma de vida de las mujeres lebaronas y mejorar la relación de ellas con los hombres dentro de la propia comunidad.

Ha sido difícil para Ruth romper con ciertas costumbres de las familias lebaronas, como: que algunos padres de familia no compartan su patrimonio con sus hijos para que ellos continúen sus estudios profesionales en México, sino que les incentivan para que se muden a Estados Unidos en busca de mayores oportunidades económicas. En correspondencia, las juventudes lebaronas comúnmente renuncian a sus estudios en México para irse a Estados Unidos, hacer su propio dinero para comprarse una camioneta nueva y poder ahorrar para construir su casa en la colonia Le Barón. Esta situación ha sido el principal obstáculo para que las juventudes, que un día en la escuela primaria pensaron en seguir sus estudios superiores pudiesen desarrollar el cultivo del espíritu, la práctica profesional del deporte o el desarrollo del talento artístico.

A partir de lo anterior, Ruth se asume como madre soltera y se hace cargo de sus hijos: Mario, que le apoya en la administración de la escuela; Bethay, quien se encuentra casada y con tres hijos; Miguel, empleado como mayordomo en Estados Unidos; Arianna, que se desempeña como maestra de música; Alejandro, quien estudia la educación secundaria; y por último, Angélica, que también estudia la educación secundaria.

En el año 2000, Ruth decidió salir definitivamente de la colonia Le Barón y vive en el municipio de Galeana, este cambio lo hizo para ofrecer a sus hijos la posibilidad de convivir con personas fuera de la co-

munidad, considera que esto es importante para construir en ellos su identidad mexicana. Ella cree que los lebarones necesitan comprender –respetar, apoyar y tolerar– que todas las personas son iguales y a la vez que las diferencias culturales, religiosas, de género o étnicas no deben ser un impedimento para relacionarse afectivamente con otros.

La relación con sus hijos es excelente, se caracteriza por la confianza, apertura, apoyo, solidaridad, comunicación y unión. Ella siente que cada uno de ellos tiene algo especial. Ruth señala que ella cambió en cierto modo la cultura del trabajo en el hogar al asignar a sus hijos e hijas por igual las tareas como cocinar, limpiar, lavar trastes, limpiar el solar o alimentar a los animales. Algo que llena de orgullo a Ruth es que una de sus hijas es igual con sus nietos, esto quiere decir que la educación que brindó a su hija ha sido considerada por ésta para implementarla con sus propios hijos.

Por cuestiones económicas Ruth se ve obligada a salir a trabajar fuera de la colonia Le Barón, se dedicó al negocio de la construcción y al comercio de productos agrícolas en la región. Ella señala que la tarea de la enseñanza siempre fue una actividad obligada para las mujeres de la comunidad lebarona. Además, menciona que el compartir el trabajo productivo con el cuidado del hogar y la educación de sus hijos ha permitido que muchas mujeres casadas de la comunidad Le Barón tomen conciencia de sus propios problemas y decidan abandonar un mal matrimonio e irse a trabajar al campo o incluso como empleadas domésticas en Estados Unidos.

En el mes de julio de 2009, uno de sus hermanos y uno de sus cuñados fueron asesinados por su activismo en contra de la inseguridad que persiste en el estado de Chihuahua, México –relacionado con el secuestro frustrado de uno de sus cuñados, el 2 de mayo y liberado el 10 de mayo de 2009–. El día que su hermano tuvo este trágico acontecimiento, ella estaba ahí y recuerda claramente lo sucedido. La imagen de su hermano menor preguntando a sus homicidas si podía arreglar “eso” hablando, “sin violencia”, son palabras que quedarán para siempre en su memoria. Ella menciona que los miembros de la colonia Le Barón son personas emprendedoras que nunca recibieron algún apoyo del gobierno estatal, mencionando además que la incertidumbre y la violencia son características del contexto chihuahuense hasta la fecha actual.

En 2010, Ruth regresa a la comunidad Le Barón al tener la oportunidad de atender la dirección del “Colegio particular Alma Dayer Le Barón”. Su visión amplia y abierta, así como su experiencia en la enseñanza de sus hijos permitieron el crecimiento de la matrícula hasta casi 300 alumnos y la confianza de las familias lebaronas para poner a sus hijos en el colegio. Su política de gestión escolar está basada en el enfoque de la educación Montessori, en la bondad de la Madre Teresa de Calcuta y en las prácticas de dirección del expresidente de México, el Lic. Benito Juárez, sobre todo en estos pilares filosóficos: respeto, compromiso, reflexión crítica, colaboración, autocuidado, libre albedrío y pluralidad política. En la figura 1 se observan los valores que rigen al colegio.

Luego, en el año 2011, Ruth concluyó sus estudios de educación secundaria bajo una modalidad abierta en el Instituto de Capacitación para el Trabajo del Estado de Chihuahua (ICATECH). Ella piensa que le hace falta prepararse más, pero que leer diariamente y manejarse en su vida con ética y prudencia le ha ayudado mucho. Ha tenido que negociar con alrededor de 25 familias lebaronas que han invertido en la infraestructura, materiales y servicios que permiten el funcionamiento del “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón” para que se sujeten a las reglas de operación y no quieran incumplirlas como lo hacían anteriormente, pues las familias lebaronas creían que al ser dueñas del colegio podían hacer lo que quisieran, llegar después del horario de entrada, tomarse vacaciones o inscribir a sus hijos en cualquier momento del ciclo escolar.



Figura 1. Valores del “Colegio particular Alma Dayer Le Barón”.

Para la directora, Ruth, la administración escolar debe ponerse a la altura de los educandos e integrar a los responsables de familia. Para ejemplificar esto, ella señala que hay más problemas con los adultos, ya que quieren que todo se haga según lo que ellos piensan. Argumenta que es fácil exigir cuando no se está dentro de la institución trabajando con los niños, por eso decidió que cada padre y madre de familia tiene que asistir una hora al mes a la escuela para dar solución a problemas que en ese día se presentan, de esta forma las familias respetan y apoyan lo que ella hace. Ruth atiende de manera personalizada la formación integral de algunos alumnos con necesidades educativas especiales o con barreras físicas para el aprendizaje y la participación, así como los casos de alumnos con comportamiento indisciplinado.

La planta docente está integrada por un profesor de educación física y por un grupo de siete profesoras lebaronas que tienen a su cargo la enseñanza del idioma inglés, la mayoría de ellas cuentan con educación secundaria en Estados Unidos (10 años de escolaridad), solo algunas con estudios de preparatoria y otras están estudiando en Estados Unidos durante tiempos discontinuos. Para profundizar en el análisis de las mujeres profesoras lebaronas, todas ellas son esposas de hombres lebarones, son mujeres norteamericanas que luego de casarse se mudaron a la colonia Le Barón y decidieron dar clases de inglés en su tiempo libre. Una de las profesoras mexicanas es viuda, Rosa, quien es la viuda del hermano finado de Ruth, ella se ha ocupado a tiempo completo en la escuela después de la muerte de su esposo.

Actualmente, el “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón” ha contratado a dos profesores y cuatro profesoras mexicanas titulados del Programa de Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y una de ellas del Programa de Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH), quienes atienden en educación preescolar y en educación primaria, siguiendo los libros de texto que marca la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por lo cual, la educación primaria lebarona sigue todas las exigencias de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECD) del estado de Chihuahua, la cual les ofrece cursos de actualización permanente en línea o en el Centro de Maestros en los municipios cercanos y, ocasionalmente, reciben visita de la supervisión escolar de la zona noroeste de la entidad. En la figura 2 se observa al personal docente de este colegio.

Ruth señala que la SEP a través de la SECD exige que el colegio opere igual o mejor que una escuela primaria pública, sin embargo, lo único que reciben del gobierno son los libros de texto oficiales. Consideran que cuando se exige algo deberían ofrecer también las condiciones necesarias para lograrlo. Han tenido que ir

a la capital del estado de Chihuahua para gestionar los libros de texto porque no llegan a la escuela de manera directa, también hay que luchar para que se acepte y, en caso de ganar, se les otorgue el reconocimiento a los niños que participan en los concursos de conocimiento, eventos artísticos o en las olimpiadas deportivas escolares. La escuela es un colegio privado comunitario, que no pretende generar riqueza sino atender al alumnado con calidad y bajo los valores aceptados por las familias lebaronas –disciplina, respeto y cultura lebarona–.



Figura 2. Personal docente del “Colegio particular Alma Dayer Le Barón”.

La directora, Ruth, sostiene que la educación lebarona se orienta principalmente por la formación moral, ética y emocional de los niños. Así como por el énfasis que dan a la educación bilingüe centrada en la lectura y la comprensión del idioma inglés. Se pone énfasis al uso de los textos oficiales en aulas donde el profesorado cuenta con formación profesional y solamente utiliza el idioma español con los niños lebarones. El colegio recibe también a hijos de familias mexicanas que trabajan en negocios de las familias lebaronas.

El “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón” fue fundada en el año de 1984, mediante la participación financiera de 25 miembros de la comunidad Le Barón, quienes invirtieron en su construcción y son responsables de su economía. Se tiene una jornada escolar de seis horas, entran a las 7:15 am y concluyen actividades casi a las 13:30 pm. Respecto a la procuración de fondos económicos para la escuela primaria, se tienen aportes de las familias (dicho aporte es de 500 dólares americanos por ciclo escolar). La compensación del trabajo académico de las maestras lebaronas que enseñan inglés es de 1,800 pesos mexicanos quincenales, para el profesorado titulado es de 8,000 pesos mexicanos y 11,000 pesos mexicanos mensuales por la dirección escolar. Estas familias forman parte del patronato, el cual tiene poder sobre las decisiones del colegio. El patronato decide quién trabaja, cómo se realizan las cosas dentro de la institución, quiénes serán los principales encargados del mantenimiento de la institución, entre otros asuntos.

La generación 2009-2015 de alumnos egresados de educación primaria del “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón” compusieron la siguiente frase:

“Tener el valor de decir que no. Tener el valor de enfrentar la verdad. Hacer lo correcto porque es lo correcto. Estas son las claves mágicas para vivir una vida con integridad”.

Rosa, profesora lebarona

Rosa trabaja desde hace tres años como profesora de educación primaria en el “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón” (figura 3), localizado en el municipio de Galeana, al noroeste del estado de Chihuahua. Ella nació en 1981 en Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, México. Su padre es originario de la colonia Dublan en Nuevo Casas Grandes, Chih., y su madre originaria de Mexicali, Baja California. Su padre conoció a su madre durante un viaje de negocios.



Figura 3. Instalaciones del “Colegio particular Alma Dayer Le Barón”.

Hasta la edad de cinco años, Rosa crece en la comunidad Le Barón, su familia decide mudarse a la ciudad de Mexicali, Baja California, donde su padre continuó dedicándose al campo y al comercio, y su madre se hace cargo de las labores del hogar y del cuidado de sus cinco hijas y tres hijos. Justo después de cumplir 10 años, la familia decide regresar a la colonia Le Barón, continuando sus estudios en el “Colegio Particular Alma Dayer Le Barón”. Hasta hoy, Rosa se considera una mujer lebarona, ya que ha convivido y aceptado todas las prácticas culturales, religiosas y de pareja de esta población.

La educación secundaria la realizó en la colonia Le Barón bajo la modalidad de telesecundaria, hoy Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chihuahua (CECYTECH- EMSAD 07), recuerda que los muchachos lebarones se juntaban en alguna casa para jugar, platicar, convivir y divertirse, mientras que ella debía acudir diariamente al “Colegio privado Alma Dayer” para apoyar en lo que se necesitara. Situación que le permitió adquirir un gusto por la infancia, así como por el cuidado y protección de los niños durante los viajes familiares por la Sierra Tarahumara en el sur del estado de Chihuahua, México. En su adolescencia se enamoró de Luis, hermano de Ruth, con quien inicia una relación caracterizada por una unión de felicidad, amor, compañerismo y cariño inmenso.

Recientemente, cuatro de sus hermanos junto con sus familias emigraron de la colonia Le Barón. Una de sus hermanas vive en Galeana, Chih., y la otra en la ciudad de Tijuana, B.C., en México; mientras que dos de sus hermanos viven en la ciudad de Thompson, en el estado de Dakota del Norte en Estados Unidos junto a la frontera con Canadá. Únicamente una hermana, un hermano y Rosa, junto con sus respectivas familias, viven en la comunidad lebarona. A pesar de esto, existe una excelente comunicación entre todos.

Rosa contrajo matrimonio a los 19 años con Luis –hermano de Ruth–, reconocido por el trabajo de carpintería y de construcción de viviendas en la colonia Le Barón, con quien procrea cuatro hijos y una hija. La relación con sus hijos se caracteriza por la responsabilidad, la honestidad, la confianza, la solidaridad, la comprensión y el amor incondicional.

Luego del asesinato de su esposo, en julio de 2009, su familia enfrenta una situación emocional y económica difícil, fue imposible para Rosa continuar con la cría de animales de granja y otras actividades que realizaba su esposo. Rosa no se sobrepone rápidamente a la muerte inesperada de su esposo a manos de la inseguridad en el estado de Chihuahua. El asesinato es malinterpretado por los medios de comunicación en la región, haciendo imposible la resignación, el perdón y seguir adelante con su vida. Dicha situación obliga a Rosa y sus hijos a emigrar de la colonia Le Barón hacia la ciudad de Lindon, Utah al oeste de Estados Unidos.

En su estancia en Estados Unidos, su familia recibió terapias para superar los miedos y frustraciones tras la muerte de su esposo. Asimismo, Rosa apoya como asistente educativa en el colegio Montessori que aceptó el ingreso de sus hijos para que culminaran sus estudios de educación primaria. La labor docente le permite distraerse y salir adelante de la tragedia e injusticia por la que atraviesa su familia.

En el año 2011, Rosa es apoyada por Ruth, cuñada y directora del “Colegio Privado Alma Dayer Le Barón”, para ingresar como profesora de inglés en el colegio. Rosa y sus hijos deciden regresar inmediatamente a la colonia Le Barón, ya que les gusta más la vida en el campo y la convivencia con otros miembros de la comunidad lebarona que el estilo de vida estadounidense.

Después de todo lo que pasó, sus familiares y amistades le apoyaron para que continué una vida en pareja, y decide en el año 2012 contraer matrimonio con el hermano menor de su primer esposo y quien se dedica a la agricultura (al cultivo de sorgo, maíz y chile). Rosa considera positivo haberse casado con alguien que conoce desde su infancia. Ella señala que la relación se dio en un momento difícil, pues ella siempre ha visto a su marido finado como un héroe y algunos miembros de la familia se oponían a la relación.

Al respecto, Rosa sostiene que ella no podía continuar sola y que su actual esposo le apoyó económicamente y estuvo con ella durante todo este proceso, por lo que su decisión está respaldada por sus hijos. La vida de Rosa ha cambiado en el presente, pues tiene pensado retirarse algunos meses de la docencia dado que está embarazada y quiere compartir más tiempo con sus hijos. Cabe señalar que las mujeres lebaronas al cumplir tres meses de embarazo viajan a las casas de sus familiares en Estados Unidos para aliviarse en dicho país. Rosa viajará también.

Un aspecto para resaltar es que ella, como otras profesoras, se dedica a la docencia por vocación y está agradecida por el contacto con los niños. El sueldo que percibe es de 1,800 pesos mexicanos a la quincena, no cuenta con servicio médico ni prestaciones, y es una labor que realiza solo durante las mañanas.

Eva, profesora menonita

La profesora Eva no habla con fluidez el idioma español, por lo que fue necesaria la traducción de la entrevista. Eva es maestra de un campo menonita llamado El Valle en San Buenaventura, Chihuahua (figura 4), ella es originaria de Cuauhtémoc, Chih., nació en el campo menonita 101. Ahí vivió durante su niñez y adolescencia. En ese campo realizó sus estudios de primaria y secundaria en el colegio menonita “La Esperanza”, donde disfrutaba mucho de historia y geografía, adquiriendo un interés genuino por la búsqueda de información sobre historia mexicana y la lectura de literatura inglesa o alemana, –alguna vez deseó ser escritora–.



Figura 4. Misión y escuela primaria menonita en colonia El Valle, en Buenaventura, Chihuahua.

Para la profesora Eva: *“una mujer -y peor un hombre- que se dedica a las artes es fuertemente criticado en la comunidad menonita”*. Se espera que los hombres estén interesados por hacer su propio dinero y sostener su propio campo de cultivo, por lo que no da tiempo para la formación en las humanidades, y quienes desean especializarse en las artes deben alejarse de este sueño. La educación primaria incluye las asignaturas matemáticas, historia, geografía, español, ciencias, inglés, alemán, biblia y artes, esta última asignatura tiene la menor frecuencia.

Su madre, de 61 años, y su padre, de 68 años, formaron una familia con 11 hijos nacidos en el mismo campo 101; Eva es la más pequeña de sus hermanos. Ahí han vivido siempre. La familia entera vive del campo y muchas veces todos juntos sacan adelante la cosecha o los problemas a los que se enfrentan.

La profesora Eva menciona que su infancia fue tranquila, se recuerda siempre en casa con su familia. Estudió la educación secundaria, desde entonces decide ser maestra, considera que su interés por la docencia nació por el ejemplo que le dieron sus maestras de primaria y secundaria.

Eva está casada, su esposo también es originario del campo 101, se conocieron en el mismo campo menonita, tenía 18 y 19 años, respectivamente, cuando iniciaron su relación amorosa; tienen dos años de casados. Ella menciona que, después de casarse, deciden salir del campo 101 para aprovechar una oportunidad de trabajo en la comunidad menonita El Valle, ya tienen dos años dentro de la comunidad. Ella menciona que su matrimonio es algo muy bonito, pues hay mucha comunicación.

Desde hace dos años es maestra de primaria, principalmente, porque le gusta convivir con los niños, la educación que ella le da al alumnado se basa en la formación en valores y en los contenidos del libro de texto utilizado en alemán e inglés. Considera que los niños que ha formado durante estos dos años son tranquilos y nunca ha tenido que enviar a un niño a la dirección por problemas graves de indisciplina. Aunque, a veces algún niño es indisciplinado, por lo que necesita llamarle la atención.

La profesora Eva también resalta que usa los libros de texto oficiales y, además, libros que se compran en Estados Unidos y otros que traen desde Europa. Actualmente, Eva atiende tercer grado de primaria, ella siente que le hace falta estudiar más para enseñar más a sus alumnos. La profesora dedica tres horas a la semana para leer y comentar la biblia, por lo cual la educación religiosa es importante, pues además de leer se cuenta en el colegio con permiso para enseñar a los niños a cantar coros religiosos.

Al inicio de cada ciclo escolar reciben cursos de preparación para manejar los contenidos que marca el currículo oficial de la SEP, pero estos cursos no son suficientes y se le dificulta entender el programa de estudios por asignatura y por grado escolar. No menos importante son las reuniones entre las mujeres pro-

fesoras menonitas con los miembros de la iglesia, pues entre todos comparten ideas sobre cómo formar a buenos miembros de su comunidad. La educación no depende del profesorado sino de los miembros de la comunidad que han aportado el capital para la creación y gastos de funcionamiento del colegio.

Por último, Eva desea seguir ejerciendo como maestra y buscar la manera de prepararse mejor, por lo que ha iniciado en 2013 junto con otras mujeres menonitas círculos de autoformación. Considera que la niñez exige que el profesorado esté preparado en todo, su preocupación principal es conocer qué estrategias pedagógicas y recursos didácticos puede utilizar para que los alumnos mejoren el dominio del idioma alemán, sobre todo en aspectos de comprensión lectora y escritura. En 2014, la profesora Eva y su marido migraron hacia Estados Unidos en busca de mejores oportunidades laborales.

A manera de conclusión

La evolución sociohistórica de la docencia femenina deja ver que mientras las mujeres profesoras se han convertido en agentes educativos de gran impacto económico, cultural y político en el estado de Chihuahua, su desarrollo personal y profesional ha sido limitado por ideologías patriarcales y por las fuerzas económicas, religiosas, políticas, sindicales, culturales y sociales. Las mujeres han sido consideradas con basta capacidad para cuidar y criar a niños, pero día a día se cuestiona si están suficientemente preparadas para educarlos. Así, los modelos de feminidad anteponen la virtud, la privación sexual y la moral sobre la libertad o autonomía en la vida de las mujeres profesoras.

Se considera que el gobierno federal y estatal, así como las secciones del SNTE y los grupos de maestros locales deberán trabajar en conjunto para diseñar e implementar propuestas de políticas públicas con enfoque de género orientadas a solucionar los problemas formativos, laborales, sociales y de salud emocional de las mujeres profesoras que estén vinculados con las condiciones de trabajo docente. En específico, se propone para la comunidad menonita El Valle en Buenaventura y para la colonia Le Barón en Galeana, que el gobierno del estado de Chihuahua a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECD) implemente acciones afirmativas y modifique reglamentos con el fin de beneficiar la formación y revalorar el trabajo que hacen las mujeres profesoras de escuelas primarias privadas para la formación integral de la niñez menonita y lebarona.

