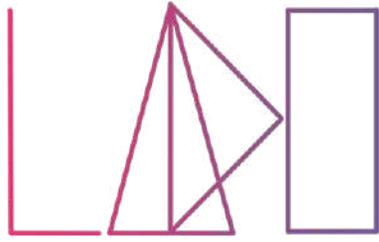


DE ESTE



REVISTA FEMINISTA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA

No. 5 / JULIO - DICIEMBRE 2019



INVESTIGACIÓN

ENTREVISTAS

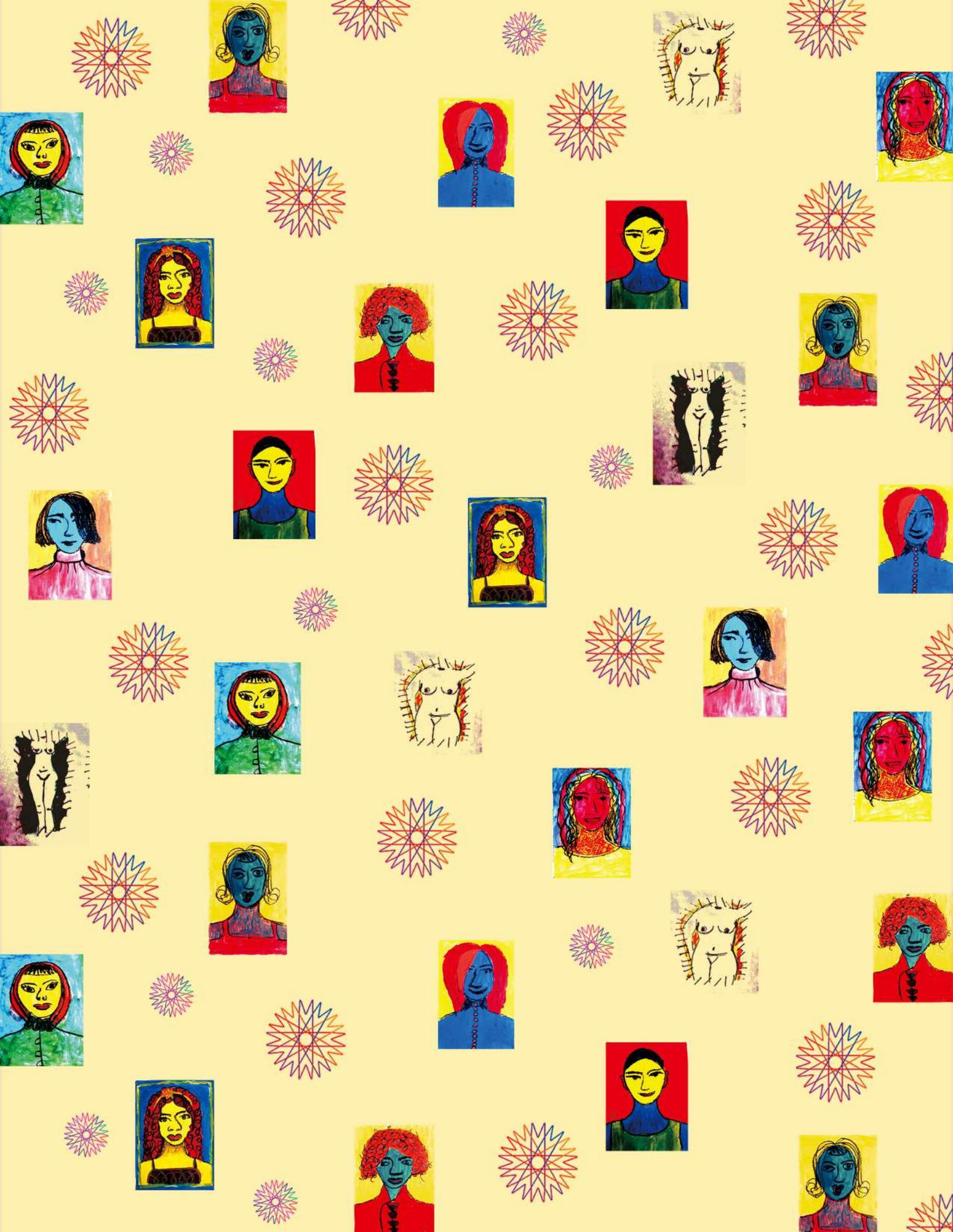
PUNTOS
DE VISTA

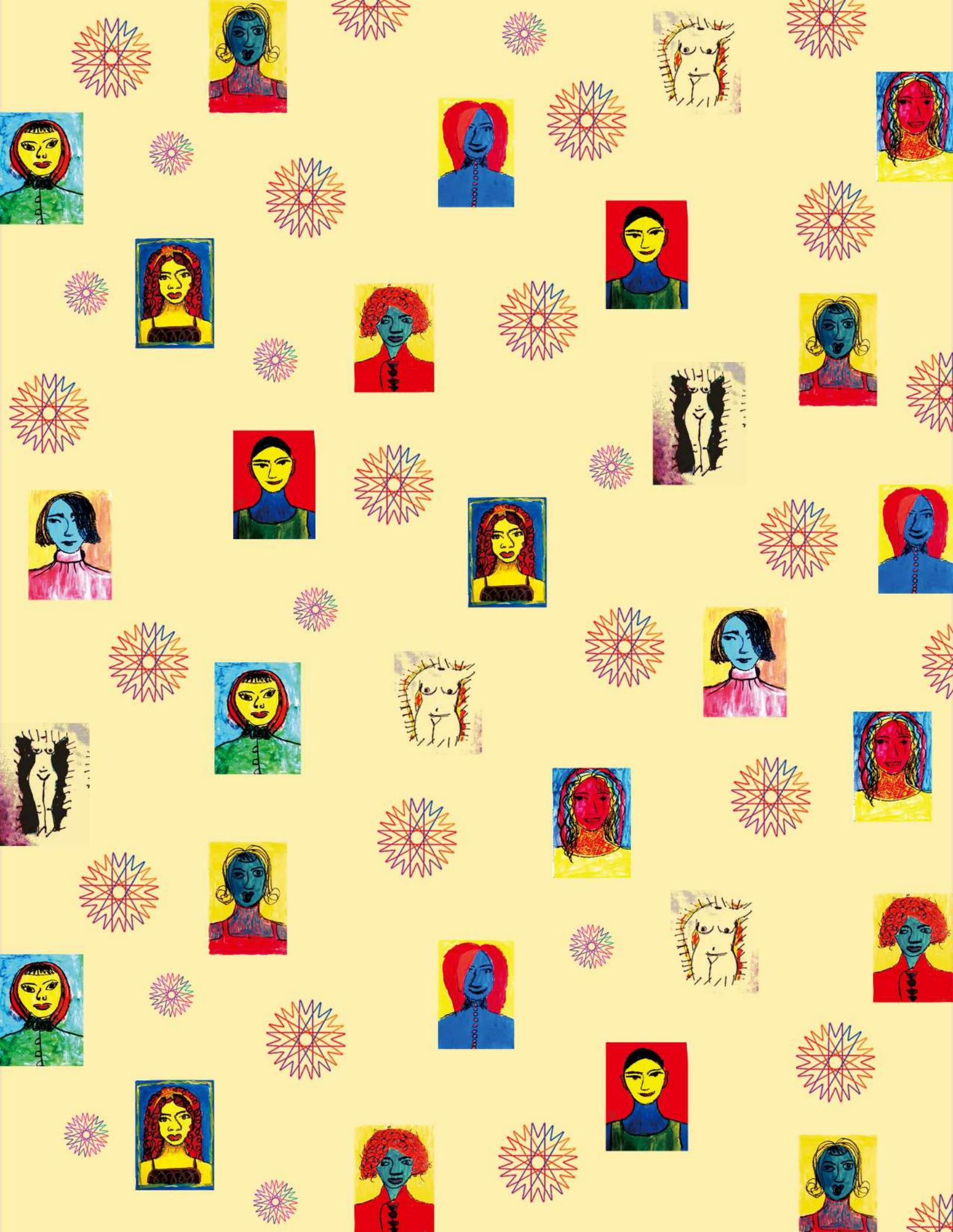
GENEALOGÍAS

RESEÑAS

ENREDADAS









No. 5 julio-diciembre 2019
México

CONSEJO DIRECTIVO

Alma Rosa Sánchez Olvera / Coordinadora
FES ACATLÁN, UNAM, Estado de México
Norma Blazquez Graf
CEIICH, UNAM, CdMx
Giobanna Buenahora Molina
Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar, Colombia
Martina Carlos Arroyo
UNIVA, Puerto Vallarta
Martha Patricia Castañeda Salgado
CEIICH, UNAM, CdMx
Ana Celia Chapa Romero
Facultad de Psicología, UNAM, CdMx
Lourdes Elena Fernández Rius †
IUIT, Estado de México
Leticia García Solano
FES ACATLÁN, UNAM
Sandra Aurora González Sánchez
Universidad de Ciencias y Artes, Chiapas
Elsa Guevara Ruiseñor
FES Zaragoza, UNAM, CdMx
Raquel Güereca Torres
UAM Lerma, Estado de México
Lilia Meza Montes
Instituto de Física, BUAP
Melissa Monroy Hernández
UAEMex, Estado de México
Lorena Romero Salazar
UAEMex, Estado de México
Guadalupe Simón Ramos
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Carla Ulloa Inostroza
CEIICH, UNAM, CdMx
Silvia Evelyn Ward Bringas
Universidad Pedagógica, Sinaloa

RED DE CIENCIA, TECNOLOGÍA Y GÉNERO A.C.

FES Acatlán UNAM.
Avenida Alcanfores esquina San Juan
Totoltepec s/n, Naucalpan de Juárez
Estado de México. C.P. 53150
redmexciteg@gmail.com
revistaredciteg@gmail.com
Tel. 55 56 23 15 25

DE ESTE LADO

Revista feminista de divulgación científica

COORDINACIÓN EDITORIAL

Norma Blazquez Graf y Giobanna Buenahora Molina

EDITORAS INVITADAS

Leticia García Solano
Alma Rosa Sánchez Olvera

CONSEJO EDITORIAL

Martha Patricia Castañeda Salgado
Dolores Flores Silva
Lilia Meza Montes
Danay Quintana Nedelcu
Lorena Romero Salazar
Silvia Evelyn Ward Bringas

CONSEJO ASESOR

Lilliam Alvarez / *CITMA, Cuba*
Magaly Blas / *UPCH, Perú*
Carla Cabral / *UFRN, Brasil*
Ángela Camacho / *UNIANDES, Colombia*
Ana María Cetto / *UNAM, México*
Teresita Cordero / *UCR, Costa Rica*
Margaret López / *UnB, Brasil*
Diana Maffia / *UBA, Argentina*
Eulalia Pérez Sedeño / *CSIC, España*
Lena Ruiz Azuara / *UNAM, México*

DISEÑO Y FORMACIÓN

Amanali Cornejo Vázquez

ILUSTRACIONES

Sandra Simanca Acosta

CUIDADO DE LA EDICIÓN

Irlanda Amaro Valdés
Ana Guadalupe García Vega

DR 2019, Red CITEG. México.

DE ESTE LADO. Revista feminista de divulgación científica, año 2, núm. 5, julio-diciembre 2019, es una publicación semestral sin fines de lucro, editada por la Red de Ciencia, Tecnología y Género, A.C. ISSN en trámite. Cualquier mención o reproducción de los textos puede ser realizada siempre y cuando se cite la fuente.



ÍNDICE

Educación, arte y género

EDITORIAL

- 07 **Alma Rosa Sánchez Olvera**, *FES-Acatlán*
Leticia García, *FES-Acatlán*

INVESTIGACIÓN

- 13 Desigualdad social, género y educación
Alma Rosa Sánchez Olvera
Las trayectorias académico-científicas de las
investigadoras politécnicas: entre la consolidación
profesional y los hitos amorosos
23 **Yohana Castro Bibiano** y
Francisco Javier Solís Mendoza

ENTREVISTA

- 37 La educación es un sentido de vida:
Gloria Elvira Hernández Flores
Leticia García Solano

PUNTOS DE VISTA

- 47 Diálogos entre la educación, mujeres, género,
sustentabilidad y medio ambiente
Karla R. Carrillo

GENEALOGÍAS

- 59 Educación femenina en el Virreinato (siglos XVI-XVIII)
Lorenza Elena Díaz Miranda
65 **Carmen Jaime Álvarez**: dignidad antes que decoro
Gabriela Contreras
71 **Hermila Galindo**: una mujer revolucionaria e invisible
Mariana Bucio Noble

ENREDADAS

- 77 *Aportes al campo educativo*
Ana María Araujo Freire
78 **Mariana Bucio Noble**
Claudia Beatriz Pontón Ramos
79 **Frida Paloma García Ledezma**
Raquel Glazman Nowalski
80 **Diana I. Hernández Romero**
Frida Díaz Barriga
81 **Mariana Bucio Noble**
Luz Maceira Ochoa
82 **Sarahí González López**

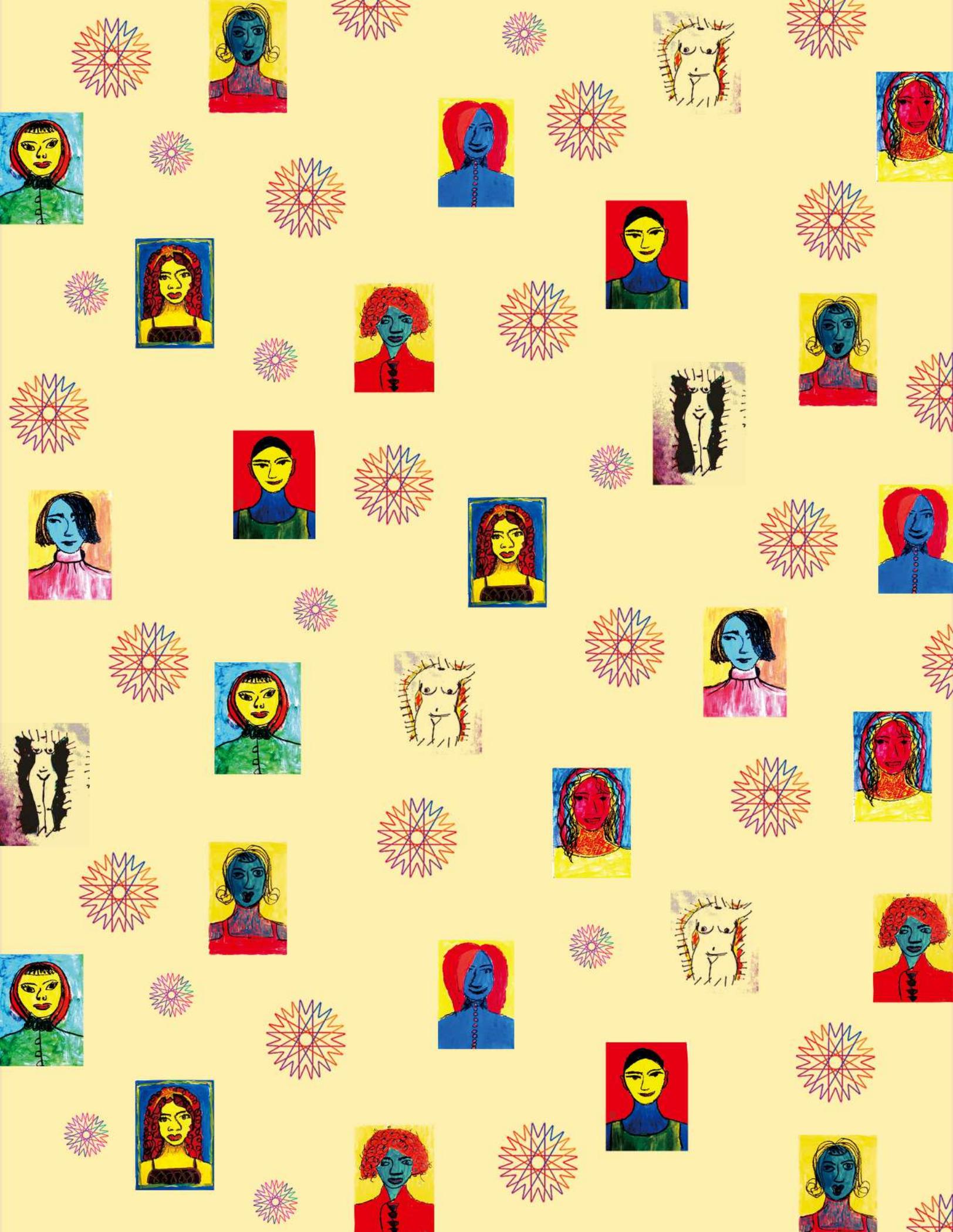
ARTE Y CIENCIA

- 85 Reflexiones sobre arte y ciencia
Cecilia Mancera Cardós
Transgresoras del arte y la sociedad:
las pintoras mexicanas del siglo XX
99 **Karina Velázquez Bustos** y
María Alejandra León Rangel
107 **Poemas**
Berenice Mendoza Rangel

RESEÑAS

- 111 Inclusión del análisis de género en la Ciencia
Leticia García Solano
Guía Educativa para el profesorado del Bachillerato.
Género, Ciencia y Práctica docente
117 **Martina Carlos Arroyo**

119 FICHA ILUSTRADORA





Uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades contemporáneas es la importancia asignada a la educación escolarizada. Durante el siglo XX se presentó en México un proceso permanente de crecimiento de los sistemas educativos en sus distintos niveles. La certeza de que se trata de un bien público cuyas particularidades permiten tanto el acceso a redes sociales más amplias, como el fortalecimiento de los procesos de socialización, a los que se suman la transmisión de la cultura, generó una preocupación constante por la cobertura educativa, lo que llevó a que su inversión ocupara un lugar fundamental en el gasto social de prácticamente todos los gobiernos.

Al analizar los grupos sociales que han resultado beneficiados por la expansión progresiva del sistema educativo, destaca de inmediato la llegada masiva de las mujeres a las aulas universitarias a finales de la década de los sesenta. Su incursión en educación terciaria y en el campo de la ciencia, fue posible también gracias a la modernización en los valores familiares que ofrecieron la apertura de las expectativas de desarrollo individual para las mujeres. El acceso a la universidad representó, por un lado, una oportunidad de participación en la escena pública, en los mercados laborales y por otro, la transformación en el imaginario social que contravenía el modelo tradicional de mujer adulta ligado únicamente a la atención del hogar y el cuidado de los hijos. La escolarización avanzada propició para muchas mujeres su incorporación paulatina al ámbito de los mercados profesionales, la postergación matrimonial, la regulación de la fertilidad y el derecho a decidir sobre su cuerpo, y la posibilidad de constituirse en una ciudadana autónoma que conoce y exige sus derechos.

La inserción de las mujeres en la profesión académica de las Instituciones de Educación Superior data apenas de hace poco más cuatro décadas, sus arraigos en las comunidades académicas-científicas, trayectorias universitarias, procesos de formación, actualización e inserción en el Sistema Nacional de Investigadores son prácticas que han evidenciado importantes cambios en su quehacer, en los que cada vez más son evidentes sus aportes a la ciencia, arte, literatura, historia, medio ambiente.

Así, las últimas décadas han mostrado algunos cambios importantes en lo que refiere a la participación de las mujeres en los diferentes ámbitos educativos: formal, no formal e informal. Parte importante de esos cambios han sido impulsados por los movimientos sociales de mujeres y feministas, que entre otras cosas develan las desigualdades de género en materia educativa y exigen condiciones, recursos y acciones afirmativas a fin de lograr un país más justo. La trascendencia de sus aportes la observamos en la agenda educativa 2030, en ésta la educación con equidad e igualdad de género constituye el mecanismo principal de transformación en los países, y si se generan las condiciones de igualdad educativa, constituye una herramienta que posibilita el desarrollo individual y profesional de las personas.

En este número cinco de la *Revista De este lado*, compartimos con las y los lectores la escritura de diversas autoras, distintas en su profesión y condición etaria, pero que comparten el gusto e interés por el conocimiento y nos muestran en sus escritos sus reflexiones concienzudas, intereses, su compromiso con lo que hacen y la satisfacción que les da formar parte de una comunidad ilustrada, que puede incidir desde sus aportes, a nutrir en otras y otros las bondades que nos ofrecen las explicaciones de la ciencia, academia y sabiduría popular.

En la sección de *Investigación* se encuentra el artículo titulado *Desigualdad social, género y educación* que presenta Alma Sánchez Olvera. En éste se expresan las desigualdades estructurales e históricas de las mujeres en su acceso, permanencia y conclusión de estudios en el sistema educativo mexicano; bajo la visión de género feminista, identifica los sesgos de género que aún están presentes no solo en el tipo de profesiones a las que acceden las mujeres, sino en los reconocimientos, prestigio, puestos de decisión en los que es posible ubicar su quehacer. Expone la urgencia de generar políticas públicas de equidad de género, que atiendan a las poblaciones desfavorecidas, a fin de generar puentes que nos acerquen a concretar el derecho a la igualdad educativa como una posibilidad de justicia para el estudiantado.

Las trayectorias académico-científicas de las investigadoras politécnicas: entre la consolidación profesional y los hitos amorosos de Yohana Bibiano y Javier Solís plantea que el desarrollo de las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas no sólo son reflejo de los méritos y capacidades, sino de los entramados diversos pautados por su configuración genérica y sus itinerarios biográficos. A lo largo de su trabajo se insiste en la importancia de analizar el campo científico desde una postura feminista, porque a decir de los autores esto hace posible el análisis como un continuo integrado a otras esferas de la vida, como se ha hecho en esta ocasión al contemplar no sólo las trayectorias académicas sino al mismo tiempo sus itinerarios de vida.

La sección de *Entrevista* presenta a *Gloria Hernández*, quien nos regala una amplia mirada sobre el significado que la educación ha tenido en su vida personal y profesional; a través de sus reflexiones señala la trascendencia en la educación del sujeto educativo. Este hace referencia al vínculo educador-educando y las interacciones educativas emergentes desde el vínculo pedagógico. Sus principales aportes se ubican en tres áreas: formación, incidencia e investigación.

En *Punto de Vista* Karla R Carrillo Salinas nos presenta el artículo *Diálogos entre la educación, mujeres, género, sustentabilidad y medio ambiente*, en el que señala la importancia de la presencia y acción de las mujeres como agentes de cambio social hacia la sustentabilidad, en un contexto global enmarcado por un largo entramado de problemáticas ambientales interconectadas y complejas, en el que los seres humanos hemos sido causantes.

Destaca el papel de la ciencia que dota de argumentos para comprender el cambio climático actual, llamado calentamiento global. Es justamente desde la ciencia, donde se detecta la mayor amenaza para la humanidad presente y que nos interpela a actuar de inmediato. La autora propone una educación ambiental para la sustentabilidad que reconozca las experiencias de género y promueva desde una visión crítica y democrática, los valores de la sustentabilidad: mitigación, adaptación, resiliencia, empatía, esperanza, justicia social.

En *Genealogías* se puede apreciar el carácter multifacético de la incorporación de las mujeres mexicanas a la educación, desde la perspectiva histórica, que refieren los artículos de Elena Díaz, Mariana Bucio y Gabriela Contreras, respectivamente. En el primero titulado *La Educación femenina en el Virreinato (siglos XVI-XVIII)*, la autora nos muestra las características que adquirió la educación femenina después de la Conquista en el territorio novohispano bajo el control y administración de beatas seglares que, con el paso del tiempo, el pueblo empezó a

llamar a estas instituciones femeninas “escuelas de amiga”, concepto que en algunos lugares se deformó por “escuelas de miga”; y bajo ambas denominaciones fueron conocidos los antiguos beaterios a lo largo y ancho del territorio novohispano.

Una característica de las escuelas amigas es que en ellas asistían jóvenes hijas ilegítimas y en extrema pobreza y su instrucción consistía en adiestrarlas para labores del hogar, enseñanza rudimentaria de lecto-escritura y prepararlas para tareas de ayuda en escuela, orfanatos y hospitales. Ayer como hoy, la acción del cuidado ha sido una tarea dirigida a las mujeres.

Los artículos de Mariana Bucio y Gabriela Contreras, tienen un escenario en común, los años veinte del siglo pasado; estos años representan para la sociedad mexicana la conformación del Estado Nacional en el que se avanza en la definición de las formas de vida social, leyes de matrimonio civil, códigos penales, derechos civiles. La historia se repite, nuevos sujetos sociales reclamarán su presencia y participación en el ámbito de lo público, de la mano de la igualdad, esa igualdad que es el principio y fundamento del sistema jurídico moderno y que además crea las condiciones para la existencia del cuerpo político de nuestra nación.

El artículo de Mariana Bucio Noble, *Hermila Galindo: una mujer revolucionaria e invisible* ilustra la exigencia de la igualdad para las mujeres en los ámbitos políticos, civiles, sexuales protagonizada por Hermila Galindo Topete, figura emblemática en la historia de las mujeres mexicanas. Fue considerada una de las primeras feministas del país, planteó el sufragio como punto de partida para una igualdad sustantiva, habló del derecho a heredar bienes y a recibir educación sexual e higiene. A su vez, afirmaba que las mujeres tenían el mismo instinto sexual que los hombres, aplaudía el divorcio, reivindicaba a las prostitutas y abogaba por una vida sexual fuera del matrimonio. La labor política de quien fuera secretaria particular de Venustiano Carranza, muestra el significado que adquiere el ejercicio de la ciudadanía para las mujeres en la segunda década del siglo XX.

El artículo de Gabriela Contreras Pérez, *Carmen Jaime Álvarez: Dignidad antes que decoro* nos expone cómo el pasaje de las mujeres por la Escuela Nacional Preparatoria no fue para todas por igual. Su condición de clase, fue un hecho que influyó en sus trayectorias futuras y en sus particulares formas de vivir y concebir la vida, la autora lo ilustra a través del trabajo e imagen de Carmen Jaime Álvarez, abogada que se desempeñó con dignidad, que orientaba su labor a los menores infractores, cuyo desempeño laboral no impidió la continuidad de sus estudios. Conservó muchas amistades con escritores, poetas e intelectuales, relaciones iniciadas en sus primeros años como universitaria, interlocutora lúcida, crítica y aguda: así fue recordada por muchos colegas, además de causar respeto y admiración. La otra cara de la moneda, nos dice la autora, son mujeres que irrumpieron en ese mundo de valores perfilados para el lucimiento de lo masculino. Una sería por siempre la suicida, Antonieta Rivas Mercado; otra, Nahui Ollin, la perturbada mujer de los gatos; Pita Amor, la más joven de ellas, la mujer desnuda en todo evento y ocasión; y Frida, ella siempre será la mujer cuyo dolor podríamos ver, pero no sentir, sólo lo imaginamos cuando vemos sus pinturas.

Una parte importante en este número es dar espacio a la presencia de las jóvenes, en esta ocasión en la sección de *Enredadas* un grupo de estudiantes que participan en un proyecto de investigación en la FES Acatlán han elaborado una serie de infografías que tienen por objeto reconocer a grandes académicas cuyos aportes ilustran la reflexión en el campo educativo, tales como: Ana María Araujo Freire, Claudia Beatriz Pontón, Frida Díaz Barriga, Luz Maceira Ochoa y Raquel Glazman Nowalski. En cada infografía se documenta su formación, aportes y algunas de sus publicaciones más recientes.

Nos congratulamos, con el hecho de que este número incluye por primera vez la sección *Arte y ciencia* con la oportunidad de conocer este vínculo a través de la disertación que nos propone la artista plástica Cecilia Mancera Cardós, en su exposición *Reflexiones sobre arte y ciencia*, que las considera como dos formas de acercamiento a la comprensión de la realidad. Hoy más que nunca nos dice la artista, “el arte y la ciencia han creado caminos que se entrecruzan generando síntesis de conocimiento y espiritualidad”. Expone con lucidez el diálogo creativo entre el arte con las ciencias duras y sociales. Términos como bioarte, arte espacial, ecoarte, arte sociopolítico, arte cinético, entre otros, son términos bastante comunes en la actualidad que muestran las crecientes interacciones entre ambos campos.

Asimismo, Karina Velázquez Busto y Alejandra León Rangel nos presentan el texto *Transgresoras del arte y la sociedad: las pintoras mexicanas del siglo XX* muestran a las pintoras mexicanas del siglo XX que no fueron reconocidas por su trabajo artístico sino por el de los otros. En su exposición, las autoras revelan las desigualdades de género en el reconocimiento creativo, artístico de las mujeres. Fue larga la espera para que el rostro del arte mexicano dejara de ser exclusivo de los hombres e incluyera a las artistas mexicanas, como Elena Huerta, Aurora Reyes, Angelina Beloff, Elvira Gascón, Leonora Carrington, Esther Luz Guzmán, Rina Lazo, Ana Teresa Ordiales Fierro, Nadine Prado, Leticia Tarradó y Frida Kalo. Mujeres transgresoras a la autoridad patriarcal, que hoy tienen un lugar significativo en la producción artística.

Finalmente, pero no menos importante, en esta sección contamos con la participación de una joven poeta que nos cuenta en su semblanza cómo la escritura ha sido su gran compañera y en esta ocasión presenta tres destellos de su autoría que invitan al lectorado a “ser y sentir”.

En las *Reseñas* se ofrecen dos títulos en donde la tríada educación, ciencia y género se encuentra presentes, el primero de ellos es *Inclusión del análisis de género en la ciencia*, texto coordinado por Norma Blazquez Graf y Ana Cecilia Chapa Romero, obra pionera que propone la revisión de distintas investigaciones que dan cuenta de la relevancia de la inclusión de género, para abordar una serie de problemáticas y temas de interés para la sociedad en conjunto: la salud mental, la educación, el agua, las tecnologías reproductivas y de comunicación, el medio ambiente y la alimentación. Con ello permite a quienes lo revisan acercarse a los diferentes campos del conocimiento desde otra mirada: la mirada de género. También se incluye la reseña de la *Guía Educativa para el Profesorado del Bachillerato. Género, Ciencia y Práctica Docente*, material didáctico que se ofrece a todas las personas interesadas en el fomento de vocaciones científicas sin sesgos de género, Martina Carlos Arroyo quien reseña la obra citada, señala que la guía muestra una riqueza, no sólo por la sencillez y accesibilidad para comprender los elementos teóricos de los tres capítulos, sino que además aporta actividades concretas que promueven la apropiación de la teoría, el análisis de la realidad inmediata de quienes realizan las actividades y recomendaciones bibliográficas para mayor profundización.

Alma Rosa Sánchez Olvera
Leticia García Solano
Editoras Invitadas





INVESTIGACIÓN



Desigualdad social, género y educación

Dra. Alma Rosa Sánchez Olvera*

almarosan59@gmail.com

RESUMEN. Lo que se expone tiene el objetivo de ilustrar cómo la incorporación de las mujeres mexicanas al sistema educativo, ha sido un proceso que ha respondido a las condiciones estructurales del país, al proyecto de modernización y al predominio de los sesgos de género que aun acompañan sus trayectorias profesionales y que muestran las desigualdades entre los sexos en las matrículas, puestos y reconocimientos.

Palabras clave: Desigualdad social, educación, perspectiva de género y mujeres

ABSTRACT. What is exposed is intended to illustrate how the incorporation of Mexican women into the education system, has been a process that answers to the structural conditions and modernization process of the country. A process in response to the predominance of gender bias in their professional career paths, exposing inequalities in enrollment, positions and academic recognition.

Keywords: women, gender, career paths, Social Inequality

* Doctora en Sociología por la UNAM. Profesora titular C adscrita al Programa de Investigación en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 2) y de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género (Red MEXCITEG). Sus líneas de investigación son: género, ciudadanía y derechos, género y educación y violencias en el espacio escolar, académicos y estudiantes.

En 2019 fue merecedora de la Medalla Hermila Galindo en la categoría de fomento a la educación entre mujeres. Actualmente es coordinadora de la Red de Ciencia, Tecnología y Género A.C.

INTRODUCCIÓN

El derecho a la igualdad ha sido uno de los principios centrales de la democracia, pero en el caso mexicano la realidad nos muestra que todavía es un proceso en construcción. Particularmente en la educación, las desigualdades de acceso, permanencia y conclusión de estudios en las instituciones públicas de educación superior, se encuentran determinadas por: origen de clase del estudiantado, capital cultural de la familia de origen, lugar de residencia, sexo y etnia. De esta forma, es posible afirmar que la desigualdad tiene un carácter histórico y estructural y que la escuela forma parte de un sistema que nos solo reproduce, sino también recrea las condiciones de la injusticia escolar.

A lo largo de esta exposición intentaremos mostrar que la desigualdad social es el principio que domina en el sistema educativo y que para lograr el acceso, permanencia y conclusión en los estudios superiores, es preciso abundar en la reflexión ética a propósito del ideal de sujeto que se logrará formar en la institución escolar; construir e impulsar acciones positivas que posibiliten la permanencia de los sujetos en el sistema escolar, promover políticas públicas de género que atiendan a las poblaciones desfavorecidas, a fin de generar puentes que nos acerquen a concretar el derecho a la igualdad educativa como una posibilidad de justicia para el estudiantado.

NUESTRA MIRADA

La perspectiva de género feminista es nuestro lente para entender y explicar las desigualdades de género en Instituciones de Educación Superior. La categoría de género es un concepto que abre toda una serie de posibilidades teóricas explicativas, posee una visión crítica ante las desigualdades y discriminaciones de las mujeres y los hombres, tiene un vínculo ineludible con la cultura feminista; nombra y propone transformar las relaciones de poder asimétricas entre los géneros, además presenta una propuesta ética y política: la autonomía y el empoderamiento¹ de las mujeres.

La perspectiva de género es un recurso metodológico útil para explicar y describir las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres. La visión feminista del género, destaca la condición subordinada de las mujeres y las consecuencias de tal condición. Dicha perspectiva tiene una teoría, abarca categorías, interpretaciones conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. (Lagarde, 2006)

Hoy en día, reconocer la pertinencia de la perspectiva de género en las ciencias sociales, significa visibilizar en las mujeres sus particulares formas de opresión en un sinnúmero de actividades y campos, tales como: mercados de trabajo, participación en la política, ingreso y permanencia en el sistema educativo, contribución en el campo de la ciencia, condición de salud, situación de pobreza (85% de la mujeres indígenas rurales viven en condiciones de pobreza). Esto es sin duda es la expresión de discriminación estructural más aberrante en nuestro país, atropello de derechos, expresión extrema de la violencia en sus cuerpos y vidas. Todo lo anterior, son líneas de investigación, que han sido tratadas por las ciencias sociales, las humanidades, con perspectiva de género feminista.

¹ Por empoderamiento se entiende de acuerdo con Lagarde "... el conjunto de procesos vitales definidos por la adquisición, invención e interiorización de poderes que permiten a cada mujer o colectivo de mujeres enfrentar formas de opresión vigentes en sus vidas, (exclusión, discriminación, explotación, abuso, acoso, maltrato y violencia, desamor, infidelidad o traición, depresión, autodevaluación, angustia por falta de oportunidades, medios, recursos y bienes, dificultades de salud, temor, etc.). Decimos que una mujer o un grupo de mujeres está empoderada, cuando esos poderes ya no le son externos, se le vuelven cuerpo y subjetividad, manera de ser y de vivir: cuando cada mujer y cada grupo de mujeres defiende por sobre todas las cosas su cuerpo, sus recursos, sus capacidades, sus bienes, sus oportunidades, su mundo inmediato y mediato." Véase Lagarde, Marcela, *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia* Madrid. Horas y Horas la editorial, 1996.

El contexto histórico. Las recién llegadas a la educación superior

Por siglos, en la sociedad mexicana, la presencia de las mujeres en educación superior estuvo en entredicho. Se argüía por algunos su inferioridad intelectual, en otros, prevalecía la exigencia social de que se dedicaran a lo propio de su sexo –atender las tareas domésticas, ser madre-esposa–. Estos sin duda fueron obstáculos severos que impidieron que muchas accedieran a una educación universitaria, como la ofrecida a los varones.

Combatir esta oposición demandó importantes esfuerzos de parte de las mujeres, quienes tuvieron como aliados a personajes liberales que simpatizaban con algunas formas de educación intelectual para las mujeres. Es el caso de Justo Sierra, Ignacio Manuel Ramírez el Nigromante y más tarde José Vasconcelos.

Para aquellas que lograron su ingreso a la educación superior, se enfrentaron a múltiples resistencias, lo que dio lugar en el espacio escolar a la formación de grupos segregados y/o escuelas para varones y señoritas, al tiempo que aquellas que lograron incursionar y destacar en el sistema educativo fueron vilipendiadas, por atreverse a romper normas. Tal es el caso, de Matilde Montoya, primera mujer que recibió en 1887 el título de médica cirujana en la Escuela de Medicina de México. Su tesis fue el primer escrito sobre laboratorio clínico, abriendo el camino para otras mujeres (*v.gr.* Columba Rivera, quien obtuvo el título de médica cirujana, en los albores del siglo XX), su labor fue considerada por sus contemporáneos como “peligroso e impúdico”. (Ramírez, 1996)

Más tarde, en los años veinte, con José Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación Pública, las mujeres fueron convocadas a educar a los niños y niñas de la nación, lo que les ofreció su incorporación al magisterio, invitación que gradualmente las alejaría del confesionario. Así, para muchas mujeres del campo y la ciudad, convertirse en maestra, resultó una atractiva fuente de trabajo, que llegó para quedarse en la vida de muchas mexicanas.

La modernización e incursión de las mujeres en educación terciaria

Uno de los rasgos que caracteriza a las sociedades contemporáneas es la importancia asignada a la educación escolarizada. Durante la segunda mitad del siglo XX se presentó en México un proceso permanente de crecimiento de los sistemas educativos en sus distintos niveles. La certeza de que se trata de un bien público, generó prácticamente en todos los gobiernos, una inversión constante en la atención a la cobertura educativa. (Epstein y Johnson, 2000)

Es innegable que uno de los beneficios de la expansión progresiva del sistema educativo, fue la presencia masiva de mujeres en las aulas universitarias. Si al inicio de la década de los sesenta sólo había una mujer por cada diez estudiantes de educación superior, para 1970 la proporción llegaba al 17 por ciento. Una década después era del 40 por ciento, para posteriormente, ubicarse prácticamente en la mitad del total de la matrícula en el 2006; esto es transformación en la composición de género sin parangón en sector social alguno. (González, 2008)

Aún más, en el año 2003 la matrícula femenina estaba por arriba del 50 por ciento en algunas entidades de la República Mexicana Zacatecas (51.4%) Nayarit (51.7%) Michoacán (51.95) Tlaxcala (53.5%) e Hidalgo (53.75) y en el caso de la UNAM la proporción de la matrícula 50/50 se logró desde 1994. (Bustos, 2005: 73)

En la década de los noventa es significativa la inserción de las mujeres en ciertas áreas del conocimiento como Contaduría, Médico Cirujano, Psicología, así como Medicina Veterinaria

y Zootecnia; mientras profesiones como Derecho, Administración, Cirujano Dentista y QFB tienen una matrícula femenina menor. (Buquet, *et al* 2006:134)

Las áreas de conocimiento en las que se incorporan las mujeres son importantes, dado que serán los campos en los que se ubican sus aportes en el terreno científico, su labor académica y práctica docente.

Las mujeres de los sectores medios, con residencia en las grandes ciudades son las que han mostrado mayor acceso, permanencia y conclusión en los estudios de educación superior. Además, tienen mayores niveles de competencia en el mercado laboral y condiciones materiales y simbólicas para conformarse en sujetas autónomas que conocen y ejercen sus derechos, fortaleciendo el ejercicio de su ciudadanía plena.

El ingreso al sistema escolar es un bien público. Los demógrafos han mostrado por ejemplo, que hay una relación causal entre la disminución de la fecundidad y la educación, en tanto que los sociólogos, han expresado que la adquisición de una escolaridad universitaria posibilitará a las mujeres obtener mayores ventajas de inserción en la estructura profesional respecto al sueldo y el *status* alcanzado, sin que esto impida que perduren las tendencias discriminatorias en relación con las remuneraciones y las posibilidades de trayectoria, si se las compara con las masculinas.

FEMINISMO ACADÉMICO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El feminismo académico ha hecho patente sus críticas a los sesgos de género que dominan en la ciencia, la academia y las trayectorias escolares.

En las instituciones de educación superior en las últimas tres décadas, el feminismo académico ha adquirido presencia en las comunidades académicas y el estudiantado. Esta perspectiva ha propiciado propuestas epistemológicas que comprenden, explican, interpretan y desmontan los conocimientos que le dan un carácter androcéntrico a la ciencia, ofreciéndonos, en cambio, conceptos, categorías que develan los sesgos que han ignorado, invisibilizado, negado, distorsionado la desigualdad de todo orden que subordina a las mujeres y lo femenino en el contexto de la dominación patriarcal. Entendemos por sesgos, desvíos o errores sistemáticos que resaltan determinados aspectos de la experiencia o ignoran otros, como resultado de la insensibilidad al género y con consecuencias en la calidad de la ciencia y sus aplicaciones. (García Dauder, Eulalia Perez 2017)

De acuerdo con Patricia Castañeda (2008) destacaremos tres de los sesgos de género presentes en la construcción del conocimiento: **androcentrismo**, **sexismo** y **etnocentrismo**.

El **androcentrismo** coloca a los hombres y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados. El androcentrismo y su racionalidad se anclan con el pensamiento binario del discurso científico positivista. El pensamiento binario de la racionalidad positivista en la ciencia, justifica por ejemplo el predominio de campos de conocimiento diferenciado para hombres y mujeres, en éstos se ubican a unas y otros en áreas “convenientes” para su sexo. Ingenierías (ciencias duras) propias para los hombres y todas aquellas que tengan que ver con el cuidado de los otros son convenientes, para las mujeres: educación, enfermería, trabajo social.

En concordancia con el androcentrismo, tenemos al sexismo. El **sexismo** en la ciencia, señala Castañeda, es la develación del carácter generalizado de la misma, el sexismo se vale de estereotipos que esconden su verdadero contenido para valerse a sí mismo, tal hecho se observa en expresiones lingüísticas; “no porque es mujer”, “no porque tiene un rasgo de emocionalidad” el estereotipo, nos dice Maffia (2005) sirve para ocultar el sexismo, que en el caso de las mujeres supone inferioridad y se define como lo culturalmente no valioso.

Por su parte, el **etnocentrismo** (otro sesgo de género fuertemente anclado al colonialismo del saber) en la producción del conocimiento excluye, formas de conocimiento socialmente importantes, Lourdes Pacheco, lo explica de la siguiente forma “..la invención el método científico basado en la razón subalternizó otras formas de conocimiento, en primer lugar, el conocimiento portado por las mujeres, los indios, los orientales, los otros. Esos conocimientos fueron considerados como formas subalternidades inferiores al estatus del conocimiento científico” (2005:655) ese etnocentrismo bien puede ser reconocido como eurocentrismo dado que la ciencia es una aportación moderna y occidental hasta bien entrado el siglo XX y la hegemonía del conocimiento continúa ubicándose en Europa y Estados Unidos, aunque no podemos soslayar los avances tecnológicos que se reportan en Corea o Japón.

La presencia de las feministas en la academia y en la ciencia es la expresión de su vindicación, a ser sujetos epistémicos, en los que la clase, raza, género, nacionalidad etnia, condición etaria de los sujetos sociales se entrecruzan para entender la complejidad en la condición de la dominación genérica y las desigualdades entre los géneros.



Foto: Museum Victoria. Emily McPherson College Library, Rusell St., circa 1960s./Unsplash

DESIGUALDADES DE GÉNERO EN EL ESPACIO DE LO PÚBLICO

¿En qué espacio cobran expresión las desigualdades de género? Sin duda son evidentes en el espacio público. Allí podemos observar que a igual trabajo no existe igual paga. La presencia de las mujeres en la PEA, casi siempre se acompaña de una constante: el predominio de relaciones de poder asimétricas que expresa un escaso reconocimiento material y simbólico a sus aportes, limitada presencia en los espacios de dirección; y al ser la escolaridad un criterio de selección ocupacional, tenemos que por su nivel de escolaridad² (promedio de escolaridad 9.1 grados para la mujer y 9.6 para los hombres) las mujeres son relegadas a puestos que poseen bajos salarios, malas condiciones, escasas prestaciones, poca autonomía, alta subordinación y una limitada promoción³.

Pero ¿qué es el espacio público, ¿cómo se configura?, ¿quiénes están allí y qué pasa cuando las mujeres incursionan en éste?

² Encuesta Intercensal 2015 indican que los grados promedio de escolaridad para las mujeres es de 9.1, mientras que los hombres tienen en promedio 9.3 grados de escolaridad.

³ Datos de la Encuesta Intercensal 2015, muestran que 35.6% de la población de 15 años o más se encuentran en rezago educativo, esta condición se presenta en 36.7% de las mujeres y 34.4% en los hombres de ese grupo de edad. Una persona está en rezago educativo cuando al cumplir 15 años y más, no cuenta con el nivel básico de escolaridad.

Celia Amorós, (1994) explica que lo público y lo privado constituyen una invariante estructural que articula las sociedades jerarquizando los espacios; el ámbito que se le adjudica al hombre y el que se adjudica a la mujer, esta distribución tiene características recurrentes: las actividades socialmente más valoradas, las que tienen mayor prestigio, las realizan prácticamente en todas las sociedades conocidas, los hombres. El espacio de lo público: es el espacio del reconocimiento, de lo que se ve, de aquello que está expuesto a la mirada pública.

Es en el espacio de lo público donde se aprecian las desigualdades genéricas, en el campo de la ciencia, por ejemplo, el predominio de campos de conocimiento diferenciado para hombres y mujeres es evidente, los podemos apreciar en los datos que se presentan en la Academia Mexicana de Ciencias:

En los últimos 20 años, el número de mujeres mexicanas que han decidido estudiar carreras científicas ha crecido, no obstante su presencia en las instituciones que reconocen su labor aún es escasa por lo que se observa, si apreciamos los datos de la Academia Mexicana de Ciencias, “en el 2019 contaba con 2832 miembros; 704 son mujeres, el 24.8 por ciento distribuidas de la siguiente manera: 200 en el área de Ciencias Exactas; 272 Ciencias Naturales 97 en Ciencias Sociales y 135 en Humanidades (Academia Mexicana de Ciencias, 2019).

¿Qué aspectos de la cultura explican tal desproporción? Una de las respuestas a esta interrogante la ubicamos en lo que se conoce como división sexual del trabajo y las diferentes formas de socialización para los sexos en los espacios escolares. Espacios que se cultivan con lo que conocemos como currículum vivido y oculto⁴ y que reproducen actividades profesionales diferentes para uno y otro sexo, dando como resultado la división genérica de profesiones y oficios.

⁴ Currículum real (o vivido) La puesta en práctica del currículum formal. Conlleva ajustes entre el plan y la realidad concreta del aula. Aquí confluyen y se entrecruzan factores como: el capital cultural de docentes y alumnos, los requerimientos del currículum formal, emergentes no previstos, factores socioculturales, económicos y políticos del contexto social de la institución, inserciones sociales e historias personales. A partir de todo ello, se genera la apropiación de conocimientos, valores, habilidades, actitudes y destrezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El currículum oculto promueve enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela, en tanto esta es un microcosmos del sistema social de valores. Véase Casarini, R. Martha (1997). *Teoría y diseño curricular*, México, Trillas, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

¿Qué entendemos por división genérica de profesiones y oficios? Son diversos los aspectos que confluyen en su explicación, por un lado:

- La acentuada desigualdad de oportunidades de clase, género y raza para ingresar a los diversos niveles del sistema educativo, particularmente el superior;
- los sesgos de orientación escolar y profesional que se brindan a los alumnos del bachillerato, se orienta a la elección de carreras "propias de su sexo" lo que contribuye a la reproducción de la división genérica de profesiones;
- la influencia socializadora de la familia y escuela y su introyección de tipologías sexuales llegan a influir en la elección de un área de conocimiento, profesión u oficio;
- por último, la composición de la matrícula en algunas licenciaturas, muestra la feminización y masculinización de la misma, para muestra baste revisar, la matrícula en áreas profesionales como Enfermería o Ingeniería.

Podemos afirmar que la división genérica de profesiones y oficios da como resultado la feminización y masculinización de algunas ocupaciones en los mercados profesionales, al tiempo que hacer ciencia, es un estereotipo socialmente construido que ubica a las mujeres en otros espacios profesionales.

“Desde edades tempranas existen pocos incentivos para que las niñas estudien carreras relacionadas con las ciencias, ingenierías y matemáticas. Esto impacta en las áreas que terminan estudiando las mujeres en nivel licenciatura y, por tanto, en el posgrado”. (Mendieta, 2015:33) Los datos que tenemos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) 2012, lo confirman, —“52.9 por ciento— se inclina por las humanidades, ciencias sociales y de la salud, mientras que los hombres —37.1 por ciento— se van más a ingenierías y ciencias físico matemáticas. La consecuencia de esta configuración es que hay menos mujeres investigadoras y/o científicas en estas áreas.

De acuerdo con cifras de la OCDE, en México únicamente nueve por ciento de las mujeres optan por carreras científicas, tecnológicas, de ingeniería o matemáticas, que se conocen con las siglas en inglés STEM, en comparación con 28 por ciento de los hombres que las estudian; lo cual las convierte en profesiones con más estereotipos de género, como lo demuestran los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. (PISA, 2015)

Qué argumentos se esgrimen para que prevalezca tal situación:

- Los juguetes sexistas socializan a las niñas desde la infancia temprana acerca de sus mandatos de género, cosa que predispone al área en la que se desarrollarán;
- las orientaciones vocacionales dentro de la familia suelen predisponer a las niñas a disciplinas relacionadas con ambientes identificados como femeninos;
- los estereotipos de género que imponen actitudes, gustos, mandatos que modelan la conducta de los sujetos.

Con el objeto de nutrir, motivar, orientar, despertar el gusto en las niñas por el estudio de carreras STEM, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) instauró a partir del 2015, el 11 de febrero día internacional de la mujer y la niña en la ciencia. Se trata de impulsar un trabajo colectivo en casa y en la escuela en el que se trabaje el resquebrajamiento de los estereotipos de género, se visibilicen los aportes de las mujeres científicas a fin de que de las niñas observen que otras igual a ellas son científicas reconocidas, se promueva la asistencia a los museos de ciencias que impulsen la curiosidad y motivación por orientar la vocación científica de las niñas.

MUJERES EN LA ACADEMIA

En los últimos años se han producido diversas investigaciones en las instituciones de educación superior, (Blazquez y Bustos 2013; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno 2013; Castañeda y Ordorika 2013; Sánchez y Güereca 2014) que han recuperado la perspectiva de género para reflexionar en torno a la condición de inequidad que prevalece en las y los académicos de las instituciones de educación superior. Un rasgo que las caracteriza es el uso de la teoría de género, perspectiva que permite distinguir las brechas de género en materia de oportunidades, desigualdades en los reconocimientos, visibilización de los aportes, acceso a los espacios de decisión. Una de las constantes en estas investigaciones ha sido documentar la situación de desventaja de las mujeres en relación con los hombres en sus diferentes formas de adscripción institucional, condición laboral, premios y distinciones, estímulos; sus investigaciones han documentado cualitativamente, las diversas experiencias que han tenido las mujeres en la conformación histórica de las universidades, su aportes científicos y los avatares para su reconocimiento, su relación con los vínculos domésticos que aún prevalecen en la mayoría y que inciden en sus trayectorias académicas, reconocimientos y desempeño laboral.

A MANERA DE CIERRE

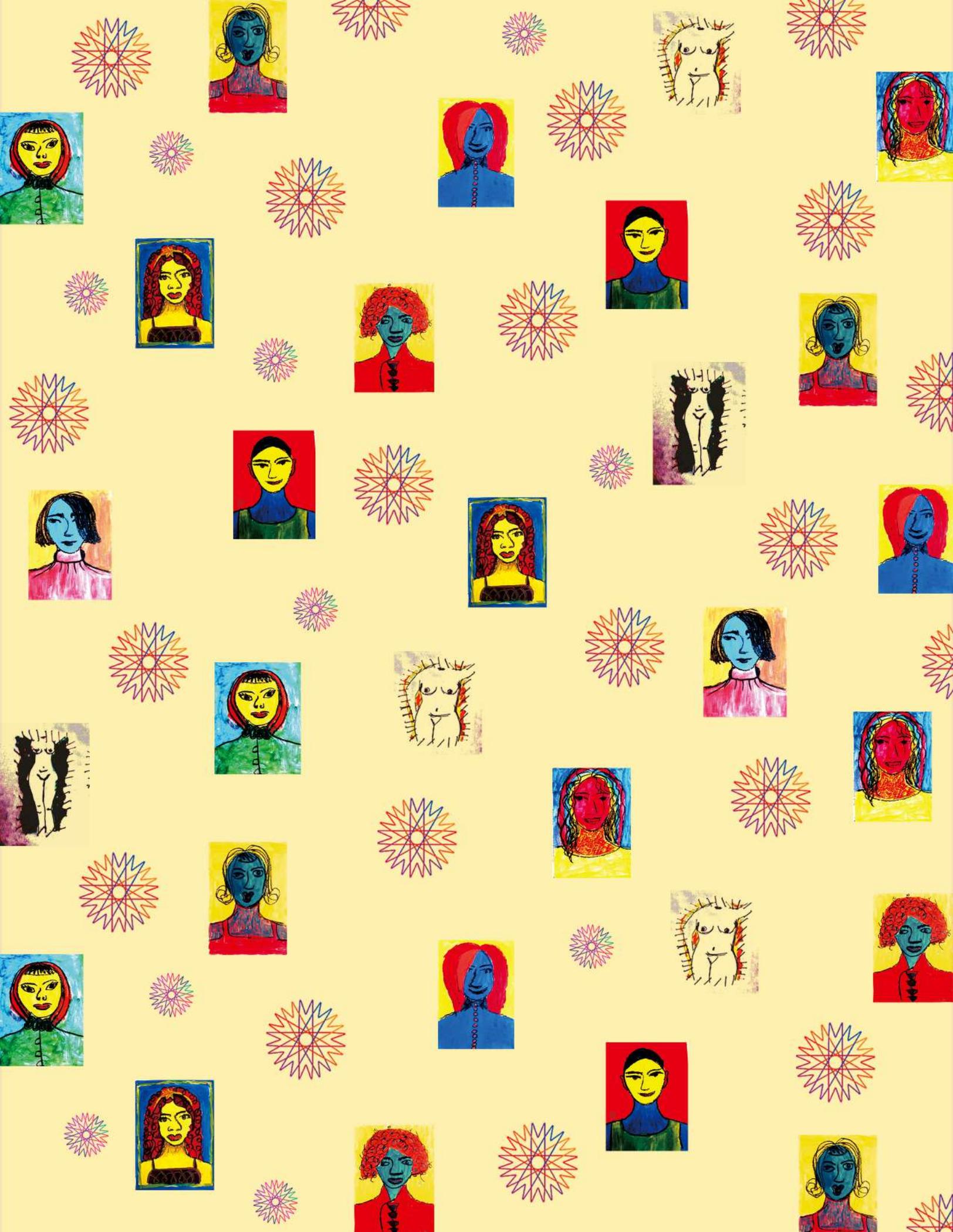
En las líneas que se expusieron ilustramos el carácter histórico, estructural de las desigualdades de género en el acceso y permanencia en el sistema educativo, su incorporación tardía y por tanto, su incursión en los distintos campos del conocimiento recién entrado el siglo XX. Hoy las condiciones han cambiado y se ha logrado una matrícula femenina en las universidades muy semejante a la que representan los hombres, no obstante hace falta trabajar en la deconstrucción de estereotipos que inciden negativamente en la permanencia de la división sexual de las profesiones, la orientación de vocaciones que reproduzcan el gusto e interés por el estudio de las matemáticas, ingeniería, tecnología o física es un trabajo que se empieza a impulsar en distintas instituciones de educación superior.

Por otra parte, es preciso reconocer que la incursión de las mujeres mexicanas en educación superior, ha sido una práctica que ha revolucionado la vida de numerosas mujeres, ha posibilitado su inserción en diferentes campos del mercado de trabajo, propiciado la construcción de modelos femeninos distantes al tradicional, impulsado su intervención en la política, la ciencia, la academia. No obstante, estos cambios se acompañan de numerosos desafíos, la batalla permanente por el reconocimiento de lo que hacen, proponen, construyen; la misoginia y el sexismo son prácticas aún presentes en sus trayectorias.



BIBLIOGRAFÍA

- Amorós, Celia (1994). *Feminismo, igualdad y diferencia*. Mexico. UNAM.
- Blazquez, Norma y Bustos, Olga (2013) *Saber y Poder Testimonios de directoras de la UNAM* México. UNAM /CEIIH
- Buquet, Ana, Cooper Jennifer, Rodriguez Hilda y Botello Luis (2006). *Presencia de Mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía*. México. PUEG/UNAM.
- Buquet, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013) *Intrusas en la universidad* México. UNAM /ISUE/PUEG.
- Bustos, Olga (2005). “Mujeres, educación superior y políticas con equidad de género en materia educativa, laboral y familiar” en Norma Blazquez y Javier Flores, *Ciencia tecnología y género en Iberoamérica*. México, UNAM /UNIFEM /CEIICH y Plaza y Valdés
- Casarini, R. Martha (1997). *Teoría y diseño curricular*. México, Trillas, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.
- Castañeda, Patricia. (2008) *Metodología de la investigación feminista*. UNAM/CEIIH. Fundación Guatemala.
- Castañeda, Patricia y Teresa Ordorika.(2013) *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. (Coords) México: UNAM /CEIIH
- Epstein y Johnson (2000). *Sexualidades e Institución escolar*, Madrid, Ed. Morata.
- González Rubí, Mario (2008). “La educación superior en los sesenta; atisbos de una transformación sin retorno” en *Sociológica*, núm. 68, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.
- Güereca, Raquel y Alma Sánchez. (2014) *La Profesión Académica en la FES Acatlán: Nudos y Tensiones en trayectorias e itinerarios académicos*. México: UNAM/FES Acatlán.
- Lagarde Marcela (1996) *Género y Feminismo Desarrollo Humano y Democracia*. Madrid. Horas y Horas la editorial
- Mendieta, Ramírez Angelica (2015). *Desarrollo de las mujeres en la ciencia y la investigación en México: un campo por cultivar en Agricultura social y desarrollo*, vol.12, no.1, ene./mar. 2015.
- Maffia, Diana (2007). *Hacia una Pedagogía Feminista*. Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes. (2005) “De una epistemología masculina (razón instrumental) a epistemologías femeninas (cuerpo sensible)” en Norma Blazquez y Javier Flores, *Ciencia tecnología y género en Iberoamérica*. México, UNAM/UNIFEM/CEIICH y Plaza y Valdés.