Por último, en el capítulo se habla de las mujeres y no de los varones en el mercado de trabajo docente para visibilizar aquellos problemas que enfrentan las mujeres profesoras para su desarrollo profesional y desempeño docente que están ligados a su propia condición de género. Así, se sitúa a las mujeres profesoras como principales afectadas de la ideología patriarcal y el machismo en el mercado del trabajo docente en el estado de Chihuahua.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Lumen.
- Ander-Egg, E. (2004). Lo que subyace en la formulación y la aplicación de los métodos. En *Métodos y Técnicas de Investigación Social II. La ciencia: su método y la expresión del conocimiento científico* (pp. 117-136). Argentina: Lumen.
- Arias, F. (1981). *Introducción a la Técnica de Investigación en Ciencias de la Administración y del Comportamiento*. México: Trillas.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. México: Pearson Prentice-Hall.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Briones, G. (1996). Epistemología de las Ciencias Sociales. En *Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social* (pp.1-223). Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Díaz, Á., & González, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. *Revista Universitas Psychologica*, 4(3), 373-383. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740311>
- Gallegos, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. En Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP.
- García, P., & Reyes, B. (2002). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador.
- Hinkelammert, F. (1990). La libertad académica bajo control en América Latina. *Nueva Sociedad*, (107), 131-137. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/1879_1.pdf
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2010). *Censo de población y vivienda. Chihuahua*. México: INEGI.
- Marinas, J. (1995). Historias de vida e historia oral. En J. Delgado, & J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales* (pp. 259-287). España: Síntesis.
- Marinas, J., & Santamarina, C. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. España: Debate.
- Meyer, C., & Schwager A. (2007). *Understanding the customer experience*. U.S.A.: Harvard Business Review.
- Ossandon, M. (2005). *Relatos de vida de educación general básica* (Tesis de maestría). Universidad de Chile/ Facultad de Ciencias Sociales, Chile.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España: McGraw-Hill.
- Samaja, J. (2008). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Argentina: Eudeba/ Universidad de Buenos Aires.
- Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos. En B. Hooks et al., *Otras inapropiables. Feminismo desde las fronteras*. España: Traficantes de Sueños. Recuperado de <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Otras%20inapropiables-TdS.pdf>

- Sautu, R. (Comp.). (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Argentina: Editorial de Belgrano.
- Sharpe, J. (2003). Historia desde abajo. En P. Burke, et al., *Formas de hacer Historia* (pp. 39-58). España: Alianza Editorial.
- Spencer, D.A. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. Biddle, T. Good, & I. Goodson, *La enseñanza y los profesores I, La profesión de enseñar*. España: Paidós Ibérica.
- Weber, M. (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Argentina: Amorrortu.

CAPÍTULO 6

Discursos sobre disciplina escolar en maestras de primaria

Crystal Daniela Pérez González y Pavel Roel Gutiérrez Sandoval

El propósito de este capítulo es difundir los resultados del proyecto de investigación realizada por los autores respecto a los mecanismos y discursos de la disciplina escolar que asumen las mujeres profesoras de 40 escuelas primarias públicas de la Heroica Ciudad Juárez y de Nuevo Casas Grandes, Chihuahua, México. Específicamente, se recuperó el sentido pragmático y el significado semántico que las mujeres profesoras dan a la disciplina escolar en el marco de la *Reforma Integral de la Educación Básica* (RIEB); identificando la imagen y características que otorgan al comportamiento indisciplinado de los alumnos, pudiendo además expresar en profundidad un vínculo entre el concepto de disciplina y su manejo en el aula.

A lo largo del texto se discute sobre la relación ético-moral entre indisciplina y violencia escolar, ya que se considera como hipótesis de juicio crítico que el discurso de la disciplina y los mecanismos que ejercen las mujeres profesoras, para responder al comportamiento indisciplinado de los niños de las escuelas primarias en la región noroeste del estado de Chihuahua, están cargados de violencia en lugar de oportunidad para transformar el mundo –la violencia de género, la cultura patriarcal y las actitudes machistas–, por lo cual hay una necesidad de preparar al profesorado de primaria con análisis teórico-práctico de los problemas de género y de la atención preventiva de la indisciplina escolar con enfoque psico-pedagógico.

Al respecto, Cárdenas (2009) sostiene que “La disciplina escolar está bastante lejos de ser un mero dispositivo instrumental que los profesores utilizan para crear un mejor ambiente de trabajo” (s.p.). Más que eso, la disciplina es el medio por el que se transmite un conjunto de conocimientos del profesor al educando sobre las normas de comportamiento aceptadas y no aceptadas, por ejemplo: se castigan las prácticas estudiantiles de resistencia contra-curricular, contra la institución educativa o contra la corrupción en el gobierno mexicano.

Por lo tanto, el discurso de la disciplina tiene que ver con la ideología política de las mujeres profesoras; el papel asumido sobre la liberación femenina del hombre; la inserción al trabajo formal; el desarrollo pro-

fesional y la autonomía financiera de las mujeres; así como otros cambios culturales que enmarcan valores, actitudes y formas de actuación ante el Estado, la familia y otras instituciones sociales.

Hay evidencia de que las mujeres profesoras cuando logran altos niveles de profesionalización, formación científico-tecnológica o credenciales académicas, enfrentan mayores situaciones de hostigamiento y abuso de poder de los hombres sobre ellas –y de la propia institución–. Los argumentos se centran en que las mujeres exitosas cuestionan el contrato sexual –los roles sociales asignados involuntariamente a las mujeres–, defendido por la hegemonía masculina y, por ende, los hombres con poder responden con violencia sobre ellas (Gutiérrez, 2010).

Dicha situación lleva a creer que las mujeres profesoras defienden o protegen el aula escolar, creando un ambiente de libertades, compañerismo y respeto, generando un espacio altamente valioso para el desarrollo de sensibilidad cultural de los niños. Por lo que se propone utilizar el concepto de desarrollo societal para referirse al desarrollo de la autonomía, la adquisición de la normatividad y los principios que rigen la vida social. Reconociendo el desarrollo de sistemas valorativos y de habilidades para la interacción y la comprensión de la vida social.

A partir de esto, el estudio de la disciplina escolar queda vinculado con la formación moral y política del educando. Al discutir sobre las implicaciones subjetivas de los discursos de la disciplina en el profesorado y el estudiantado del nivel de primaria, destaca la ausencia de un conocimiento técnico de carácter psicopedagógico que oriente la acción de las mujeres profesoras, es decir, el manejo de la disciplina se piensa como una cuestión personal, una cuestión de estilos de enseñanza y pocas veces como una cuestión relacionada con la ideología y el compromiso ético-moral del profesorado.

Una de las tareas más importantes de la educación básica es la formación moral de los niños. Siguiendo las ideas de Latapí (1999, citado en Cárdenas, 2009), “la educación formal puede contribuir de manera importante en la capacitación de los alumnos para hacer elecciones en un marco de libertad y apegándose a principios éticos” (s.p.) y morales. Destaca la autonomía como un pilar filosófico de la RIEB, ya que la capacidad de autogobierno del comportamiento obliga a fomentar en el aprendiz la responsabilidad sobre sus propios actos y decisiones.

Luego de la integración del marco referencial sobre los estudios de la disciplina en educación primaria, consideramos que la investigación educativa necesita orientarse a la comprensión holística del proceso educativo para poder mejorar los niveles de calidad de la enseñanza y del aprendizaje; destacando además el impacto de la investigación educativa en las políticas y procesos de formación inicial de los futuros docentes.

Al respecto, sobresalen los estudios de Márquez, Díaz y Cazzato (2007), quienes señalan que la disciplina escolar se puede definir como “el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal” (p.129). Es decir, se considera que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto, se debe analizar en la diversidad. La disciplina escolar se convierte en una herramienta consciente a través de la cual el individuo –el docente– junto con otros individuos –el grupo de clase– consigue a través de estrategias y mecanismos de disciplinamiento ciertos fines que el contexto educativo demanda.

Respecto a la posible relación causa-efecto entre disciplina y logro de aprendizaje, es ampliamente conocido que una clase que se desarrolla acorde a un plan tiende a ser más disciplinada, el profesor conoce lo que debe hacer en cada momento, las actividades están pensadas para el tipo de alumnos que el profe-

sorado tiene en el aula, las unidades didácticas son agradables, los contenidos están organizados secuencialmente y, por ende, estos pueden ser evaluados a través de varios instrumentos diagnósticos, formativos y sumativos.

Se puede decir que hay disciplina cuando el proceso instruccional está planificado y se indican criterios de evaluación acordes al contenido, estrategias, actividades y materiales empleados. Por lo que la disciplina escolar genera confianza de los alumnos sobre el profesor, pues también es aceptado que el padre de familia y los niños otorguen un voto de confianza en el profesor, en el currículum y al mismo tiempo en las escuelas, ya que los profesores son quienes pasan más tiempo con el educando y propician su formación integral.

La disciplina se define como el “conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos” (Badia, Gotzens y Zamudio, 2012, p.66). Si bien, las situaciones de indisciplina, violencia y acoso entre los escolares han existido siempre, “éstas cobran cada vez más relevancia debido a las dificultades para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Badia et al., 2012, p.66) en los contextos de marginación, violencia social, feminicidio y otros factores de riesgo como la delincuencia organizada o el narcotráfico.

Hablar de disciplina escolar no es una tarea fácil, al relacionarla con los procesos de enseñanza-aprendizaje se vuelve un tema complejo, pues como ya se ha mencionado al principio del documento, la disciplina es vista como parte del estilo personal de cada profesor y esto no ha sido debatido suficientemente en los programas de formación inicial del profesorado, por lo menos en el contexto de la formación de maestros en el estado de Chihuahua, México.

Sin embargo, la disciplina escolar es interiorizada por los niños a través de un constante aprendizaje de conductas, creencias y sentimientos que son permitidos, tolerados y no sancionados dentro de las escuelas. Por lo tanto, la disciplina escolar es un instrumento cuya principal finalidad es garantizar el orden suficiente en el grupo de clase para facilitar su funcionamiento e implementación del currículum, siendo un medio para solucionar problemas que impiden el éxito instruccional (Badia et al., 2012).

La disciplina escolar tendrá su efecto positivo cuando sea percibida por los educandos como congruente, necesaria y posible de asumir por todos. Cuando las reglas de exigencia no son justas o están siendo aplicadas para humillar, exponer o hacer burla del educando frente a los demás, difícilmente podríamos afirmar que estos mecanismos de disciplinamiento beneficien al educando. Por lo cual, la disciplina necesita dar cumplimiento a los compromisos del profesorado; permitir que este se desempeñe como facilitador del aprendizaje y gestor de la convivencia en un grupo, al tiempo que protege un espacio de participación libre, digna y valiosa para cada educando.

Ponce (2010) menciona que en Argentina los modos, tipos y funciones de las sanciones disciplinarias escolares han variado históricamente, desde los castigos físicos severos, suspensiones y amonestaciones, los ritos de control del grupo y hasta nuevas modalidades que se instituyen como sanciones enmarcadas por la Ley Federal de Educación y la política de modernización, transformación y cambio educativo en los últimos tres sexenios presidenciales.

Ortega (2012) considera que la escuela como institución tiene un discurso sobre la disciplina escolar que es compartido entre el colectivo docente y asumido por los niños como parte de la propia constitución originaria de la escuela. Entonces, el acto de disciplinar significa moldear ciertas características deseadas en

un individuo para hacerlo funcional a la sociedad a la que pertenece –por ejemplo: la identidad nacional, la lengua oficial y el interés por el pensamiento matemático–, dichas características constituyen el curriculum real del centro escolar.

Cabe mencionar que en la disciplina escolar se han asumido y reproducido los nuevos discursos sobre la infancia, los cuales se centran en los derechos del niño como ciudadano –bajo esta visión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el educando adquiere una posición activa en la definición del curriculum de la educación infantil– y el aprendizaje de los niños se convierte en el eje central de la acción docente.

Boccasius (2008) encontró que en la escuela hay varias estrategias para mantener la disciplina, entre ellas: la fila, que sirve para calmar los cuerpos a la hora de entrada, después del receso escolar y en la salida; la llamada de la lista por el nombre al comienzo de la clase, que deja ver procesos de identificación de cada sujeto y su desempeño –donde asistir es sinónimo de estar presente–; entre otras prácticas que son utilizadas para acomodar al educando en posturas, grupos y espacios del ambiente escolar.

A partir de lo anterior, se pretende reconstruir a través del método definido como interaccionismo simbólico diferentes unidades de análisis de los discursos de la disciplina que circulan en las escuelas de nivel primaria en el municipio de Nuevo Casas Grandes y en el municipio de Juárez, estado de Chihuahua, así como también la forma en que se ejerce la disciplina en el aula, bajo las siguientes dimensiones: la mujer profesora y las reglas de trabajo dentro del aula; las relaciones de poder en la escuela, bajo su forma explícita e implícita; los discursos de la disciplina contruidos por las mujeres profesoras; el discurso de la disciplina institucional u oficial que manejan las autoridades educativas; y la diferenciación del comportamiento indisciplinado del educando por género.

Esta investigación define la disciplina como un instrumento utilizado como mecanismo estructurante de la vida escolar para ejercer poder y control del grupo. Además, la disciplina escolar como objeto de estudio se plantea desde un punto epistemológico abierto, bajo un análisis interpretativo de las diversas formas, estrategias y mecanismos de disciplinamiento que utilizan las mujeres profesoras, algunas de manera consciente y otras inconscientes.

Se encuentra entonces que indisciplina refiere a diversos problemas de convivencia entre alumnos, así como al daño en la transferencia maestro-alumno. Mismos que derivan de la pérdida de autoridad docente; la influencia negativa de distractores como telenovelas y videojuegos en el aprendizaje; el desinterés y poca participación de los padres de familia; las actitudes y acciones de irresponsabilidad con las tareas escolares; la falta de disposición al trabajo; la violencia y agresividad; la falta de carácter del educando y otras actitudes negativas.

Además, los efectos generadores de indisciplina son aquellos ligados a la deserción escolar, el aislamiento social, el bajo aprovechamiento académico, contexto social, la violencia escolar y la delincuencia. Por lo que cobra importancia el diseño de protocolos de prevención, atención, seguimiento, canalización y sanción de los casos graves de indisciplina. Se genera una modificación permanente de los reglamentos escolares propiciada por el debate y la reflexión sobre la disciplina escolar.

Destaca además el análisis de la definición de disciplina desde el abordaje de conceptos teóricos marxistas, como la reproducción social, el capital cultural, el discurso normativo de la disciplina y el control social

a través de los mecanismos disciplinarios que utilizan los hombres de la clase hegemónica. Por lo que a partir de esta visión neomarxista y de la perspectiva de género, se analizan las formas, estrategias y mecanismos de disciplinamiento que utilizan las mujeres profesoras en el acto de transferencia maestro-alumno o separación maestro vs alumno, recuperando las expresiones verbales, la intencionalidad de uso de los mecanismos de disciplinamiento entre las mujeres profesoras y los varones profesores, así como la percepción de la indisciplina femenina y masculina. En este sentido, los autores definen como tareas científicas:

1. Comprender la forma en que algunas mujeres profesoras reconstruyen el discurso de la disciplina en las escuelas primarias de Nuevo Casas Grandes y Ciudad Juárez, partiendo de su concepción como mujer y del propio significado pragmático y sentido semántico que otorgan al concepto de disciplina escolar.
2. Describir las formas, las estrategias y los mecanismos de disciplina empleados por algunas mujeres profesoras en el aula.
3. Identificar el significado pragmático y sentido semántico de las percepciones que tienen las mujeres profesoras de escuelas primarias sobre el comportamiento indisciplinado de las niñas y de los niños.
4. Recuperar anécdotas y experiencias personales de la autobiografía de la profesora Crystal Daniela Pérez González, reconociéndose como mujer profesora feminista y narrando los casos de indisciplina que ha tratado a lo largo de su trayectoria docente.

Fundamentación teórico-epistemológica

La corriente neomarxista plantea una crítica a los conceptos de poder y autoridad, por ende, se impacta en la discusión del concepto de disciplinamiento escolar. Es considerado que la disciplina escolar es una práctica discursiva en la que se pone énfasis a la relación entre estos dos conceptos –poder y autoridad– por medio del reconocimiento de la interacción y transferencia maestro-alumno, por lo cual, el discurso de la disciplina que circula en las escuelas tradicionales tiene un carácter funcionalista y técnico.

A partir de lo anterior, se encuentra que el proceso de enseñanza-aprendizaje en los modelos educativos de tipo capitalista está relacionado con la lógica mecanicista, el esquema exposición-escucha-memorización-repetición del contenido y el resultado de aprendizajes estandarizados según los intereses de la clase dominante. Se presenta la resistencia del estudiantado y del personal docente al curriculum oculto, el autoritarismo, la despersonalización, la concentración del poder, el control excesivo del trabajo académico o la lejanía del trabajo escolar con la realidad comunitaria.

Sin duda alguna, la dominación, la subordinación y la pasividad del alumno, e incluso del maestro, pueden ser considerados resultados del uso de mecanismos de disciplinamiento no legítimos o aceptados por el miedo a enfrentar violencia de las autoridades educativas o alejarse de la visión institucional del maestro. Por lo cual, la disciplina escolar entendida desde el concepto de atención a las faltas de conducta o comportamientos no deseados que impiden el desempeño de cualquiera de los protagonistas del proceso educativo, se piensa como garantía de un ambiente seguro, ordenado, agradable y respetuoso de las diferencias entre sí.

Según Pérez (1999), la disciplina es entendida como el sistema de normas obligatorias que se comparten entre los miembros de una organización. Por consiguiente, la disciplina corresponde al reglamento escolar y al contrato de aula, donde el docente se apoya para solucionar los conflictos del estudiantado a través del diálogo, el razonamiento, la persuasión o la negociación para acordar derechos y responsabilidades que los niños tienen (SEP, 2011).

Cabe señalar que existen mecanismos de disciplinamiento que sirven para mantener el control, regular o hacer cumplir los objetivos organizacionales, a saber: reglamentos, manuales operativos, protocolos y códigos éticos de ejercicio profesional. En el campo de la organización escolar, Gotzens (1986, citado en García 2008), definió la disciplina como el conjunto de procedimientos, normas y reglas mediante los cuales se mantienen el orden en la escuela y cuyo valor es básicamente la consecución de las metas educativas u objetivos de aprendizaje.

De acuerdo con Albornoz (2007), el Estado invierte un generoso capital en el control social formal, que es el ejercido por las instituciones del Sistema de Justicia y Seguridad; cuando algún individuo comete un delito, estas instituciones son las encargadas de sancionarlo. Entonces, si el individuo es culpable del delito que cometió, este es privado de su libertad. Durante su estadía en el medio carcelario se le imparten tratamientos de reeducación y reinserción, con la finalidad de integrarlo nuevamente al sistema social.

El Estado, entonces, invierte un gran presupuesto tratando de proporcionarle una sanción que lo persuada de no cometer nuevamente ningún delito. Pero, ¿cuáles son los resultados de esta reeducación?, ¿realmente se logra insertar al delincuente en la sociedad? y ¿por qué no se toman en cuenta otras acciones?

Posiblemente, esta situación podría resultar más benéfica si se invierte en una educación primaria basada en la pedagogía del espíritu o de las emociones, las cuales se imparte para que los niños jamás interioricen sentimientos de fracaso, desestima, desamor y falsas rutas para vivir una vida exitosa –el narcotráfico, la delincuencia organizada, la prostitución y el robo–; algo que en teoría sería una inversión más eficiente.

Se encuentra, con frecuencia, que se consideran sinónimos *clima escolar con convivencia escolar*. Pero, habrá que preguntarse: ¿son lo mismo?, ¿se trata de una misma cosa? o ¿es posible encontrar diferencias? Abordar el marco para la convivencia escolar en el programa de educación primaria resulta complejo, pues este documento tiene como pretensión guiar la vida en las escuelas e integrar la normatividad vigente a las escuelas primarias mexicanas, sin embargo, en la práctica el profesorado tiene dificultades para que los niños ejerciten todos sus derechos y la sociedad de respuesta a sus necesidades.

Además, bajo esta propuesta, el profesorado es responsable de proveer reglamentos adecuados para la convivencia de los niños en la escuela, donde todos se comprometan a respetarlos y cumplirlos; de esta manera todos conocen el comportamiento que se espera de cada uno y entonces estarán al tanto de los compromisos y responsabilidades que adquieren.

Algunas de esas conductas pueden ser catalogadas como conductas desafiantes, las cuales afectan las relaciones sociales con adultos e iguales, así como las posteriores estrategias de interrelación y otras subjetividades que dificultan el aprendizaje.

La escuela como institución de orden social, no es ajena a este pensamiento y, por eso, la disciplina ha sido un área de estudio, discusión y búsqueda de enfoques que faciliten la convivencia y el fomento de la buena salud mental de los docentes y de los alumnos. (Cubero, 2004, p.2)

El docente también puede aprender a captar las señales comunicativas que los alumnos envían por medio del lenguaje corporal, para facilitar la aplicación de estrategias metodológicas que le ayuden a prevenir la indisciplina. Cuando los alumnos no cumplen con las expectativas de conducta esperada, decepcionan y ese sentimiento se transmite, se le hace saber por medio de los gestos, incluso sin querer.

De acuerdo con Furlan (2005), a la par que se realizan esfuerzos por dotar a las escuelas de estrategias adecuadas para enfrentar las problemáticas de indisciplina y/o violencia, crece también la tendencia de nuevos comportamientos como el relajamiento o pérdida de tiempo en clase; el desorden provocado por el alumnado; las faltas de respeto al maestro; el maltrato, acoso sexual y abuso entre compañeros; la violencia entre profesores y alumnos; cabe señalar que el término violencia escolar ha desdibujando la cuestión de la disciplina escolar, haciendo difícil conceptualizar la diferencia entre clima y convivencia escolar.

Desde esta reflexión, la disciplina constituye una función del trabajo docente en el sentido en el que existe una figura –el docente– que designa alguna responsabilidad, tarea a ejecutar o alguna encomienda al educando. Cuando esta no es propuesta de manera apropiada o equilibrada provoca una inclinación hacia las reacciones espontáneas e indeterminadas de los niños.

La noción foucaultiana refiere a la educación como un dispositivo, pues se considera la escuela como un conjunto de “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” (García, 2011, p.1) que sirven a un interés único, hacer del alumno un ser educado.

Según Fierro et al. (2013), diversos enfoques educativos abordan la convivencia escolar como disciplina: “Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural; Educación Cívica y Ética y otros” (p.105). Esta unidad de análisis se encuentra en construcción, sin embargo, sobresale su anclaje en lo cotidiano y, por ende, en el curriculum real.

Finalmente, la alusión al tema de la relación con los padres de familia y la participación de estos en la vida escolar fue un claro detonador de la investigación educativa centrada en las conversaciones con docentes y padres de familia sobre la violencia escolar y la disciplina (Fierro et al., 2013).

Además, es posible indicar que el profesorado de primaria en sus primeros años de servicio tiene mayores preocupaciones por la estabilidad en el empleo, por lo que hay poco espacio para ser sensibles a los problemas afectivos o personales del educando, así como a los relacionados con el aprendizaje y la indisciplina. Por lo tanto, será necesario a partir de esta investigación reflexionar sobre los métodos educativos potenciadores de la transformación del clima escolar y la ecología del aula.

La indisciplina escolar es un problema que el profesorado percibe a diario en el aula y que vinculan casi invariablemente con la situación familiar o con las actitudes de los padres de familia hacia el niño, como son: la falta de cuidado, de interés y dedicación o, por el contrario, un exceso de protección, mimo y apoyo; que frecuentemente obstaculiza la labor realizada por los profesores. Aunque los problemas de conducta han existido siempre en los centros educativos, en los últimos años los estudios de la violencia escolar han provocado la generalización de los casos de conducta indisciplinada como situaciones de acoso escolar (Vázquez, 2012).

Los problemas de conducta adaptativa/social se definen como la presentación de un conjunto de comportamientos interactivos que NO se ajustan suficientemente a las normas mínimas de convivencia exigidas por un contexto social dado, y que por su frecuencia, intensidad y persistencia resultan en conductas desadaptativas y perjudiciales para el aprendizaje del alumno y para las personas que forman su entorno. (Siguenza, 2015, p.79)

Debido a que el objeto de estudio es el discurso de la disciplina en el espacio escolar, se recurre a las aportaciones de Stubbs (citado en Iñiguez, 2013) sobre el análisis del discurso, el cual refiere:

al intento de estudiarla organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y, concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes. (p.85)

Iñiguez (2003) señala la transformación de la lingüística desde su énfasis en el estudio del lenguaje como algo innato al ser humano, hacia su orientación en el análisis del uso del lenguaje como propiedad de los seres humanos en los distintos contextos relacionales y comunicacionales. Se destaca la interpretación del sentido y significado que tiene el discurso para las personas.

La pretensión de la etnografía de la comunicación es tan amplia como la de la propia antropología, pero su foco de interés principal es la competencia comunicativa. Taylor y Bogdan (1986 citados en López, 2001) indican que los positivistas buscan los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos, mientras que el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores.

La investigación cualitativa se constituye como una estrategia privilegiada para acceder a culturas diferentes, describirlas y comprender su *modus vivendi*. John Dewey es representante del pragmatismo normalista, esta teoría afirma que, “aunque los macrofenómenos existen, no tienen efectos independientes y determinantes sobre la conciencia y la conducta de los individuos. Los individuos, como actores existencialmente libres, aceptan, rechazan o definen normas, roles y creencias, etc.” (citado en Valdivia, 2012, p.2).

A partir de la aplicación del cuestionario temático a 79 mujeres profesoras de más de 40 escuelas primarias públicas del municipio de Nuevo Casas Grandes y el municipio de Juárez, Chihuahua, se presentan los resultados a continuación.

Las causas de indisciplina en los niños de escuelas primarias de la región noroeste del estado de Chihuahua están relacionadas con la ética y moral del personal docente, la organización del trabajo escolar; la participación e integración del aprendiz, así como diversos factores relacionados con su carácter, temperamento, interés, actitudes y disposición hacia las clases. En la figura 1 puede observarse que las mujeres profesoras encuestadas consideran entre las causas de la indisciplina escolar: la poca formación de valores y el mal ejemplo en sus familias.

En efecto, la conducta indisciplinada de los alumnos ocasionalmente se presenta como una falta de disposición a la clase y a las tareas escolares. Sin embargo, no hay reconocimiento de la importancia del contexto histórico-cultural y del modelo pedagógico que enmarca la praxis docente. La indisciplina puede ser consciente o inconsciente, e individual o colectiva. Habrá que poner mayor atención a los aspectos socioafectivos de la conducta indisciplinada de los alumnos, diferenciando las estrategias de disciplinamiento por género y por edad, puesto que la efectividad del ambiente de aprendizaje depende de considerar las características psíquicas, emocionales, sociales y cognitivas relacionadas a cada etapa del desarrollo infantil.

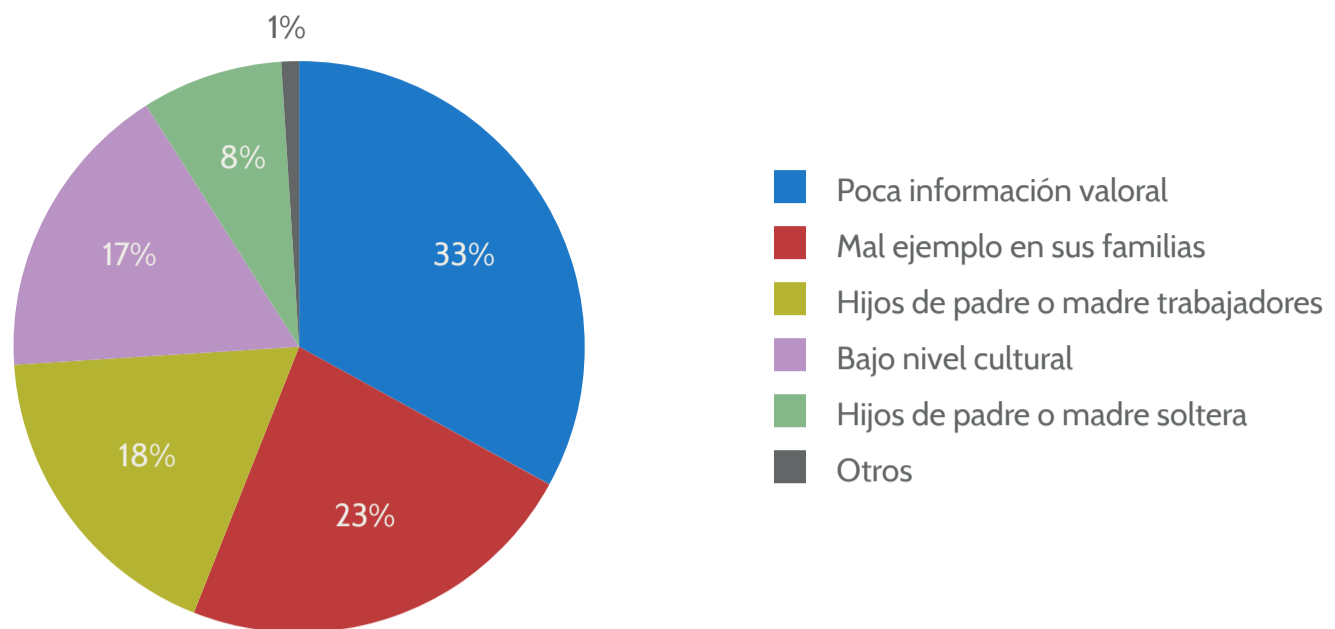


Figura 1. Percepción de mujeres profesoras de escuelas primarias sobre las causas de la indisciplina escolar.

Bajo el análisis axiomático o de valores, se puede afirmar que el discurso de la disciplina escolar compartido entre las mujeres profesoras de primaria en la región noroeste del estado de Chihuahua presenta ambigüedad. Ya que las mujeres profesoras utilizan diversas palabras y apoyos técnico-normativos para construir diversas formas de disciplinamiento en el aula. Así, el discurso de la disciplina escolar tiene su ejercicio en un contexto histórico y sociopolítico, donde los mecanismos de disciplinamiento cumplen una función simbólica importante.

Las unidades de significado pragmático y sentido semántico que utilizan las mujeres profesoras de nivel primaria tienen similitudes con la formación de valores promovida por el programa educativo actual, como: respeto –entendido como la consideración, miedo o prevención que se tienen sobre alguien o algo–, atención y escucha –demostración de respeto–, aceptación y obediencia –calidad de permitir que las cosas se realicen de cierto modo–, voluntad de participación, etc., pero mostrando siempre definiciones ambivalentes de la disciplina escolar.

El conocimiento proposicional que tienen las mujeres profesoras hizo posible obtener distintas definiciones colectivas sobre ser una niña o un niño disciplinado, así como los criterios para generar un clima escolar con disciplina en un aula de clase o fomentar en el educando una actitud favorable por la disciplina escolar. Cabe mencionar que 80% de las mujeres profesoras reduce el concepto de disciplina al concepto de control grupal –donde un alumno disciplinado es quien hace el trabajo o tarea tal como se pide y entrega en el tiempo estipulado–.

Por lo que las mujeres profesoras interpretan ser disciplinado como estar atento y demostrar respeto a la figura de autoridad del docente. Al momento de ser encuestadas, únicamente 20 mujeres profesoras demostraron tener una actitud reflexiva, ser críticas y asumir una postura de género. Dicha situación hizo posible recuperar experiencias y narraciones sobre la necesidad de comprender la disciplina escolar desde un concepto centrado en atención, cordialidad, respeto, tolerancia, solidaridad y compañerismo, puesto que el disciplinamiento necesita partir de lo más íntimo y caer en aquello socialmente proyectivo.

Es decir, quien es disciplinado ha podido desarrollar responsabilidad sobre sus actos, una fortaleza interior, una determinación de intercomunicación para hablar consigo mismo y asumir una autonomía en sus decisiones de vida. La autoexigencia es sinónimo de un alumno disciplinado, ya que indica que puede

autocontrolarse o autolimitarse. Sin embargo, se halló en las narrativas de las mujeres profesoras que el clima escolar con disciplina tiene que ver con las relaciones armónicas de participación, confianza y trabajo colaborativo entre todos los niños del grupo escolar.

Se encontró que el factor principal que interviene en la definición de disciplina escolar de las mujeres profesoras son los conceptos actitudinales sobre el disciplinamiento de los alumnos. Sobresale la educación familiar como la forma principal para lograr un comportamiento disciplinado en los alumnos, luego, los reglamentos escolares y, por último, el contrato de aula. Destaca un vínculo entre los valores, las actitudes y la identidad personal del niño, pues se es disciplinado en la medida en que este carácter le represente un lugar en la escuela.

Desde una visión pedagógica de la disciplina escolar, la forma o modelo de disciplina que asume el docente frente al grupo también es una causa del comportamiento de los alumnos, puesto que la resistencia o aceptación del maestro determina en gran medida la dinámica que seguirá el grupo de clase. De esta manera, las mujeres profesoras señalan que la falta de trabajo en clase o una planeación aburrida, tediosa y descontextualizada provoca que los alumnos presenten conductas indisciplinadas.

En este sentido, la disciplina escolar se define como un conjunto de mecanismos de disciplinamiento aplicados por los docentes en el aula, aceptados por sus alumnos y avalados por la institución escolar, que en conjunto determinan una forma de gobierno o modelo específico para regular la interacción entre los alumnos, así como la transferencia maestro-alumno en el espacio escolar. La forma de disciplina representa un medio para visibilizar el poder y la autoridad en las instituciones escolares.

Khurana (2015) menciona que “La disciplina forja el carácter que lleva a que la niñez tenga un buen futuro” (s.p.), lo cual se refleja en la práctica del deporte y en la convivencia pacífica. Por lo que los valores que fomentan disciplina escolar no deben olvidarse durante el proceso educativo. Por lo tanto, es importante crear estrategias innovadoras en conjunto con los responsables de familia para enseñar los valores, ya que no puede tratarse solamente de lo que se enseña en la escuela.

Por otro lado, las estrategias de disciplinamiento pueden ser configuradas por una arbitrariedad cultural –el machismo o el falogocentrismo–, por lo que necesita priorizarse en una forma de disciplinamiento consensada entre todos los miembros de la comunidad escolar, que permita el trato justo, igualitario, inclusivo, responsable y oportunidades educativas para todos.

En la figura 2 se muestra que la estrategia más común de las mujeres profesoras para manejar la indisciplina del educando es hablar con la mamá del alumno. Lo cual puede significar que el rol de la madre tiene una posición de autoridad e incluso de cercanía a las subjetividades del alumnado. El problema de la indisciplina resalta en los contextos de descuido o maltrato, así como la situación de trabajo infantil.

Se puede decir que la madre tiene una mayor transferencia y poder sobre el niño, situación que se ve disminuida en los contextos de la escuela de tiempo completo, ya que el profesorado pasa un mayor tiempo con la niñez, por lo cual de este dependerá la construcción de la personalidad y la fortaleza del espíritu infantil.

Es importante resaltar que la indisciplina se da en el momento en que llegan al aula los niños con una gran diversidad de valores y formas de pensar, que además vienen arrastrando problemas familiares o impactos de la violencia social extrema vivida en Nuevo Casas Grandes y en Ciudad Juárez, ya que estas situaciones se ven reflejadas en la conducta y convivencia entre las niñas y los niños.

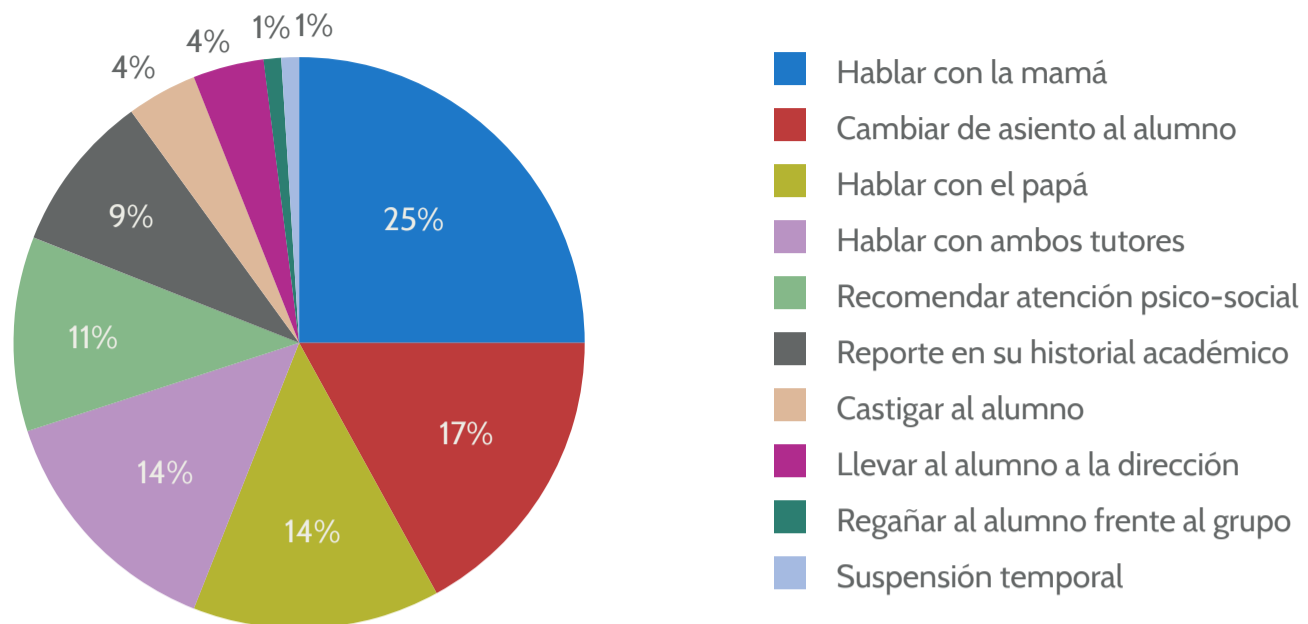


Figura 2. Estrategias disciplinarias de las mujeres profesoras.

A partir de las conversaciones informales durante la aplicación del cuestionario, se tiene la impresión de que las características psíquicas, emocionales, cognitivas e inquietudes de aprendizaje del educando son importantes para planificar una correcta planeación de clase y manejo de grupo. Bajo el análisis de las respuestas que mencionaron las mujeres profesoras, se pudo percibir cómo actuaban ellas justo en el momento en que lograban corregir a los niños con problemas de disciplina.

También, se puede saber cuándo el educando realmente necesita atención psico-social o mecanismos de disciplinamiento. En este análisis destacó que algunas mujeres profesoras siguen protocolos específicos para llegar a la raíz del problema detrás del mal comportamiento del educando.

Las mujeres profesoras definen el respeto y la responsabilidad como valores imprescindibles al momento de hablar de disciplina, definiéndola en conjunto como un acto; el acto de prestar atención en clase y respetar a los demás, incluyendo maestros y compañeros. Ante esto, la figura 3 muestra que el elemento diferencial por género de la indisciplina infantil es el uso del lenguaje, refiriéndolo a la expresión oral del alumno como lenguaje no aceptado dentro del espacio escolar.

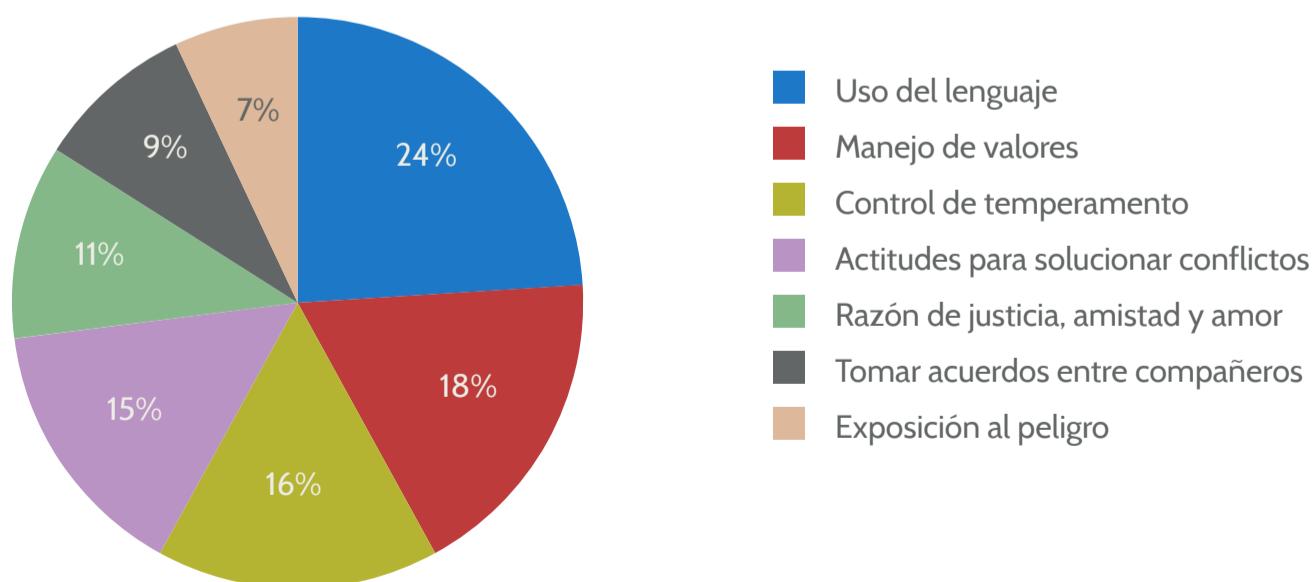


Figura 3. Elementos de diferenciación por género de la indisciplina infantil.

Así, el lenguaje grosero se vincula a un acto disciplinario para modificarlo. Sobresale el problema de valores en actos como el robo, la mentira, el chisme, la experimentación sexual o erótica, así como la conducta promiscua de los niños indisciplinados. También hay que reconocer el temperamento de los niños, ya que en ocasiones tienen dificultad para resolver conflictos de manera pacífica o ceder ante los demás. Entre los mecanismos disciplinarios utilizados está el hablar con la niña o el niño sobre el sentido despectivo de la palabra o frase que escribió –por ejemplo: *puta, gay o vete a la mierda*– y aquellas que les involucran en actos de vandalismo o violencia verbal –por ejemplo: *los mataré, odio a los gay, ¡“&”# es puta o te voy coger*–, que no pueden ser aceptadas en el espacio escolar.