Las trayectorias académico-científicas de las investigadoras politécnicas: entre la consolidación profesional y los hitos amorosos*

Yohana Castro Bibiano**

Francisco Javier Solís Mendoza***

RESUMEN Las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas no sólo son reflejo de los méritos y capacidades, sino de los entramados diversos pautados por su configuración genérica y sus itinerarios biográficos develando recorridos no lineales. Su configuración identitaria de “*ser para los otros*”, de vivirse para ellos, como seres de amor propicia que sus recorridos en el campo científico se de en los tiempos de esos otros: sus cercanos; esto propicia encrucijadas en su consolidación que devienen en trayectorias discontinuas, no ascendentes como idealmente se pensaría; por el contrario, se observan pausas, en ocasiones cortas o muy largas, derivadas de situaciones personales –familiares– o *hitos amorosos* que muestran incluso retrocesos.

Palabras clave: trayectorias, consolidación, hitos amorosos, profesoras politécnicas.

ABSTRACT The academic-scientific trajectories of women polytechnic professors reflect not only merits and capabilities, but also the various lattices by their generic configuration and their biographical itineraries unveiling non-linear routes.

Their identity configuration of “being for others”, of living for them as beings of love, propitiates that their journeys in the scientific field occur in the times of those others: their close ones.

* Lo esbozado a lo largo de estas páginas es producto de la investigación realizada en 2017 y registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado del Instituto Politécnico Nacional, denominada “Las brechas de género presentes en las trayectorias académicas de las profesoras politécnicas de carrera de tiempo completo en su proceso de consolidación en la carrera científica y tecnológica al interior del IPN” con número de registro 20170665, coordinada por la Dra. Martha Alicia Tronco Rosas.

** Maestra en Pedagogía por la UNAM. Jefa del Departamento de Investigación de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del IPN. Correo electrónico: ycastrob@ipn.mx. Teléfono: 57296000 ext. 54373. Líneas de investigación: género y ciencia, evaluación académica.

*** Egresado del Programa de Maestría en Pedagogía, Educación y Diversidad Cultural de la UNAM. Profesor Asociado del Departamento de Investigación de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del IPN. Correo electrónico: fsolism@ipn.mx. Teléfono: 57296000 ext. 54379. Líneas de investigación: pedagogías feministas, diversidad sexual y educación.

The above, propitiates crossroads in their academic consolidation, which become discontinuous paths, not ascending as ideally one would think; conversely, there are pauses, sometimes short or very long, derived from personal situations – family issues – or love milestones that show even setbacks.

Keywords: trajectories, academic consolidation, love milestones, women polytechnic professors

INTRODUCCIÓN

Las trayectorias académico-científicas¹ de las profesoras politécnicas no sólo son reflejo de los méritos y capacidades sino de entramados diversos pautados por su configuración genérica y sus itinerarios biográficos que develan recorridos no lineales. Su desarrollo profesional y laboral, las promociones académicas, el desempeño en la generación y difusión de conocimientos, la incidencia en la formación de recursos humanos, son actividades enmarcadas dentro de los parámetros del campo científico, edificado bajo una lógica androcéntrica que se reproduce cotidianamente en todos niveles de la ciencia.

Paralelamente a esas actividades, las mujeres como parte de su identidad genérica asumen el trabajo reproductivo² como propio: las dobles y triples jornadas de trabajo, producto de la falta de conciliación entre el espacio público y el privado, además de las tareas de cuidado son elementos que configuran, junto con las actividades académico-científicas, los recorridos de las profesoras politécnicas en su estadía por el campo científico, develando trayectorias discontinuas, no ascendentes como idealmente se pensaría; por el contrario, existen pausas, en ocasiones cortas o muy largas, derivadas de situaciones personales, familiares, o *hitos amorosos* –como los hemos denominado– que muestran incluso retrocesos.

De tal suerte que, a lo largo de estas páginas enunciaremos cómo las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas se encuentran pautadas por esos hitos producto de una configuración sociohistórica que deviene de su configuración identitaria de género, donde el amor, dice Marcela Lagarde (2001) “es para las mujeres una cualidad de identidad y un medio de valoración personal, de autoestima”; pero también, “encierra recovecos de dominio que generan desigualdad, lazos de dependencia y propiedad, así como privilegios e inequidad que *producen* frustración, sufrimiento e incluso daño” (7-8). Algunos de esos hitos amoroso en ocasiones demoran y/o pausan la “consolidación” en el campo científico de las profesoras politécnicas.

POLITÉCNICAS EN EL CAMPO CIENTÍFICO

Desde los planteamientos teóricos enraizados en la perspectiva de género, se muestra que el campo científico se ha configurado a partir de una postura androcéntrica, donde las mujeres han sido invisibilizadas, segregadas e incluso nulificadas, debido a que la ciencia responde a una estructura social particular: la masculina, donde valores como la neutralidad, la objetividad y la

¹ Hemos decidido hablar de “trayectorias académico-científicas”, más que de “trayectorias académicas” o de “trayectorias científicas” pues al correlacionar docencia e investigación se colisiona la profesión académica con el campo científico permitiendo una visión dual de la que participan nuestras profesoras.

² De acuerdo con Carrasquer y colaboradoras (1998) el trabajo reproductivo comprende las actividades destinadas a atender el cuidado del hogar y de la familia. Se denominada “trabajo de la reproducción” para diferenciarlo del trabajo de la producción (de bienes y servicios), puesto que éste es el único reconocido, económica y socialmente como trabajo por las sociedades industrializadas (96). Convenientemente el trabajo reproductivo no está reconocido social y económicamente, pero resulta imprescindible para que las sociedades actuales subsistan, debido a que las actividades que se realizan habitualmente son “invisibles” al tener como escenario el hogar y la familia, siendo “responsabilidad” de las mujeres quienes dedican de una u otra manera tiempo, energía y recursos personales, a lo largo de su vida para su concreción (Tronco *et. al.* 2017).

racionalidad son los ejes que sustentan el saber científico y frente a los cuales las mujeres por su configuración identitaria de género se encuentran “lejos” de ellos (Blazquez 2011; Acker 2003; Keller 2001; Harding 1996).

Evelyn F. Keller manifiesta que [...] se sitúa la objetividad, la razón y la mente como si fueran cosa masculina y la subjetividad, el sentimiento y la naturaleza como si fueran cosa femenina. En esta división del trabajo emocional e intelectual, las mujeres han sido garantes y protectoras de lo personal, lo emocional, lo particular, mientras que la ciencia –la provincia por excelencia de lo impersonal, lo racional y lo general– ha sido reserva de los hombres (Nuño 2000, 189).

Esta división enraizada en factores sociales y de género, propicia la exclusión de las mujeres de la ciencia y la concentración del conocimiento en manos masculinas, situación que ha producido una marca claramente androcéntrica en el conocimiento científico y técnico (Manassero y Vázquez 2003), particularmente al proporcionar argumentaciones que colocan a las mujeres en un lugar de inferioridad, cuestionando sus capacidades intelectuales. Dice Diana Maffia (2006) que la ciencia desde sus comienzos se ha ocupado de proporcionar descripciones de la naturaleza femenina que ubican a la mujer en un lugar diferenciado y jerárquicamente inferior al del hombre, vista como “un ser biológicamente imperfecto, gobernado por sus pasiones, más cerca de lo instintivo que lo específicamente humano, incapaz de los rasgos de racionalidad universal y abstracta” (42). Se trata de argumentaciones esencialistas sustentadas en un orden de género transhistórico que supedita a las mujeres y lo femenino como algo poco legítimo, inferior y sometido a los hombres y lo masculino como lo legítimo y superior.

Dicho orden de género “impone atributos sociales sobre un cuerpo determinado a partir de la forma externa de los genitales” (Asakura 2004, 722); desde los cuales se tejen relaciones sociales donde se interrelacionan cuatro elementos: “símbolos y mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples; conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos; instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género y, por último, identidad subjetiva, que se refiere a cómo se construyen las identidades de género” (Scott 1996, 289 citado en Asakura 2004, 724).

A partir de ello, se produce una dicotomía del mundo social, que lo divide en masculino y femenino, lo organiza a partir de esa diferenciación valores y atribuye lugares,

tareas y jerarquías; donde las mujeres asociadas a lo femenino históricamente han sido posicionadas en un lugar de subordinación y dominio, desde el cual configuran su identidad; vinculadas con la naturaleza por su capacidad reproductiva son confinadas al espacio privado. Por su parte, a los varones les es conferido el espacio público, productivo y con reconocimiento social.

En este sentido, los espacios se configuran a través de contenidos y significados estructurados por símbolos y la forma de acceder a los significados de cada uno es a través de las actividades prácticas que ocurren en los mismos (Del Valle 1991); desde el orden patriarcal el espacio privado, el de los cuidados y los afectos ha sido asignado a las mujeres por ser consideradas socialmente seres emocionales, como lo menciona Marcela Lagarde (2001), “la cultura patriarcal les asigna a las mujeres como identidad existencial el amor. Hace de las mujeres las especialistas del amor, las educa para que se especialicen en amar y en vivir en pos del amor” (19). Dicho amor es representado a través de diferentes manifestaciones de afecto, atención y cuidado hacia los otros, el más sublime es el amor maternal, seguido del deseo por estar con alguien, del amor sexual; de tal suerte que, frente a estas afirmaciones, se ha otorgado a las mujeres la carga afectiva estereotipándolas como seres emocionales por naturaleza.

Estela Serret dice “el ser simbólicamente ‘hombre’ o ‘mujer’ se convierte en un distintivo esencial del yo, y la forma como se asume la propia identidad depende en gran medida de lo que se espera que uno sea de acuerdo con su género” (1992, 153 citado en Asakura 2004, 735). Asumir este orden implica la aceptación de un “deber ser”; siendo el eje estructurante de la identidad femenina el “*ser-para-los-otros*”. En este sentido, “la sociedad y la cultura hacen de las mujeres seres que aman a los otros. Lo perverso es que en esa imposición está la negativa del amor propio. A las mujeres les ha sido prohibido el amor propio” (Lagarde 2005, 372).

Por ello, cuando ellas se incorporan al espacio de lo público llevan a costas las tareas, responsabilidades y afectos del privado porque simbólicamente es éste el que les ha sido asignado. Teresa del Valle (1991), menciona en su propuesta conceptual que, el punto de partida y llegada de las mujeres es siempre el espacio interior, el espacio del hogar, de la familia, “lo que realiza en el exterior tiene sentido de acuerdo con las actividades, responsabilidades y personas del primero (espacio interior)” (228).

No resulta extraño que cuando se incorporan al campo científico –espacio público–, adecuan sus tiempos (hora-

rios) para realizar las actividades que el orden de género tradicional les demanda en el privado, mostrando que los tránsitos entre uno y otro no son sencillos; más aún, la consolidación de las profesoras politécnicas se encuentra marcada por vaivenes, despegues, recesos e incluso retrocesos en el campo científico, debido a su concatenación con su configuración identitaria (ser madre, ser esposa), dibujando oblicuidades en sus trayectorias.

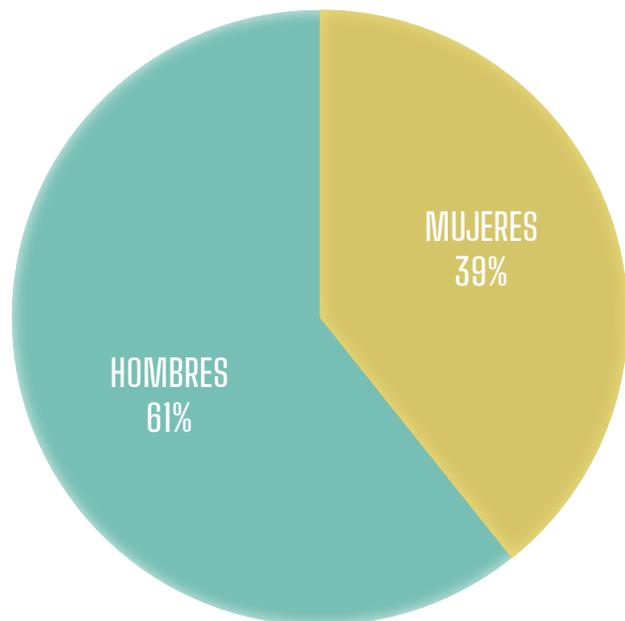
Cabe puntualizar que, la categoría “trayectoria” la entendemos como “una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu 1997, 82); y como “un recorrido, un camino en construcción permanente” que “no es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un *itinerario en situación*” (Nicastro y Greco 2009, 23). Ambos elementos conceptuales permiten realizar un análisis desde una dimensión más íntima de las sujetas, comprendiendo cómo la particularidad de su historia de vida configura sus recorridos, no siempre rectos; más aún sus trayectorias se van conformando en las marchas y contramarchas que develan sus experiencias, es decir, sus itinerarios biográficos.

En este sentido, hablar sobre itinerarios en situación permite no solo referirnos a la trayectoria “en tanto resultado de un recorrido que hoy se plasma en tal o cual perfil”, sino que “interesa entender cómo hemos llegado cada uno de nosotros al espacio y tiempo que hoy habitamos.” (Nicastro y Greco 2009, 27). En el caso del IPN, los relatos de las profesoras politécnicas dan cuenta de cómo el campo científico configura desde un inicio (formación de posgrado) trayectorias irregulares, marcadas por la complejidad y las exigencias que éste demanda ya que, si bien a pesar de la incorporación paulatina de las mujeres a las instituciones de educación superior, primero como estudiantes y luego como docentes, su avance sigue siendo lento y los obstáculos en sus carreras siguen mermando la posibilidad de transgredir las barreras y llegar a las posiciones de poder más valoradas, generando brechas imposibles de esconder.

En el IPN, las mujeres continúan siendo una población minoritaria, lo cual sin duda, está íntimamente relacionado con la génesis del propio Instituto, creado bajo una lógica masculina que prioriza áreas de conocimiento denominadas tradicionalmente como “masculinas”, en las cuales las mujeres son segregadas. Las docentes, por ejemplo, representan cerca de 2/5 partes (39%) de la población académica y su proporción es menor en cuanto

más alto es el nivel educativo; la mayor brecha se observa en el Nivel Superior y Centros de Investigación, en los cuales sólo 36% de la población académica son mujeres (gráfico 1 y 2). Situación denominada, de acuerdo con Magali Cárdenas (2015), como “efecto tijera o pirámide”, que muestra que a medida que se avanza en la carrera profesional dentro del mundo de la ciencia disminuye el número de mujeres. Según se avanza hacia los puestos jerárquicos las mujeres van desapareciendo en las estructuras.

Gráfico 1. Personal de IPN por sexo, 2018

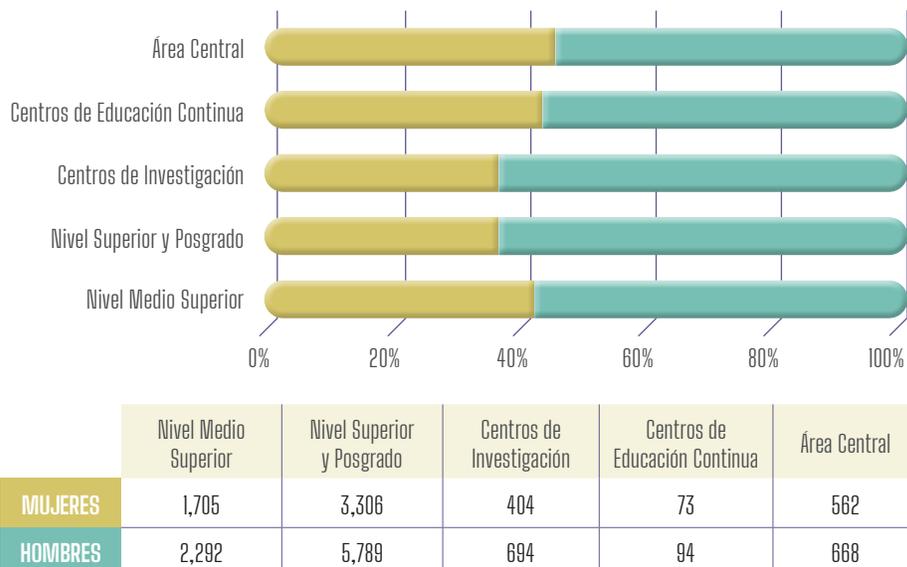


Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2018.

Las brechas también se observan en cuanto a la formación de posgrado, ya que del total del personal académico del IPN con doctorado solo 31% son mujeres. Hacer referencia a esta situación resulta interesante debido a que, en el caso particular de ellas, esta etapa se cruza con sus situaciones particulares en su vida personal/privada, pues algunas investigadoras postergan su formación académica por ser madres y/o por formar una familia, es decir, casarse (los hitos amorosos se dibujan desde entonces).

Tan es así que, continuando con el efecto tijera, únicamente 17% de las docentes tienen nombramiento de tiempo completo (40 horas de trabajo por semana), frente al 30% de la población masculina. Además, poco más de un tercio del personal académico que pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), son mujeres (33.5%).

Gráfico 2. Personal académico del IPN por sexo y adscripción, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2018.

Ambos, tiempo completo y pertenecer al SNI, en el imaginario representa estatus, prestigio y reconocimiento en el campo científico nacional. Además de ser acreedor/a a oportunidades en el campo de la investigación, entre las que se encuentran coordinar proyectos, obtener financiamientos, formar recursos humanos a nivel posgrado, además de participar en los sistemas de estímulo institucionales y nacionales, bajo los parámetros de evaluación implementados desde finales del siglo pasado, como son el pago al mérito.³

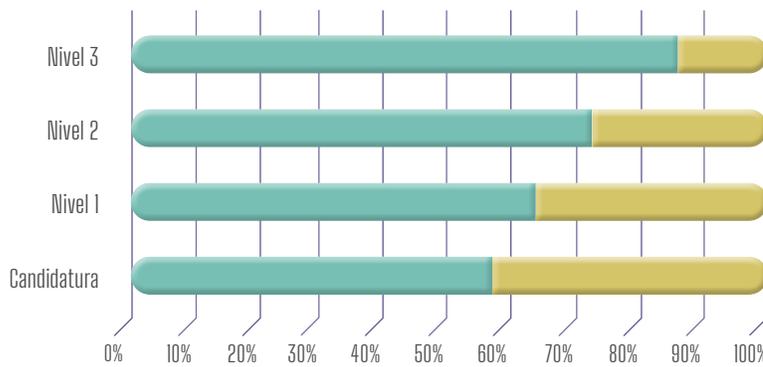
La creación del SNI en 1984 (1986), como una estrategia para compensar la caída de los salarios y apoyar económicamente a las y los científicos e investigadores/as meritorios de dicho estímulo y poder evitar que éstos/as emigraran tras la crisis de los ochenta, constituyó el inicio de un gran “mercado académico”. Con los años, de acuerdo con Didou y Gérard (2011, 30), el Sistema ha sido crucial en la reestructuración, la rejerarquización y la estandarización del campo científico nacional. Esto lo consolidó como un mecanismo de constitución de élites de conocimiento impregnado de una estructura normativa que busca la consecución de una carrera científica evolutiva y ascendente a través de la exigencia en el cumplimiento de una serie de rubros, los cuales implican cargas de trabajo que rebasan los horarios laborales, además de priorizar algunas actividades sobre otras de acuerdo a los “puntajes” que el desarrollo de éstas les otorga.

Como una institución de educación superior que apuesta por el desarrollo científico y tecnológico, el Instituto Politécnico Nacional se ciñe a esta lógica desde su estructura interna,

³ La política de evaluación que gira en torno al desempeño académico vía la productividad ha delineado por casi 40 años no sólo el campo científico, sino el funcionamiento de las IES y el quehacer académico-científico de las y los profesores e investigadores/as, tan es así que con la caída de los salarios tras la crisis económica de los ochenta, se redefinió la política salarial de estos hacia una lógica de diferenciación a partir de la evaluación a su trabajo, lo que se conoce como deshomologación salarial. Para contrarrestar tal situación se diseñaron programas de apoyo salarial, condicionando su otorgamiento a partir de la productividad de cada profesor/a, pago por mérito (*merit pay*). Es decir, se diferencia el pago en función del rendimiento que se haya alcanzado en un periodo determinado; se mide el desempeño académico, en términos de producción mediante rubros e indicadores (Castro 2014). Dando paso a una lógica de mercado de pago por productividad.

impulsando la consolidación de la carrera científica a través de programas de estímulo que tangencialmente abonan a la consolidación de ese mercado. Así, de los 1,216 integrantes del SNI adscritos al IPN en 2018, 33.5% son mujeres y su distribución en éste guarda diferencias de acuerdo al nivel y área de conocimiento. Por ejemplo, en el nivel 1 se encuentran 261 investigadoras, cuya representación es de 35%; en el nivel 2 existe una proporción de 26%, para el nivel 3 sólo 14%; es decir, por cada 29 profesoras politécnicas en el nivel 1 hay apenas una profesora en el nivel 3. La proporción más alta de mujeres en el Sistema es en el nivel de candidatura donde representan 42% (gráfico 3 y 4), reflejo del efecto tijera, previamente enunciado, entre más alto es el nivel, menor es la presencia de mujeres.

Gráfico 3. Personal académico del IPN por sexo y nivel de SNI, 2018.



	Candidatura	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
MUJERES	82	261	55	9
HOMBRES	112	486	155	56

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2018.

Gráfico 4. Profesoras politécnicas en el SNI, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2018.

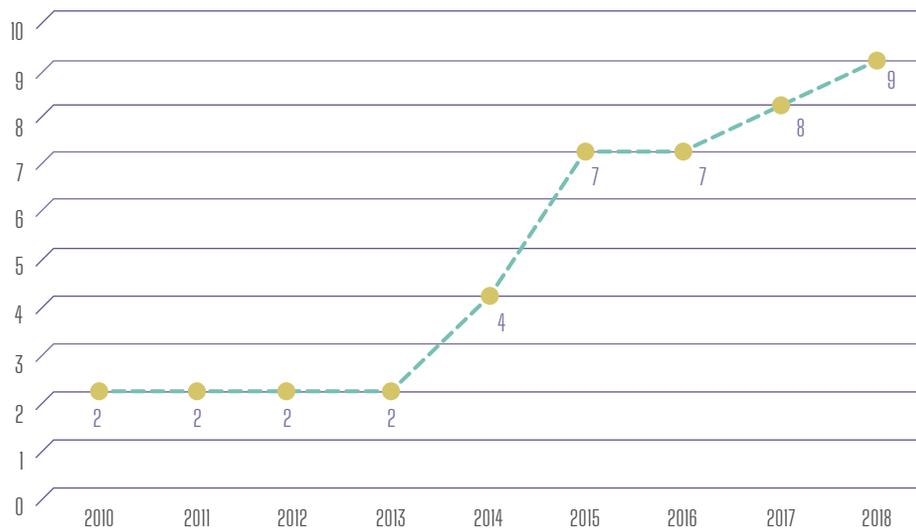
Este panorama, sin duda evidencia las brechas de género en la carrera científica de las politécnicas, como lo muestra su llegada al último escalafón del SNI, pues del 2010 y hasta el 2013, sólo dos investigadoras tenían el nivel 3, situación que lentamente se ha modificado, sin manifestar cambios sustanciales en la representación numérica (ver tabla 1 y gráfico 5).

Tabla 1. Distribución del personal académico del IPN por sexo y nivel de SNI en los dos últimos años.

NIVEL DE SNI/SEXO	2016		2017		2018	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
CANDIDATURA	122	70	123	85	112	79
NIVEL 1	486	242	487	248	485	258
NIVEL 2	133	46	146	47	156	55
Nivel 3	49	7	51	8	56	9

Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación (2016, 2017, 2018)

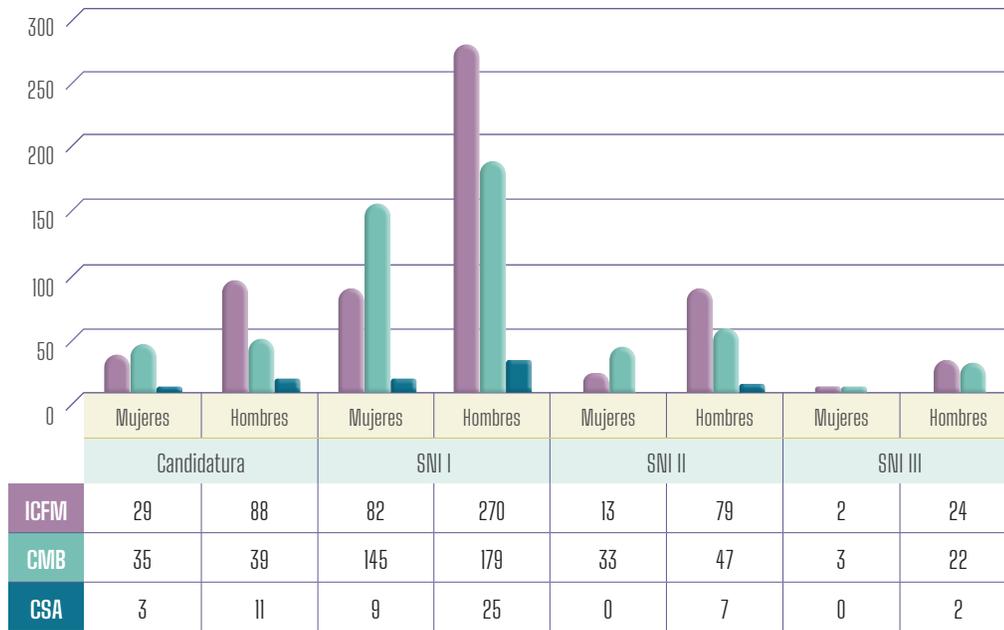
Gráfico 5. Profesoras politécnicas en el SNI 3.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación (2016, 2017, 2018)

Por su parte, cuando el análisis de los datos se hace tomando en cuenta las distintas áreas de conocimiento presentes en el Politécnico, se muestra una segregación de las profesoras por rama de conocimiento. Por ejemplo, en 2016, en el área de Ingeniería y Ciencias Físico-Matemáticas (ICFM), disciplinas estereotipadas como “masculinas”, sólo 128 profesoras formaban parte del SNI (19%), frente a 461 profesores; en las Ciencias Médico-Biológicas (CMB), se tuvo una mayor presencia de mujeres con 216 y sólo 12 politécnicas del área de las Ciencias Sociales y Administrativas (CSA). Lo que indudablemente da cuenta de la configuración masculina del campo científico.

Gráfico 6. Personal académico del IPN por sexo, área de conocimiento y nivel de SNI, 2018.



Fuente: Elaboración propia con datos de la Dirección de Evaluación del IPN, 2018.

Frente a este panorama y asumiendo las trayectorias como una categoría temporal que permite capturar los avances, retrocesos, periodos y destinos de los sujetos sobre una temática específica y en una situación determinada, en nuestro caso, da cuenta de las variaciones: despegues, ascensos, latencias o retrocesos que las profesoras politécnicas han vivido como parte de su tránsito por el campo científico y que están estrechamente relacionados con sus itinerarios biográfico anclados siempre en los *bitos amorosos*.

LA CONSOLIDACIÓN PROFESIONAL: ENTRE PAUSAS Y RETROCESOS

Las profesoras politécnicas, al incorporarse al campo científico, se han ido adaptando a sus procesos y tiempos, pero desde su configuración identitaria; es decir, son ellas quienes organizan su vida profesional y personal postergando o pausando procesos que se vislumbran en trayectorias no lineales, como lo expresa algunas de ellas.

“Yo me titulé en el 68 [...] luego en el 69 se formalizó la Maestría y seguí. Después hubo un receso bastante grande porque tuve dos hijos y había que dedicarles tiempo; ya no estudié el doctorado, hasta tiempo después [...] ¡Hijole sí, sí fue bastante! porque yo obtuve el grado de Doctora en Ciencias en 1997, como 30 años después, cuando ya mis hijos estaban grandes.”

(Profesora de CMB, SNI 2)

“[...] lo que hacía era tener un horario de empezar muy temprano para poder tener la tarde con ellos (mis hijos). Empezar a las 7 de la mañana para cumplir con las labores de revisar tareas, llevarlos a las clases extras. Así fue que lo hice y una vez que cumplí con eso (maternidad y crianza), posteriormente, vas moviendo tus horarios.”

(Profesora de CMB SNI 2)

“Yo quería ser la decana de esta escuela, y tenía la oportunidad, pero como veía delicado de salud a mi esposo, no quise meter papeles. Me dije ‘¿cuál es mi prioridad?, ¿estar aquí todo el día o estar con mi esposo?’ Entonces decidí mejor estar con mi esposo.”

(Profesora de CSA, SNI 1)

Se observa que las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas se encuentran pautadas por el tránsito hogar/familia-carrera científica-hogar/familia; su punto de partida y llegada, es siempre el espacio privado; es decir, su acceso al mundo público se da desde la configuración simbólica de género, sus tiempos son de *los otros*.

Frente a ello, aparece el amor como un anclaje de idealización, donde el papel de las mujeres por ser consideradas socialmente seres emocionales se percibe en un entramado de subordinación, esto debido a la persistencia del imaginario sobre la responsabilidad exclusiva de las mujeres en la crianza y educación de los/as hijos/as, el cuidado de los otros, además de las actividades domésticas que configuran sus necesidades, deseos y proyectos de vida entorno a esos otros, sus cercanos (hijos/as, parejas, progenitores, etcétera).