Para profundizar en estos resultados se decidió analizar la reconstrucción del significado de la disciplina en la percepción de género que el profesorado otorga a las niñas o niños indisciplinados a través de adjetivos. Las figuras 4 y 5 muestran que las niñas son más cariñosas y atentas que los niños, pero al surgir una diferencia o problema entre ellas, las niñas ejercen el chantaje, el engaño y el acoso sexual. Mientras que los niños muestran conductas hostiles, agresiones físicas y verbales en contextos más violentos respecto a lo mostrado por las niñas.

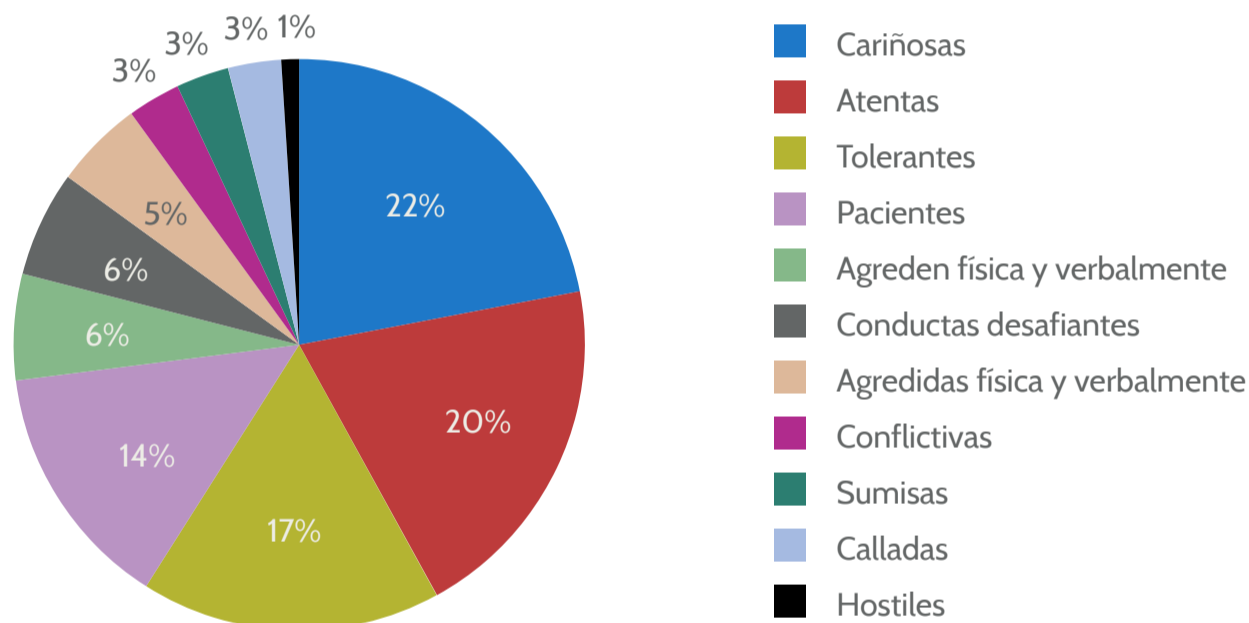


Figura 4. Adjetivos relacionados con las niñas indisciplinadas de acuerdo con la percepción del profesorado.

Respecto al conocimiento empírico de las mujeres profesoras sobre la disciplina escolar, ellas (re)construyen los discursos de la disciplina en el aula desde un sentido más humano que los varones profesores. Fue posible identificar elementos perceptivos de la disciplina escolar desde un paradigma psicopedagógico, dado a que su finalidad es formar a un ser íntegro –un ciudadano– que produzca un bien social.

Sin embargo, las mujeres profesoras reconocen que para que el educando pueda ser disciplinado necesitan ser introducidos a ciertos condicionamientos para conformar los reflejos de conducta social aceptada. Asimismo, las mujeres profesoras tienen que aplicar mecanismos de disciplina establecidos por las autoridades escolares y, a su vez, que estos sean legitimados por los padres de familia, en consecuencia, los valores con los cuales definen la disciplina son implementados en algunos casos como patrones que el docente debe de seguir durante el servicio docente.

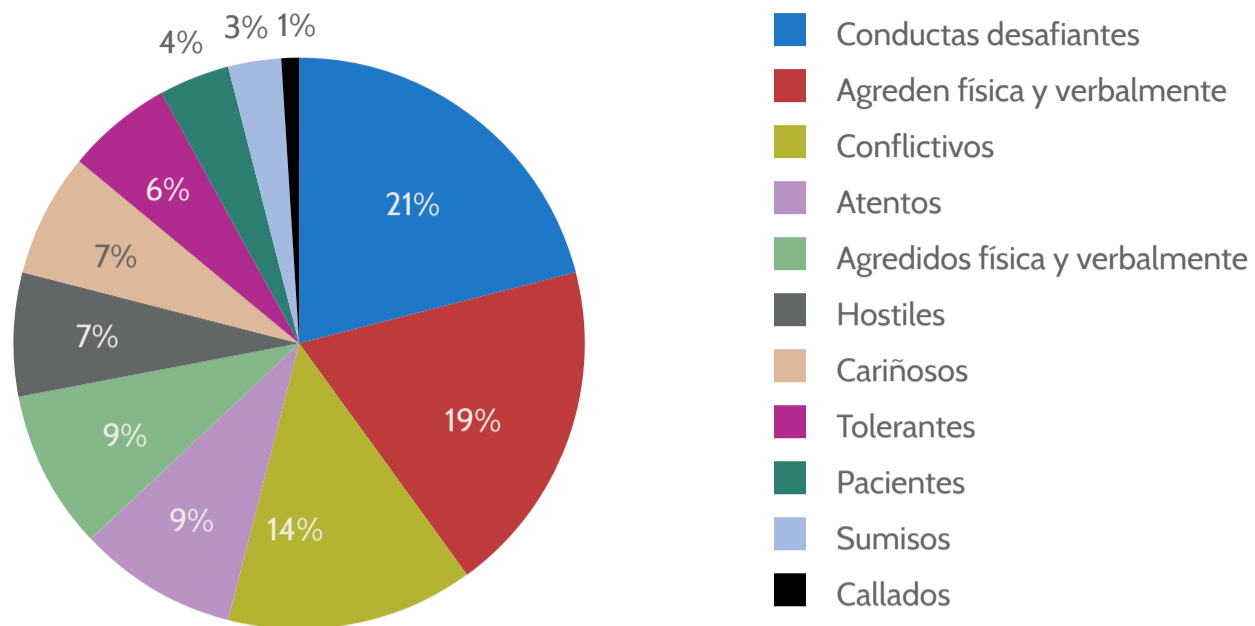


Figura 5. Adjetivos relacionados con los niños indisciplinados de acuerdo con la percepción del profesorado.

La configuración de valores en la docencia de acuerdo con las mujeres profesoras entrevistadas es el respeto y el amor por los niños, la comunicación y la confianza mutua. Se refieren a estos valores como al conjunto de aptitudes que generan una posibilidad contingente, debido a que son herramientas utilizadas con el propósito de sostener un sistema de equilibrio en el que se pueda cumplir con un propósito previsto o decidir no cumplirlo.

Se hace referencia a estas herramientas como las reglas del aula o criterios evaluativos utilizados como instrumentos para la medición y control de la clase. Asimismo, las mujeres profesoras de primaria en Ciudad Juárez toman como valores el amor y la confianza para discutir que estos son ganados por sus estudiantes a través de su esfuerzo.

Por otro lado, las mujeres profesoras mencionaron en cuanto a la creación de estatutos o regímenes que dicten pautas a seguir, que la sociedad confunde la disciplina con la exigencia y la atención, de tal modo que los castigos proporcionados por el profesorado a los alumnos indisciplinados son para ejercer su poder, por lo cual, son percibidos como naturales y necesarios para aprender.

Por lo tanto, el uso de reglas no es una exigencia, pero es una norma para tener el reconocimiento de los colegas y de los responsables de familia. De esta manera, los mecanismos de disciplinamiento son necesarios para que el docente pueda cumplir con sus propósitos referentes a los logros, conocimientos y aptitudes deseados en el educando, estos últimos deben de conocer previamente las reglas o estatutos para poder decidir si las cumplen.

Por lo cual, las causas de indisciplina infantil están relacionadas a las creencias pedagógicas y ética del docente -frecuentemente las mujeres profesoras descubren que el alumnado es más inteligente que ellas, pues encuentra la manera de fastidiarles, frustrarles o ponerles en choque con sus propias prácticas-. Además, la organización del trabajo escolar, la participación e integración del aprendiz en el aula, así como diversos factores relacionados al clima escolar son determinantes del comportamiento indisciplinado.

Así, en la mayoría de los casos los docentes generan más problemas de indisciplina al querer controlar la conducta de los alumnos, pues intervenir en la disciplina escolar resulta difícil por las propias coordenadas psíquicas, emocionales, culturales, políticas y sociales del comportamiento infantil. Aunque el personal

docente sea empático con sus alumnos, se tiene una escasa preparación para responder a las necesidades particulares y grupales del alumnado respecto a la disciplina escolar.

La figura 6 presenta los factores para catalogar a un alumno indisciplinado, según las mujeres profesoras frente a grupo. Se puede observar que el factor más importante para señalar al alumno indisciplinado es la falta de valores 58%, ser irrespetuoso 23%, ser majadero 10% y ser irresponsable 9%. Es visible que la falta de valores es un grave problema que se incrementa por la falta de atención, educación de parte de los padres o tutores de los alumnos indisciplinados.

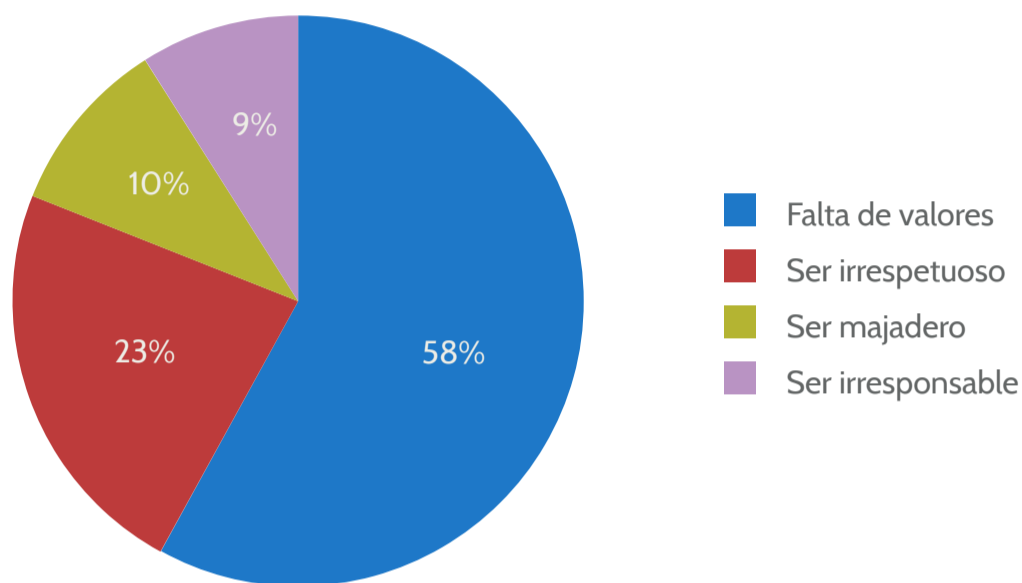


Figura 6. Factores para catalogar a un alumno indisciplinado.

En la figura 7 se pueden observar los mecanismos más empleados por las mujeres profesoras para mejorar la disciplina en el aula: respetar al alumnado 50%, valorarlos 30%, monitorear constante al grupo 10% y aclarar reglas de trabajo en el aula 10%. Este porcentaje se dio porque a los alumnos indisciplinados se les dificulta seguir reglas.

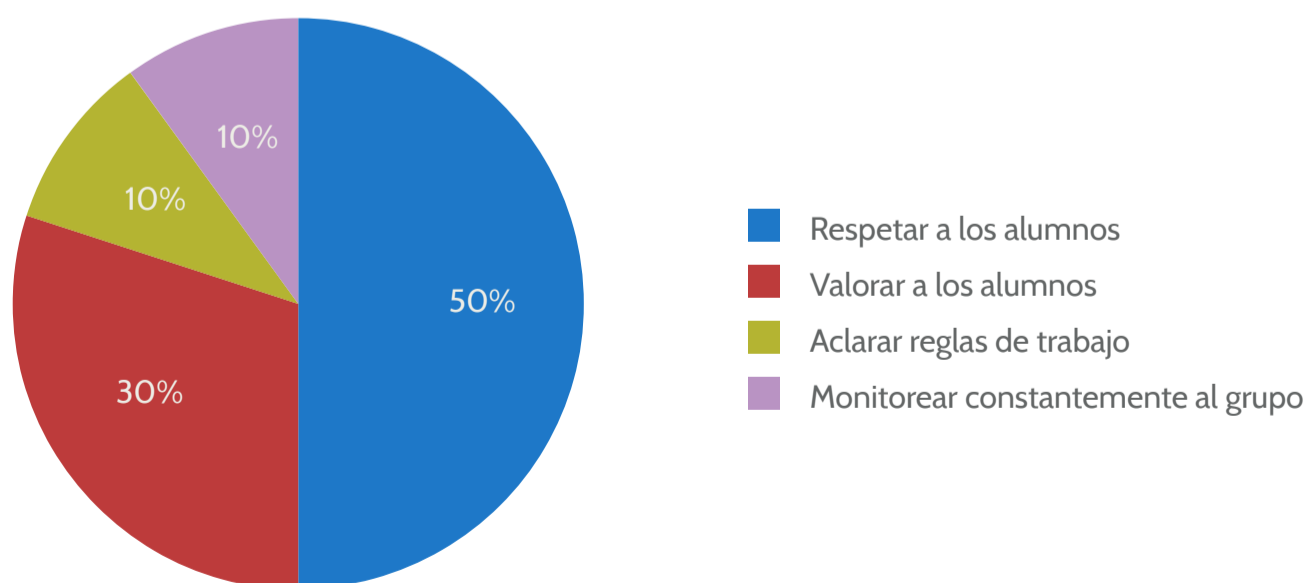


Figura 7. Mecanismos empleados para mejorar la disciplina en el aula.

En la figura 8 se pueden observar las estrategias que más implementan las mujeres profesoras para modificar el comportamiento del alumno: la llamada de atención y hablar con los padres, ambas con 25%.

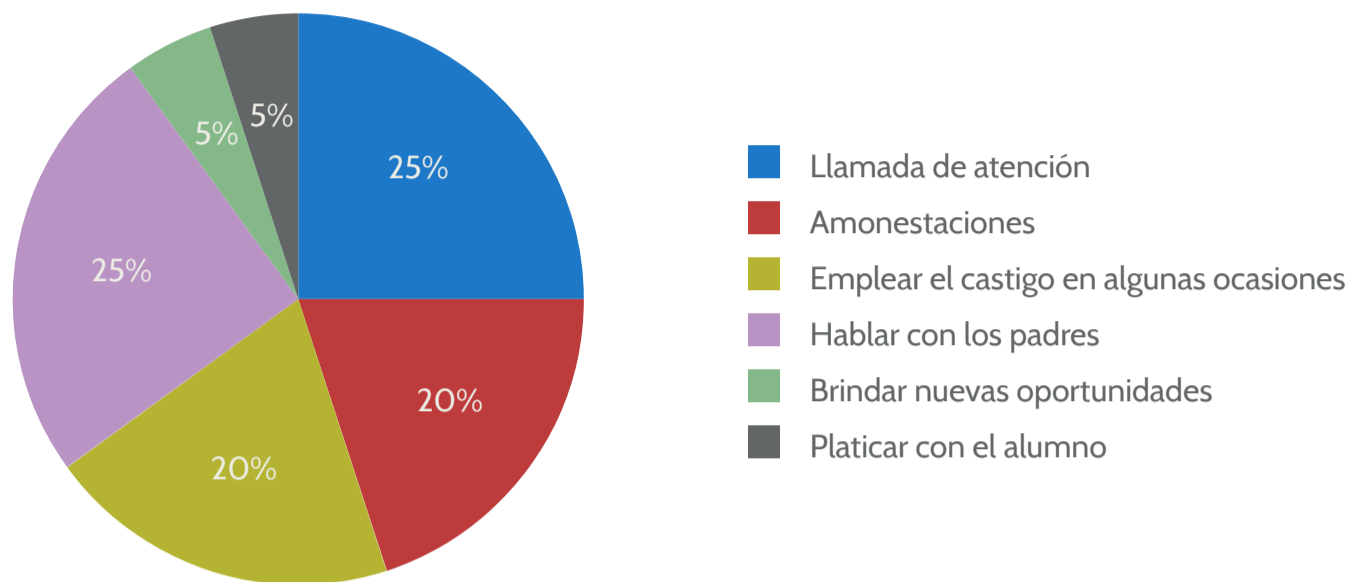


Figura 8. Estrategias para modificar el comportamiento del alumnado.

En ocasiones, las mujeres profesoras señalan que hablar con los responsables de familia impide mejorar el comportamiento indisciplinado de los alumnos, ya que los padres no hacen nada o rompen comunicación con el docente, provocan la inasistencia de sus hijos, muestran desinterés por apoyar el trabajo del docente o no aprueban la implementación de amonestaciones o castigos –entre estos: mandar al alumno indisciplinado a la dirección, estar en un rincón, o no salir al recreo–.

En la mayoría de las ocasiones estos mecanismos de disciplinamiento funcionan, pero está el caso de alumnos con indisciplina severa con los que los castigos leves no sirven de nada. Incluso, los alumnos indisciplinados crean sus propias acciones de reto, obstáculo o fastidio al docente.

Bajo este análisis, platicar con el alumno y brindarle nuevas oportunidades representa una alternativa menor para las mujeres profesoras, pues solamente 5% declara que esto sirve como estrategia, ya que los alumnos indisciplinados en el aula frecuentemente no tienen transferencia, empatía ni confianza para hablar de sus problemas con su profesora.

En la figura 9 se presenta la relación entre padres de familia con el alumno y con el docente para el mejoramiento de la disciplina escolar. Se puede observar que según las mujeres profesoras esta relación es muy escasa debido a que los padres de los alumnos indisciplinados no atienden a las llamadas de atención o citatorios que se les haga llegar, solo 20% de los padres de familia que tienen hijos con problemas de disciplina atienden a las citas y se preocupan por mejorar su conducta.

Pese a que los padres de familia comparten el propósito de la formación integral del alumnado, la mayoría de ellos se muestran inconformes con la intrusión del docente en cuestiones de indisciplina de sus hijos. Por lo que los docentes tienen que sensibilizar al responsable de familia para acordar en conjunto reglas de disciplina escolar sin generar violencia contra su hijo, ni privación de la orientación afectivo-sexual, negación de los valores asumidos desde su profesión religiosa o el estilo de aprendizaje del educando.

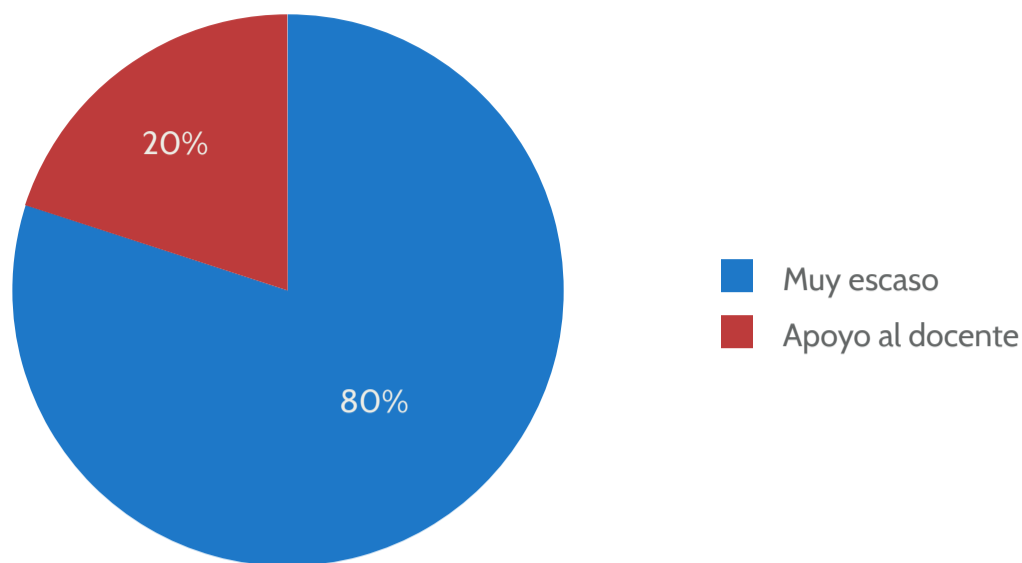


Figura 9. Disciplina escolar y participación de los padres de familia.

Si bien es cierto que reconocer las necesidades de cada alumno, brindar apoyos extra-clase y ajustar la práctica docente a estas necesidades no es una tarea fácil para las mujeres profesoras, tampoco lo es vincular la escuela con la comunidad o con la participación de los padres de familia en las actividades de aula.

Por lo cual, la intervención de los padres de familia dentro de las aulas escolares debe de ser de manera positiva y estar dispuesta a arreglar las situaciones problemáticas que impiden la transferencia comunicativa y socioafectiva en la relación maestro-alumno, ya que de esta manera resultaría más fácil generar convivencia pacífica y armónica en la escuela.

La figura 10 refiere al comportamiento de los alumnos indisciplinados; de acuerdo con las respuestas expuestas por las mujeres profesoras, se encontró que molestar a sus compañeros representa 40%, comportamiento burlón o golpeador 20%, y 10% corresponde a alumnos irrespetuosos con lenguaje altisonante. Se puede observar que el mayor porcentaje se atribuye a comportamientos leves como molestar a sus compañeros, que conlleva poner apodos, interrumpir a otros en clase, gritar, etc.

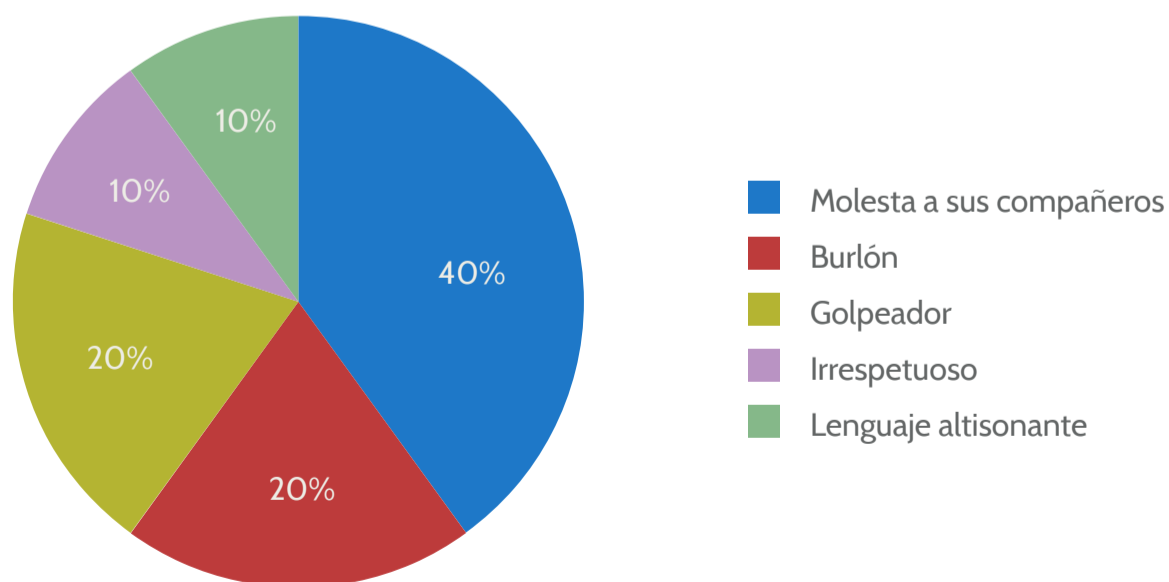


Figura 10. Comportamiento de alumnos indisciplinados.

A partir del análisis crítico de los discursos de las mujeres profesoras sobre el comportamiento indisciplinado de los alumnos se puede visibilizar un significado pragmático de la disciplina escolar compartido entre ellas. En el que la formación inicial del docente se circunscribe a la vocación y, por ende, a tener una actitud adecuada y pasiva para sobrellevar estos conflictos que se dan dentro del aula, alcanzar el respeto y con este valor ejercer su autoridad frente al alumnado.

Sobre este punto se construye el sentido semántico sobre el concepto de autoridad académica, el cual circunscribe elementos que identifican a las mujeres profesoras como feministas y como guías sociales para el aprendizaje situado, capaces de apoyar al alumnado para que resuelva las faltas, carencias o dificultades que podrían orillarle al comportamiento indisciplinado.

Por lo que la relación alumno-maestro y maestro-alumno es impuesta, es decir, no se establece sobre una base de simpatía mutua, afinidad de caracteres e intereses comunes. Ambos sujetos están ahí sin consulta o consentimiento previo, lo cual genera –sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo– expectativas mutuas que se confirman o no en función del performance, contrato de clase o arreglos que se hacen entre ambas partes.

La profesora de primaria Crystal Daniela Pérez González, coautora de esta investigación, afirma que su experiencia como docente le ha permitido darse cuenta que es difícil controlar la indisciplina y más cuando son grupos numerosos de alumnos en las aulas de las primarias de Ciudad Juárez. Para finalizar se recuperan sus experiencias personales, para dar cuenta del ejercicio de la disciplina escolar en el aula de primaria.

La profesora cuenta con más de nueve años de experiencia, empezó a trabajar en el sur-poniente del municipio de Juárez, Chihuahua, donde la situación socioeconómica de las familias está marcada por bajos recursos económicos, viviendas con problemas de infraestructura y falta de servicios públicos. Además, las aulas de las escuelas no están equipadas como las aulas de la zona centro y norte de Ciudad Juárez, existiendo problemas de violencia escolar entre niñas, niños y niñas-niños.

En este contexto, tanto las niñas como los niños indisciplinados son violentos, por lo cual en un principio la profesora tenía temor de no poder controlar la disciplina en el aula. La profesora recuerda que dos alumnos indisciplinados eran hombres de 10 y 13 años, de familias con padres divorciados y con problemas judiciales. Por lo que la pareja libre –mujer– llevaba al niño a la correccional para visitar a su padre encarcelado cada fin de semana hasta que se consiguió un novio.

Desde ese momento, se percibe que el ambiente familiar en Ciudad Juárez se caracteriza por una situación de descuido infantil por parte de la madre y del padre. Las familias no tienen recursos para ejercer la disciplina y el carácter del alumno se forja bajo diversos antivalores. Por lo cual, el niño es indisciplinado; sus actos dentro de la familia y en las anteriores escuelas ya lo han identificado así.

Para citar varios ejemplos, se retoma el caso de dos de sus alumnos que presentaron indisciplina escolar, quienes cursaban cuarto y quinto grado en una escuela en el poniente de Ciudad Juárez, donde la mayoría de los padres no tienen profesión, trabajo con una remuneración justa y tienen que desempeñarse en la economía informal para poder sobrevivir. Comúnmente, los padres de familia no compran los útiles escolares necesarios para las actividades y mencionan que tienen que decidir entre comer o pagar esos materiales, por lo cual, la profesora es quien tiene que asumir esos gastos.

“el alumno vive con la mamá y el padrastro, el niño no tiene buena comunicación con ambos, la mamá hizo caso a los recados y asistió a la reunión conmigo ya hasta que eran graves los problemas del niño en la escuela”.

“en el otro caso, los padres del alumno son separados. La madre trabaja como cajera en una tienda, y el papá radica en El Paso, Texas. Ya después de muchos recados, acudió una tía política del niño para platicar conmigo”.

En los dos casos, ocasionalmente se cumple con los gastos en materiales que se requieren para que sus hijos trabajen en el aula. Los niños comentan que no tienen el dinero para comprar. Además, la indisciplina que muestran los dos niños se refleja en muestra de enojo y coraje contra la maestra, así como agresiones verbales con sus compañeros. Cabe mencionar que el comportamiento indisciplinado se detona en las situaciones de convivencia como trabajos en equipo, compartir material e intercambiar ideas.

Al hablar con los tutores de estos dos niños, ellos concluyen que es únicamente vagancia y que no pasa nada. Después se volvieron a citar y se les mostró trabajos incompletos y algunas notas en la bitácora de peleas. Sin embargo, el desinterés de los padres seguía y se observó la falta de autoridad que existe de los padres sobre sus hijos, ya que uno de ellos pateó a la mamá en la explanada de la escuela y el otro le grita a su tía, insultándola.

Se considera que los problemas de indisciplina de estos dos niños radican en que cargan con los problemas del hogar, al no aceptar un padrastro y al tener a su papá en la cárcel. Ambos niños han interiorizado ser malos para el estudio y ya no quieren realizar las tareas. La madre no le ayuda en las tareas y si se le cuestiona o exige al niño hacer las tareas en el salón este reacciona haciendo berrinches y pateando las bancas del salón.

Respecto a las estrategias que se siguieron para controlar el comportamiento indisciplinado de los niños, están: saber más sobre la vida personal de cada uno para entenderlos, brindarles muestras de cariño y entendimiento, así como tratar de ayudarlos con sus tareas durante o después del término de clases. Con este acercamiento se logró controlarlos, por ejemplo: ya no se les pide que cooperen, en su lugar, se les invita a hacer cosas como adornar, acomodar bancas, tapar ventanas y se agradece su trabajo frente a sus compañeros.

De esta manera, ellos sienten que cooperan y se pudieron controlar sus momentos de indisciplina. Además, se motiva el buen comportamiento de los dos, premiándolos y evitando que la indisciplina se extienda con los demás. Con el paso de año se descubrió el gran interés de estos dos alumnos por el deporte, entonces se optó por incentivarlos formando un grupo de fútbol, siempre y cuando se portaran bien durante los juegos, teniendo como condición que todos tienen que jugar y ponerse de acuerdo en orden.

La profesora reconoce que no estaba capacitada para atender la indisciplina y a veces se sentía frustrada. Esto la llevó a buscar información, leer, crear estrategias propias e invertir tiempo libre para innovar las actividades escolares desde un enfoque participativo y de inclusión para garantizar el ejercicio de valores de respeto, integridad, tolerancia, compromiso y responsabilidad sobre los actos. Es difícil entender y controlar a 28 alumnos con problemas psíquicos, emocionales y familiares diferentes.

Por otro lado, resulta sorprendente encontrar noticias donde los docentes de los planteles educativos son agredidos por los alumnos indisciplinados. Tal es el caso que se da en Nuevo Casas Grandes, cuando un niño de quinto grado de primaria golpea a su maestra hasta hospitalizarla. Es importante tener conciencia de que estos hechos ocurren cuando la indisciplina se sale de control y el alumno golpea a la maestra tirándola al suelo.

Ante esto, la autora considera que, pese a que en ocasiones es difícil amar a los niños por igual, defiende su posición como educadora sensible a los problemas de género, ya que la docencia implica crear estrategias, sanciones y dinámicas para que las actividades escolares estén libres de conflictos a causa de la indisciplina y la violencia de género.

La autora se muestra con seriedad para que dejen de jugar, les recuerda que deben apoyar para crear un ambiente en el que todos puedan participar y trabajar sin ningún problema. Como mujer es común pensar que los niños indisciplinados lo son por falta de amor, comprensión y apoyo. Sin embargo, como estudiosa del comportamiento infantil considera que la falta de transferencia maestro-alumno se da por la falta de autoridad de los padres sobre sus hijos, por lo cual, como profesora debe ganarse el respeto y la confianza del educando, pasando de los momentos de tensión a momentos donde los niños puedan externar cómo se sienten, qué quieren y por qué situación están pasando.

Además, se considera que en ocasiones las mujeres profesoras siguen los rituales tradicionales de asignar tareas por género, como: pedir a las niñas que limpien el aula y que los niños realicen labores más pesadas como ir a tirar la basura y cargar cosas pesadas. Sin embargo, estos rituales generan violencia, pues lejos de visualizar los problemas de conducta hacen que las niñas interioricen sentimientos de inferioridad y los niños creen tener una superioridad basada en la fuerza física, en la inteligencia o en el liderazgo de grupo.

Por lo cual, es necesario poner actividades por igual, siempre pensando en la integración y que el trabajo colaborativo una a todos como compañeros de grupo. Por lo que la educación democrática no puede sustentarse en un trabajo docente autoritario, pero tampoco en una pérdida absoluta de límites.

Por último, debatir y disentir sobre el tipo de intervención que el maestro debería tener en la educación infantil para atender la disciplina escolar supone problematizar los rasgos de la formación moral y establecer estrategias para mejorar el trato del profesorado hacia los estudiantes (Conde, s.f.). Por lo tanto, el compromiso con la formación integral de los niños requiere que las mujeres profesoras mantengan la calma, escuchen al alumnado y aprendan a actuar con mayor inteligencia ante la violencia que prevalece en el estado de Chihuahua.

A partir del análisis de discurso, se puede señalar que la disciplina del grupo representa un elemento crucial de la práctica del profesorado, la cual puede limitar o potencializar la carrera docente. Además, existen procesos específicos de legitimización de prácticas de control de grupo y otros mecanismos disciplinarios que no están de ninguna manera vinculados positivamente con el aprendizaje, la convivencia y el autocontrol del educando.

Así como el reconocimiento que se da al docente por su práctica depende de lo estricto que cada cual sea con sus alumnos y las actividades que realice deben ser vistas por otros como largas o agotadoras para que sean significativas. Además, etiquetan de no muy buenas aquellas actividades creativas y dinámicas en las que el cuerpo se encuentra más relajado.

Según el análisis axiomático, la definición de disciplina escolar se considera más como un acto de respeto, atención, consideración e inclusive miedo hacia la figura de autoridad del docente y al aula o a la materia. Así, los discursos de la disciplina escolar dicen que el alumnado puede disciplinarse a través del reglamento escolar, los premios, castigos o regaños, el reporte de mala conducta, el examen, el término de privilegios, el trabajo extra-clase y la privación del tiempo de recreo o descanso.

Estas medidas de castigar o suspender al niño de sus tareas educativas son medidas autoritarias, por ende, violentas, ya que generan un efecto negativo y advierten que no dan solución al conflicto, sino que solamente lo pospone y evade.

Existe una ausencia de conciencia de género en las escuelas primarias de la región noroeste del estado de Chihuahua, además de múltiples barreras para la construcción libre, activa, colectiva y aventurada del aprendizaje. Hay un diferencial de género en el discurso de la disciplina que presenta diferencias en el lenguaje, valores, temperamento, percepciones y actitudes entre los niños indisciplinados.

Por ende, se propone a la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Gobierno del Estado de Chihuahua implementar un sistema de preparación del profesorado de primaria, o bien, desde su espacio de acción, revisar la incorporación de las siguientes temáticas a los cursos de pedagogía y didáctica de los programas de licenciatura en las escuelas normales y en las instituciones de educación superior (IES) del noroeste del estado de Chihuahua: tipos de grupos, dinámicas de trabajo grupal con enfoque inclusivo, características del comportamiento, desorden de la conducta infantil, esquemas preventivos de la indisciplina escolar, manifestaciones psicológicas derivadas de la socialización, potencialidades del trabajo educativo según las diferencias individuales.

Se concluye que la disciplina en el aula es el respeto, consideración y miedo que el alumnado tiene a alguien –el profesor– o algo –el salón de clases–. Esta disciplina refiere a diferentes medios para autoregular la conducta del alumnado a través de reglas de comportamiento y estrategias de negociación. Así, la disciplina escolar es primordial para la convivencia en el aula en el marco de la no-violencia y la no-discriminación.

Además, las mujeres profesoras pueden ser capaces de reproducir la violencia y desigualdad de género de manera inconsciente a través de una práctica simulada o sin sentido compartido con la pedagogía del espíritu o de género. A lo largo del texto puede confirmarse que los discursos de la disciplina de las mujeres profesoras de educación primaria están cargados de violencia simbólica e incluso juegos de palabras que visibilizan violencia psicológica contra las propias mujeres. También se analizaron las percepciones de los niños en cuanto a los problemas que se dan dentro del aula, el vínculo de confianza o desconfianza con las mujeres profesoras y la posición de autoridad que tienen las mujeres profesoras sobre ellos.

Asimismo, las profesoras como mujeres pueden asumir un discurso sobre la disciplina escolar que sea sensible a las causas de la indisciplina vinculadas a las coordenadas psíquicas, emocionales, sociales y familiares por las que atraviesan los niños. Valorándose una práctica docente que garantice un trato igualitario.

A manera de conclusión, las manifestaciones de violencia revelan conflictos no resueltos y estos se agravan con el tiempo, pues se fundamentan en prácticas discursivas que reproducen las condiciones de desigualdad o inequidad de las mujeres a través de prejuicios y estereotipos de género.

Referencias

- Albornoz, L. (2007). La escuela como asesor y preventor de conductas desviadas. *Capítulo Criminológico*, 36(1), 93-117. Recuperado de https://www.academia.edu/7172644/LA_ESCUELA_COMO_ASESOR_Y_PREVENTOR_DE_CONDUCTAS_DESVIADAS
- Badia, M., Gotzens, C., & Zamudio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 65-77. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/941/862>
- Boccasius, A. (2008). Prácticas disciplinares en la escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (13), 95-102. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243117029007.pdf>
- Cárdenas, V.G. (2009). La disciplina escolar, autonomía y desarrollo moral. *Revista Xictli*, 59(04).
- Conde, S. (S.F.). La formación de sujetos con una moral democrática. *Psicología de la educación para padres y profesionales*. Recuperado de <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=351>
- Cubero, C.M. (2004). La disciplina en el aula: reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez, R., Macouzet, M., & Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art05.pdf>
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10(26), 631-639. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://libros.um.es/editum/catalog/download/471/721/571-1?inline=1>
- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei*, (74), 1-8. Recuperado de <https://www.aacademica.org/luis.garcia.fanlo/2.pdf>
- Gutiérrez, P. (2010). Las mujeres profesoras y el trabajo docente. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 1(1), 75-84. Recuperado de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/529
- Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/79032230/5-El-Analisis-Del-Discurso-en-Las-Ciencias-Sociales>
- Khurana, N. (2015). La disciplina forja el carácter en los niños. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/adrenalina/2014/11/17/992777>
- López, H. (2001). *Investigación cualitativa y participativa. Un enfoque histórico-hermenéutico y crítico-social en psicología y educación ambiental*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Márquez, J., Díaz, J., & Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447007.pdf>

- Ortega, R. (2012). *La Escuela como Disciplinamiento. Proyecto de Investigación del Departamento de Sociología*. Chile: Universidad de Chile.
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 1(25), 113-130 Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007
- Ponce, A. (2010). *Modalidades actuales de disciplinamiento y control. Hacia una arqueología de las sanciones disciplinarias en la escuela*. Ponencia en el Congreso de Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad del Rosario en Argentina. Recuperado de http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_11/anomodalidades.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Primaria del Distrito Federal*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/pdf/MarcoConvivenciaPrimaria.pdf>
- Siguenza, J.E. (2015). *Estrategias para el desarrollo socioafectivo en estudiantes con problemas de conducta en el área de lengua y literatura, bloque 6 rimas del quinto grado de educación general básica paralelo b, de la escuela de educación básica Dra. Matilde Hidalgo de Procel N°1 de la ciudad de Loja, período lectivo 2013-2014* (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec:9001/jspui/bitstream/123456789/14761/1/Johanna%20Elizabeth%20Siguenza%20Erreyes.pdf>
- Valdivia, B.I (2012). *La teoría social del interaccionismo simbólico*. Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/bvaldivia/files/2012/05/Interaccionismo-PRINCIPIOS-b-.pdf>
- Vázquez, M.A. (2012). *Programas de desarrollo social/afectivo para alumnos con problemas de conducta. Manual para psicólogos y educadores*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes. Recuperado de <http://www.infocoonline.es/pdf/PROBLEMASCONDUCTA.pdf>

CAPÍTULO 7

Autoformación para la investigación de la práctica con educadoras de preescolar

Romelia Hinojosa Lujan y Rosa Angélica Rodríguez Arias

Este capítulo tiene como propósito fundamental difundir los aprendizajes obtenidos en la etapa I y II del proyecto de investigación-acción (I-A) iniciado en 2014 para la autoformación de educadoras de educación preescolar como investigadoras de la práctica educativa en Jardines de Niños de la ciudad de Chihuahua, México. Las autoras en su calidad de funcionarias del Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte (SECD) del Gobierno del Estado de Chihuahua dirigen dicho proyecto como estrategia para impulsar las actividades de generación del conocimiento desde las capacitación, habilitación y autoformación del profesorado del nivel de educación básica en el estado de Chihuahua.

Cabe mencionar que el proyecto surge como una necesidad para responder de manera urgente a los problemas educativos en la entidad. Por lo que desde el Departamento de Investigación de la SECD se asumen los objetivos siguientes: 1. Impulsar la actividad investigativa en agentes que normalmente no se involucran con ésta. 2. Formar en la práctica de investigadoras educativas de las escuelas públicas de educación básica. 3. Brindar elementos para posibilitar que el profesorado en servicio, en su mayoría mujeres profesoras, se empoderen y revaloren su papel en la educación.

La I-A supone entender la enseñanza en el aula como una oportunidad para desarrollar un proceso de investigación *in situ*. Asume el saber pedagógico como el transcurso de continua búsqueda por mejorar la praxis docente. Lo anterior permite incluir nuevas tareas a la función docente, integrando habilidades para llevar a cabo un diagnóstico de necesidades educativas o dificultades de aprendizaje, desarrollar habilidades para la fundamentación teórico-empírica, reflexionar alrededor de sentir maestro-alumno –y motivar la participación de ambos en la solución del problema identificado–. Por lo que se asume un trabajo intelectual en la sistematización de experiencias que se realizan durante la I-A, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

En particular, los problemas identificados guían la acción, pero lo fundamental en la I-A es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica en el aula, considerando la responsabilidad del equipo directivo, otros colegas docentes y de los responsables de familia dentro del aprendizaje de cada educando. Se dice que la I-A fomenta un empoderamiento, por ende, una capacidad para que cada docente reflexione sobre su propia práctica, la planifique junto a otros y sea capaz de introducir en acuerdo con otros profesionales y actores comunitarios mejoras progresivas a su práctica (Basuelas, 2012).