Así, cuando se analiza la articulación de las trayectorias con los hitos amorosos, damos cuenta de la existencia de una diversificación en los recorridos profesional/laboral y, académico/científico expresados en pausas o latencias que se observan en las carreras científicas de las politécnicas, y que son fruto de procesos que se anclan a la vida familiar/personal; son marcas temporales en la vida de las mujeres (embarazo, maternidad, crianza de los hijos/as, atención y cuidados a los/las otros/os, enamoramiento, matrimonio, divorcio, muerte) que directamente o indirectamente impactan en su producción científica. Como se muestra en los siguientes relatos:

“Me case a los 34 años y a los 36 quisimos tener bebés. Estuvimos 6 años en tratamiento y fue una pérdida de tiempo, pero también fue para convencerme, quedarme tranquila. Siento que ahí bajé mucho la productividad y pues por lo mismo no he subido. Yo siento que no he subido de nivel por eso.”

(Profesora de CMB, SNI 1)

[...] el año pasado fue uno de los más difíciles para mí en lo personal, sin embargo, en lo académico ha sido en el que más he publicado. Fue muy complicado porque primero me enferme yo, luego mi mamá y finalmente mi papá, quien fallece. Yo tuve que cuidar a mi papá. Venía

daba mis clases, pero no trabajaba con los estudiantes, no tenía cabeza para dedicarles unos minutos de asesoría, ni para sacar los productos de investigación.”

(Profesora de ICFM, SNI C)

Estos marcajes en las biografías de las mujeres nos aproximan a la propuesta categorial de Teresa del Valle (1995) sobre los “hitos” como aquellas marcas en el tiempo, acontecimientos y eventos que tocan y cambian el sentido de la vida. Así, las trayectorias de las profesoras politécnicas permiten dar cuenta de la existencia de estos hitos que han pautado las direcciones de sus proyectos de vida, los cuales, configurados en tiempos patriarcales encuentran en el amor su sustrato, en la espera su ritmo y en los “otros” su especificidad (Solís y Castro 2018). *Hitos amorosos*, los hemos denominado; los cuales, conjuntamente con la estructuración del campo científico desde una lógica androcéntrica, dificultan el avance de las investigadoras hacia niveles jerárquicos más altos, navegando en zigzagueos constantes que a veces las colocan adelante y otras en pequeños, pero constantes retrocesos.

Si bien existen una multiplicidad de factores de la discontinuidad de las trayectorias académico-científicas de las profesoras politécnicas que es preciso revisar y enunciar, por cuestiones de espacio y tiempo no profundizaremos en todas ellas, tal es el caso de la configuración de un mercado del conocimiento que, mediante políticas evaluativas jerarquizan saberes, actores e instituciones, persiste en la noción de acceso y ascenso en el campo científico bajo una lógica meritocrática (idéntica para hombres y para mujeres). No obstante, el feminismo ha puesto en evidencia que el género atraviesa estos procesos que generan desigualdades.

Por ello, a lo largo de estas líneas, intentamos visibilizar a través de las narrativas de las investigadoras, la escisión subjetiva entre la vida académica y los mandatos de género tradicionales del “*ser para los otros*”; los cuales son invisibilizados y negados de dichas políticas y de los esquemas institucionales desdibujando a la trayectoria como un itinerario en situación.

No resulta extraño entonces que a partir del análisis longitudinal del periodo 2010-2017, donde de las 493 profesoras politécnicas que presentaron una evaluación ante CONA-CyT como integrantes del SNI, únicamente 74 (15%) mostraron una trayectoria ascendente, es decir, dieron el paso al siguiente escalafón. Las razones son multifactoriales, pero sin duda se encuentran ancladas a los *hitos amorosos*.

En este sentido dice Norma Blazquez y Fátima Flores que, “las mujeres adoptan una carrera científica en circunstancias de desigualdad, porque su incorporación a la vida académica coincide con la edad reproductiva, por lo cual, la maternidad se convierte en una de las razones por las que terminan abandonando o postergando sus estudios y/o carrera científica” (2005 cit. pos. Soto y Flores 2014, 278).

Particularmente, las investigadoras politécnicas se topan ante la disyuntiva de elegir, en algunos casos, entre su ascenso por el campo científico a los ritmos que marca y, la decisión de ser madres con la posibilidad de aminorar las cargas, postergar las promociones e incluso el estancamiento momentáneo, como lo manifiesta el siguiente relato.

“Ya estoy llegando al límite de edad de ser mamá, si soy mamá, voy a pedir un año sabático, porque va a ser muy difícil mantenerme en el SNI y llevar la maternidad al mismo tiempo, con las clases. Tengo que liberarme de algo para poder llevar a cabo las actividades, creo que si tuviera un hijo tendría tres actividades primordiales: ser mamá, ser docente y ser investigadora. Creo que sí tendría que dejar al menos una para poder llevar a cabo bien la maternidad.”

(Profesora de ICFM, SNI C)

El ejercicio de la maternidad visto como el más sublime de los amores, es uno de los entresijos que configuran los trayectos de las mujeres, afirman Soledad Soto y Aurelia Flores (2014), “la maternidad junto con las actividades domésticas se convierten en ataduras socioculturales que llevan a costas las mujeres durante toda su vida” (276). De ahí que ser madre y ser científica se convierte en una amalgama de avatares. No sólo por la idea preconcebida de que la maternidad implica dedicación absoluta, abnegación total y presencia continua, sino porque además de ello, ésta va aparejada de actividades doméstico-familiares, de atención y cuidado, que sin duda impactan de manera tangencial en las trayectorias de las profesoras politécnicas.

De tal suerte que la maternidad se presenta como una decisión fundamental en la vida profesional de las mujeres, pues sigue siendo una encrucijada que las lleva a escindirse entre aspirar a una trayectoria profesional “exitosa” y/o ascendente o su deseo de ser madres. Esto es tan notable que de las docentes e investigadoras de ICFM encuestadas en 2015, el 57% manifestó que no tuvieron que demorar el momento de ser madres por dedicarse a la academia o a la investigación; por el contrario, 82% tuvo que aplazar algún tiempo o disminuir el ritmo de su carrera académica o de investigación por el hecho de ser madres, debido a que reconocen a la maternidad y la vida familiar como la prioridad

número uno en su plan de vida, con una representatividad de 63% (Tronco *et. al.* 2016, 46).⁴

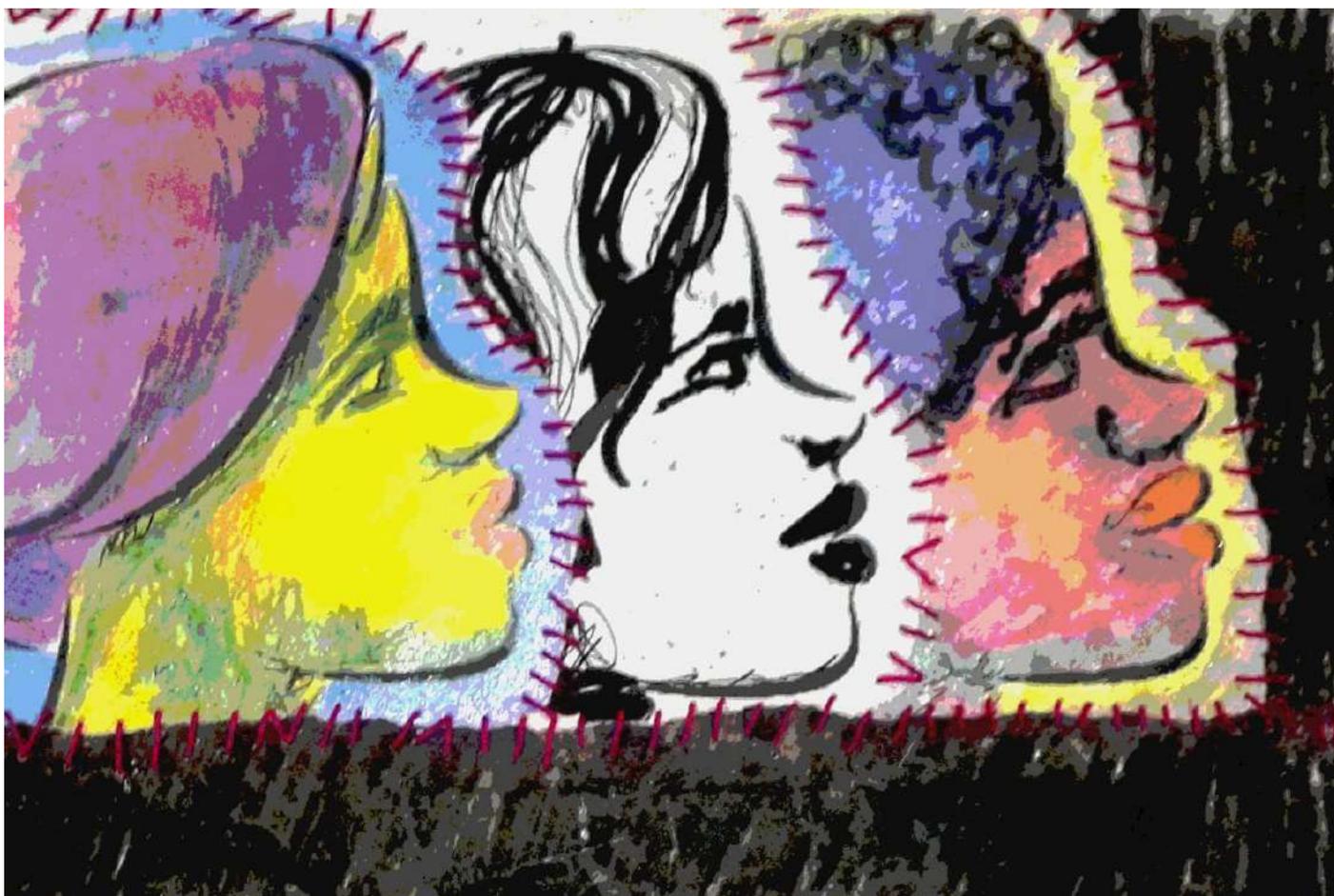
Algunas autoras han denominado a esto como “*maternal wall*” (Williams 2005) o muro de la maternidad, el cual refiere a los sesgos que se despliegan a partir de la decisión de las mujeres profesionistas en su ejercicio materno, visto desde el imaginario social como un obstáculo para cumplir con los mismos niveles de productividad que solían reportar y que, en algunos casos, derivan en estancamiento, contramarchas o abandono de sus carreras profesionales. Sumado a la ausencia de políticas de conciliación, la falta de incorporación de la pareja a las actividades del espacio doméstico, así como a la configuración subjetiva tradicional del ser mujer como *ser-para-otros*, se convierte para muchas en el principal reto a vencer en la consolidación de sus trayectorias.

CONSIDERACIONES FINALES

Las brechas y sesgos de género que se dibujan en el transitar de las profesoras politécnicas hacia su consolidación en el campo científico, dibujan oblicuidades en sus recorridos, es decir, no hay una linealidad en la configuración de sus trayectorias, esto debido no sólo a condiciones estructurales que el mismo campo delinea bajo una lógica androcéntrica, sino también a situaciones personales-familiares (itinerarios biográficos) anclados en los *hitos amorosos* que “atan” a las politécnicas en periodos específicos de su vida.

Frente a este panorama, es necesario que, desde una postura feminista, se analice el campo científico como un continuo integrado a otras esferas de la vida; se requiere de una mirada crítica no sólo a la visión meritocracia, pues si bien deposita la atención en las sujetas, sus logros y aparentes capacidades y/o talentos, se desdibujan las condiciones estructurales y subjetivas que permitan el despliegue de ese potencial. Más aún, de acuerdo con Ordorika y colaboradores (2013), es necesario “que la institución reconozca que las mujeres tienen obligaciones adicionales como son el cuidado y la atención de los asuntos concernientes a la familia, las cuales inciden en el tiempo, la energía y dedicación que pueden canalizar al trabajo” (136).

⁴ Resultados obtenidos de la investigación “Identificación de factores que impiden o alientan la presencia de mujeres docentes e investigadoras en las Ingenierías y Ciencias Exactas en el Instituto Politécnico Nacional” realizada entre 2015 y 2016; coordinada por la Dra. Martha Alicia Tronco Rosas, directora de la Unidad Politécnica de Gestión con Perspectiva de Género del IPN.



De tal suerte que ante la falta de estrategias institucionales que permitan la conciliación entre el espacio académico/científico y el doméstico/familiar, las politécnicas implementan acciones diversas que posibiliten su desarrollo profesional: entre las más jóvenes destaca postergar la maternidad o la conformación de una familia para poder terminar su formación profesional; por su parte, cuando ya se tienen hijos/as, optan por bajar el ritmo de trabajo o en algunos casos pausan su carrera científica por periodos extensos; además, en cuanto a sus relaciones erótico-afectivas deciden terminar la relación de pareja cuando no existe reciprocidad con la crianza y cuidado de las/los hijos/as, cuando se genera tensiones en la relación a través de expresiones sexistas. Sumado a ello, es importante destacar que las redes de apoyo son fundamentales para que las mujeres puedan transitar entre ambos espacios.

Lo anterior complejiza su tránsito y el ascenso en el campo científico, pues debido al compromiso que las mujeres tienen con los demás, se hallan sujetas a las normas, de-

seos y voluntad de esos otros. Además al insertarse en la lógica androcéntrica que detentan las ciencias, claro que se producen desventajas, porque los caminos que parecían en un inicio iguales para hombres y mujeres, en su tránsito a la consolidación desdibujan esos entramados biográficos en los que puede palpase la desigualdad.

Así, las trayectorias lineales y ascendentes de las politécnicas se convierten en complejos entramados de senderos que se cruzan unos a otros, donde se enfrentan a obstáculos que cooptan las rectas y a manera de muros, configuran perpendiculares, encrucijadas que las llevan a tomar decisiones para continuar con el camino, sortear las barreras, saltarlas o, por el contrario, regresar, buscar la salida más próxima o simplemente escapar. Lo interesante es que, pese a los retrocesos y las pausas en las trayectorias académico-científicas, las investigadoras politécnicas vindican su derecho al acceso, permanencia y consolidación en el campo científico.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, Sandra. *Género y educación, reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Ediciones Narcea, 2003.
- Asakura, Hiroko. “¿Ya superamos el “género”? Orden simbólico e identidad femenina”. *Estudios Sociológicos* XXII: 66 (2004): 719-743. En: file:///C:/Users/G-SIE-2/Downloads/363-Texto%20de%20art%C3%ADculo-363-1-10-20160511.pdf (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2019).
- Blazquez, Norma. *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. México: UNAM-CEIICH, 2011.
- Bourdieu, Pierre. *Razones prácticas sobre la Teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.
- Cárdenas, Magali. “La participación de las mujeres investigadoras en México” en *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, num. 16 (julio-diciembre 2015): 64-80.
- Carrasquer, Pilar, Teresa Torns, Elisabet Tejero y Alfonso Romero. *El trabajo reproductivo*. Papers. Barcelona, España, 1998.
- Castro Bibiano, Yohana. “Las y los académicos de la FES Acatlán: sus trayectorias ante las políticas de evaluación” Tesis de “Maestría”. FES Acatlán, UNAM, 2014.
- Del Valle, Teresa. “El espacio y el tiempo en las relaciones de género” en *KOBIE Serie Antropología Cultural*, No. V, 1991: 223-234.
- Didou, Sylvie y Etienne Gérard. “El Sistema Nacional de Investigadores en 2009 ¿Un vector para la institucionalización de las élites científicas?” en *Revista Perfiles Educativos* Vol. XXXIII, núm. 132, 2011:29-47.
- Flores Hernández, Aurelia y Soledad Soto Rivas. “Estrategias de conciliación de la vida familiar y científica en integrantes del Sistema Nacional de Investigadores de la Universidad Autónoma de Tlaxcala” en *Evaluación Académica: sesgos de género*, coord. Norma Blazquez Graf, México: UNAM-CEIICH, 2014: 275-300
- Harding, Sandra. *Ciencia y feminismo*. España: Morata, 1996.
- Keller, Evelyn. Gender and Science. En *Women, Science, and Technology*, coords. Mary Weyer, Mary Barberchek, Donna Cookmeyer, Hatice Ozturk y Marta Wayne. Inglaterra, 2001.
- Lagarde, Marcela. *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua, Nicaragua, 2001
- Lagarde, Marcela. *Para mis socias de la vida*. Madrid: Editorial Horas y horas, 2005.
- Maffia, Diana. “El vínculo crítico entre ciencia y género” en *Clepsydra*, núm. 5; (enero 2006): 37-57.
- Manassero, María Antonia y Ángel Vázquez. Los estudios de género y la enseñanza de las ciencias. *Revista de Educación*, 2003: 251-280.
- Nicastro, Sandra y María Beatriz Greco. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Argentina: UBA, Homo Sapiens, 2009.
- Nuño, Teresa. “Género y Ciencia: La educación científica”. *Revista Psicodidáctica*, 2000: 183-214.
- Ordorika, Teresa, Leonardo Olivos y Natalia Flores. “Efectos del trabajo en el desempeño profesional y la calidad de vida” en *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*, Patricia Castañeda y Teresa Ordorika [coords.], México: UNAM-CEIICH, 2013.
- Solís Mendoza, Francisco Javier y Yohana Castro Bibiano (2018). “Profesoras politécnicas en el SNI: continuidades, retrocesos y rupturas en las trayectorias académico-científicas”, II Foro Nacional de Análisis y Propuestas con Perspectiva de Género, Autonomía y Reconocimiento de Académicas Científicas, Ciudad de México.
- Tronco Rosas, Martha Alicia, Eva María Villanueva Gutiérrez, Lilia Cristina Elizondo Ruiz, Miguel Ángel Rodríguez y Yohana Castro Bibiano. *Identificación de factores que impiden o alientan la presencia de mujeres docentes e investigadoras en las Ingenierías y Ciencias Exactas del Instituto Politécnico Nacional*. México: IPN (Investigación registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN No. 20160509, 2016.
- Tronco Rosas, Martha Alicia, Yohana Castro Bibiano, Lilia Cristina Elizondo Ruiz y Francisco Javier Solís Mendoza. *Las brechas de género presentes en las trayectorias académicas de las profesoras politécnicas de carrera con tiempo completo en su proceso de consolidación en la carrera científica y tecnológica al interior del IPN*. IPN (Investigación registrada ante la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN No. SIP20170665, 2017.
- Williams, Joan C. The Glass Ceiling and the Maternal Wall in Academia. *New Directions for Higher Education*, No. 130, 2005: 91-105.





ENTREVISTAS



La educación es un sentido de vida

Entrevista a la Dra. Gloria Elvira Hernández Flores

Por Leticia García Solano*



Gloria Elvira Hernández Flores es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Especialización en Políticas Públicas para la promoción de la igualdad en América Latina y el Caribe por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Docente investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Académica Ecatepec. Profesora de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM.

Es autora de diversos artículos y un libro denominado *Políticas educativas para población en estado de pobreza. La educación básica de personas jóvenes y adultas* (2007); coordinó el estado de conocimiento de educación con personas jóvenes y adultas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2013. Participó en el proyecto internacional “Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe” con el informe de México y formó parte del equipo de especialistas que elaboró el informe complementario de México para la VI Conferencia Internacional de Educación

* Maestra y Licenciada en Pedagogía por la UNAM, cuenta con estudios de Doctorado en Pedagogía también por la máxima casa de estudios. Cursó el Diplomado Internacional de actualización profesional: Feminismo, Desarrollo y Democracia; CEIICH, UNAM. Docente en la Licenciatura de Pedagogía y en la Maestría en Derecho. Participante en proyectos de investigación del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Sujetos de la educación, Sexualidad, Género y Ciencia. Entre sus publicaciones se encuentra *Guía Educativa Género, Ciencia y Práctica Docente en el Bachillerato* (2018), texto en coautoría con Alma Rosa Sánchez y María de Jesús Solís. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales. Integrante de la Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género. Correo electrónico: pedagogalety2010@gmail.com



de Adultos (CONFINTEA). Es autora de *Mexico Profile: On the opportunities of formal and non-formal adult education in literacy, arithmetic and other skill acquisition and retention*, estudio realizado para el *International Council for Adult Education*. Recientemente ha trabajado con un equipo de educadores y técnicos de Argentina y Paraguay.

Ha incidido en política pública estatal a través de la coordinación del proyecto de creación de la Universidad de la Experiencia; la coordinación curricular de las licenciaturas de Derecho y Administración para personas de 35 años y más y de la coordinación de la elaboración de material didáctico, así como del diplomado de Formación universitaria. Asimismo, ha participado en la organización de Foro Nacional de análisis de la educación con personas jóvenes y adultas, en la Cámara de Diputados con propuestas para la Ley General de Educación 2019 y en la Subsecretaría de educación básica del Estado de México con proyectos de innovación en la política pública.

Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1. Cuenta con el Perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (Prodep) y en 2019 fue merecedora de la Presea del Honor Estado de México.

L: Con lo antes expuesto podemos conocer la trayectoria académica de la Dra. Hernández, pero ¿quién es Gloria Elvira Hernández Flores?

G: En primer lugar, soy una mujer. Una mujer con influencia de una madre cuya enseñanza me forjó en la mujer que soy; también soy hija de un licenciado oaxaqueño que era docente. Mientras que mi madre no alcanzó a cursar el segundo año de primaria, mi padre era egresado de la UNAM. Esta situación me constituyó en una ambivalencia importante y sigue presente en mi vida; esta situación se presenta también en pobreza económica y con una madre que con escasa escolaridad sacó adelante a sus hijos y fue de quien mamamos en el sentido maternal de la palabra: solidaridad, acompañamiento, perseverancia, apoyo, en suma, formación. Soy, entonces, una mujer forjada así, forjada en el amplio sentido de la palabra, como una lucha con mucho amor y apoyo materno por una parte y hostilidad por otra parte. En este proceso, la escuela pública, la única a la cual yo tenía acceso, se constituyó en un medio para construir mi diferencia en relación con un medio no hospitalario.

Soy una profesional de la educación, eso me constituye fuertemente. Y no hablo como profesional sólo de la obtención de grados, sino que he profesionalizado mi visión y práctica sobre lo educativo, soy una mujer profesional que no profesionista de la educación y creo profundamente en ella, y me constituí —como diría Boaventura de Sousa mi profesor— me tocó reinventar el poder desde abajo, pero sigo abajo; no quiero estar arriba con ellos, yo soy de las de abajo, sigo ahí y ahí me he posicionado muy fuerte.

L: ¿Por qué la educación y no otra disciplina u otro campo?

G: Yo llego a la educación de manera tal vez fortuita, mi padre abogado me diseñó otra carrera en la vida; nunca creyó en mí, decía que tenía yo un déficit de aprendizaje. Él era abogado, y cuando tuve que elegir el taller en la secundaria me dijo: elige corte y confección para que tengas algo de qué vivir porque tú no vas a llegar a nada. Cuando vio que yo solventaba la primaria y la secundaria, me diseñó ser costurera y me dijo textualmente que en una caja de zapatos escribiera: *Se ponen cierres* y que de eso viviera. Mi mamá creyó que no, creyó que yo podía salir adelante, hago esto como un intento rápido de rastreo de mi trayecto escolar, porque fue ahí que claro que aprendí a poner cierres, de hecho eso me ha acercado mucho a la investigación porque he trabajado con mujeres de cursos de corte y confección en zonas rurales y urbanas y el hecho de que yo sepa poner un cierre, coser y arreglar un pantalón, me ha acercado mucho a ellas, eso que mi papá destinó como algo acorde a su visión de mí y de lo único a lo que yo podía aspirar, me ha ayudado a solventar incluso la investigación actual que desarrollo. Decido aprender corte y confección, pero yo siempre me esforcé mucho por sacar buenas calificaciones, mucho me esforcé. Nada ha sido gratis. No me han dado nada. Me lo he ganado.

Así paso al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). ¡Jamás he aceptado que me digan que me quemé las pestañas! Me divertí mucho y fue el inicio de mi formación política y el amor a las artes, la literatura, la pintura. A mí no me gusta victimizarme. En absoluto soy una mujer victimizada, porque quien se victimiza no se hace cargo de nada y yo sí. Entonces en el CCH había que elegir carrera, yo quería ser abogada como mi padre porque muy chica mi papá me llevaba a la facultad de derecho; muy chica yo aprendí un poco de latín, muy chica aprendí por él a leer, por eso es la ambivalencia. Pero de mi madre aprendí la lucha, el trabajo, la solidaridad no escolar digamos, entonces así me forjó. Como él yo quería entonces estudiar derecho, pero mi padre decidió que derecho no era para mujeres, que yo debía estudiar odontología. Yo me mo-

vía entre la facultad de derecho y la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas del Poli, de manera que yo quería ser bióloga. Mi papá dijo que no y mi mamá quería que fuera maestra. Yo no quería ser normalista porque siempre tuve tal vez un prejuicio, debo reconocerlo, pero no era lo que yo quería, yo siempre quise ser universitaria porque a mi papá le tocó estrenar Ciudad Universitaria entonces me platicaba cuando nos veíamos y me gustaba mucho imaginar esa universidad, esas instalaciones, yo también quería estar allí.

En realidad, yo llego a educación porque cuando tenía vacaciones intersemestrales, me iba a dar clases de educación de adultos; desde la secundaria me llamaban, no me gustaba estar sin hacer nada y además me daban un poquito de dinero, eso me daba cierta independencia, entonces ya apoyaba un poco a mi madre, iba a los centros de educación de adultos, que no recuerdo cómo se llamaban y enseñaba tal o cual en la prepa.

Entonces cuando me dicen *¿qué vas a estudiar?*, escojo pedagogía, pero para mí pedagogía, no fue una elección consciente de lo educativo sino fue decirle no a mi padre que me diseñó odontología y no a mi madre que me diseñó maestra y me dije ninguna de las dos. Yo no sabía qué era la pedagogía, sólo tenía idea de que se relacionaba con algo de cuidar niños; yo adoro a los niños, soy una madre frustrada de más hijos, sólo tengo uno por razones biológicas, entonces yo quería eso, pero en realidad, en los hechos reales, yo mentiría si dijera que fue consciente y tal vez, fue una subversión contra las disciplinas que me eligieron mis padres.

L: Y ya en pedagogía, ¿cuáles fueron las motivaciones encontradas para desarrollar sus aportaciones a partir de ese campo?

G: Bueno en principio en pedagogía me tocó una época en la que teníamos muchos maestros del exilio sudamericano por la violencia de los regímenes totalitarios en Sudamérica. Con ellos tuve la oportunidad de formarme en grupos operativos que en esa época eran una tendencia innovadora en el campo educativo. Tuve la enorme fortuna de formarme en el CCH Vallejo; puedo decir que mi formación pasó del CCH al doctorado. En el CCH me enseñaron a escribir, me enseñaron a leer, me enseñaron a amar las artes, lástima que se perdió ese modelo. Me quedé en educación porque yo diría que más que por la Facultad de Estudios Superiores Aragón, entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), fue por el CCH, porque ahí leí a Freire, ahí leí a Marx, yo tenía 17 años y leímos *El Capital*. A mí no me hacían

ni un examen ni un ensayo, claro que no. Nos decía la profesora de literatura: *Para que de verdad comprendan a Cervantes actúenlo. No me importa el vestuario ni nada. Actúenlo*, entonces lo hacíamos. Saqué buenas calificaciones en bioquímica porque nos citaban con los pies limpios y decíamos ¿para qué? pues entonces pisábamos las uvas y veíamos todo el proceso de la bioquímica hasta convertir el alcohol etílico, nos decían aquí va esta fórmula aquí va la otra, lo veíamos. En redacción conocí lo que era el boom latinoamericano y nunca nos pusieron por supuesto reglas de redacción. A escribir se aprende leyendo y mi maestra de redacción era extraordinaria. Ahí leí como nunca a Revueltas, a García Márquez, a Vargas Llosa, a José María Arguedas, entre otros. En historia, por ejemplo, nuestra maestra no nos puso casi a leer –por eso ahora adoro la pintura– nos pidió que fuéramos a ver los murales del Centro Histórico a reconstruir, con nuestras letras de jóvenes de 15 años la historia de México a través de los murales. En ética mi maestra era alemana y aprendí la ética marxista y todo teniendo 14 años. Ahí me enamoré de lo educativo cuando en la materia de comunicación vimos a Freire. Fue Freire mi entrada a lo educativo y el desconocimiento de lo que era la pedagogía.

Con ese precedente entro a la ENEP y ese fue el golpe brutal porque yo sabía escribir en latín, un poco en griego, porque llevábamos etimologías grecolatinas un año en el CCH. Todo eso se vino abajo, ya no hubo continuidad, ya no hubo un modelo educativo, entonces me decepcionó mucho la licenciatura, enormemente. Empecé a trabajar en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y, ¿por qué me mantuve? por la práctica, por lo que aprendí en el CCH, por los y las profesoras sudamericanas, tal vez sea elitista pero así fue, y porque entendí muchas cosas de la educación en un sentido amplio y lo mío siempre fue la educación con las personas vulnerables, tal vez vinculada con la primera pregunta, ahora le llaman implicación.

L: Y en ese sentido, ¿cuáles piensa que son sus principales aportes?

G: Me parece que he aportado en abrir la mirada. En la formación de las generaciones en diferentes instituciones, sobre todo, jóvenes me preocupan y ocupan mucho, pero también me fui 7 años de maestra de telesecundaria en área campesina e indígena y urbano marginal. Entonces creo que he apoyado la formación de sujetos y la propia. El trabajo en proyectos institucionales también ha sido significativo para mí. Antes creía que la ciencia siempre me movía en formación-producción, ni formación sin producción, ni producción sin formación, ahora creo diferente

porque me sumo a un grupo de colegas. He participado en acciones puntuales con compañeras del GIPE (Grupo de Incidencia en la Política Educativa) y ahora creo que es: formación-producción-incidencia. En la incidencia de la gestión institucional, he hecho algunas cosas. Recién estuve en la Cámara de Diputados, estamos incidiendo, ya logramos un artículo para la educación de adultos. Eran sólo dos artículos y logramos hacer un capítulo de la ley para las personas jóvenes y adultas cuyo derecho a la educación les ha sido violado. Me invitaron a coordinar la creación y apertura de un modelo de Universidad de la Experiencia en el Estado de México, ya son varias generaciones en esa institución en las carreras de Administración y Derecho, cuyo diseño curricular también coordiné; y también una propuesta para mejorar los cursos de Formación para el Trabajo para personas en condición de rezago educativo en el estado de México. Acabo de apoyar una propuesta para abrir el Instituto de Educación de los Adultos en el Estado de México con aportes para la administración pública. La docencia, la investigación y el acompañamiento a tesis son también muy importantes para mí. Con estas experiencias colectivas, creo que he contribuido en la incidencia, en la formación y en la generación de conocimiento educativo en líneas como la relación escuela juventud, la cultura escrita, la política educativa en materia de educación con personas jóvenes y adultas a través de la investigación educativa. Lo mío ahora ya no es solo investigar, sino incidir y eso es lo que me ocupa en este momento. Entonces son tres ámbitos en los que orgullosamente y a nombre de quien me ha formado que es la UNAM y mi instituto, el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, he contribuido: la formación, la incidencia y la investigación.

L: En relación con estos tres aportes, ¿cómo observa el quehacer de las nuevas generaciones?

G: Bueno yo como José Manuel Valenzuela, otro de mis profesores, creo que es una juventud fuertemente precarizada. Observo que la formación de la juventud, como diría mi profesor Boaventura, tiene que ver con una pedagogía de las ausencias. Me atrevo a afirmar que en la FES se trabaja desde una pedagogía de las ausencias, casi no se sabe quiénes son los jóvenes, no se ha trabajado en pedagogía cuáles son sus procesos de cognición a la luz de la accesibilidad diversa de las tecnologías digitales, la condición juvenil que da sentido a sus procesos formativos y estancias en las aulas. Los años que yo estuve en la licenciatura, que para mí fue lo que más satisfacciones me ha dado, vivo una juventud precarizada, no precaria sino precarizada y no me refiero económicamente sino simbólicamente. Parafraseando a Valenzuela del Colegio de



la Frontera Norte: hemos precarizado sus esperanzas, sus anhelos, sus formas de conocer sus estancias. En la FES, a la luz de imposiciones muy neoliberales si se me permite el término, veo una población con una necesidad impactante, con un cúmulo de problemáticas y saberes que no hemos podido identificar, sistematizar su experiencia juvenil y atender. Ahora que están rehaciendo el plan de estudios, lamento mucho que no esté el sujeto educativo: están las materias, están los contenidos, el contexto social, pero no está el sujeto educativo. Entonces creo que es una pedagogía fuerte de las ausencias y ese ausente es la juventud universitaria.

L: ¿Podría ahondar un poco más sobre el sujeto educativo?

G: Sí, yo me baso sobre todo en la perspectiva de Puiggrós: el sujeto educativo no es la persona sino es el vínculo, el sujeto educativo es el vínculo educador-educando, no me interesa sólo quien educa ni a quien se educa de manera fragmentada y desarticulada. Me parece que el sujeto educativo al que me refiero tiene que ver con una crisis grave de fractura del vínculo pedagógico, por eso en el proyecto en el Cuerpo Académico donde participo, trabajamos como categoría central las interacciones educativas emergentes desde el vínculo pedagógico. Así veo al sujeto educativo, un sujeto que se ha desestabilizado, que ha des-ordenado un logos establecido.

La desacreditación del sujeto se puede mirar en la forma en la que vemos a los jóvenes, siempre definidos, como dice Silvia Duschatzky, desde la teoría del déficit o como digo yo en mi libro, siempre definidos desde la teoría de la carencia. Me parece que habría que reformular la mirada del vínculo del sujeto pedagógico en el sentido amplio de la palabra para buscar ahí cuestiones de crisis, desencuentros, potencias, carencias y no como un vínculo terso, romántico y hasta irreal para situar un sujeto educativo que se resuelve en la diversidad, en las luchas de poder, en la diversidad de lenguajes. Yo me pregunto ¿qué lenguaje hablamos en las aulas de la FES? porque el lenguaje, como representación del mundo, es un fuerte espacio de encuentro y desencuentro con la juventud, pienso que el sujeto educativo así comprendido está en una fractura del logos que imaginó la modernidad y que tenemos el deber ético, político, pedagógico, estético, cultural de su construcción a riesgo de perderlo bajo la simulación de que, pasando lista, ya están en clase.

L: Y ahora en el terreno de la investigación, ¿cuáles han sido los retos y desafíos en las líneas de investigación que usted ha desarrollado a lo largo de su trayectoria?



G: Tendría yo que dividir en las investigaciones nacionales e internacionales. Me referiré a las nacionales en primer lugar, el gran reto ha sido indisciplinar la investigación como dice Mario Rufer, o sea romper esos modos de ir al campo, casi siempre he hecho investigación de campo o siempre he hecho investigación de campo y, tener la vigilancia epistémico-lógica con Bachelard de cuidar prejuicios desde los que nos acercamos a eso que antes denominábamos el trabajo de campo. Ahora veo al trabajo de campo como una gramática del encuentro, una forma de encontrarnos construyendo conocimientos. Otro reto es asumir que investigar al otro es investigarme a mí misma, que investigar un campo implica reconocer la intersubjetividad epistémica y reconocerse no sólo como una sujeta empírica sino como una sujeta epistémica que dialoga en el campo con las/ los otros que es lo que yo he hecho toda mi vida, entonces esa ha sido la vigilancia, cómo no infamar al otro en la investigación interpretativa, como lo señalan Blazquez y Lugones. Ese ha sido el desafío mayor, yo no sé por qué, pero tal vez mi color de piel juega mucho, tiene que ver en cómo me miran, cuando miran a una mujer morena con ciertos polos identitarios que me permiten la accesibilidad al campo, es tal vez por mi origen que tenemos cierto sentido común de representación de la vida.

Recién hice ocho grupos focales con más de 600 personas en el último proyecto que cerré para el gobierno del Estado de México, abrimos una política pública por eso lo de incidencia y se me facilita entrar en contacto, empiezo a platicar y al rato ya estamos cociendo y comiendo juntas y fue en el campo donde aprendí, fue muy duro al inicio, pero es posible. Entonces un desafío fuerte ha sido la relación intersubjetiva que se arma con las otras con los otros en el campo.

Otro desafío ha sido discutir con la teoría ubicándola en un lugar que no siempre me satisface, soy una investigadora creo que de por vida insatisfecha; yo siempre me preguntaba y aún me

pregunto ¿me alcanzas teoría para comprender esto? y encuentro que no, no me alcanzaban las teorías, entonces me aventaba, no siempre con fortuna, a indagar otros modos de nombrar los mundos que no me alcanzaba la palabra sujeto o sujeta, que no me alcanzaba la palabra didáctica y ciertos enfoques instrumentalistas; empiezas a buscar otros modos, otros recursos, otros procesos. Encontré ahora muchas claves en comunalidad, encontré muchas claves con el grupo del GIPE, de cómo ellas, porque somos más mujeres, en el colectivo nombran el mundo, luchan por otras cosas y he aprendido.

Un desafío más en investigación ha sido la escritura. Nombrar y escribir, porque creo, como Freire, escribir y leer no es solo descifrar grafías, creo que es escribir el mundo y yo soy de las que piensa que cuando una usa la letra no la ejercita solamente, la ejerce. Ejercer la palabra propia a través de la teoría, el contacto con las realidades educativas y la escritura es una práctica compleja, satisfactoria, posible. Como me dijo una tarde Violeta Núñez en Barcelona: mira Gloria una buena maestra no es alguien a quién preguntarle, es alguien ante quién preguntarse, cómo estoy en la vida, cómo estoy comprendiendo al otro, y ella me dio grandes enseñanzas desde las teorías de la pedagogía social. El desafío ha sido colocarme como mujer, colocarme como morena, colocarme como una mujer emergida de la pobreza, que viene de la universidad pública. No todos lo valoran. Ha sido una cuestión muy fuerte, por ejemplo, un día en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) —que no es poca cosa— presenté una ponencia. Era un evento internacional y no previeron traducción simultánea e hicieron una pregunta en inglés, les dije: ¿lo puedo responder en inglés? entonces un colega de la UAM de la mesa me dijo ¿Tú?, mirándome de arriba a abajo, ¿hablas inglés? ¿Puedes contestar en inglés? Eso proviene no sólo de los no escolarizados, sino se ha internado en los escolarizados, por tanto, un desafío de la investigación ha sido posicionarme como una investigadora seria, rigurosa que me merezco el respeto porque trabajo y que no ha sido fácil mantenerme en los órganos federales como el Sistema Nacional de Investigadores. La discriminación es fuerte, y no sólo son desafíos teóricos metodológicos, sino son sociales, políticos y culturales.

L: Ahora que nos ha comentado sobre el SNI, antes de entrar en el terreno de la incidencia, ¿qué significa para usted pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores?

G: Mi contradicción, ya que participo en un sistema de elitismo, pero ha sido un recurso que me hace falta para solventar la investigación. Esa es una regla de vida que

tengo: con eso viajo, con eso mejoro mi computadora y tal. El SNI ha significado también esfuerzos fuertes de salud porque las instituciones no siempre reconocen el esfuerzo que significa estar allí, representar a la institución en otros espacios y, sin embargo, no contar con los apoyos. Esto se mueve en la escasa importancia que tiene la investigación en algunas instituciones. Pertenecer al SNI ha significado una carga impactante en la que en dos ocasiones he puesto en vilo mi salud por el estrés del trabajo y las evaluaciones. Claro que también significa un reconocimiento, eso no lo pongo en duda, pero el costo es muy grande, por ejemplo la familia. El SNI ha significado una lucha familiar, una lucha institucional, una lucha a veces conmigo misma de preguntarme ¿por qué quiero permanecer? me evalúan en enero y estoy debatiéndome entre si quiero o no, si vale la pena seguir en eso o no, entonces el SNI tiene muchas aristas que analizar. Para mí pertenecer al SNI significa una ambivalencia y contradicción. Es necesario cuestionar los procesos y criterios de evaluación, a 14 años de sostenerme en el sistema, a veces ya no estoy segura de querer seguir.

L: Esta incorporación de manera más clara de las humanidades en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, ¿qué opinión le merece?

G: A mí me parece una decisión acertada y lo que hay que ver es cómo y de qué humanidades hablan yo insisto, esto implica una redefinición de áreas, porque nosotros estamos en ciencias de la conducta y es necesario revisar eso. Esta incorporación implica remover la lógica y pilares en las que están definidas las áreas de CONACyT, para mí ese es un primer acierto; un segundo acierto puede leerse como el reconocimiento de que toda ciencia es humana y es social como lo señala Santos. Ello también debería implicar una revisión de sus procesos evaluativos, sus aportaciones a la ciencia con fondos públicos. Creo que no se trata o no debería ser sólo la incorporación de las humanidades, no me parece que es una sumatoria, es una reformulación de la relación ciencia y sociedad.

L: Para ir cerrando, ¿cuáles son los retos que presenta la educación hoy día?

G: La educación y la escuela mexicana tienen retos fuertes. Uno de ellos es trabajar a contracorriente del sistema neoliberal en el que se entabla una cultura de casi medio siglo; nos toca construir de otro modo como comunidades educativas, escolares, sociales. Sí podemos dejar de hablar de competencias, de portafolios, de evidencias, de calidad en términos eficientistas marcados por la lógica del

mercado. Nos hemos dedicado a estudiar fuertemente el Plan Nacional de Desarrollo, esta idea de que, por el bien de todos primero los pobres y muchas otras cosas, ahí se habla de un nuevo paradigma. La nueva escuela mexicana es un proceso en construcción, quien esté buscando el modelo no lo hay porque se está construyendo, tiene apenas principios y bases desde el humanismo. El presidente López Obrador ha declarado que el neoliberalismo ha muerto, me parece que habría que ver que el neoliberalismo no se muere por decreto y la escuela nueva tampoco nace por decreto son construcciones sociales, compromisos políticos, obligaciones estatales que hay que cumplir.

Otro elemento que a mí me parece relevante es el concepto de comunidad y comunalidad que en Puebla lo ha trabajado la Benemérita, entonces: ¿cómo se está influyendo?, ¿cómo desde Puebla se está construyendo el sentido de una educación comunal o comunitaria, una educación humanista, artística, etcétera? hay multiplicidad de espacios sociales, gubernamentales con otras experiencias educativas que es necesario conocer, porque ofrecen alternativas, posibilidades; colectivos que se esfuerzan por construir proyectos y ponerlos en práctica desde otra lógica que no sea la neoliberal.

Lo que significa lo humanístico y científico desde un concepto abierto de ciencia, el concepto de formación, la revalorización del magisterio nacional y todos los pilares que se han anunciado tampoco nos dejan muy satisfechas porque son declaratorias que todavía muchos tienen rasgo de neoliberal, como es el concepto de excelencia, que se coloca en lugar del de calidad. Pienso que los retos de la nueva escuela mexicana es su construcción social y singularmente de nosotros que formamos parte del sector educativo, pero compete a la sociedad en su conjunto. Lo educativo por su parte enfrenta fuertes retos, no solo la interculturalidad, la intergeneracionalidad y los procesos comunitarios desde territorios particulares, la casa, el trabajo, entre muchos otros.

L: Finalmente ¿cuál es la trascendencia y por qué un mayor número de profesionales, pero no sólo en cuanto a la disciplina, conocedores del tema educativo tendrían que incidir políticamente?

G: Pienso que es muy relevante que quienes conocemos de educación en los diferentes ámbitos tengamos el compromiso ético de incidir, no sólo de formar, sino de transformar. Insisto, antes pensaba mi compromiso

educativo profesional como educativo en el binomio formación-producción, ahora creo que es formación-producción e incidencia como transformación hacia una educación y sociedad más justas y democráticas, aunque esto sea un lugar común, es vigente. Cuando hemos tenido los espacios, por ejemplo, hace rato ya no hablé de la investigación internacional, era precioso y era un desafío.

El diálogo internacional y no sólo local es de singular relevancia, los proyectos en los que he participado dan esta posibilidad decía, antes, de abrir la mirada, de ubicarnos dentro y fuera al mismo tiempo. Eso han dado los proyectos de investigación e incidencia como, por ejemplo, la participación en el proyecto internacional *Situación presente en América Latina y el Caribe*, en ese espacio fue un verdadero lugar de investigación y aprendizaje con otras miradas, realidades, discusiones con colegas de otros países. La construcción colectiva de foros nacionales, implicó no sólo una mirada abierta hacia otros países, sino con colegas de otros ámbitos: salud, indigenismo, trabajo, artes, derechos, etc.; también de otros sectores e instituciones y espacios como la sociedad civil organizada y los sectores gubernamentales. Todo ello en los proyectos de incidencia, nuestras coincidencias y diferencias, las tensiones y las posibilidades, la realidad de la dificultad de que los aportes de la investigación se desplacen a las políticas públicas a favor del derecho a la educación con dignidad.

Quienes nos hemos partido en las aulas, en el trabajo en las comunidades, en la investigación, en las publicaciones, exponiendo en congresos, en permanecer en el SNI, en proyectos con los tomadores de decisiones, en la incidencia y que nos hemos ganado el derecho de sentarnos en espacios como la Cámara de Diputados a decir: *Señores, esta propuesta de ley es absolutamente neoliberal. El neoliberalismo no ha muerto*. Aquí hay algo que hacer y quienes estamos posicionadas para venir a hablar de educación no nacimos ayer, o sea venimos como investigadoras, venimos como maestras y eso nos autoriza, es decir, nos da autoridad y nos da nombre, pero la relevancia es que no son opiniones, son argumentos surgidos de la investigación y de la educación vital, vivida. Para mí la educación no sólo es una profesión: es un sentido de vida.





PUNTOS
DE
VISTA



Diálogos entre la educación, mujeres, género, sustentabilidad y medio ambiente

Karla R. Carrillo Salinas*

paidos_karlacarrillo@hotmail.com

RESUMEN. El objetivo de este artículo es visibilizar la presencia y acción de las mujeres como agentes de cambio social hacia la sustentabilidad. Se reflexiona sobre las relaciones que guardan las categorías de mujeres, género, sustentabilidad y medio ambiente, en un contexto global de cambio climático antropogénico, consecuencia de economías y modelos de desarrollo extractivos y patriarcales que buscan reconfigurarse como modelos verdes y permanecer vigentes, a la par que propician prácticas de injusticia ambiental y discriminación de género. Algunas reflexiones se centran desde la educación ambiental para la sustentabilidad con perspectiva de género como una alternativa y un campo de reflexión en constante diálogo para la construcción de sociedades más justas y equilibradas en sus relaciones con el medio ambiente. *Palabras clave: género, sustentabilidad, mujeres, medio ambiente, cambio climático, educación, educación ambiental.*

ABSTRACT. This article intends to make visible the presence and the actions of women as social changers towards sustainability. It builds reflections about the relationships amongst the categories of women, gender, sustainability and environment, in a global context of and anthropogenic climate change as a consequence of patriarchal and extractive economies, and development models that seek to reconfigure themselves as green models and stay in force, while they reproduce environmental injustice and gender discrimination. The reflections are centered from the perspective of environmental education for sustainability, with gender perspective, as an alternate option and as a reflection field in constant dialogue for the construction of more just and balanced societies as they relate with their environment. *Key words: gender, sustainability, women, environment, climate change, education, education for sustainability.*

* Karla Rocío Carrillo Salinas, es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Diplomada por la UNAM en Investigación Interdisciplinaria en Educación Ambiental para la Sustentabilidad (2015). Actualmente se desempeña en la iniciativa privada como Coordinadora de Sustentabilidad, docente y guía educativa de huertos escolares. Miembro de la Red Internacional de Huertos Escolares. Ha colaborado como diseñadora curricular con organizaciones internacionales, tales como EcoRise Youth Innovations y el Centro para Escuelas Verdes (Center for Green Schools), ambos con sede en E.U.A. Sus áreas de interés son: género, educación y medio ambiente; género y cambio climático; educación ambiental para la sustentabilidad.

MUJERES EN RESISTENCIA: PRESENCIA CONSTANTE FRENTE A LOS IMPACTOS NEGATIVOS DE LAS PROBLEMÁTICAS AMBIENTALES ANTROPOGÉNICAS

En este artículo buscamos visibilizar la presencia y acción de las mujeres como agentes de cambio social hacia la sustentabilidad, en un contexto histórico global enmarcado por un largo entramado de problemáticas ambientales interconectadas y complejas, en el que los seres humanos hemos formado parte como causantes centrales.

En la actualidad, hablar de desarrollo, sustentabilidad y educación nos obliga a revisar desde la perspectiva de género cuáles son los roles que tanto varones como mujeres desempeñamos en la continuidad del capitalismo neoliberal, o en la transición a sociedades y economías sostenibles. Si bien la sustentabilidad no es sinónimo de medio ambiente, hay un reconocimiento generalizado de que la agenda ambiental cobra importante relevancia al proyectar sociedades futuras en equilibrio ambiental, económico y social, ya que las problemáticas ambientales nos afectan en general y todos y todas formamos parte de sus complejas causas.

Durante varias décadas, importantes teóricas feministas han reflexionado desde la perspectiva de género, y posteriormente desde las diversas corrientes del ecofeminismo¹, para criticar las corrientes de desarrollo capitalista y neoliberal, y se han dedicado a visibilizar a las mujeres en sus múltiples relaciones con el medio ambiente y la importancia que entraña la comprensión de las dinámicas que las configuran en la generación de políticas públicas que, desde el cuidado y respeto al medio ambiente, contribuyan al empoderamiento de las mujeres y en la construcción de sociedades más equitativas y más justas para todos.

Tarea para la cual es vigente considerar que aunque las problemáticas ambientales son causa de las acciones tanto de varones como de mujeres y afectan tanto a varones como a mujeres, y está en manos tanto de mujeres como varones resolverlas o mitigar sus impacto y consecuencias, resulta que no los afecta por igual y ambos géneros no responden de forma igual ante las problemáticas ambientales, ni sus conocimientos y experiencias lo son, ya que estarán matizadas por las experiencias de género en todo el mundo (Aguilar 2007; Roehr 2007).

Mujeres, género y medio ambiente

En nuestro continente las mujeres han desempeñado y continúan ejerciendo una importante y protagónica labor en proyectos, iniciativas y luchas a favor del medio ambiente en distintos niveles de la sociedad, desde y principalmente las comunidades rurales y urbanas, hasta la academia y las políticas públicas. En el caso mexicano, investigadoras y compiladoras como Esperanza Tuñón (2003), Gisela Espinosa (2014); Verónica Vázquez García y Patricia Castañeda (2016) y Margarita Velázquez (2016) han dedicado su labor investigativa y trabajo académico a documentar el trabajo y las experiencias de mujeres y varones desde la perspectiva de género² en relación con el medio ambiente y la naturaleza que les rodea³. Algunas de las actividades y áreas del manejo de recursos naturales en los que las mujeres juegan un papel central, encontramos:

¹ Autoras como Vandana Shiva, Alicia H. Puleo, Val Plumwood, Dona Haraway, Mary Mellor, Karen Warren y Bina Agarwal, por mencionar a algunas.

² Recordemos que género no es sinónimo de mujeres ni de la feminidad. Tanto mujeres como varones son hacedores de cultura y son sujetos históricos.

³ Actualmente, uno de los esfuerzos mayormente articulados desde la academia es la Red Género, Sociedad y Medio Ambiente (Red GESMA) con una amplia y distinguida trayectoria.

recolección de agua y alimentos a través de actividades como pesca y ganadería, soberanía alimentaria a través de huertos de traspatio o huertos urbanos, conocimientos de usos para plantas medicinales.

Si bien las mujeres siempre han estado presentes, al igual que los varones, como sujetos activos en la construcción del mundo y en las modificaciones al entorno y al planeta Tierra a lo largo de la historia, decir que tanto varones como mujeres han construido el mundo en condiciones de igualdad no es exacto ni preciso. Hizo falta que los estudios de género se consolidaran en las ciencias sociales para colocar en la mesa de análisis de las construcciones históricas, culturales y sociales de los seres humanos para comprender que, a lo largo de los dos milenios más recientes, las sociedades se estructuraron en una sólida base patriarcal que hace distinción entre sexos y géneros, colocando de un lado a varones y la masculinidad, y por otro lado a las mujeres y la femineidad. Así fue como al paso del tiempo y luego de complejos procesos, los mecanismos de desarrollo de los sistemas económico-culturales y de las ciencias, invisibilizaron la labor de las mujeres, por estar sus identidades y roles de género asociados con valores estimados en desventaja frente a los que se asocian con los de los varones: (García 2007, en Carrillo 2014,70-74).

Las sociedades patriarcales se sustentan en sistemas de sexo y género que varían al paso del tiempo y de cultura a cultura, pero en general, han construido también sus representaciones, identidades y roles tradicionales de género basándose en *el mito de la igualdad de desiguales* (Lagarde 2012, 20-21). Este mito recurre a la ley natural para señalar que tanto mujeres como hombres nacen biológicamente con el mismo valor, y en contra parte, explica desde la ley natural los instintos femeninos y masculinos que colocan a las mujeres en el ámbito privado de los cuidados y la reproducción; y a los varones en el ámbito público asociado frecuentemente con la creación y la productividad, a la vez que los varones luchan “por ser los más aptos, y dominar la naturaleza y la sociedad.” (21). Así, al vincular a hombres y mujeres con el ineludible componente biológico que junto con la sociedad y cultura nos conforma como “animales no humanos”⁴, se recurre a las leyes de la naturaleza para justificar las manifestaciones de poder sobre las mujeres (relacionándolas con la naturaleza, lo afectivo y reproductivo en exclusiva y en menor

⁴ Idea retomada de Alicia H. Puleo (2019,9) que menciona desde la Filosofía Moral esta noción como recordatorio que el ser humano comparte con los animales, una naturaleza básica común. Siendo en conjunto con ello, la parte humana lo que nos distingue como “animales humanos”, frente a los “animales no humanos”.

valor frente a los atributos de los varones) y las razones por las cuales se les considera como débiles o inferiores en las sociedades patriarcales.

Las sociedades patriarcales han colocado en alta estima y distinción los atributos que considera como masculinos y propios de los varones. En palabras de la filósofa ecofeminista Alicia H. Puleo (2019, 9) el *androcentrismo* “es el punto de vista patriarcal que hace del varón y de su experiencia la medida de todas las cosas”; y en palabras de la antropóloga Marcela Lagarde (2012, 22) “la mentalidad androcéntrica permite considerar de manera valorativa y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores, mejores, más adecuados, más capaces y útiles que las mujeres.”

Las investigaciones también ponen de manifiesto las formas de opresión y de luchas de poder a las que las mujeres se enfrentan aún hoy para acceder de igual y equitativa forma que los varones a la justicia ambiental, a los recursos naturales y a la satisfacción de las necesidades básicas para ellas y sus familias (Shiva 2016; Salazar Ramírez y Paz 2011).

Neümayer y Plumper (2007) analizaron desastres naturales en 141 países y concluyeron que [...] contextos en los que los derechos de las mujeres no están protegidos y existen desigualdades de género sustanciales, a menudo mueren más mujeres que hombres en desastres ambientales. Las mujeres representaron 61% de los fallecimientos ocasionados por el ciclón “Nargis” en Myanmar, en el mes de mayo de 2008; 70-80% de los fallecimientos por el tsunami en el Océano Índico en 2004 y 91% de los fallecimientos por el ciclón de 1991 en Bangladesh. Las causas varían. Por ejemplo, en Bangladesh, a las mujeres no se les enseña a nadar y la información de alerta fue difundida solamente de hombres a hombres, y las mujeres esperaron a que los hombres las acompañaran antes de evacuar. (Aguilar, Araujo y Quesada-Aguilar 2007, en Castañeda y Gammage 2016, 268)

Tanto relaciones, como experiencias y conocimientos sobre el ambiente estarán contextualizadas y variarán acorde con la situación de cada sujeto en cuestión, y acorde con sus roles e identidades de género, así como la discriminación o libertad que llegue a vivir por su condición y situación de género. Para ilustrarlo mostraremos algunos ejemplos:

- Lorena Aguilar (2007) habla sobre la importancia de reconocer el conocimiento tradicional de mujeres y hombres para mejorar el conocimiento y manejo de la

biodiversidad. Resalta la necesidad de incluir el enfoque de género en las investigaciones botánica y etnobotánicas para el manejo de los recursos de forma sostenible. “En un estudio realizado en Sierra Leona, las mujeres nombraron 31 usos diferentes para los árboles en tierras de cultivo y en el bosque, mientras que los hombres nombraron solo ocho usos. En Uttar Pradesh, India, las mujeres obtienen de un 33% a un 45% de sus ingresos de los bosques y tierras comunales, comparado a un 13% en el caso de los hombres.”

- Lourdes Godínez y Elena Lazos (2016) descubren en *Sentir y percepción de las mujeres sobre el deterioro ambiental*, retos para su empoderamiento, que los hombres no consideran que el futuro de los hijos sea de su competencia, sus necesidades deben atenderse en el presente, y por lo tanto no se sienten interpelados para conocer o cuidar el medio ambiente que les rodea, mientras que las mujeres jóvenes más vinculadas con la experiencia del desarrollo y la modernidad no conocen tanto de plantas medicinales y recursos forestales en la montaña como la mujeres ancianas de la comunidad, quienes con tristeza viven la contaminación de sus aguas, la pérdida de especies alimenticias, y la deforestación de la montaña. En esta investigación que originalmente publicaron en 2003, retoman la importancia de “las emociones como aportes positivos para la construcción de la sustentabilidad” y volveremos a ella más adelante.
- Durante una investigación cualitativa realizada en torno a las experiencias de discriminación de género en la formación universitaria de jóvenes matriculados en la carrera de Ingeniería Civil de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (Carrillo, 2014), se detectaron algunas representaciones sociales matizadas por el género para la elección de áreas de especialidad de ingenieros e ingenieras. Surgía como área de interés profesional la especialidad en ingeniería ambiental que, en representaciones de las y los estudiantes entrevistados, correspondía a un área de conocimiento y de desarrollo profesional femenino ya que “el hombre crea y la mujer cuida”, el área ambiental y la ecología “están de moda” y son fáciles “...no haces nada, no le gritas a nadie, todo bonito, la niña que se preocupa por las plantitas y todo eso.” (138).

Estos son sólo algunos de tantos ejemplos concretos ya documentados. Centraremos las reflexiones con la firme intención de vincularlas también con la educación ambiental para la sustentabilidad como un entramado complejo y oportuno de alternativas viables en la construcción

y deconstrucción de un futuro sustentable para la vida de este planeta, visión que no va acorde con la de un replanteamiento del modelo capitalista basado en modelos económico extractivos, que mantengan las brechas abismales entre clases sociales, exacerbando la pobreza y la marginalidad de cada vez más personas.