Bajo el interés de mirar desde la investigación educativa al nivel preescolar en Chihuahua, México, el grupo de investigadores considera necesario no solo investigar los problemas de la educación preescolar, sino hacer partícipes del proceso investigativo a las educadoras de los Jardines de Niños en la entidad.

Para Restrepo (2009), el origen de la investigación del aula escolar se originó en Alemania a finales del siglo XVIII, en la que cada docente es protagonista de la búsqueda del conocimiento, lo cual representó una alternativa a la cátedra magistral tradicional. En tanto, el educando no recibe el conocimiento elaborado arbitrariamente por el profesorado, sino que en colaboración con este último definen aprendizajes necesarios y significativos. Se ejercita así una matriz filosófico-metodológica de la función docente-investigador.

En México, existe una Red de Investigación y Renovación Escolar, la cual está formada por grupos docentes de todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano: Educación Básica, Educación Media-Superior y Educación Superior, así como modalidades especiales para grupos migrantes, comunitarios, educación especial, adultos y trabajadores. La Red tiene como referente para su trabajo el Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela (MIE), programa con un gran éxito en llevar la I-A en las escuelas de educación básica en el estado de Michoacán, México (IRES, 2015).

Barrera (s.f.) menciona que a partir de los estudios de Weikart y Schweinhart (1962) en Estados Unidos el Kindergarten comenzó a ser valorado por el impacto positivo del preescolar en el nivel de vida de la población afroamericana en contextos de pobreza, crimen y marginación, encontrándose que aquellos que asistieron a preescolar tuvieron mayores logros de escolaridad, estabilidad en el empleo, mejoría salarial, acceso a vivienda, fondos de ahorro individual, seguridad social y cometieron menos delitos que quienes no cursaron ningún grado de la educación preescolar.

Respecto al programa de preescolar (PP) de 1979 se identifican los contenidos con el desarrollo de la identidad cultural y nacional, el lenguaje y la expresión, los aspectos emocionales, el uso del cuerpo y el desarrollo intelectual de los niños preescolares. El programa de educación preescolar (PEP) de 1981 tiene mayor énfasis en la organización de situaciones didácticas piagetianas desde un enfoque constructivista del aprendizaje de la niñez según las etapas del desarrollo psico-social y cultural.

El PEP de 2004 se enfoca en la flexibilización de las unidades didácticas para orientar el trabajo de las educadoras jardineras en el aula de preescolar de acuerdo con criterios de desempeño del aprendizaje de los niños en seis campos formativos basados en competencias para la vida –Desarrollo personal y social; Lenguaje y comunicación; Pensamiento matemático; Exploración y conocimiento del mundo; Expresión y apreciación artísticas; Desarrollo físico y salud–. El programa de educación básica preescolar (PEBP) de 2011 responde a una educación adaptativa a las necesidades de cada niño y con énfasis en el logro de diferentes estándares de competencias de aprendizaje en cada uno de los seis campos formativos anteriores.

Actualmente, la educación preescolar se articula con la educación primaria y la educación secundaria. El nivel atiende a los niños de tres, cuatro y cinco años, se imparte en tres grados escolares correspondientes

a cada edad: primer grado, segundo grado y tercer grado de preescolar. Comúnmente los niños de primer y segundo grado son atendidos juntos por una educadora. Mientras que la mayoría de los niños de tercer grado son atendidos separados de los otros grados. Por último, la educación preescolar se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios. Este nivel educativo, queda comprendido dentro de la educación básica obligatoria, laica y gratuita.

La educación preescolar en México constituye actualmente una estrategia para atender a la población infantil que requiere atención educativa dirigida a desarrollar las facultades del ser humano desde los primeros años de vida. Aunque falta mucho trecho por recorrer y mentalidades que cambiar, paulatinamente se ha ido superando “una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico” (SEP, 2004, p.7).

De acuerdo con Rivero (2000), los países latinoamericanos han implementado cambios en los principios filosóficos y en la orientación metodológica de la educación preescolar, pero dichos cambios no han cumplido con sus propósitos, como: el acceso de la población infantil total a la educación preescolar y la contribución de la educación en general al desarrollo sustentable. Sin embargo, los países no han perdido la fe en la educación de la primera infancia como el factor central de competitividad que permitirá dicho desarrollo social a largo plazo, tal como se planteó en Foro Mundial de Educación Dakar 2000.

La política económica de los años noventa –el denominado neo-liberalismo– tergiversó la política educativa, orientando el proyecto educativo con la necesidad de aproximar la escolarización de los ciudadanos mexicanos a los años de educación de la fuerza laboral en los países asiáticos, en pro de la competencia por la invasión extranjera. Por lo que se ha recurrido a los organismos de financiamiento internacional, en especial al Banco Mundial, para invertir en la educación. Los cuales han exigido al gobierno mexicano tener criterios de calidad asociados a las competencias y a los rendimientos, todo esto ha influido para que actualmente se busque la reducción del papel del Estado en la toma de decisiones, la autonomía de las instituciones escolares e incluso se ha hablado de la privatización educativa.

Para Urquidi (2001), el crecimiento demográfico en América Latina y, por lo tanto, la expansión de las necesidades de educación preescolar excede la capacidad de servicio de los Jardines de Niños. Ante esta situación, el financiamiento de la educación preescolar representa el vínculo entre la economía y la educación. Es decir, el desempeño educativo de los países varía con relación al nivel de desarrollo socioeconómico. Por un lado, los países industrializados –como es el caso de Estados Unidos– pueden ofertar el servicio educativo a casi toda la población en edad escolar para cubrir satisfactoriamente la educación básica formal. Mientras que en México la educación preescolar sigue estando incompleta, sobre todo en las áreas no urbanas y mayormente marginadas.

Urquidi (2001) considera que es común ver en las comunidades con un menor crecimiento económico y desarrollo socioeconómico a los niños pobres caminar varios kilómetros para asistir a las escuelas y, en el caso de aquellos con discapacidades, prevalece una situación de ausencia de escolarización. En general, la situación económica de las familias determina el acceso y la permanencia de los hijos en el aula de preescolar.

Los países comparados –Estados Unidos y México– han implementado reformas y han elaborado acuerdos para acrecentar los recursos destinados a la educación. Cabe señalar, que el financiamiento público en México es insuficiente para cubrir las necesidades de educación preescolar, ha obligado al poder ejecutivo

a combinar la educación pública con la educación privada para mejorar la calidad de la educación y ampliar el alcance de esta. Con referencia al financiamiento público del nivel preescolar en América Latina, Urquidí (2001) sostiene también que la mayoría de los países basan su economía en el comercio exterior, venta de petróleo en el caso de México, siendo los impuestos a la exportación e importación uno de los principales instrumentos para incrementar los ingresos fiscales y, con esto, pagar la educación pública en todos sus niveles. Dado el acceso limitado a las fuentes de capital externo para el crecimiento económico solo unos cuantos países latinoamericanos tienen expectativas de progreso y de atención de las necesidades educativas.

Por otro lado, se han desarrollado y aplicado estrategias pedagógicas acordes con las exigencias de la economía global. El enfoque de aprendizaje basado en competencias parece ser la forma de satisfacer la necesidad de las empresas por tener una fuerza de trabajo con habilidades para el manejo de tecnología, habilidades creativas para la solución de problemas, habilidades de comunicación y habilidades de participación o socialización. Sin embargo, se debe poner atención a la preparación de las educadoras de preescolar en el estado de Chihuahua para que sean ellas mismas quienes analicen críticamente y bajo parámetros objetivos su práctica docente, el ambiente de trabajo y las actividades de aprendizaje dentro del aula de preescolar.

El programa de renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar se planteó desde 2001 y fue implementado hasta el ciclo escolar 2004-2005, incluyendo la transformación de la gestión escolar, amplitud de la oferta de formación continua para las educadoras, la capacitación del personal directivo de los Jardines de Niños, la producción y distribución de materiales de trabajo desde las entidades federativas, la adecuación curricular de contenidos a partir de campos formativos y la sensibilización de los responsables de familia sobre la obligatoriedad de la educación preescolar.

Sobre este último punto, la reforma al artículo tercero de la Carta Magna estableció la obligatoriedad de la escuela-familia de recibir-llevar al 100 por ciento de los niños de cinco años al tercer grado de preescolar en el ciclo escolar 2004-2005, 100% de los niños de cuatro años en el ciclo 2005-2006 y 100% de las niñas de tres años en el ciclo 2008-2009. En 2005, los Jardines de Niños en el estado de Chihuahua atendieron en primer grado de preescolar únicamente a 17.3% de los niños de tres años de un total de 65,330 niños con esta edad (Barrera, s.f.).

En 2006, la atención de la demanda de educación preescolar por el SEN, para niños de cinco años cubrió un nivel aproximado de 80%. Mientras que para niños de cuatro años fue de 65% y para niños de tres años 25%. Por lo cual, la demanda de educación preescolar supera la oferta. Existe una posibilidad muy baja para que, a partir de 2008, cuando el primer año de preescolar se estableció como obligatorio, los Jardines de Niños atiendan al 100% de los niños de tres años.

El PEP instrumentado en el ciclo escolar 2004-2005 se declaró una renovación curricular y pedagógica dentro de la educación básica. Dicho programa propone el cambio en la forma de trabajo, basándose en un enfoque socioeducativo y de desarrollo de competencias. A partir del análisis del PEP 2004, Ruíz (2011) reseña el informe de *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje* realizado por la Dirección de Evaluación de Escuelas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2010.

Esta autora considera que este informe apoya la urgencia de una reforma educativa, sin embargo, también pone a reflexión del lector necesidad de contar con políticas educativas que garanticen una educación preescolar óptima y no solo acciones compensatorias, entre estas condiciones se destaca: asegurar la calidad del servicio preescolar brindado a la población en desventaja social, pobreza o vulnerabilidad; mejorar la ca-

lidad del espacio áulico-escolar; ofrecer materiales didácticos –libros de texto gratuitos u otros recursos– que respondan a los estándares de aprendizaje marcados por el PEP; y mejorar la preparación de las educadoras de preescolar en aspectos necesarios para responder a la autoevaluación de la práctica docente y el manejo crítico de los contenidos propuestos para cada campo formativo.

En 2011 se generó el PEBP, el programa asume el modelo basado en competencias, mismas que se definen como un conjunto de estándares de capacidad sobre el aprendizaje de los niños, que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que ellos lograrán mediante procesos de aprendizaje situacionales en contextos diversos. El programa de educación básica preescolar parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar de manera prioritaria sus competencias afectivas, sociales, comunicativas y cognitivas.

El propósito del PEBP 2011 consiste en la formación de niños más competentes para desarrollar más actividades y acciones. Estos propósitos fundamentales son la base para la definición de las competencias que se espera logren los niños en el transcurso de la educación preescolar. Una vez definidas las competencias que implica el conjunto de propósitos fundamentales, se ha procedido a agruparlas en los siguientes campos formativos: desarrollo personal y social; lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y conocimiento del mundo; expresión y apreciación artísticas, así como desarrollo físico y salud.

En lo referente al profesorado de preescolar, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2004) observó que el salario mensual promedio inicial de una educadora en los países industrializados es de más de mil dólares mensuales, mientras que en América Latina es menor a 1000 dólares. Incluso llega a ser menor de 500 dólares. En el caso de México, las educadoras tienen salarios estancados desde hace décadas; más aún, en declive, pues los aumentos son siempre inferiores al índice de inflación real. La docencia en Jardines de Niños corresponde a una profesión feminizada en la que existen estereotipos de género fuertemente arraigados, por ende, las educadoras son las mujeres profesoras más feminizadas del sistema educativo nacional (Gómez, 1998).

Estudios en México –Castillo (s.f.), Donlucas (2009), Farfán (2007), López, Sañudo y Maggi (2013), Hernández (2011) y Palencia (2001)– muestran que la profesión de educadoras acoge gran cantidad de estereotipos, creencias, mitos y prejuicios originados, en gran medida, por la estrecha relación entre la identidad docente y la identidad de género de las educadoras que cimentaron las bases del nivel preescolar en México. Esta relación determinó en algunas la toma de decisiones importantes, como: la elección de la carrera en educación preescolar para tratar de responder a la clasificación socialmente aceptada de distribución sexo/género del trabajo.

Algunos de estos estereotipos son la de ser bonitas, pero con pocos atributos intelectuales; que su trabajo es muy fácil y se realiza de manera natural al ser mujeres, por esto no se requiere mucho esfuerzo intelectual para trabajar en los Jardines de Niños. Entre el profesorado de otros niveles se les ve como quienes trabajan “Tijeritas I y Tijeritas II” e incluso despectivamente se les menciona como las “educadioquis” –sin razón alguna–.

Esto hace que su producción individual se vea cuestionada o demeritada; tienen pocas oportunidades de escalar profesionalmente, pues se circunscribe su presencia al nivel preescolar. Son realmente pocas edu-

adoras las que rompen el domo que las aprisiona en su mundo infantil y cuando desean superarse incursionan en educación secundaria, educación media superior o educación superior. Por lo cual, defendemos que la formación docente es el mundo natural para su escala profesional, ambiente completamente endogámico que cuestiona duramente la participación de docentes de otros niveles en él, aún más cuestiona la participación de profesionistas que no son docentes en su formación inicial.

Estas características contextuales de la educación preescolar fueron las que se tomaron en cuenta a la hora de realizar un proyecto que impulse el crecimiento profesional de las educadoras hacia el rompimiento de estereotipos de género y que impacte en la calidad educativa que ofrece el nivel preescolar. Según estadísticos de la SECD, en el ciclo escolar 2013-2014 había en la ciudad de Chihuahua 377 Jardines de Niños de un total de 2,386 en la entidad, que albergaban a 34,004 niños preescolares -27.06% de la matrícula atendida, 125,656 niños-, atendidos por 1,448 docentes -25.23% del total de educadores en el estado de Chihuahua, 5,738-.

Sistematización de experiencias de la etapa I y II del proyecto de investigación-acción con educadoras de preescolar chihuahuenses

Boronat (1991) señala que la I-A aplicada a la autoformación docente protagoniza el diseño, desarrollo y autoevaluación del aprendizaje curricular en el aula. A partir de esto se sitúa la formación del profesorado como un sistema abierto de desarrollo de competencias, teniendo contacto así con las situaciones que se viven realmente dentro del aula, siendo esta una forma práctica de conceptualizar la dimensión práctica de la didáctica.

El proyecto del que este texto da cuenta propone trabajar con las educadoras de preescolar de la ciudad de Chihuahua, Chih., para realizar tareas de investigación de la práctica educativa desde grupos de aprendizaje cooperativo vinculados con investigadores de la educación básica en las escuelas normales y universidades. Generalmente, cuando se habla de investigación educativa, inmediatamente se evoca la producción realizada por especialistas adscritos a los cuerpos académicos que toman la educación como unidad de análisis en las líneas generales de aplicación del conocimiento dentro las Instituciones de Educación Superior (IES) o de los centros de investigación con financiamiento público o privado. Pocas veces, la mirada se centra en la posible producción de investigación desde la práctica y a partir de ella. En este sentido, el proyecto trata de transformar lo que tradicionalmente se realiza.

Existen pocas experiencias en la producción de conocimiento científico por docentes de educación básica, el documento recepcional con el que se titularon de la formación inicial representa en el mayor de los casos la única experiencia en investigación. Cabe mencionar que las educadoras de preescolar en Chihuahua y también en el contexto nacional poseen las peores condiciones formativas, laborales y de profesionalización respecto a los otros niveles educativos.

Respecto a la superación profesional del profesorado en educación básica al 2015, la proporción de docentes con estudios de posgrado es de 9% en preescolar, 9.8% en primaria y 17.5% en secundaria. La planta docente con licenciatura terminada en preescolar fue de 51.6% -12.8 con normal preescolar terminada-, 50.7% en primaria -16.6% con normal primaria terminada- y 40.1% en secundaria -25% con normal superior terminada-. Además, entre los docentes que cuentan solamente con estudios de nivel medio superior, están: 8.2% en preescolar, 2.9% en primaria y 6.7% en secundaria. En contraparte, 1.41% del profesorado en

educación media superior cuenta con estudios de doctorado, 17.13% con estudios de maestría, 2.61% con especialidad, 72.38% con estudios de licenciatura, 2.65% con técnico superior, 1.71% con estudios normalistas, 2.10% con estudios de educación media superior o menos (Santos y Delgado, 2015). Por todas las condiciones expresadas con anterioridad y los imaginarios que existen socialmente, se puede afirmar que, dentro de la docencia, las educadoras son un grupo vulnerable en el sentido académico.

Por lo cual, es necesario además de promover y facilitar el ingreso a programas de posgrado, desarrollar proyectos específicos para la formación en y para la investigación en la práctica. Se reconoce así que el Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte a través de la puesta en marcha del proyecto tiene como objetivo promover un cambio en la identidad profesional de un grupo de educadoras, para situarlas como potenciales investigadores de la práctica docente y de la educación preescolar.

Existen también una serie de condiciones que propiciaron la ejecución del proyecto, como es la institucionalización de la práctica de la investigación desde los niveles normativos y curriculares de la política educativa. El Estado mexicano incluye en la formación de docentes la I-A como metodología para la mejora de la práctica. Desde los primeros pasos que viven los futuros docentes en las escuelas normales se les brindan elementos para que registren sus prácticas, las analicen y las mejoren. Cuando el profesorado se encuentra ya en servicio, investigaciones evidencian que esta metodología aprendida para su formación no se utiliza (SEP, 2011).

Por otro lado, aún y cuando se insista en la utilización del diario y las educadoras lo usen como instrumento de evaluación de los aprendizajes del alumnado, no está instalada en la cultura de la educación preescolar la sistematización y divulgación de las experiencias realizadas en las aulas y en las escuelas. Por esta problemática descrita con anterioridad, este recurso, que recupera las historias y la vida cotidiana del preescolar, se está desaprovechando como ejercicio de retroalimentación de experiencias exitosas y de las debilidades que se puedan tener. Es decir, aprender de la experiencia. Ellas realizan el acopio de información de su práctica a través de su diario, pero no saben qué hacer con ella, no le encuentran sentido. Generalmente, la focalizan hacia la evaluación de los estudiantes.

Otro de los factores que coadyuvó para llevar a cabo el proyecto, fue que en la primera reunión de la *Action Research Network of Americas* (ARNA) en San Francisco, se tuvo contacto con el Dr. Daniel Meier de la San Francisco State University (SFSU). Él es un experto en el trabajo en preescolar y nos contactó con su equipo de trabajo. La universidad posee un departamento que está especializado en trabajar la I-A en preescolar. Del intercambio de impresiones en este evento surge la posibilidad de impulsar la generación de un grupo semejante en México.

La recepción de una invitación de intercambio académico, entre la SFSU y la SECD, detona una serie de sucesos que desembocan en la construcción del proyecto institucional para generar un grupo de I-A en la educación preescolar de nuestro país. El proyecto se generó en tres fases o momentos, lo primero que habría que hacer era reunir condiciones para la conformación del grupo de I-A entre las educadoras, su sensibilización y capacitación para reflexionar sobre la práctica a través de esta metodología; la generación de proyectos individuales en sus ámbitos de práctica se plateó como segundo momento; y la difusión de las experiencias fue la tercera etapa de una primera vuelta dialéctica de la espiral de I-A (figura 1).

El proyecto está basado, epistemológicamente en el paradigma crítico, la metodología es la I-A con aplicación a la educación. Este método somete al análisis cualitativo:

la práctica de las ideas como medio para mejorar y lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora de aquello que ocurre en la clase y la escuela. (Kemmis y McTaggart, 1988, p.10)

Las técnicas de investigación que se implementaron para sistematizar el proceso vivido por el grupo de educadoras fue la observación directa y el grupo en conversación, las cuales se apoyaron en el uso de la videograbadora, la fotografía y el registro de impresiones de las encargadas del proyecto sobre las educadoras. Además, se da un valor especial a la auto-observación y el registro de los acontecimientos cotidianos a través de diario de trabajo que utilizaron las educadoras de preescolar.

Desde el Departamento de Investigación de la SECD del Estado de Chihuahua, se asume el concepto de investigación educativa como “[...] actividad caracterizada por la generación de conocimientos, proporciona las bases para el desarrollo de las sociedades, contribuye a la definición de las políticas públicas y acompaña los procesos de modificación de la práctica educativa” (López et al., 2013, p.21). Por lo cual, el proyecto de I-A que desde la SECD se gesta impulsa los procesos de (auto)formación de las educadoras del nivel de educación preescolar para la investigación en la práctica, entre otros beneficios del proyecto está el contribuir a mejorar las necesidades actuales y emergentes del proceso educativo en los Jardines de Niños del estado de Chihuahua.

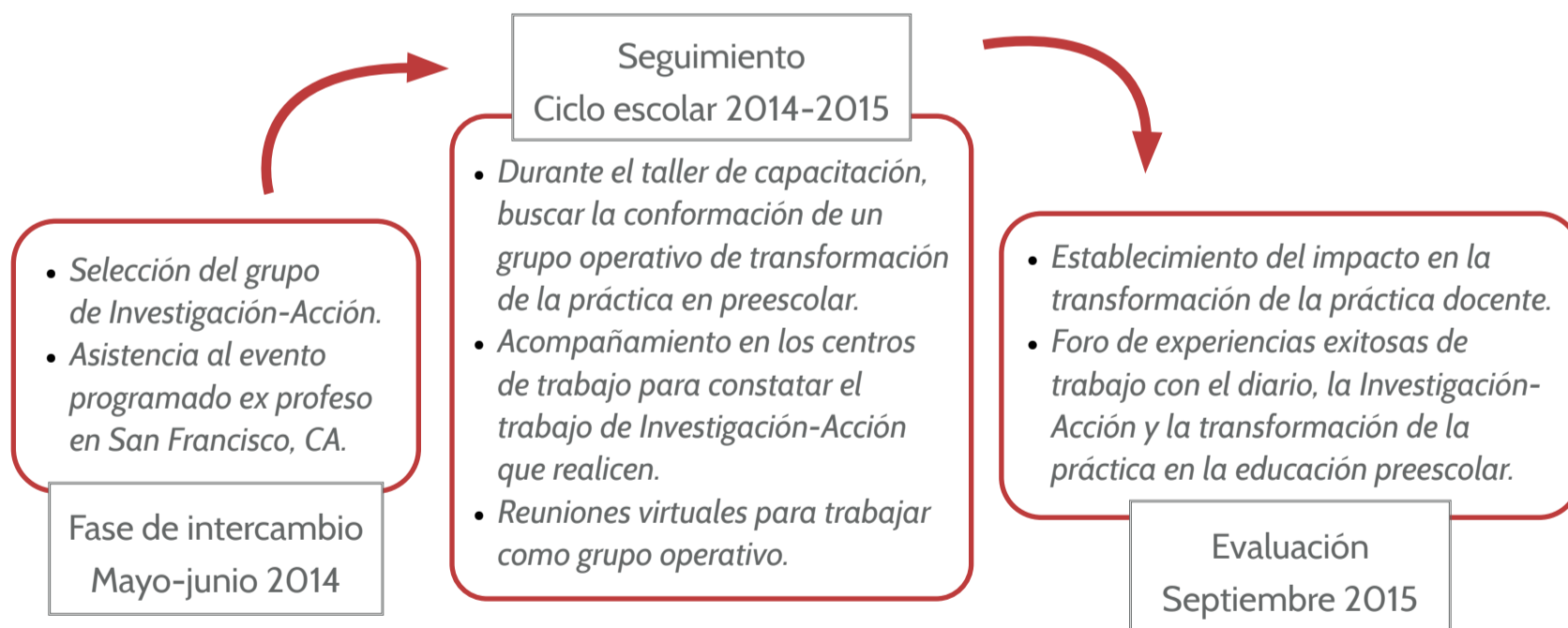


Figura 1. Fases del proyecto de investigación-acción.

La generación del proyecto fue anticipada a la conformación del grupo de investigación, por lo que esta fase se escapa de las características de la I-A al no haber sido participativa por completo: si el equipo todavía no estaba conformado, se debía de contar con una estructura macro que orientara las acciones para poder generarlo, operarlo y visibilizarlo.

Primera fase del proyecto

En la SFSU se lleva a cabo I-A en la práctica de la educación preescolar y en México se pretendía organizar un grupo paralelo o semejante. Sin embargo, no se quiso limitar en la invitación y selección del grupo, solo a la función de maestras. SE consideró que en el grupo se incluyeran diferentes actrices que transitan en la estructura educativa de la educación preescolar: asesoras técnico pedagógico, formadoras de docentes, directoras, supervisoras y docentes. Para conformar el equipo o red de I-A se realizó una convocatoria amplia, abierta e incluyente. Se invitó a las interesadas por integrar el grupo a inscribirse en un concurso: el premio sería tener la oportunidad de incluirse en el proceso de capacitación en la USFS y pertenecer al grupo de I-A.

La convocatoria tuvo éxito y se inscribieron un número mayor al establecido por los académicos de California. Las autoridades de preescolar hicieron un proceso de selección y se ajustó el número de las integrantes en quince. Sin embargo, el proceso natural del equipo hizo que en total únicamente asistieran y se conformara el equipo por trece educadoras. Se consideró muy importante incluir entre las participantes del proyecto a quienes están a cargo de la formación a inicial de las educadoras, por ello se externó la invitación a la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, la escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” y la Normal Experimental “Miguel Hidalgo”.

La selección de las educadoras se realizó a través de una convocatoria con formato de concurso en la cual se inscribieron una veintena de participantes y el jurado, conformado por el Departamento de Educación Preescolar, encabezado por la Profra. Celdáin Frías Bencomo por parte del subsistema estatal y su homóloga del subsistema federalizado, Profra. María del Carmen Ornelas Hicks realizaron la selección de quienes consideraron más pertinentes a partir de la función que están desempeñando, así como sus expectativas en la participación dentro del proyecto.

Los nombres de las primeras integrantes del equipo, que asistieron a los cursos de capacitación en intercambio de experiencias a Estados Unidos, y sus instituciones de adscripción están integradas en la tabla 1.

Tabla 1

Primeras integrantes de los equipos

Número	Nombre	Institución de adscripción
1	Beltrán Pérez Alma Rocío	USAER 7614
2	Chávez Flotte Patricia Guadalupe	Escuela Normal de Saucillo “Ricardo Flores Magón”
3	García Hernández Silvia Lidia	Supervisora de la zona 21 de preescolar
4	Grajeda Tarango Olivia Eva	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua
5	Hinojosa Luján Romelia	Departamento de Investigación de la SECD
6	Martínez Espino Blanca Lilia	J.N. Juan Escutia #1093
7	Parra Caro Myrna Elizabeth	Escuela Normal de Parral “Miguel Hidalgo”
8	Rodríguez Arias Rosa Angélica	Departamento de investigación de la SECD
9	Rosales Escamilla Silvia Armida	Equipo Estatal de Apoyo Académico
10	Ruiz Lira Claudia Elizabeth	Equipo Estatal de Apoyo Académico
11	Sivitos Delgado Norma Leticia	Equipo Estatal de Apoyo Académico
12	Holguín Sepúlveda Mayra Itái	J.N. Miguel de Cervantes Saavedra #1381

Las doce educadoras son de diferentes regiones geográficas: Parral, Camargo, Ojinaga, Saucillo y la capital, esto es una ventaja, pero también es una dificultad. Ellas tienen diversidad en sus funciones: docentes frente a grupo, directoras, asesoras técnico-pedagógicas, supervisoras y formadoras de docentes. Cabe aclarar que hay representantes del subsistema estatal y federalizado. El número estuvo limitado a lo que la USFU pudo soportar.

Los propósitos que se plantearon para el equipo de I-A de educación preescolar de Chihuahua fueron los siguientes. Algunos se plantearon desde el inicio, otros fueron surgiendo conforme el proyecto avanzaba, característica propia de la dialéctica en la I-A: Intercambiar experiencias de investigación-acción y transformación de la práctica docente; Impulsar el uso del diario de trabajo, como herramienta de investigación-acción y transformación de la práctica docente; Propiciar condiciones para empoderar a las educadoras para la realización de procesos de I-A; Difundir los avances en los procesos de transformación de la práctica de las maestras de preescolar; Impulsar la actividad investigativa en agentes que normalmente no se involucran con ésta; Formar en la práctica investigadoras educativas.

De las doce participantes, al regreso de San Francisco, una de ellas pidió su salida voluntaria del equipo y fue concedida sin ningún problema. La actividad de la primera fase de establecer intercambio en experiencias con académicos de la SFSU se llevó a cabo en mayo del 2014. Fueron ocho días en que las educadoras mexicanas se trasladaron a San Francisco, California para visitar la universidad, recibir talleres, compartir experiencias y visitar escuelas de preescolar para observar prácticas a través de la I-A.

Los académicos de SFSU organizaron arduamente una serie de intercambios, talleres, visitas y observaciones de la práctica de la I-A en ese contexto. La Dra. Mina Kim y el Dr. Daniel Meier fueron quienes proveyeron de ayuda y soporte a la actividad, dando albergue en su casa a una parte del contingente. Las maestras mexicanas pagaron su pasaje aéreo, una parte de alimentos y traslado fue subvencionado por la SECD; los recursos siempre son escasos y más cuando no están programados. La confluencia de esta serie de actos de buena voluntad de todos los participantes es reiterativa en las acciones de la I-A. Este tipo de investigación desestabilizante, crítica, con tintes transformadores son poco socorridos en los financiamientos. En lo general, en México, la ciencia que cuenta con mayores apoyos es la de las ciencias duras. De esta manera, la I-A no solamente se focaliza a trabajar con grupos vulnerables, sino que esta metodología es un método con un objeto social que permanece en la subalternidad.

A partir de las actividades desarrolladas en el intercambio, las participantes del grupo de I-A mexicano elaboraron un documento narrativo de sus experiencias y aprendizajes. A partir de este se realizó un análisis que se categorizó (figura 2). Este informe se presentó como ponencia en el 2° Congreso Internacional: Espacio Común de Formación Docente, en Mazatlán, Sinaloa, en octubre de 2014. Esta fue una de las primeras actividades a las que se enfrentaron las educadoras integrantes del equipo.

Los aprendizajes conceptuales estuvieron orientados en dos rubros: aquellos relacionados con la I-A y con aspectos de denominación de la práctica docente. Las educadoras mexicanas pudieron establecer finalmente de qué se trata cuando se habla de la I-A. Hecho que, aunque algunas de ellas practicaban, no sabían que lo hacían. En el aspecto procedimental, se aprendió sobre el uso de diversos materiales que se generan en el entorno, algunas formas de intervención docente y estrategias específicas para generar el aprendizaje.



Figura 2. Categorización de aprendizajes adquiridos.

Los aprendizajes conceptuales estuvieron orientados en dos rubros: aquellos relacionados con la I-A y con aspectos de denominación de la práctica docente. Las educadoras mexicanas pudieron establecer finalmente de qué se trata cuando se habla de la I-A. Hecho que, aunque algunas de ellas practicaban, no sabían que lo hacían. En el aspecto procedimental, se aprendió sobre el uso de diversos materiales que se generan en el entorno, algunas formas de intervención docente y estrategias específicas para generar el aprendizaje.

Otro tipo de aprendizaje obtenido lo conforman las actitudes y valores que se pudieron apreciar de los maestros y maestras observados durante las jornadas de visita en los preescolares de San Francisco. Para hacer I-A en el aula, se diversificó la mirada de los instrumentos que se pueden utilizar, descentrando al diario como única herramienta de registro de la información. Los procesos de análisis de la evidencia empírica fueron también aprendizajes obtenidos a través del intercambio.

Una vez que se regresó a México, el grupo estaba constituido no solo por compañeras sino colaboradoras de proyecto, ya no eran entre sí desconocidas. Había un interés genuino que surgió después de la convivencia durante ocho días en espacios académicos, de esparcimiento y alimentación durante el viaje, por un lado, y ante la responsabilidad de haber sido capacitadas para el trabajo de I-A en preescolar, el equipo se sostenía como un verdadero grupo operativo. Se había superado así la primera etapa del proyecto y se avecinaba la siguiente en la que la tarea consistía en promover la construcción de los proyectos de cada una de ellas.

La construcción de la propuesta de investigación-acción de cada una de las maestras participantes

El grupo de I-A de educadoras chihuahuenses se reunió al menos una vez al mes durante los años 2014 y 2015, el citatorio se genera desde el Departamento de Investigación y la sede fue itinerante: Hidalgo del Parral, Saucillo, Delicias y Ciudad Chihuahua Capital. Se busca evitar la centralización de las reuniones únicamente en la capital del estado, de esta manera se democratiza y se establecen compromisos por parte de todas las participantes. También se organizó un orden del día y propósitos para cada una de las reuniones. En cada una de las reuniones se videograbó el trabajo y se realizó un registro de observación. Algunas de las reuniones se realizaron de manera virtual por la lejanía geográfica, se utilizó un aula virtual prestada por una institución de educación superior. Otra de las estrategias para estar comunicadas siempre fueron las redes sociales como Facebook y Whatsapp. De esta manera se aprovecharon los recursos tecnológicos para propiciar la comunicación, las relaciones académicas y el trabajo colaborativo.

A partir de los aprendizajes adquiridos y la experiencia vivida en la primera fase del proyecto, se comenzó a trabajar con el equipo en tres sentidos: aprendizajes teóricos, elaboración de diagnósticos y generación de proyectos. Ellas detectan por sí mismas sus necesidades: “[hay que trabajar] *en el aspecto metodológico, hay que contar con un equipo, tener un periodo de auto capacitación para saber cómo podemos documentar esa realidad y sistematizar las experiencias, manejar la información del diario de trabajo y la I-A*” (Registro de observación, 23 de junio de 2014).

Las participantes analizaron, en un primer momento, textos sobre metodología (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1997) que orientaran las fases o etapas para la generación de un proyecto de I-A, posteriormente sobre la mejor forma de realizar el registro a través del diario (Porlan y Martín, 1991). Además, se abordaron lecturas específicas para la problemática que se detectaba en cada uno de los casos. Se programaron lecturas de apoyo y asesorías, con respecto a ello, las participantes mencionaron que las lecturas apoyan la forma de cómo llevar a cabo la investigación y cómo rescatar esas ideas, ahora el proyecto de investigación se elaboró con las ideas más claras y específicas de lo que se puede hacer (Registro de observación, 1º de septiembre de 2014).

De manera concluyente establecieron, por sí mismas como necesidad: “*Reconocer cómo podemos sistematizar nuestra realidad. Definición de nuestra posición dentro del proceso: como coordinadoras o como investigadoras. Empezar con acercamientos dirigidos para no perdernos*” (Registro de observación, 23 de junio de 2014).

La estructura con la que se fue organizando la red de I-A fue a partir de la oficialidad. El Departamento de Investigación de la SECD fue quien enarboló el proyecto académico. La jefa del departamento tenía experiencia en el trabajo de comunidades de I-A, por lo que la función de liderazgo recayó en ella. Sin embargo, hubo momentos en que no pudo asistir al trabajo colaborativo y era relevada por alguna de las compañeras de colectivo. Por otro lado, la parte organizativa también recayó siempre en el Departamento a través de una de las auxiliares que se encargó de manera sistemática y responsable de las citas, oficios, registros, toma de video, análisis de la información, etc. Este aspecto fue sumamente importante para el equipo porque le dio sistematicidad, consistencia a las reuniones y posibilidad de análisis de los registros.

Cada una de las maestras definió libremente su ruta para elaborar un proyecto en su institución o a través de su función desempeñada en el Sistema Educativo Estatal. Al estar desempeñando diferentes funciones, los proyectos fueron diversos, pero en origen tienen tres grandes objetivos: transformación de

la práctica propia, trabajo con pares para la transformación de la práctica conjunta y trabajo en el entrenamiento de maestros de preescolar. Las figuras 3 y 4 brindan una forma de expresar esta categorización de los proyectos.

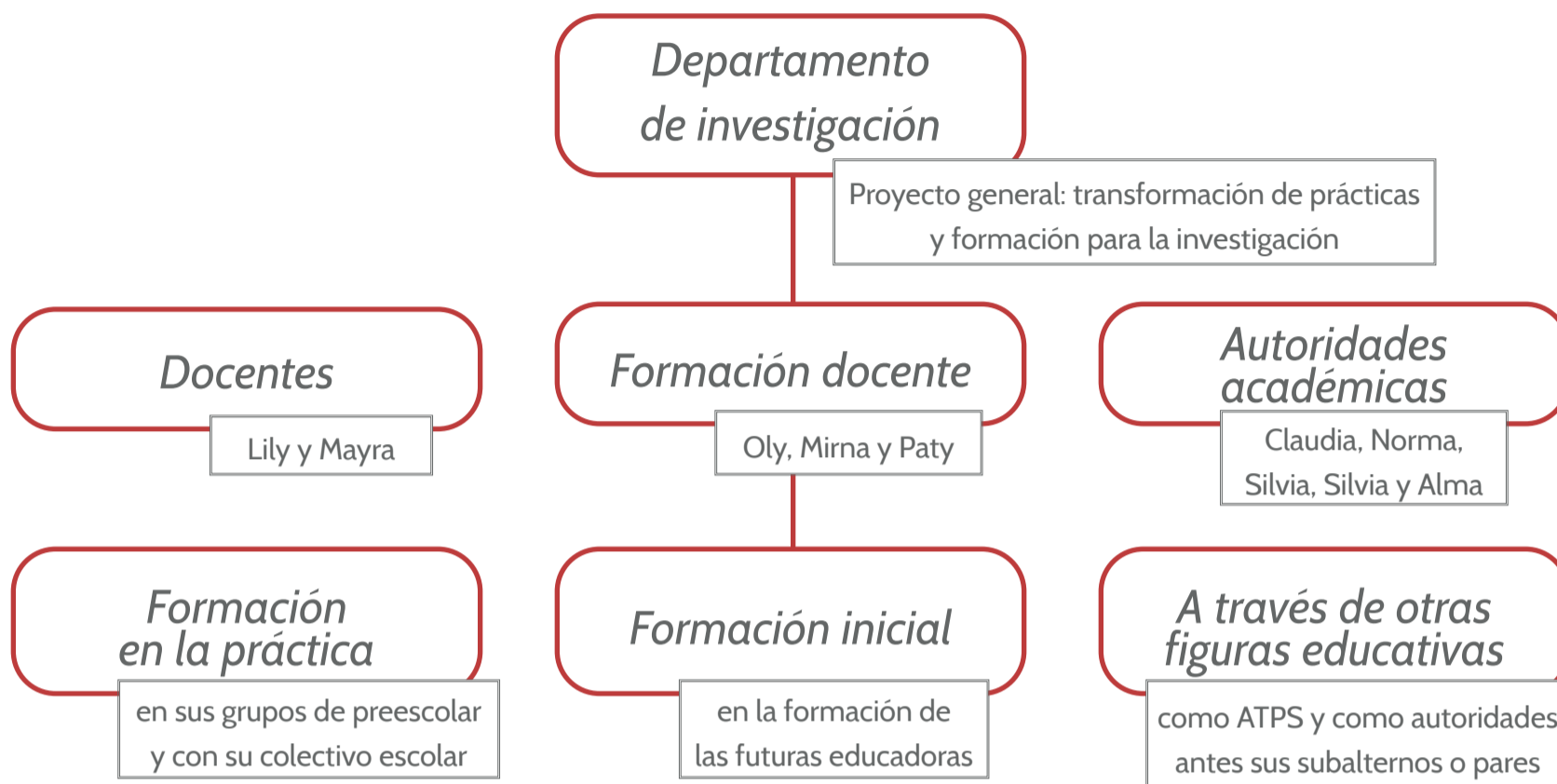


Figura 3. Ejemplo (1) de categorización de un proyecto.

En el caso de las maestras frente a grupo, establecieron actividades encaminadas a la planeación de proyectos educativos y situaciones didácticas a partir de los intereses del alumnado y de los aprendizajes esperados de acuerdo con el Programa de Educación Preescolar 2011, así mismo, plantearon llevar a cabo un registro eficiente en el diario de trabajo, usando la fotografía y otros instrumentos en la recogida de los datos para realizar el análisis a partir de la teoría y la reflexión del trabajo docente, buscando espacios colaborativos entre dos escuelas de Educación Preescolar que trabajan con I-A.

“Lily comenta que han estado conversando con las estudiantes desde los consejos técnicos, que se está trabajando en conjunto desde la planificación. Mayra comenta que cada una comenta con su practicante y han podido compartir entre las cuatro. El colectivo de los dos jardines de niños ha estado trabajando en los consejos técnicos juntas, todos los jueves. Las alumnas también participan, comenta que las educadoras están motivadas, pues consideran que es una manera de hacer el trabajo de manera diferente. También se han dado los intercambios de experiencias entre el personal de los dos jardines de niños. La maestra Mayra reconoce que el grupo de aprendizaje se han sincerado en las participaciones que están haciendo, ella señala que se cuestionan entre ellas y que dan diversas sugerencias sobre cómo mejorar su enseñanza” (Registro de observación, 21 de octubre de 2014).