GÉNERO, EDUCACIÓN, SUSTENTABILIDAD Y MEDIO AMBIENTE

En las últimas décadas los avances en políticas públicas, las investigaciones y los proyectos comunitarios han tratado de contemplar las categorías de análisis de género logrando articular un amplio bagaje de evidencias en torno a cómo las relaciones de género no sólo han sido soporte y causa de los modelos económicos extractivos que colocan a los más vulnerables entre las primeras víctimas de los impactos negativos del deterioro ambiental, sino cómo también han generado experiencias gozosas, libres y democráticas.

Lejos de colocar a las mujeres como víctimas pasivas del sistema de sexo y género que se conoce como patriarcado, la perspectiva de género pretende comprender y desentrañar los mecanismos históricos, sociales y culturales que configuraron al paso de los siglos, una “bifurcación de las relaciones de mujeres y hombres con la naturaleza” (Mujer y Medio Ambiente A.C, 2008) y cómo estos procesos se entrelazan con “los modelos de desarrollo económico aplicados durante décadas y caracterizados por fomentar la industrialización, la denominada Revolución Verde en la agricultura de exportación, la creación de grandes polos de desarrollo turístico, la tala inmoderada de grandes zonas boscosas para la producción maderera, entre otros”.⁵

A pesar de que la propuesta y evidencia de considerar el análisis de género al estudiar las problemáticas ambientales y diseñar o gestionar propuestas de proyectos ya se ha colocado sobre la mesa y se ha desarrollado con sólida evidencia, aún quedan tejidos que trabajar en la urdimbre de las ciencias sociales y humanas para proponer alternativas a distintos problemas socio-ambientales desde una mirada crítica, sobre todo desde la educación ambiental para la sustentabilidad que rescate las corrientes sistémica, feminista, etnográfica y para la sustentabilidad.⁶

⁵ Esta es una de las tareas actuales de la investigación en ciencias sociales y humanidades, justo para no caer en el falso entendido de que todo contexto es violencia, o que todo contexto es depredación ambiental o victimización.

⁶ Señaladas por Lucie Sauvée (2000, al momento de analizar las distintas corrientes en educación ambiental).

Existe un reconocimiento de esta necesidad de trabajar desde la perspectiva de género las propuestas de educación ambiental y otros proyectos comunitarios. Sin embargo, aún se documenta resistencia ante ello, ya sea por desconocimiento o prejuicio de los actores involucrados (Vázquez García 2016,179-195).

Uno de los retos sigue siendo entonces visibilizar su importancia como herramienta epistémica para hacer lecturas de la realidad (diagnósticos educativos, interpretaciones investigativas) y proponer acorde con las necesidades reales que justifican cada propuesta de intervención pedagógica en educación ambiental para la sustentabilidad, o cualquier otro proyecto desde otras disciplinas.

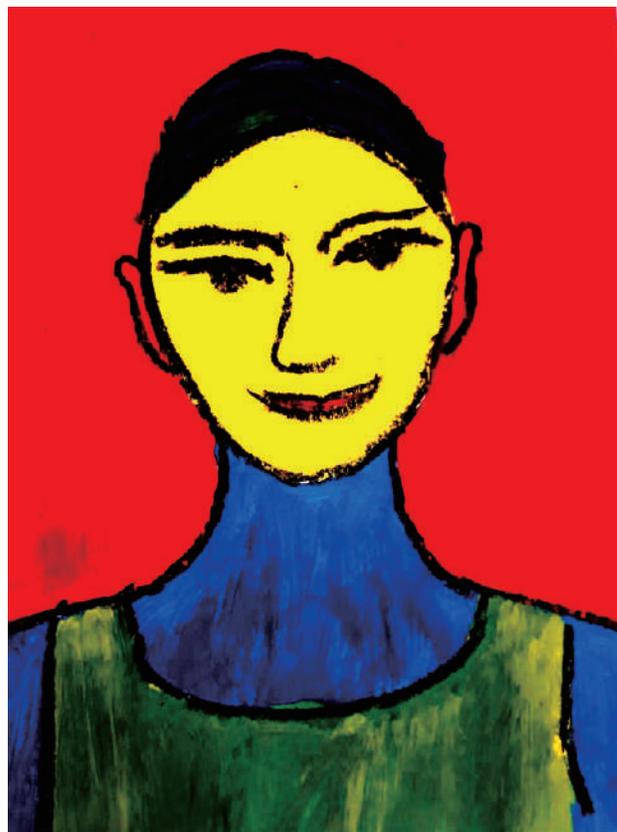
Consideramos importante en cada investigación delimitar las categorías de sustentabilidad, educación para la sustentabilidad y desarrollo sustentable. Cada una de ellas, ha dado pie a importantes críticas y cuestionamientos. No son ni conceptos ni categorías inamovibles, ya que siguen siendo objeto y sujeto de revisión, crítica, y deconstrucción. (González-Gaudiano y Mercado 2003, 23)

Esta situación que refleja el estado del arte a nivel mundial de la educación ambiental para la sustentabilidad, y que refleja también la necesidad y urgencia de llegar a consensos más o menos estables dado que la agenda climática y ambiental marcha contra reloj, ha sido señalada como un aparente obstáculo al momento de concretar acciones que nos hagan transitar a un modelo de desarrollo distinto que es la sustentabilidad.

Consideramos importante resaltar la necesidad de posicionarse con cautela frente a los discursos de desarrollo y sustentabilidad ya que, por su ambigüedad como conceptos, o su flexibilidad y el hecho de que aún siguen en debate y continua construcción, pueden dar pie a confusiones.

Al trabajar con las mencionadas categorías y revisarlas desde la perspectiva de género detectamos dos riesgos importantes: a) construir propuestas educativas a favor de un desarrollo extractivo enmarcado y nutrido por “prácticas verdes” o “eco-amigables”⁷, que no es muy distinto al actual modelo de desarrollo político-económico-social

⁷ Relacionadas con las corrientes conservacionista/recursista, y con la corriente resolutiva (Sauvé, 2000) que no son negativas al momento de avanzar hacia la sustentabilidad, pero que tampoco han resuelto el problema de la producción-consumo, ya que fomentan prácticas aisladas y muy concretas que no terminan de ofrecer a las y los ciudadanos una comprensión del porqué es importante hacer las cosas (Mercado,2017).



y cultural que como proyecto de modernidad nos trajo hasta aquí (a un contexto de injusticia y deterioro ambientales); b) y por otro lado colocar a las mujeres desde un enfoque esencialista como las guardianas y defensoras del planeta Tierra y medio ambiente, basándose en que históricamente, las mujeres hemos sido por muchos siglos quienes desarrollamos actividades en el ámbito privado relacionadas no sólo con los cuidados y sanación, sino con la esfera reproductiva e íntima de la vida cotidiana de nuestras sociedades. Ambas son trampas de género y trampas del llamado capitalismo sostenible (O'Connor, 2000) que, en nuestra visión en concordancia con otros pensadores, es un modelo que ha demostrado haberse agotado y que en las últimas décadas ha exacerbado las brechas entre clases sociales e incrementado la injusticia ambiental y la continuidad del deterioro ambiental.

La visión androcéntrica relacionada con los modelos de desarrollo se entretejió con otra que ha sido señalada recientemente por teóricas ecofeministas El *antropocentrismo* es “la creencia de que sólo lo humano tiene valor, esa ideología tan arraigada que desprecia a los animales y al resto de la Naturaleza.” (Puleo 2019,9)

Ambas visiones (androcentrismo y antropocentrismo) sustentaron y permitieron la organización económica, po-



A Vietnamese woman working on mountain high @Sippakorn. Unsplash

lítica y cultural capitalista de los últimos siglos tal y como la conocemos actualmente, como un proyecto de modernidad y desarrollo sin precedentes que se dedicó a extraer recursos naturales y a producir, generando una cultura del consumo y la industrialización para sustentar su propia existencia, a partir de la Revolución Industrial y de la Revolución Verde (Fleischmann 2014, 9; García y Bermúdez 2014, 56)

El recorrido fue largo, y no es objetivo central de este artículo dar cuenta de ello, sino solamente mencionarlo como uno de los componentes históricos que devinieron en el *Antropoceno*, término propuesto por Paul Crutzen (Puleo 2019,10) y que es el más utilizado, es la “época geológica que se inicia con la industrialización, es decir, un periodo en que la humanidad ha llegado a poseer por primera vez la capacidad técnica de modificar radicalmente todo el planeta.” También se le ha propuesto recientemente como el *Capitaloceno*, concepto que resalta las causas económicas actuales de la crisis ecológica y el papel que todos los seres humanos jugamos en el desarrollo y la “pervivencia de un sistema económico fosilista.”

¿Hasta dónde es posible soñar y actuar para lograr que nuestros esfuerzos en favor de un presente y un futuro sustentable no sean simplemente la transición de un capitalismo extractivo hacia uno sostenible? Autores como O’ Connor (2010) y Tanuro (2012) ya han señalado las contradicciones de un sistema capitalista y extractivo que buscaría reinventarse y reorganizarse para continuar con prácticas que acumulan capital, al mismo tiempo que pretendería que sus prácticas sean “compatibles con el mejoramiento del ambiente y con la buena salud de la biosfera a largo plazo.” (Nadal 2014)

Boaventura de Sousa Santos (2010) señala un agotamiento en la imaginación política del pensamiento crítico occidental, que se han enfrentado en las últimas décadas al “fin del capitalismo

sin fin.” Por un lado, algunas miradas comenzaron a teorizar propuestas para vivir en conjunto con el ya existente capitalismo, ajustando lo que debiera ser ajustado y desarrollando así un *modus vivendi* que permitiera minimizar los efectos negativos del modelo económico actual, o como Boaventura los llama, los costos sociales de la acumulación capitalista: “[...]individualismo (versus comunidad), la competencia (versus reciprocidad), y la tasa de ganancia (versus complementariedad y solidaridad).” Así, es posible encontrarse con proyectos, programas, políticas públicas y propuestas de intervención que se centran en acciones educativas que por su falta de interdisciplina y enfoque de género, tienden a reproducir prácticas concretas y aisladas del cuidado del medio ambiente que no generan ni propician experiencias significativas para el fortalecimiento y desarrollo de los valores de la sustentabilidad: comunidad, solidaridad, interdependencia, pensamiento sistémico y complejo, resiliencia y adaptación, por mencionar algunos.

Se constituyen círculos viciosos donde la población no construye ni comprende el porqué de la urgente necesidad para cambiar de hábitos de consumo y producción, ni el papel que juega en tan urgente e imperativo cambio. Al respecto, pensadoras como María Teresa Bravo Mercado (2017) advierten sobre la importancia de trabajar propuestas educativas desde la interdisciplina, la complejidad y temas sobre cómo aprenden mejor los seres humanos y advierte los riesgos de que la población no comprenda “cómo es que se generó la crisis ambiental y cómo es que nosotros participamos en ella desde pequeños hasta adultos[...] Si no damos elementos a niños y jóvenes que comprendan por qué tienen que hacer las cosas no lo van a hacer o no van a inaugurar nuevas formas de disminuir su impacto en la naturaleza.”

Los costos sociales están ya ampliamente documentados en todo el mundo y son padecidos por miles de personas, pero en especial en los países en vías de desarrollo y en las comunidades pobres, que son las más vulnerables tanto frente a las consecuencias sociales y económicas del capitalismo, como también frente a los impactos devastadores del actual cambio climático antropogénico denominado: calentamiento global.

Por el otro lado, también desde la tradición crítica, hay quienes se rehúsan a dejar de imaginar el fin del capitalismo, con todas las problemáticas que ello conlleva (Boaventura 2010,12), ya que resulta indispensable imaginar desde dentro del propio capitalismo hacia el futuro, y también mirando hacia el pasado precapitalista y colonialismo. En la adaptación, mitigación y resiliencia que deben desplegar

las comunidades afectadas por el cambio climático, son las mujeres quienes son las más afectadas y de igual forma quienes buscan generar alternativas de lucha y resistencia, tanto a las crudas consecuencias ambientales, como frente al modelo de desarrollo que las provoca.

Aun cuando la cautela nos impida caer en el esencialismo de las mujeres como las guardianas del planeta, sí es importante y justo señalar que en consecuencia de las estructuras de sexo y género que se mencionaron anteriormente, son las mujeres quienes poseen mayor experiencia y bagaje cultural sobre la ética del cuidado a los demás y a la naturaleza. Es cierto que no por ser mujeres se está destinada a la reproducción en la vida cotidiana, ya que actualmente cada vez más mujeres y varones desafían los mandatos de género y cada vez son más quienes construyen identidades de género alternativas y más flexibles a las tradicionales. Justo por ello, ser mujer no es ser sinónimo de una enciclopedia de conocimientos y de herramientas al servicio del medio ambiente, tal como lo señala Bina Agarwal en crítica hacia Vandana Shiva:

[...]el lazo que las mujeres rurales sienten con la Naturaleza se origina por sus responsabilidades de género en la economía familiar. Piensan holísticamente y en términos de interacción y prioridad comunitaria debido a la realidad material en la que se hallan. No son las características afectivas o cognitivas propias de su sexo, sino su interacción con el medio ambiente (cuidado del huerto, recogida de leña) lo que favorece su conciencia ecológica. Que la interacción con el entorno natural genere o no genere sensibilidad ecologista depende de la división sexual del trabajo y de la distribución del poder y de la propiedad según las divisiones de clase, género, raza y casta. (Puleo, 2005)

Sin embargo, siguiendo el pensamiento de Vandana Shiva (2016), el equilibrio estaría en reconocer que en las transiciones hacia el futuro sustentable, son las mujeres las posibles sanadoras y maestras de la humanidad por ser justo ellas quienes más cercanas han estado a lo considerado como “natural”. Así veremos un constante diálogo entre ambas posturas, puesto que ambas propuestas argumentativas son sólidas. Propondríamos mantener la cautela para no caer en esencialismos:

¿Sugerir que las mujeres estamos más cerca de la Naturaleza por nuestra capacidad materna no es volver a encerrarnos en los límites de las funciones reproductivas? Y, por otro lado, ¿la exaltación de lo inferiorizado desde posiciones de no poder es capaz de alterar los valores establecidos? ¿No estaríamos agregando, como señala Célia

Amorós, un trabajo más a las oprimidas, la de ser salvadoras del ecosistema invocando su esencia? (Puleo 2005)

A raíz de la Cumbre de la Tierra celebrada en Río de Janeiro en 1992 y tras la IV Conferencia Mundial Sobre la Mujer celebrada en 1995, se reconoció la importancia de adoptar una agenda mundial para la igualdad de género y el papel central de las mujeres en el logro de patrones de producción y consumo sustentables y ecológicos:

La mujer ha desempeñado a menudo funciones de liderazgo o tomado la iniciativa para promover una ética del medio ambiente, disminuir el uso de recursos y reutilizar y reciclar recursos para reducir al máximo los desechos y el consumo excesivo. La mujer puede influir en forma considerable en las decisiones en materia de consumo sostenible [...] La mujer, y en particular la mujer indígena, tiene conocimientos especiales de los vínculos ecológicos y de la ordenación de los ecosistemas frágiles. En muchas comunidades, la mujer es la principal fuerza de trabajo para la producción de subsistencia, por ejemplo, la recolección de mariscos; así pues, su función es fundamental para el abastecimiento de alimentos y la nutrición, la mejora de las actividades de subsistencia y del sector no estructurado y la protección del medio ambiente. En algunas regiones, la mujer suele ser el miembro más estable de la comunidad, ya que el hombre a menudo trabaja en lugares lejanos y deja a la mujer para que proteja el medio ambiente y vele por una distribución adecuada de los recursos dentro del hogar y la comunidad. (ONU 1995, 113-114)

Siendo así, un reto sería lograr integrar tanto en políticas públicas, como en el campo de la educación ambiental para la sustentabilidad, y en los imaginarios sociales, la conjugación de la ciencia y el mundo de los afectos, lograr trascender las rivalidades sociales y disciplinarias de la enseñanza de las ciencias, y de la educación ambiental. Es justamente desde la ciencia donde se detecta la mayor amenaza para la humanidad presente y que nos interpela a actuar de inmediato: el cambio climático actual, llamado calentamiento global. Es desde la ciencia que se tejen las mayores bases de datos para comprender lo que nos trajo hasta aquí (el capitalismo neoliberal basado en economías extractivas y fosilistas) y cómo los patrones del clima están cambiando y afectando a animales humanos y no humanos. Es necesario acercar la ciencia a la ciudadanía y es necesario acercar la ética femenina del cuidado (Castañeda y Espinosa, 2014) a la ciencia y a la ciudadanía.

REFLEXIONES FINALES

Estamos en el clímax de las pruebas de condición humana, es quizá el dilema ético más grande al que se ha enfrentado la humanidad. Nos expone en todo el color de nuestra condición humana. En dicho marco se vuelve necesario visibilizar y nombrar claves que desde la pedagogía podrían contribuir en las vastas reflexiones existentes y ampliamente discutidas sobre las relaciones de género y el medio ambiente en las distintas esferas de desarrollo humano.

La educación es conceptualizada como el arma que ayudará a combatir el deterioro del planeta. ¿Puede la educación cumplir esa importante labor social? ¿En qué medida y desde dónde estaríamos propiciando que así sea? ¿Qué educación, desde dónde la enunciaremos y la dotaremos de sentido? ¿Cuáles serán sus objetivos?

Estaríamos hablando de una educación para comprender las causas del deterioro ambiental y que dote de herramientas para actuar con responsabilidad comprendiendo las implicaciones éticas para la gente del presente y del futuro, al sostener un modelo de desarrollo ya agotado. Una educación que promueva una serie de categorías de análisis clave tales como la injusticia y racismo ambientales, las desigualdades de género y la discriminación hacia las mujeres, no sólo como un lastre, sino como un factor crucial de riesgo inminente para toda la humanidad. *Si la mitad que sostiene el cielo*, si la mitad de nuestra especie es silenciada, violentada, ignorada, ¿lograremos el cometido de hacer un mundo justo para todos? Y con todos, nos referimos a cada especie integrante de la biodiversidad de nuestro bioma, el Planeta Tierra.

Proponemos educación ambiental para la sustentabilidad rescatando las corrientes feministas, etnobiográficas y para el desarrollo sustentable desde la investigación en educación ambiental para la sustentabilidad, un campo que sigue en configuración y debate constante en México y desde el que se hace un llamado para trabajar políticas educativas acordes con los desafíos actuales nacionales e internacionales para lograr la sustentabilidad. Proponemos esa integración, desde una perspectiva interdisciplinaria porque permitiría el rescate de reflexiones y conocimientos del pasado (como el conocimiento sobre plantas medicinales), con conocimientos de presente y hacia el futuro.

Las teóricas feministas de la antropología nos han dado luz desde hace tanto, sobre los papeles tan importantes que desempeñaron las mujeres para el desarrollo de las civilizaciones del mundo. Especialmente desde antes del origen y del triunfo del patriarcado como forma de organización económica, política y familiar. Nos han hecho referencia a la necesidad de mirar las ciencias con perspectiva de género ya que, durante varios siglos, éstas se configuraron como una forma de pensamiento bastante centrada en los varones de nuestra especie como hacedores de guerra y paz, de cultura, política, economía y tecnología. Esa visión relegó a las mujeres al ámbito de lo privado y lo reproductivo, connotando con una carga negativa e inferior esos papeles. El problema entonces no es en realidad que las mujeres “se hayan dedicado tanto tiempo al ámbito privado, sin olvidar que siempre han participado de la construcción del mundo, sino el ordenamiento desigual de los espacios íntimos como espacios inferiores e incompletos de desarrollo humano”. Una irónica injusticia, ya que fue justamente el asegurarnos un espacio dentro del ámbito privado y reproductivo, lo que posibilitó el desarrollo económico del capitalismo.

Mirar el pasado con esos ojos no sólo nos permite ser más justos con la concepción de nuestros antepasados, sino de nosotros mismos en el presente y hacia el futuro. ¿Qué sentido tiene reflexionar sobre las formas pasadas y presentes en que las mujeres nos desarrollamos con el medio ambiente, si no pretendemos forjar nuevas relaciones en el futuro?

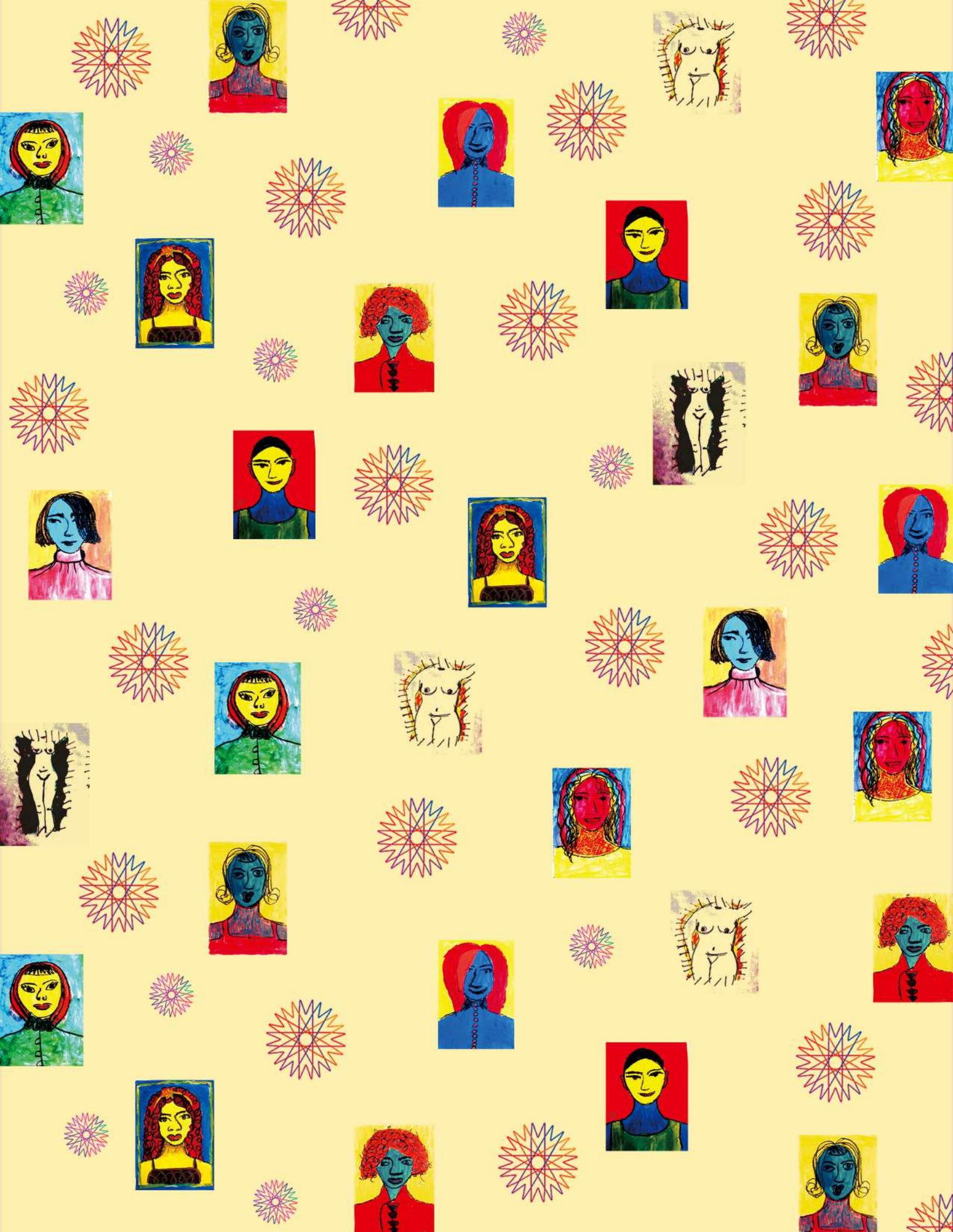
Es necesario reflexionar en torno a estas relaciones para poder comprender las líneas que estamos tejiendo hacia el futuro. Preguntarse cómo nos relacionamos cobra relevancia para entender qué fue lo que hicimos tan mal respecto a la naturaleza del planeta, respecto a nuestros recursos, a nuestras civilizaciones. Proponemos una educación ambiental para la sustentabilidad que reconozca las experiencias de género y promueva, desde una visión crítica y democrática, los valores de la sustentabilidad: mitigación, adaptación, resiliencia, empatía, esperanza, justicia social y ambiental. Que sea lo suficientemente audaz, creativa e innovadora para integrar toda propuesta y acción colectiva que posibilite la deconstrucción del presente y concrete la sustentabilidad tan ambigua que, por pertenecer al futuro, nos cuesta tanto trabajo apropiarnos.

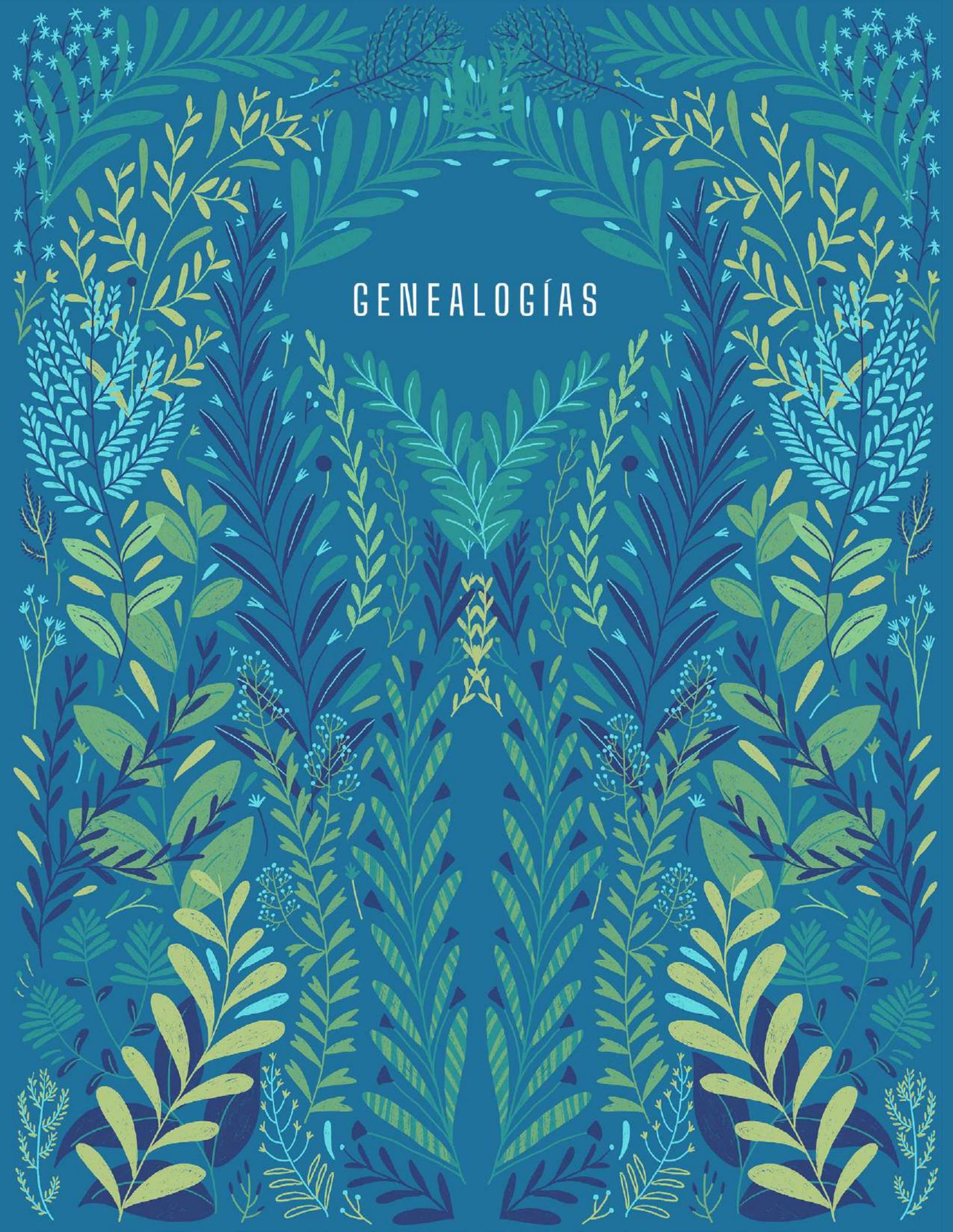
BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Laura. ECODES. *¿Por qué las mujeres están ausentes en el manejo y conservación de la biodiversidad?* febrero 2007 https://ecodes.org/archivo/proyectos/archivoecodes/pages/especial/mujeres_ma/lorena_aguilar.html acceso: 28 de febrero de 2019)
- Bravo Mercado, María Teresa, entrevista de IISUE UNAM. *Educación ambiental y crisis ecológica. ¿La educación ambiental en el nuevo modelo educativo responde a la crisis ecológica?* (29 de marzo de 2017).
- Carrillo Salinas, Karla R. "La discriminación de género y la construcción de identidades profesionales en la cultura estudiantil de Ingeniería Civil." Tesis de "licenciatura", Facultad de Estudios Superiores Acatlán Programa de Pedagogía, 2014.
- Castañeda, Itzá y Sarah Gammage. Género, crisis mundiales y cambio climático, en *Género y Medio Ambiente. Una Antología*, coord. Verónica García Vázquez & Patricia Castañeda. México: CRIM-UNAM, 2016
- De Sousa Santos, Boaventura. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Editorial Trilce, 2010
- Espinosa, Gisela y Patricia Castañeda. Género, seguridad alimentaria y Cambio Climático, en *Cambio Climático. Miradas de Género*. coord., Mireya Imaz, Norma Blázquez, 187-234. México: UNAM, 2016
- Fleischman, Paul. *Eyes wide open. Going behind the environmental headlines*. E.U.A.: Candlewick Press, 2014.
- García, Martha Elena y Guillermo Bermúdez. *Alimentos sustentables a la cara. De la Tierra a la mesa*. México: CONABIO-CALMIL, 2014.
- Godínez, Lourdes y Elena Lazos. Sentir y percepción de las mujeres sobre el deterioro ambiental; retos para su empoderamiento, en *Género y Medio Ambiente. Una Antología*, coord. Verónica García Vázquez y Patricia Castañeda. México: CRIM-UNAM, 2016
- González-Gaudiano, Edgar & María Teresa Bravo Mercado. Estado de Conocimiento en: *Educación y medio ambiente, en Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I Educación y diversidad. Educación y Medio Ambiente*, coord. María Bertely Busquets. México: COMIE, 2003
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. La construcción de las humanas. Identidad de género y derechos humanos, en *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*, México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, Gobierno del Distrito Federal, 2012.
- Mujer y Medio Ambiente A.C. *Género y sustentabilidad. Reporte de la situación actual*. México: Instituto Nacional de las Mujeres, 2008.

- Nadal, Alejandro. *La Jornada*. 14 de mayo de 2014. <https://www.jornada.com.mx/2014/05/14/opinion/032a1eco#> (último acceso: 20 de febrero de 2019).
- O'Connor, James. «¿Es posible el capitalismo sostenible?» *Papeles de población* 6 (24), 2000.
- Organización de las Naciones Unidas, Informe de la Cuarta Conferencia Mundial Sobre la Mujer, Beijing: ONU, 1995.
- Puleo, Alicia Helda. «Ecofeminismo: la perspectiva de género en la conciencia ecologista.» En *Claves del ecologismo social*, 169-173. Libros en Acción, Editorial ecologistas en acción, 2009.
- Puleo, Alicia Helda, Del ecofeminismo clásico al deconstructivo: principales corrientes de un pensamiento poco conocido, en *Teoría Feminista: de la Ilustración a la globalización* (coord.) Ana de Miguel y Celia Amorós, 121-152 España: Editorial Minerva, 2005.
- Puleo, Alicia Helda. «Introducción: Mi propuesta filosófica de un Jardín-huerto feminista.» En *Claves Ecofeministas. Para rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*, de Alicia H. Puleo, 7-17. España: Plaza y Valdés, 2019.
- Roehr, Ulrike. «ECODES.» *Mujeres, medio ambiente y desarrollo sostenible*. Febrero de 2007. https://ecodes.org/archivo/proyectos/archivo-ecodes/pages/especial/mujeres_ma/Ulrike_Roehr_esp.html (último acceso: 28 de febrero de 2019).
- Salazar Ramírez Hilda, Salazar Ramírez Rebeca y Paz Paredes Lorena. El ambientalismo feminista, en *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1920-2010*, de Ana Lau Jaiven Gisela Espinosa Damian, 333-359. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana, ITACA, Conacyt, Ecosur, 2011.
- Sauvée, Luciee. Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental, en *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação*. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- Shiva, Vandana. *Earth Democracy: Justice, Sustainability and Peace*. Londres: Ebook, 2016.
- Tanuro, Daniel. «15M Escorial. *El imposible capitalismo verde*. 11 de febrero de 2013. <https://asamblea-sanlorenzo-escorial.tomalosbarrios.net/files/2013/02/Tanuro.pdf> (último acceso: 20 de enero de 2019).
- Tuñón, Esperanza, coord. *Género y medio ambiente*. México: ECOSUR-SEMARNAT, Plaza y Valdés, 2003
- Vázquez García, Verónica y Patricia Castañeda. *Género y Medio Ambiente. una Antología*, México: UNAM, 2016
- Vázquez García, Verónica. El género como factor a tomar en cuenta: mujeres y proyectos de desarrollo sustentable en el México rural, en *Género y Medio Ambiente*.
- Velázquez, Margarita .coord. *Transformaciones ambientales e igualdad de género en América Latina*. Temas emergentes, estrategias y acciones. México: CRIM-UNAM, 2016.







GENEALOGÍAS



Educación femenina en el Virreinato, siglos XVI-XVIII

Lorenza Elena Díaz Miranda*

elena_diaz_miranda@yahoo.com.mx

RESUMEN. El presente trabajo expone las características que la educación femenina tuvo en la recién fundada Nueva España después de la conquista; el papel que en este proceso desempeñaron las primeras maestras españolas, y el apoyo que recibieron de la monarquía en la persona de la emperatriz Isabel, esposa de Carlos V; así como los problemas a los que se tuvieron que enfrentar con las propias autoridades de la iglesia católica, y la orden franciscana, por conservar el derecho a impartir una educación seglar a las niñas y jóvenes hijas de caciques y señores principales del antiguo imperio mexica. Se destaca asimismo la importancia de las mujeres notables en el campo de la educación novohispana a lo largo del periodo virreinal.

Palabras Clave: Educación, Nueva España, Franciscanos, Maestras, Beatas, Conventos, Escuelas, Educandas, Beaterios, Amiga.

ABSTRACT. This work exposes the characteristics that the feminine education had in the newly founded New Spain after the conquest; the role that the first Spanish teachers played in this process, and the support they received from the monarchy in the person of Empress Isabel, wife of Carlos V; as well as the problems that they had to face with the own authorities of the catholic church, and the Franciscan order, to conserve the right to impart a secular education to the girls and young daughters of caciques and principal gentlemen of the old Mexica empire. It also highlights the importance of notable women in the field of New Spain education throughout the viceregal period.

Keywords: Education, New Spain, Franciscans, Teachers, Blessed, Convents, Schools, Educated, Beguards, Friend.

* Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente e investigadora en la FES Acatlán, de 1977 a la fecha. Ponente y Conferencista en numerosos congresos, coloquios y diversos eventos académicos dentro y fuera de la UNAM, a nivel nacional e internacional. Participante en diversos seminarios de investigación en la FES Acatlán, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, y la Universidad de León en España. Autora, coautora y coordinadora de libros, artículos académicos, y de divulgación popular, por la UNAM, el INAH, CONACULTA, la Universidad de León en España, y la Univ. Autónoma del Estado de Hidalgo.

LA EDUCACIÓN FEMENINA EN EL VIRREINATO, SIGLOS XVI-XVIII

A la cabeza del proceso educativo de la mujer en la Nueva España figuran dos mujeres: Catalina de Bustamante, quien procedente de la isla La Española, donde había llegado desde el año de 1514 con su familia, arribó a la Nueva España en 1525; y la emperatriz Isabel de Portugal, esposa de Carlos V, quien desde España impulsó notablemente la educación de los naturales en las tierras recién conquistadas.

Catalina de Bustamante fundó una casa hogar para niñas en Texcoco, en un antiguo edificio indígena llamado Casa Principal, el cual ya había sido ocupado antes por el franciscano Pedro de Gante para abrir la primera escuela para niños y jóvenes indígenas ya cristianizados. Los objetivos principales de esta fundación al mando de Catalina eran: a) Proteger a las jóvenes indígenas de la rapacidad sexual de los hombres (españoles o no); b) Instruirlas en la doctrina cristiana; c) Enseñar a las más despiertas los rudimentos de la lectura y la escritura; d) Adiestrarlas en las labores del hogar; e) Prepararlas para ayudar a los misioneros en sus tareas de ayuda en escuelas, hospitales y orfanatos. (Vega *et al.* 1989, 17)

En el año de 1529 el conquistador Hernán Cortes, desde España, había conseguido de la emperatriz Isabel la autorización para que pasaran a la Nueva España “Siete religiosas beatas emparentadas, con diez mil maravedíes y trescientas cartillas encuadernadas en pergamino...para que las dichas beatas puedan enseñarlas a leer y escribir.” (Gómez Canedo, “La educación de los marginados: Ortega Ángel, Las primeras maestras y sus colegios-escuelas de niñas de México”, *Archivo Ibero-americano*, vol.31, 1929, 259-260 pp.) Las cuales, a principios de enero de 1531, apenas llegadas a la Nueva España, se incorporaron con Catalina de Bustamante para ayudarla en las casas-hogar que ella ya había establecido en diversas regiones del antiguo imperio azteca.

La emperatriz Isabel desde su cargo de regente, y en apoyo a la labor de estas primeras maestras, emitió una real cédula el 21 de mayo de 1534, autorizando la salida de otro grupo de voluntarias para la tarea de la instrucción a las pequeñas e indefensas mujeres indígenas. Este nuevo grupo lo conformaron: Elvira Diez de Olmedilla (a quien acompañaba su marido Diego Ramírez), Elena de Loyola, María Ramírez, Juana Rodríguez, Magdalena de Urbina, Isabel Martínez, Jerónima Balmaceda, y Juana Guerra, quienes llegaron al puerto de Veracruz en la nao Santa María la Antigua, en el mismo barco en el que venía el franciscano Juan de Zumárraga con el cargo de primer obispo de la Nueva España.

No fue fácil la tarea de estas primeras educadoras en estas tierras, ya que desde el principio pasaron por grandes dificultades en el ejercicio de su labor, como la oposición de las propias autoridades religiosas, empezando por el obispo Zumárraga, que no veían con buenos ojos su carácter secular y pretendían, en contra de su voluntad, imponerles el enclaustramiento y el juramento de votos que caracterizaba a los miembros de la orden franciscana. Ellas se defendieron apelando a la propia corte española, y por medio de Juana Velázquez, su representante, enviaron una carta a la emperatriz cuya respuesta no se hizo esperar, y con fecha de 27 de noviembre de 1535, la soberana emitió una real cédula a la Audiencia de México, ordenando que, por no ser monjas sujetas a votos, las beatas o educadoras no fueran controladas, ni vigiladas, ni visitadas, por los franciscanos en el ejercicio de sus labores con las niñas y jóvenes indígenas. Esta real cédula constituyó un duro golpe para Zumárraga y para la Orden de San Francisco en general, pues a pesar de la amenaza de excomunión que el arzobispo había lanzado contra las beatas, éstas, amparadas por la reina, desconocieron totalmente su autoridad¹.

¹ Zumárraga y la Orden Franciscana querían privar a estas beatas de sus derechos civiles como: recibir dinero por sus servicios, disponer de sus bienes personales para ellas y sus familias, prohibirles salir del beaterio o es-

Al año siguiente la propia Catalina de Bustamante viajó a España para tratar personalmente con la emperatriz, la posibilidad de que otras mujeres españolas vinieran a la Nueva España para continuar y reforzar la labor educativa iniciada por ella, labor que fue reconocida ampliamente por la propia Audiencia de México que tanto las había condicionado antes, pues ya para entonces había beaterios, además de Texcoco, en Huejotzingo, Cholula, Tlaxcala, y Chalco, donde se contaban por esos años, según la información mandada por la Audiencia a la emperatriz, alrededor de cuatrocientas niñas y jóvenes indígenas. Por las características que adquirió la educación femenina después de la Conquista en el territorio novohispano bajo el control y administración de estas beatas seglares, con el paso del tiempo, el pueblo empezó a llamar a estas instituciones femeninas “escuelas de amiga”, concepto que en algunos lugares se deformó por “escuelas de miga”; y bajo ambas denominaciones fueron conocidos los antiguos beaterios a lo largo y ancho del territorio novohispano.

A mediados del siglo XVIII la Casa de Borbón, representada por el Ilustrado Carlos III, introdujo en todas sus colonias en América las llamadas “reformas borbónicas”, una de las cuales era la transformación del tipo de educación que se había impartido tradicionalmente, y que afectaba notablemente el sistema que por más de doscientos años había sido impartido por mujeres seglares, no obstante que las educandas permanecieran recluidas en las escuelas hasta que tomaran estado o ingresaran a la vida religiosa.

Dentro de la nueva ideología modernista que caracterizó el Movimiento de la Ilustración, surgió la presencia de la aristócrata criolla María Ignacia de Azlor y Echevers (1715-1767), quien introdujo en la Nueva España un sistema de enseñanza femenina que, si bien les permitía a las religiosas que se dedicaban a la educación, guardar fielmente sus votos, al mismo tiempo les daba a sus alumnas plena libertad para salir de su escuela-convento al terminar las labores escolares de cada día, lo que representó una verdadera revolución en el campo de la educación femenina en la Nueva España (Foz y Foz, 1981, 47). Hija de los marqueses de San Miguel de Aguayo, una de las familias de más alta prosapia en la Nueva España, María Ignacia nació en la hacienda familiar de San Francisco de los Patos en el norte del territorio novohispano (hoy estado de

cuela para arreglar sus asuntos sin el permiso de los franciscanos, y mantener su vida privada, independientemente del control del clero, en particular del control de los franciscanos. Para fines de 1537 la real cédula de la reina Isabel a favor de las beatas maestras seglares determinó el triunfo definitivo de la libertad de enseñanza de la Nueva España, cuando menos en la Nueva España del siglo XVI.

Coahuila.); y sintiendo desde muy joven el llamado a la vida religiosa, a la muerte de sus padres decidió abrazar la carrera monástica, con la firme determinación de dedicarse dentro de ésta al ejercicio de una educación más libre para las niñas y jóvenes novohispanas.

Como en la Nueva España de ese tiempo no existía ninguna orden femenina que se dedicara específicamente a la educación, en el año de 1737, a la edad de 21 años, ella viajó a España a la Orden de la Enseñanza de la Compañía de María Santísima, fundada en Francia por Juana de Lestonac, se caracterizaba por modernizar la educación femenina, haciendo más tolerable la vida de las educandas en las escuelas monásticas.

Buscando conocer más a fondo las reglas de esta congregación, María Ignacia decidió formar parte de ella, para lo cual ingresó como novicia en el Convento de la Compañía de María en Tudela, provincia de Navarra, en el año de 1742. Allí permaneció como monja profesa durante diez años, estudiando las constituciones de la orden, cuyo propósito principal no era la vida contemplativa como lo era en las otras órdenes religiosas femeninas, sino la educación de las niñas y jóvenes, para lo cual las religiosas debían añadir a los votos tradicionales de: castidad, pobreza, obediencia, y clausura, el de dedicarse a la misión de la educación y la enseñanza para toda la vida. (Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, 1974, s/p.)

La monja María Ignacia regresó a la Nueva España el 4 de agosto de 1753, acompañada de doce de sus compañeras, con un proyecto de vida consagrado a impartir la educación femenina desde otra perspectiva, para lo cual había conseguido por cédula real, expedida el 21 de febrero de 1752, el derecho a establecer en la capital novohispana la primera filial de la Orden de la Compañía de María. La fábrica de este convento fue costeadada con sus propios recursos, y empezó el 23 de junio de 1754 bajo el nombre de Convento de la Enseñanza o de la Compañía de María.² Infortunadamente María Ignacia murió en el año de 1767, a la edad de 52 años, antes de ver concluida su obra, la que tampoco duró mucho en funciones, ya que Carlos III dentro de su proyecto reformista, ordenó, el 22 de mayo de 1774, la salida de todas las niñas que vivían con sus maestras dentro de los conventos, uno de los cuales era el de La

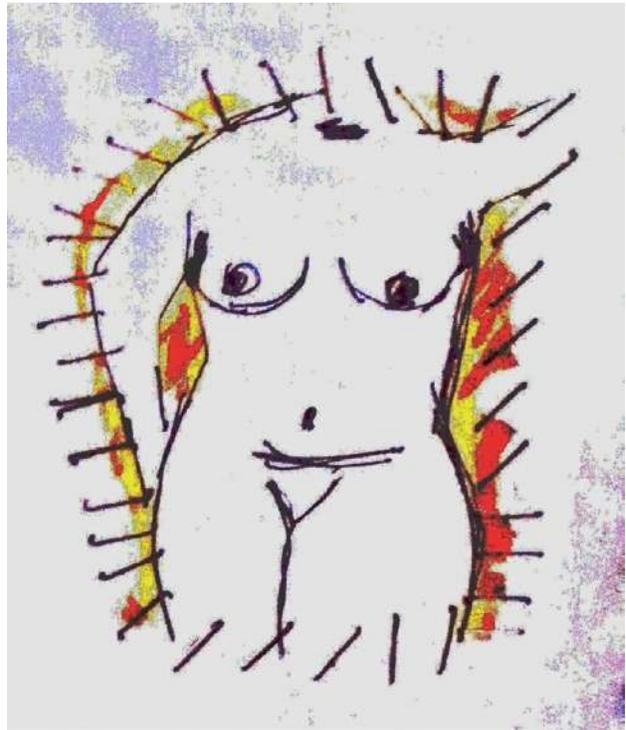
² La capilla de este convento, un hermoso edificio, considerado una de las joyas del barroco novohispano, se encuentra en la calle de Donceles, dentro del primer cuadro de la ciudad. Y se conoce actualmente como: Templo y Convento de Nuestra Señora del Pilar de religiosas de la Enseñanza y Escuela de María; o únicamente como Templo de la Enseñanza.

Enseñanza, bajo el pretexto de que sólo se ponían en vigor las disposiciones del Concilio de Trento (1545-1563), que ordenaban la más severa clausura en todos los monasterios femeninos, así que las niñas que eran instruidas en éstos deberían abandonarlos inmediatamente bajo pena de excomunión. Esta disposición provocó un profundo descontento en la población novohispana, el mismo que se había producido en 1767 con la expulsión de los jesuitas.

Estos sucesos ocasionaron que, ante la presión de las familias por falta de escuelas para sus hijas, los Concejos Municipales de diversas regiones del Virreinato tomaran la iniciativa de abrir Escuelas de Amiga, siendo la primera de éstas la de la Ciudad de México, con la maestra Margarita Arvetea como directora. La Nueva España empezaba así, como una respuesta a las reformas borbónicas, la sustitución de las escuelas seculares particulares tradicionales, por las escuelas municipales públicas gratuitas que habían de prevalecer en el México Moderno. (Vega *et al.* 1989, 103)

En las comunidades indígenas también empezaron a surgir escuelas locales para niñas, utilizando para ello los fondos de las tesorías regionales, y surgieron así las escuelas tribales femeninas. Las primeras comunidades que, en el año de 1774, abrieron Escuelas de este tipo fueron las de Tlatelolco y San Juan, en los suburbios de la capital, donde se les enseñaba a las niñas, además de la doctrina cristiana y labores domésticas, el español, y a leer y a escribir. Fue tal su el auge que, en 1791, un censo escolar llevado a cabo en la Ciudad de México registró una cifra de ochenta de ellas, con una población de alrededor de cinco mil niñas y jóvenes. Las Escuelas de Amiga más importantes y renombradas de ese tiempo en el territorio novohispano fueron: a) El Colegio de Niñas de Córdoba, Veracruz; b) El Colegio indígena de Nuestra Señora de Guadalupe de la Ciudad de México; c) Y el Colegio de Nuestra Señora de los Ángeles en Puebla, (para jóvenes hijas ilegítimas y en extrema pobreza).

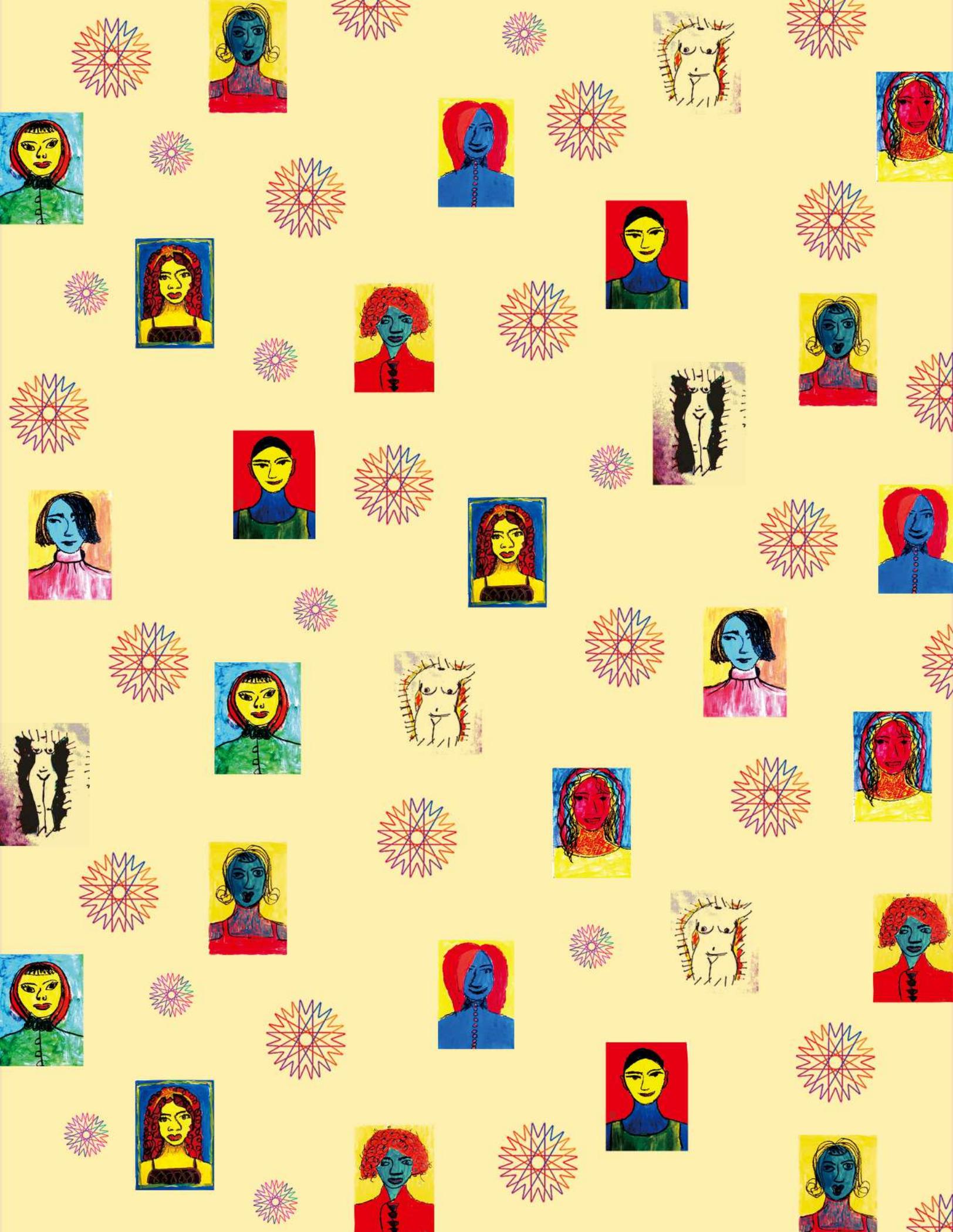
Paralelamente a las Escuelas de Amiga empezaron a resurgir los beaterios, aunque con características diferentes a los establecidos en el siglo XVI, siendo los más importantes de éstos en los últimos tiempos del Virreinato: El de Nuestra Señora del Carmen en Querétaro para las niñas más pobres y humildes de la población, a cargo de un grupo de beatas carmelitas; el llamado Beaterio o Conservatorio de Las Rosas en Valladolid, El colegio de san Diego en Guadalajara, dos Colegios de Niñas en Zacatecas, el de Jesús María en Puebla; y santa Gertrudis, san José, san Francisco de Sales, y De La Merced en la ciudad de México.



Ante el éxito logrado por estas instituciones manejadas por seglares, la Corona española en un intento por revalidar la orden de Carlos III, y a instancias del Papa Pío VI, emitió dos reales edictos: el primero en el año de 1795, y el segundo en 1811, en el sentido de que la educación femenina volviera a ser controlada exclusivamente por las órdenes religiosas; pero ambos edictos quedaron sin efecto, sobre todo el emitido por Fernando VII, pues a nadie le interesaba ya en la Nueva España reconocer la autoridad de la monarquía española porque se había iniciado el movimiento que daría pie a la independencia de nuestro país después de trescientos años de dominación.

BIBLIOGRAFÍA

- Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de América y Oceanía*, tomo 31 (Madrid, 1879), p 156. (Tomado de Lino Gómez Canedo, *la educación de los marginados durante la época colonial*. México: Porrúa, 1982).
- Foz y Foz, Pilar, *La Revolución Pedagógica en la Nueva España: 1754-1820*. Madrid: Artes Gráficas Clavileño, 1981.
- Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales, "María Ignacia de Azlor y Echevers", en *Veinte mujeres notables en la vida de México*: IMNRC, 1974, s/p.)
- Vega, José de Jesús, *et al. América Virreinal: La educación de la mujer (1503-1821)*. México: Editorial Jus, 1989.







Carmen Jaime Álvarez: dignidad, antes que decoro

Gabriela Contreras Pérez*
gacosp@gmail.com

*Soñar, soñar la noche, la calle, la escalera
y el grito de la estatua desnudando la esquina.
Correr hacia la estatua y encontrar sólo el grito,
querer tocar el grito y sólo hallar el eco,
querer asir el eco y encontrar sólo el muro*

*y correr hacia el muro y tocar un espejo,
hallar en el espejo la estatua asesinada,
sacarla de la sangre de su sombra,
vestirla en un cerrar de ojos,
acariciarla como una hermana imprevista*

*y jugar con las fichas de sus dedos
y contar a su oreja cien veces cien cien veces
hasta oírla decir: “estoy muerta de sueño”*

Xavier Villaurrutia, Nocturno de la estatua

RESUMEN. El presente artículo es un ejercicio de justicia histórica. Es fundamental traer de vuelta y recordar a mujeres como Carmen Jaime Álvarez, abogada de los años veinte; una mujer que no permitió que su privilegio de clase le nublará la empatía de preocuparse por los menos afortunados que ella. En los espacios universitarios de los años veinte encontró su voz y en los estudios la manera de construir su propia autonomía. Sin embargo, no es la única mujer

* Doctora en Historia por la Universidad Iberoamericana. Profesora Investigadora Titular C, de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

que recordamos por su capacidad creativa y transformadora: Antonieta Rivas Mercado, Carmen Mondragón o *Nahui Olin*, Guadalupe Amor y Frida Kahlo. Ninguna de ellas cumplió por completo con las expectativas de arquetipos femeninos, ayudaron a emerger nuevos mundos.

Palabras clave: dignidad, decoro, emancipación, roles.

ABSTRACT. This article is a bit of historic justice. Remembering women like Carmen Jaime Álvarez, 1920's lawyer, whose privilege is a loose social position that did not block the empathy she needed to worry about those less fortunate than her. Through the years, she found her voice in university spaces, and in her studies the way to construct her own autonomy. None the less, she is not the only woman we remember for her creative and transformational capability: Antonieta Rivas Mercado, Carmen Mondragón or Nahui Olin, Guadalupe Amor, and Frida Kahlo. None of them met the archetypal feminine expectations, helping new worlds to emerge.

Keywords: dignity, decorum, emancipation, roles.

Las mujeres de la década de los veinte consiguieron y atestiguaron cambios culturales contundentes; su versión de estos hechos ha sido relevante, pues nos ha permitido asomarnos a sus vidas y a la de otras mujeres, además conocer las organizaciones y expresiones artísticas, políticas y sociales en las que estuvieron involucradas. También tenemos aproximaciones a la red de relaciones en que estaban insertas, con lo cual avizoramos la forma tan diversa y profunda en que influyeron en otras mujeres, con esa capacidad de promover actividades de difusión, lectura y música. Desde su punto de vista ilustrado era necesario el peso que tuvo en términos personales su vida pública: estigmatizada, publicitada, manoseada y sobajada por sus detractores. Ellas fueron admiradas, imitadas y, aunque sigamos su rastro, existen muchas otras que alegremente se entregaron a la tarea de cambiar su mundo particular, el de las compañeras de estudios y de trabajo, el de otras jóvenes, el de otras niñas.

Una de estas mujeres es Carmen Jaime Álvarez. Este artículo es apenas una aproximación para empezar a seguirle el rastro a quien me ha llevado de la mano por distintos momentos de mi vida universitaria: desde la separación de los espacios ocupados por las jóvenes estudiantes, hasta los numerosos reportes que hacían los prefectos por las faltas cometidas por las jovencitas. También he sabido de la intensidad con la que muchas, como Carmen Jaime, se involucraron en las tareas alfabetizadoras y de extensión universitaria impulsadas por las propuestas estudiantiles. Esto las condujo a recorrer y conocer de cerca la pobreza, el hacinamiento y las necesidades de quienes habitaban en algunos sectores de la Ciudad de México de esos años veinte.

Para esas mujeres, las carencias no terminaban donde empezaban los estudios, ni las conferencias, ni las actividades culturales. Con claridad pudieron definir que las tareas para reconstruir ese atisbo de pobreza no terminaban en lo que conocían. Las diferencias de clase marcaban horizontes que el pensamiento ilustrado no resolvería. Mientras muchas jóvenes, como Carmen Jaime conseguían obtener su título con notables dificultades económicas, otras optaban por abandonar una licenciatura e inscribirse en otra o cambiaban los estudios de economía o derecho por estudios de piano. Las abogadas que perseveraron y concluyeron sus estudios terminaban ocupando cargos alejados de sus conocimientos y experticias profesionales, además con menor pago.