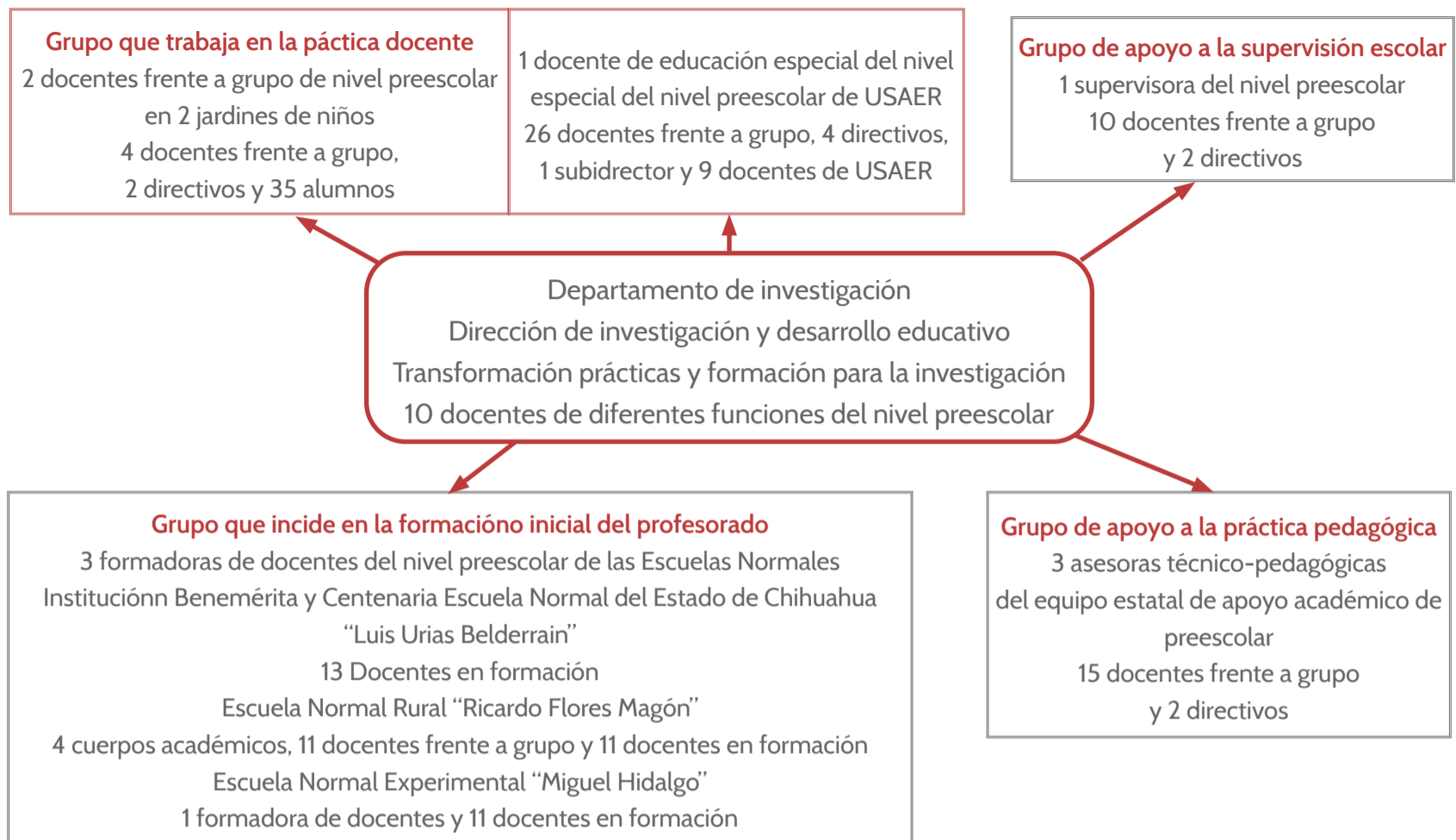


Figura 4. Ejemplo (2) de categorización de un proyecto.

El grupo de maestras en funciones de supervisión y asesoría técnica-pedagógica, han establecido reuniones de sensibilización para darle un mejor uso al diario de trabajo, promoviendo la I-A a través del aprendizaje colaborativo y la reflexión de la práctica. También la visita a los salones de clase para observar y dar seguimiento a sus logros y dificultades. Un extracto de lo comentado en una reunión ofrece la visión desde este grupo de participantes:

“La maestra Silvia García también lee las acciones que tiene proyectadas: Observación de la práctica de la educadora, con registro del diario. Trabajo con el diario compartido con la educadora de análisis y elementos encontrados. Identificación de indicadores-categorías. Soluciones conjuntas”.
(Registro de observación, 21 de octubre de 2014)

Las maestras que están en las Escuelas Normales formando futuras docentes, han determinado actividades de asesoría y acompañamiento a las estudiantes con respecto al uso del diario de trabajo como instrumento de I-A que contribuya al análisis, reflexión, crítica y vinculación teoría-práctica para fomentar los procesos de retroalimentación.

“[Inició] Patricia Chávez con la plática de su proyecto que se estableció en conjunto con el cuerpo académico de la Normal de Saucillo con 11 estudiantes y seis Jardines de Niños, utilizando la planeación con la I-A, un grupo sería con la práctica docente de la normal y la aplicación en las escuelas y otro grupo con las alumnas con sus aulas de práctica” (Registro de observación, 21 de octubre de 2014)

Una vez que se definió el proyecto de I-A, se implementó en la práctica, cada maestra ha elaborado registros en el diario de trabajo, ha utilizado la observación, fotografía y videograbación. Posteriormente, se reflexiona sobre los resultados en las reuniones del grupo central conformado por las educadoras chihuahuenses integradas de manera inicial. El objetivo era elaborar una nueva planificación y de esta manera abordar los ciclos sucesivos fundamentales de la I-A. Las reuniones se convirtieron en círculos dialógicos basados en la lectura, el registro y el análisis de las experiencias, en el siguiente aserto empírico se puede apreciar la dinámica de cooperación que se gestó al interior del equipo:

“Alma [dice que ha hecho] pláticas sobre el diario y ambientes de aprendizaje, ya se realizó esta actividad, la apoyaron Rosy y Patty. Patty ayudó con varios comentarios sobre lo que se hizo allá [en San Francisco]. A partir de esa platica, hablé con las compañeras para invitarlas al grupo de seguimiento. La idea es hacer un grupo crítico. Establecer una red de seguimiento con 5 educadoras, en esta acción Alma comenta que ‘sí pueden cambiar las prácticas, la metodología para atender a la diversidad’, ‘Esa es la meta final, estar preparados para atender a la diversidad’”. (Registro de observación, del 21 de octubre de 2014)

A partir de un proceso de I-A se fueron desarrollando los proyectos en el grupo de maestras, las cuales tuvieron un interés en común: el uso pertinente del diario de trabajo, con la finalidad de que brindara elementos para realizar análisis y reflexión de su propia práctica y, a su vez, fomentara en sus destinatarios esta implementación para la mejora educativa. Cada uno de sus proyectos buscaron la mejora de la práctica educativa y todos tuvieron diferentes actividades y logros. Trabajaron de manera directa con el alumnado, padres de familia, pares, personal subalterno y docentes en entrenamiento.

Otra de las constantes del trabajo colaborativo fue la continua presencia y seguimiento que desde San Francisco brindó la Dra. Mina Kim. A través de conferencias remotas, utilizando software de comunicación se ha logrado dialogar y plantear algunas de las dudas de las participantes del grupo chihuahuense. Esta constante ha dado mucho soporte, acompañamiento y sistematización al trabajo. Es muy importante la animación del grupo, la autoestima comunitaria y la seguridad de que se está haciendo algo trascendente. En México, la cultura se caracteriza por asumirse como inferior y existe una desvalorización del trabajo de los otros. La presencia y acompañamiento de autoridades académicas extranjeras de la I-A ha brindado seguridad y relevancia al trabajo de los proyectos.

“La conversación con la Dra. Mina Kim gira en torno a los planes de la visita a Chihuahua, mencionó que son Daniel, Michael, ella y Martha Melgoza los que desean asistir a Chihuahua. Se le informa que Raquel ya no está en el grupo, pero que la maestra Martha Melgoza puede trabajar con otras directoras. El maestro Michael quiere trabajar con I-A y dejar implantado en algunas escuelas esta forma de investigación. La doctora Mina Kim desea ver qué estamos haciendo como grupo operativo y trabajar con nosotros con el objetivo de precisar qué podemos presentar en Toronto”. (Registro de observación, 17 de septiembre de 2014)

Cada uno de los proyectos de I-A que se llevan a cabo brindan la oportunidad de analizar, reflexionar e intercambiar experiencias de aprendizaje con el grupo de maestras que trabajan de manera conjunta y simultánea en I-A en diversos contextos.

La documentación de hechos, el análisis y la reflexión, han permitido obtener saberes individuales y grupales con los cuales sienten empoderamiento como maestras investigadoras, han utilizado los conocimientos para mejorar la función que cada una desempeña utilizando varios instrumentos de investigación para la recuperación de la información y sistematización de los datos. Entre los logros y ganancias se pueden encontrar los siguientes:

La disposición y apertura de las participantes en torno al cambio, es una de las características que privan en el grupo. Se comparten aprendizajes y experiencias desde la función que cada una desempeña, se trabaja en equipo y se comparte el aprendizaje entre pares, con profesionalismo y apoyo mutuo.

“Las fechas que tiene previstas para venir [a Chihuahua Mina y Daniel] son en febrero o marzo. Para estas fechas hay que elaborar un bosquejo de lo que va a presentar puede ser el grupo o de manera individual, hay que incluir población, objetivos y líneas de acción, también cuáles son nuestras metas y hacia dónde vamos para que Mina las conozca y nos pueda orientar sobre ello. También nosotros podemos pensar qué necesitamos que ellos hagan con nosotros”. (Registro de observación, 17 de septiembre 2014)

Se ha dado también la modificación de varias cuestiones entre las que destacan, la manera de registrar la información en el diario de trabajo. Se incorporaron algunos elementos que lo enriquecen, como la fotografía y videos; también, se ha convertido en un instrumento funcional para implementar procesos de I-A en la práctica docente y tomar decisiones pertinentes.

Se ha logrado utilizar el diario como una forma de autoevaluación de la práctica docente, al reflexionar sobre las acciones que están implementando y se enfoca la atención a aspectos más relevantes de la vida escolar.

Por otro lado, el establecer reuniones colegiadas como grupos de reflexión entre pares para analizar la práctica apoyada con información teórica. Esto ha permitido que las maestras utilicen sus conocimientos, sus capacidades, habilidades y competencias profesionales para identificar nuevos retos y darles solución. Se ha aprendido a valorar el trabajo en equipo, compartido, entre pares, implica observar y escuchar a los demás y aprender de sus experiencias para hacer adecuaciones pertinentes con la finalidad de mejorar; esta es una de las características de este grupo.

Una de las actividades importantes que evidencian el desarrollo de competencias de investigación por parte de las educadoras, son las participaciones que ellas han tenido en diferentes foros en las que han dado a conocer sus avances de investigación: el Congreso Internacional de Investigación Multidisciplinaria organizado por el Tecnológico de Monterrey en la ciudad de Chihuahua y la participación en la Convención del ARNA en Toronto Canadá.

Ellas son críticas a sí mismas y lo manifiestan:

“Nos falta publicar para que los demás conozcan lo que estamos haciendo. Yo pienso que es muy similar lo que se hace en Canadá con lo que se hace aquí. También ellos usan el término de la reflexión sobre la práctica. Una maestra trabajó con reglas y los demás vieron esa actividad como novedosa, nosotros desde hace tiempo hacíamos actividades de ese tipo”. (Registro de observación, 17 de junio de 2015)

Ante estos comentarios se puede apreciar el proceso de empoderamiento: nosotros ya hacíamos lo que en Canadá nos presentan como novedoso, quiere decir que nosotros hacemos cosas importantes que no divulgamos.

En alguna de las sesiones del grupo de trabajo se les cuestionó sobre la forma de presentación de sus diapositivas: con caricaturas. La reflexión sobre su profesión y la infantilización de sus acciones no se hizo esperar. Comentarios expresados por ellas de manera posterior, evidencia la importancia y necesidad de sentirse “adultas”, “profesionales” e “inteligentes”.

Silvia: El estereotipo de la educadora fue superado, nos posesionamos como investigadoras.

Patty: Aprender investigando. Compartir nuestros aprendizajes. Aprendimos de diversos puntos de vista.

Mayra: Uso de herramientas para apoyar la investigación [diario] para mejorar la práctica docente. (Registro de observación, sesión virtual, 22 de enero de 2015)

Toda esta documentación de hechos ha permitido que ellas aprendan. Manifiestan su enriquecimiento de saberes tanto individuales como grupales, en este sentido, establecen opiniones como las siguientes: *“hemos crecido en conocimientos, aprendemos unas de otras, sentimos apoyo y empoderamiento en nuestro trabajo”.* *“La elección aleatoria de las integrantes del equipo han enriquecido el aprendizaje por su diversidad”, “como educadoras nos hemos tomado con mucha seriedad el papel de investigadoras científicas. El hecho de aplicar lo que aprendemos, ha impactado”* (Registro de observación, 27 de enero de 2015).

Una de ellas lo expresa de la siguiente forma, después de la participación en ARNA en Toronto Canadá:

“Esta nueva experiencia ha resultado en un crecimiento personal muy importante, con un incremento de mi autoestima y con una visión de ir siempre más allá de lo esperado, agradezco infinitamente a todos los involucrados y sobre todo a cada una de mis compañeras por todo lo ocurrido y espero haber puesto el nombre de todas nosotras en alto”. (Producción individual de los aprendizajes obtenidos, Alma 2015)

La tercera fase que está proyectado en este equipo es la difusión y divulgación de las experiencias realizadas. Ellas lo asumen así: *“las fortalezas que se han obtenido en los viajes, cómo hemos aprendido y cómo se ha crecido, nos falta difundir y reconocerlo en una nueva propuesta”* (Registro de observación, 17 de junio de 2015).

Están pendientes algunas otras actividades hacia el interior de la estructura educativa, que era el objetivo principal: la difusión de esta experiencia para buscar la posibilidad de réplica en otros colectivos o con

otros equipos participantes. Las autoridades educativas están al pendiente del desarrollo y desean constatar los avances para seguir otorgando apoyo institucional para las reuniones y el trabajo colaborativo. Esta parte no se informa porque está en proceso para llevar a cabo.

A manera de cierre, revisar el estado que guarda la educación preescolar en México permite reconocer dos situaciones en concreto: que pertenecemos a los llamados países en vías de desarrollo, con problemas graves –de migración, de inseguridad, de violencia, de marginación, de pobreza y de desigualdades–, sin embargo, aún creemos en la educación como requisito indispensable para la construcción de una sociedad democrática que permita a todos los ciudadanos mejorar sus condiciones de vida. No obstante, podemos reconocer en los currículos oficiales una tendencia a incorporar el lenguaje de la política neoliberal –competencias, calidad, eficacia y eficiencia– que nos lleva a adaptarnos a las nuevas formas de vida grupal –no social–.

Además, el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005) sitúa a México como un caso en el que la globalización no ha contribuido a resolver sus graves problemas de desarrollo. Además, reconoce que el presupuesto del gasto público en educación preescolar debe impulsar el crecimiento de la infraestructura física para responder a la demanda de dicho servicio, así también, debe impulsar la profesionalización de las educadoras y educadores. Este proyecto le abona a esta última tarea.

No se puede hablar únicamente de lo logrado a través de la I-A y de este proyecto impulsado en la educación preescolar. Es necesario hablar de los retos pendientes: es necesario sistematizar las experiencias, clarificar de manera más formal el procedimiento para realizar el análisis de la práctica a través de las herramientas de investigación, generar círculos de reflexión más cortos para solucionar pertinentemente problemáticas de la práctica. No todas las participantes avanzan en el mismo nivel en la realización y ejecución de su proyecto, como en todas las cosas los procesos son diferenciados. Hay quienes han realizado de manera excelente sus proyectos y han obtenido beneficios profundos y, en contraparte, también hay participantes que apenas comienzan a avanzar en su proceso de implementación. Esto tiene que ver con la función que se desempeña, con la capacidad de análisis que se posea y con la disposición de tiempo institucional y personal para el trabajo en el equipo de I-A chihuahuense.

Si bien la posibilidad de incidir en la imagen identitaria que tienen las educadoras, a través de este esfuerzo, es mínima en cantidad. Los pasos están dados y la posibilidad de construir otros grupos semejantes es mucho. Desde el Departamento de Investigación se tuvo esta experiencia y se sistematizó con la idea de la posibilidad de replicabilidad. Este reto escapa a las posibilidades de este Departamento, tendrían que soplar otros vientos en la política educativa para poder realizar esta hazaña. Sin embargo, cantidad no es calidad y lo que este grupo y estas educadoras lograron supera con crecer, lo que en un inicio se planteó.

A treinta años de la firma de la Plataforma de Beijing, en la que México se comprometió a modificar y transformar roles y estereotipos que prevalecen en la educación, se avizora todavía un largo camino que recorrer. Sin embargo, cuando se valora el proyecto y se define como acciones afirmativas para que las educadoras se profesionalicen y se autoformen, podemos hablar de una estrategia que trabaja por la igualdad. Es entonces que se puede apreciar que las líneas dictadas por los países desarrollados no son letra muerta en la práctica. Esta es la importancia que el proyecto realizado en esta entidad norteña ofrece.

Finalmente, si valoramos las acciones emprendidas por este grupo de I-A, se visualiza a un grupo de educadoras que poco a poco comienza a empoderarse como docentes investigadoras de Educación

Preescolar, ellas continúan en la redefinición de papel ante la docencia, en su deconstrucción identitaria como madres-maestras, bellas-guapas; para reconstituirse a sí mismas como profesionales de la educación con retos, posibilidades y potencialidades en y para la investigación.

Los retos son muchísimos. Al inicio del capítulo se mencionaron aspectos de cobertura, de infraestructura y de atención a la demanda. También se describieron necesidades para elevar la calidad que este nivel ofrece al alumnado. El proyecto abona a este último aspecto, pues hasta que las docentes que ejercen su docencia en los jardines de niños de la entidad puedan verse a sí mismas como actrices de su propia práctica y que, a partir de que la investiguen, la puedan transformar, es cuando podríamos hablar de dar pasos hacia la utopía. Este es uno de los retos que la educación preescolar mexicana presenta; la sistematización de esta experiencia ofrece una posibilidad en el mar de la incertidumbre.

Referencias

- Barrera, E. (s.f.). La educación preescolar en México, 1970-2005. *Boletín No. 7*, 28-39. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/123110822/PB7003-Educacion-Preescolar-en-Mexico#scribd>
- Basuelas, E. (2012). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-10. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Boronat, J. (1991). Un modelo de investigación- acción en la formación del profesorado en educación infantil. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(10), Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117754.pdf>
- Castillo, A. (s.f.). *El poder del imaginario social instituyente, como posibilidad para la formación docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Transformación Educativa, México.
- Donlucas, A. (2011). *La construcción de la identidad profesional del docente preescolar. Un constructo discursivo e imaginario*. Ponencia presentada en COMIE/ XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1656-F.pdf
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Farfán, E. (2007). *Identidad femenina y formación de educadores en la Escuela Normal*. Ponencia presentada en COMIE/ IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1178301811.pdf>
- Gómez, H. (1998). *Educación: La agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Estados Unidos: TM Editores.
- Hernández, L. (2011). Identidad profesional de las maestras de educación infantil en México. *Revista Nuevas Dimensiones*, 1(2), 16-24. Recuperado de http://www.academia.edu/3038338/Hernandez_L._2011._Identidad_profesional_de_las_maestras_de_educacion_infantil_en_Mexico_2011._Nuevas_Dimensiones._Revista_Electrónica_de_Didáctica_de_las_Ciencias_Sociales_n_2_pp.16-24._Chile
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. España: Laertes.
- López, M., Sañudo, L., & Maggi, R. (2013). *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. México: ANUIES Dirección de Medios Editoriales/ Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2004). *Panorama de la Educación 2004*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/33732172.pdf>
- Palencia, M. (2001). La maternidad y sus extensiones: el caso de las educadoras. *Revista La Ventana*, 1(13), 188-210. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/558>
- Porlan, R., & Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. España: Díada.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2005). *Informe Anual 2005: Tiempo de Ambiciones Audaces*. Recuperado de https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/corporate/undp_in_action_2005.html
- Red Investigación y Renovación Escolar. (IRES, 2015). *La Red IRES (Investigación y Renovación Escolar)*. Recuperado de http://www.redires.net/?q=quienes_somos
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Recuperado de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9835/9034>

- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(23). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a03.htm>
- Ruíz, G. (2011). El sistema educativo mexicano visto a través de la educación preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 307-315. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14015561015.pdf>
- Santos, A., & Delgado, A. (Coords.). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP. Recuperado de <https://es.slideshare.net/Pilill/pep2004-30625411>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa de Estudio PEBP 2011 - Guía para la educadora*. México: SEP.
- Urquidi, V. (2001). Educación y globalización: algunas reflexiones. En C. Ornelas (Comp.), *Investigación y políticas educativas: ensayos en Honor de Pablo Latapí* (pp. 287-307). México: Santillana.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CHIHUAHUA

Esta obra se terminó de producir en enero de 2020.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
<http://www.qartuppi.com>

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CHIHUAHUA es el resultado de una conjugación de distintas, pero no antagónicas perspectivas sobre el lugar que ocupan las mujeres actualmente en la investigación educativa en el entorno geográfico del estado de Chihuahua, México.

Es un texto vivo, que pretende convertirse en herramienta para el análisis de la situación académica de las mujeres, así como en el apuntalamiento para una consecución de nuevos estudios críticos y anclados en la actividad educativa hacia el futuro.



ISBN 978-607-8694-02-0



Qartuppi®