La opción de Carmen fue el litigio y como abogada litigante trabajó durante muchos años. Trabajó en Lecumberri y con su salario sostenía el hogar paterno. El desempeño laboral no impidió la continuidad de sus estudios y concentró su labor a los menores infractores. Conservó muchas amistades con escritores, poetas e intelectuales, relaciones iniciadas en sus primeros años como universitaria. Es recordada como una interlocutora lúcida, crítica y aguda.

Junto a Carmen Jaime, otras mujeres también irrumpieron en ese mundo de valores perfilados

para el lucimiento de lo masculino. La diferencia radica en la posición social y económica de la que partieron, que no necesariamente fue con la que acabaron sus vidas. Mujeres como Antonieta Rivas Mercado, *Nabui Ollin*, Pita Amor, la más joven de ellas, y Frida Kahlo, nos dan una perspectiva más amplia del siglo XX mexicano; en ellas podemos zambullirnos y encontrar a esas otras mujeres y asomarnos a otros mundos, divertidos, pequeños, redondos y atrevidos. Si nos acercamos a ellas, las mujeres perdidas en el anonimato, hallaremos tal vez los espacios y tiempos en que la multitud te pierde o te humaniza.

Entre las características que tienen algunas mujeres de estos años primeros del siglo XX, es común su paso por la Escuela Nacional Preparatoria y el vivo interés por romper los marcos normativos y morales, consiguiéndolo con pequeños, pero constantes cambios cotidianos y abriéndose paso para poner en escena expresiones artísticas de diversa índole. Formaron parte de un proceso cultural desencadenado desde fines del siglo XIX, que se profundizó y consolidó de modo muy disímil, librando batallas en esa sociedad que se resistía al cambio, más aún si estos los encabezaban mujeres, jóvenes, ciudadinas, con cierta estabilidad económica.

A algunas les favoreció la holgada posición económica o política de sus familias previa al movimiento revolucionario. Para algunas era clara su situación privilegiada: la instrucción formal con la transmisión de reglas, valores y acartonadas costumbres, en combinación con otros saberes: hablar, leer y/o escribir otros idiomas, el acceso a literatura de la época, la familiaridad con reuniones y eventos. También tuvieron claridad de lo que había que conseguir en medio de la agitación y crisis.

He venido aludiendo a Antonieta Rivas Mercado (“Para mí solo tiene valor el acto libre, el don voluntario...” 1974; 50), Carmen Mondragón o *Nabui Olin* (“La cabeza lo es todo, cedámosle entonces el paso” 1924; 173), Guadalupe Amor (“No sé si muero despierta o si es que vivo soñando...” 1997; 83); y, Frida Kahlo (“...nada me pareció más normal que pintar lo que no se había cumplido.” citado en Zamora, 2015; 251); porque ninguna de ellas cumplió por completo con las expectativas de arquetipos femeninos como la religiosidad, la maternidad y el matrimonio.

Aunque de diferentes edades y trayectorias muy diversas, se encuentran en ser mujeres de alto nivel económico lo que les permitió acceder a mejores opciones, como el aprendizaje de otros idiomas. Sin embargo, tuvieron experiencias escolares acartonadas de las que salieron huyendo,



“ hallaremos la fuerza de la ayuda desinteresada, entre mujeres, que antepusieron su condición femenina ante la división de clases sociales. Mujeres que optaron por la dignidad antes que el decoro...”

vidas familiares permeadas por el catolicismo, los silencios incómodos y las apariencias. Aunado a las lecturas precoces en las bibliotecas familiares, de donde recuperan bagaje cultural y se extienden hacia otros espacios, generosamente, disruptivas.

Los años posteriores al estallido revolucionario fueron marcando otros derroteros y las comodidades menguaron o desaparecieron. No obstante, es posible que el mismo deterioro económico o político condujera a cierta cohesión de grupo procurando un cierto equilibrio frente a los tempestuosos cambios políticos de los años veinte. Eventualmente eso les facilitaría reposicionarse económicamente o conseguir apoyos políticos.

Por otra parte, las jóvenes mujeres que he referido eran parte de un proceso cultural en el cual tuvieron impor-

tancia. No me refiero al proceso cultural como “alta cultura”, sino a la capacidad creativa y transformadora que se manifestó como opción en diferentes colectividades y que conocemos parcialmente a partir de su hacer y recorrer ese mundo temporalmente lejano. Un proceso histórico en el que emergieron muchas ideas, proyectos, utopías. Sin embargo, en la narrativa de sus vidas es frecuente tropezar sólo con la apreciación de ciertos aspectos de sus vidas, acotadas en una temporalidad, señaladas por nudos trágicos, revelaciones y aspiraciones deterministas que frecuentemente conducen a contemplar su biografía personal de manera aislada. Como si esas mujeres estuvieran despegadas de lo terrenal y lo extraordinario de sus vidas fuera su destino.

Y no era así: tenían trato educado, eran gentiles y encantadoras. La decencia, esa manera aprendida en el hogar; los buenos modales, el trato afable, así como la determinación de dominar la sensación de malestar. En suma, separar rigurosamente lo público y lo personal de forma educada. Pero encarnaban profundas contradicciones. Sin temor a la opinión de otros se rebelaron contra una sociedad que recurrentemente quería asignarles un lugar y un rol: tomaron decisiones, acertaron o se equivocaron muchas veces; eran egoístas, malcriadas, abrigaban frustraciones y tal vez no se sintieron del todo satisfechas con su vida. En el transcurso de algunas etapas críticas experimentadas, se quitaron el revestimiento de decencia impuesto y actuaron aspirando a tener confianza en sí mismas y determinación.

Esa moral, hecha más de modales que de preceptos, más cerca de la estética que de la ética, puede resumirse, en una palabra: decencia. El origen de las actitudes que designa la palabra decencia es triple: árabe, español e indio. Tres tradiciones jerárquicas, tres sociedades obsesionadas por el rango. Decencia es moral de clase media alta: recato, circunspección, preservación de la intimidad y, en el fondo, un gran orgullo y un gran miedo al qué dirán. No la honra a la española: el decoro. (O. Paz, 2003; 20–21)

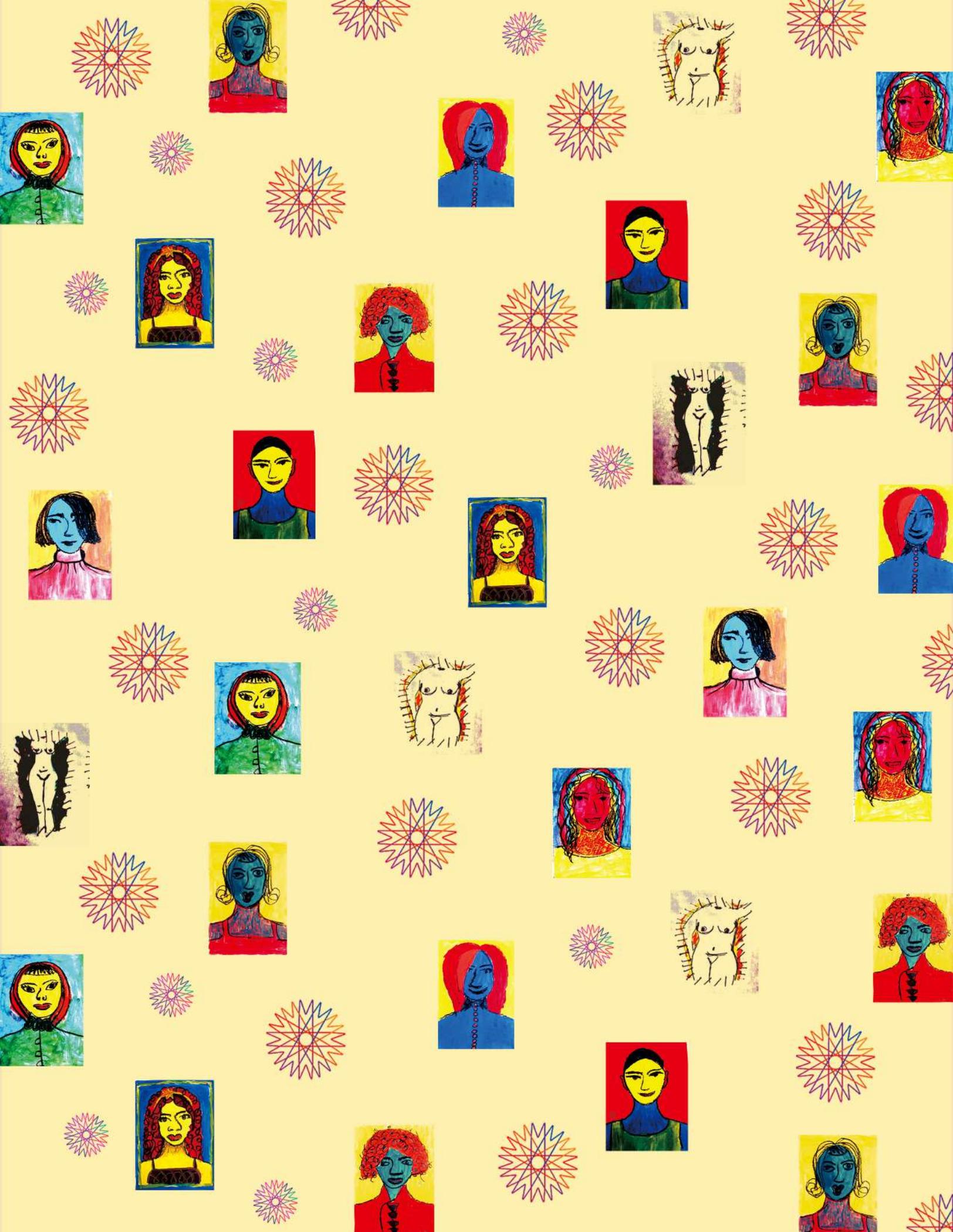
Su presencia en la escena pública abrió camino a otras luchas, por el reconocimiento y participación de las mujeres en todos los ámbitos sociales y, sin menoscabo de su personalidad, integridad moral y generosidad. Quiero señalar la diferencia entre algunas cuyo origen y posición de clase media alta les favorecía al menos durante una parte importante de su vida, manteniendo una posición económica holgada, muy diferente en relación con otras jóvenes profesionistas capacitadas para desempeñarse intelectual, laboral o artísticamente en cualquier medio, con la misma generosidad, integridad y entereza, sin estabilidad económica alguna, que —siendo estudiantes y toda

su vida—, estuvieron obligadas a trabajar para mantenerse económicamente. Mujeres ávidas de conocimiento, congruentes consigo mismas.

Ese fue el caso de Carmen Jaime Álvarez. La genialidad que le es reconocida por amigos y para envidia de algunos cortos de mente, fue suficiente para brillar durante los años de la Escuela Nacional Preparatoria y los primeros años de sus estudios de Derecho. Después del segundo semestre de 1924 quedó probada su fortaleza de carácter, voluntad e inteligencia: tenía la necesidad de concluir sus estudios para hacerse cargo de sí misma. Una década después concluye su tesis y se titula como abogada en 1936. Su tesis cuestiona el sistema de representación y la voluntad general y la dedicatoria es el cierre de un capítulo muy difícil, no sólo para ella sino para quienes la acompañaron: “A quienes me ayudaron.” Esta dedicatoria motiva la reflexión sobre la temporalidad y el contexto social de los sucesos que ensombrecieron la vida de muchas mujeres. La solidaridad entre ellas lindaba con las diferencias de clase. Tal vez, buscando de nuevo en otras historias de mujeres anónimas, hallaremos la fuerza de la ayuda desinteresada, entre mujeres, que antepusieron su condición femenina ante la división de clases sociales. Mujeres que optaron por la dignidad antes que el decoro.

Los años que siguen son complicados para seguir la huella de Carmen Jaime. La vida universitaria es generosa por el rastro que va dejando: documentos, actas, calificaciones, reportes de mala conducta, peticiones de condonación de pagos y deudas. La vida cotidiana queda oculta y sólo pequeños detalles iluminan a esa multitud anónima.

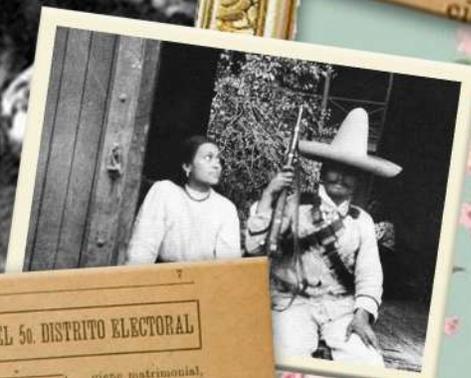




... el So. no tendría
 más competidor de
 alguna importancia
 que el licenciado
 don Jesús Acuña,
 quien careciendo
 por completo de
 partidarios, sería
 fácilmente derrota-
 do por mi sin hon-
 ra ni gloria, y como
 yo deseo que en
 el voto de mis
 conciudadanos me
 eleve a tan alta re-
 presentación sea en
 un torneo de igual-
 dad y proporciones,
 donde tenga adver-
 sarios cuya capaci-
 dad mental y cuyo
 prestigio cívico den
 lustre y brillo a mi
 triunfo, si este es
 logrado, o a mi
 desaliento, si no lo es.



... D
 pa
 con
 tan
 pero
 pond
 alta.
 C
 Reform
 febrero
 Hermi
 No
 Constit
 priva a la
 votar en
 ciones



AL SEÑOR DON VENUSTIANO CARRANZA, PRESIDENTE
 CONSTITUCIONAL DE LA REPUBLICA.

Señor:
 Para usted que me dió el primer impulso en mi vida de es-
 fora política, aléjame para que emprendiera sin titubee-
 laber en pro de la emancipación de la mujer y del ac-
 ramento de las naciones latino americanas; para usted que
 amigo ha sabido animarme en mi labor llena de espinas, de
 sabores y desengaños va este segundo libro que espero que
 útil para que se comience a una de las personalidades más
 puestas del movimiento libertador iniciado por usted y
 Recibido usted, señor, como una muestra de mi respac-
 el reformador de los destinos de mi patria y de afecto
 amigo que ha sabido inyectarme aliento en mis horas c-
 gura.

Hermila Galindo

MUJER MODERNA

LA SRITA. HERMILA GALINDO SE DIRIGE A LOS CC. DEL 50. DISTRITO ELECTORAL

HABIENDOSE
 ofrecido la
 postulación por los
 Distritos Electora-
 les 50. y 51. del
 Distrito Federal,
 para Diputado al
 Congreso de la
 Unión, ha resuelto
 aceptar mi candi-
 datura para el 50.
 Distrito, porque en
 el So. no tendría
 más competidor de
 alguna importancia
 que el licenciado
 don Jesús Acuña,
 quien careciendo
 por completo de
 partidarios, sería
 fácilmente derrota-
 do por mi sin hon-
 ra ni gloria, y como
 yo deseo que en
 el voto de mis
 conciudadanos me
 eleve a tan alta re-
 presentación sea en
 un torneo de igual-
 dad y proporciones,
 donde tenga adver-
 sarios cuya capaci-
 dad mental y cuyo
 prestigio cívico den
 lustre y brillo a mi
 triunfo, si este es
 logrado, o a mi
 desaliento, si no lo es.



SRITA. HERMILA GALINDO

giene matrimonial,
 para defender a la
 mujer de las conta-
 minaciones que de-
 generan la especie.
 III.—Defen-
 der a la mujer en
 la legislación civil
 para que no sea
 eternamente trata-
 da como menor,
 perdiendo todos
 sus derechos en la
 administración de
 bienes y en la heren-
 cencia, y en la ge-
 neral a procurar todo
 lo que tienda a su
 dignificación.
 Al invitar a los
 ciudadanos del 50.
 Distrito Electoral
 para que me den su
 confianza deposi-
 tando su voto, es-
 pero saber corres-
 pponder a honra tan
 alta.
 Constitución y
 Reformas, México,
 febrero de 1917.
 HERMILA GALINDO.
 Nota.—La
 Constitución no
 priva a la mujer de
 votar en las elec-
 ciones.



Hermila Galindo: una mujer revolucionaria e invisible

Mariana Bucio Noble*

buciomariana132013@gmail.com

RESUMEN. El presente artículo relata la presencia de una de las mujeres más influyentes de la revolución mexicana, Hermila Galindo Topete, su vida y sus aportes en la emancipación y ciudadanía de las mujeres mexicanas de la época.

Palabras clave: sufragio, emancipación, constitucionalismo, revolución, feminismo.

ABSTRACT. This article goes into the role played by one of the most influential women from the Mexican Revolution: Hermila Galindo Topete. Her life and her contributions throughout the emancipation and citizenship of Mexican women of her time are the key to feminism in Mexico.

Keywords: suffrage, emancipation, constitutionalism, revolution, feminism.

No es ningún secreto que en los libros de historia pareciera que las mujeres no representan ningún tipo de protagonismo y, si por azares del destino su participación aparece, no es como luchadora, representante ni mucho menos activista. Este artículo pretende ser un aporte en ese rescate de mujeres que han sido determinantes para la historia de nuestro país, pero siguen con la voz silenciada.

Hermila Galindo es una figura emblemática en la historia de las mujeres mexicanas. Es considerada como una de las primeras feministas del país, planteó el sufragio como punto de partida para una igualdad sustantiva, habló del derecho a heredar bienes y a recibir educación sexual e higiene. A su vez, afirmaba que las mujeres tenían el mismo instinto sexual que los hombres, aplaudía el divorcio, reivindicaba a las prostitutas y abogaba por una vida sexual fuera del ma-

* Estudiante de la licenciatura en Pedagogía con especialización en gestión educativa por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Interesada en el feminismo como perspectiva epistemológica y lucha política. Integrante del proyecto “Profesión e Itinerarios Académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza, Cuautitlán y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma” (Proyecto IN404319 DGAPA PAPIIT, UNAM).

trimonio. El trabajo de Hermila Galindo muestra el significado que adquiere el ejercicio de la ciudadanía para las mujeres en la segunda década del siglo XX, que ayer y hoy se sigue dando la batalla para ser reconocidas como sujetas de derecho. La presencia y voz de Hermila Galindo en la historia de nuestro México significa valentía, coraje, sororidad y, por supuesto, una nueva era para el feminismo mexicano de la época.

En un México del que aún duele acordarse: donde ser mujer era, y sigue siendo, una condena perpetua a la cárcel de lo privado y la libertad la concede el respectivo patriarca.

Hermila nace un 2 de junio de 1886 en lo que era Villa y hoy es Lerdo (Durango). Su nacimiento fue el resultado de una relación fuera del matrimonio entre Hermila Marcela Acosta y Rosario Galindo, quien estaba casado desde hace siete años y sin hijos. La madre de Hermila falleció a tan sólo unos días de nacida, debido a la precariedad de la atención médica.

Contrariando las costumbres de la época, Don Rosario Galindo concedió el apellido a su hija y encargó con su hermana Ángela a los cuidados de la niña, además de asegurarle la mejor educación al ser su única hija, internándola en Durango en la escuela elemental y después en Chihuahua en la más moderna escuela de artes y oficios. Es importante destacar que su formación educativa fue todo un privilegio para la época, pues para ese entonces, apenas llevaba seis años en rigor la ley que declaraba obligatoria la educación de las mujeres y para 1895 sólo el 14% de toda la población sabía leer y escribir y sólo el 3% sabía leer.

En 1902, con dieciséis años apenas cumplidos, Hermila quedó huérfana; de madre al nacer y de padre tras un accidente. Al no contar con padres ni hermanos vivió una libertad que las mujeres de su condición social no compartían. La libertad pública le dio la oportunidad de incursionar en el mundo masculino: el productivo. Empezó a trabajar bajo la obligación de ser el sustento económico de su pequeña familia. Su tía Ángela y ella sobrevivían con su salario de profesoras de taquigrafía y mecanografía en colegios particulares y, al mismo tiempo, Hermila trabajaba como secretaria en bufetes de abogados, lugar donde tuvo su primer acercamiento a la política. En ellos destacó de tal forma que se trasladó de Durango, a la capital de dicho estado y posteriormente a la Ciudad de México. Es importante analizar que si bien, había muchas mujeres profesoras, Hermila fue una de las pocas que a la vez incursionaba y debatía en los espacios reservados sólo para los hombres: ella conjugaba la vida pública y el ámbito de la política.

Su entrada al movimiento revolucionario fue en 1908 como afiliada al maderismo, posteriormente en 1914 se afilió al constitucionalismo donde sobresalió por su participación como oradora en los clubes revolucionarios. El impacto fue tal, que el propio Venustiano Carranza la invitó a ser su secretaria particular, lugar que utilizó para ejercer labores diplomáticas. Un mes después de iniciar su colaboración, el jefe revolucionario reconoció a las mexicanas uno de los derechos por el que es más recordado: el derecho al divorcio. Aunque hay fuentes que consideran que fue gracias al convencimiento de Hermila, no hay nada que lo corrobore, lo que sí se puede apreciar es que Carranza coincidía, en varios puntos, con el movimiento feminista. El presidente Carranza es reconocido como gran estratega político, así que no es casual su coincidencia con el pensamiento feminista, principalmente en su quehacer diplomático ya que incluyó en su agenda política algunos principios y preceptos del feminismo de la época, principalmente la idea de la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, también mostró simpatía con el movimiento a carácter personal, pues las tutoras de sus hijas eran dos mujeres declaradas feministas y participantes de los clubes femeninos revolucionarios.

Para ese entonces el feminismo ya era sonado en Europa. Por ejemplo, el texto de la filósofa inglesa Mary Wollstonecraft, *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), en palabras de Celia

Amorós, es la “primera formulación de una ética feminista”. Las pioneras del feminismo europeo se encontraban en la Junta de Damas de la Unión Ibero-americana de Madrid con su revista mensual *La ilustración de la mujer*. Ante este panorama, cabe destacar que las mexicanas ilustradas tenían ya un acercamiento a las propuestas de igualdad de derechos que proponían y vindicaban las feministas en Europa. Los contextos eran distintos, en México las concepciones feministas en torno al papel de las mujeres en la sociedad no eran bien vistas y frecuentemente se enfrentaban al vilipendio.

A partir de su trabajo con Carranza, en 1915, Hermila empezó una larga y agotadora gira, que sería el punto clave en su toda su trayectoria revolucionaria. Con la protección y recursos económicos proporcionados por el gobierno comenzó difundir el constitucionalismo en las principales ciudades de la república. Las conferencias tenían como propósito principal reunir a las mujeres, especialmente a las profesoras, para formar asociaciones feministas, cuyo fin era “despertar a la mujer para que sea un elemento útil para su patria, a su pueblo y a ella misma y, ayudar a la consagración al culto de la civilización y derechos del hombre, proclamados y sostenidos por la más noble y justas de las revoluciones en México.” (Orellana 1999, 33) Si bien su público elemental eran las mujeres, también llegó a tener conferencias dedicadas al público masculino, principalmente militares y obreros, en donde se trataron temas como la importancia del sindicalismo y la presencia de la revolución constitucionalista.

Las conferencias de Hermila significaron algo excepcional. El constitucionalismo y el feminismo en unión para crear una patria libre para mujeres y hombres como iguales.

Con el paso de su gira por el país, el nombre de Hermila Galindo se iba haciendo sonar y ella siempre estaba acompañada por la que fue su madre-tía Ángela.

El 16 de septiembre de 1915, a tan sólo unos meses de inaugurada la gira y en conmemoración del aniversario de la independencia, salió el primer ejemplar de su revista *La mujer moderna* encabezada editorialmente por ella y con la imagen de Carranza en la portada.

En la introducción de este primer ejemplar, la líder feminista señaló:

Deseamos honrar este aniversario de redención inaugurando nuestras tareas periodísticas, con la que deseamos coadyuvar a la redención de la patria, redención de los

principios salvadores y la redención de la mujer, levantando el espíritu femenino a la altura de su saber y su derecho, para que no permanezca por más tiempo impasible ante la solución de los más trascendentales problemas sociales y políticos que afectan tanto al hombre como la mujer, que es su compañero e igual.

Desde su aparición, la revista tuvo demanda importante. Las peticiones venían desde San Juan Bautista, Tabasco; Mérida, Yucatán; Celaya y San Luis de la Paz, Guanajuato; Comalapan, Veracruz; Tehuantepec, Oaxaca y otros lugares más. Por supuesto la gira continuaba y, cada vez que se visitaba un lugar, se enviaban con antelación ejemplares de la revista.

Hermila fue percibida como la representante de Carranza y, a pesar del disgusto de muchos, lo era, ya que él estaba al tanto de lo que se exponía en sus conferencias, además de costearle la gira y contribuir a la distribución de su revista por todo el país. A su vez, como representante del presidente, solía tratar con importantes funcionarios y mandatarios nacionales y extranjeros; reuniones en las que ella defendía el constitucionalismo como reivindicación de las mujeres. En palabras de Hermila, retomadas de una carta enviada desde Habana, Cuba:

Preciso es que se sepa en el extranjero cuáles son nuestras ideas sobre la liberación de la mujer, cuáles son nuestros pensamientos sobre la necesidad de unión entre todos los pueblos de alma española: es indispensable que se sepa en qué consiste la bondad del régimen político implantado en la República Mexicana por el señor Carranza.

La lucha de Galindo por la ciudadanía de las mujeres mexicanas tuvo lugar en diversos escenarios y uno de ellos fue en 1916, en el Congreso Constituyente. Galindo planteó la necesidad del derecho al voto para las mujeres mexicanas, pues de ninguna otra forma podrían crear una patria justa para todos.

Sin embargo, ni los congresos, conferencias, ni la revista lograron que un contingente numeroso de mujeres decidiera unirse a la causa y lucharan por el sufragio como derecho. De tal suerte, los congresistas declararon que, si bien sí debía otorgarse el derecho al voto, aún no era el momento. El argumento del dictamen final dice:

Las actividades de la mujer mexicana han estado restringidas tradicionalmente al hogar y a la familia; no han desarrollado una conciencia política y no ven además la necesidad de participar en asuntos políticos. (...) Asimismo, el hecho de que algunas mujeres excepcionales tengan las

condiciones para ejercer satisfactoriamente los derechos políticos, no funda la conclusión de que estos deban concederse a la mujer como clase. La dificultad de hacer la selección autoriza la negativa.

El sufragio de las mujeres mexicanas se dio 39 años después de que Hermila luchara por él frente la mesa del Congreso, en 1955. Hace tan sólo 64 años. La presencia de Hermila en nuestro país es un hito de la lucha feminista, pues logró hacerse de un reconocimiento como figura pública. Su nombre era conocido por su establecimiento en la política, a tal grado que comenzaron a apodararla **La Correligionaria**.

Contrariando una vez más las leyes del país, en 1917 La Correligionaria decidió postularse para la diputación de la Ciudad de México. A sabiendas que no tenía oportunidad de ser electa se registró y hubo cientos de mujeres que la apoyaron. De esta forma Hermila comprobó a los hombres del Congreso Constituyente que las mujeres sí querían votar. Sus propuestas incluían la defensa de los intereses de madres y niños, con relación al tiempo excesivo de trabajo; la exigencia de leyes que garantizaran educación sexual básica para la higiene; y que la mujer fuese tratada como mayor de edad para poder heredar bienes y administrarlos por sí solas; entre otros.

A pesar de no ser electa, conquistó de tal manera que logró asumir deberes como constitucionalista, para posteriormente en 1919 consagrar su aportación académica y revolucionaria escribiendo y publicando dos libros sobre el constitucionalismo: *La doctrina Carranza y el acercamiento indolatino* (1919) y *El panegírico del General Pablo González* (s.f).

En su aportación académica al feminismo resalta la ponencia “Las mujeres del porvenir” (1916) presentada en el Primer Congreso Feminista en Yucatán, en la que hablaba sobre la educación sexual extensiva para las mujeres, refería estadísticas sobre aborto y trató el tema de las mujeres que caían en la prostitución. Su ponencia ganó el repudio entre las congresistas y fue tachada de impúdica e inmoral. Hermila Galindo dio por terminada su vida pública en 1920, tras el asesinato de su jefe, presidente y amigo, Venustiano Carranza. Se casó a los 36 años -edad en la que la mayoría de mexicanas ya eran abuelas- con el jalisciense Miguel Enriquez-Topete y tuvo una hija a la que llamó Hermila del Rosario. Se establecieron en la Ciudad de México, y ella se dedicó a la pintura y a la publicación esporádica

de artículos. En 1939 inició un juicio para ser reconocida como veterana de la revolución, juicio que resultó favorable para ella y se le otorgó una pequeña pensión.

Es importante trazar una memoria histórica en torno a mujeres que marcaron el camino a los derechos que hoy en día nos son reconocidos. Hoy, cien años después su lucha, empieza a ser reconocida y gracias a ello su rostro aparecerá en los billetes de \$1000 a partir de la nueva familia de billetes mexicanos. La lucha de ella y las demás mujeres invisibles son el primer trazo de nuestra lucha.

Hermila Galindo murió a los 78 años, en 1954, en su residencia en la Ciudad de México. Falleció de la misma forma que vivió: escribiendo frente su vieja máquina de escribir. La historia de esta mujer significa, entre muchos otros adjetivos, valentía y coraje, pues en una década donde todos callaban, ella gritaba. Se convirtió en una más de las luchadoras invisibles y su aportación al constitucionalismo y feminismo mexicano pareciese que nunca existió. Galindo fue una mujer adelantada a sus tiempos: transgresora, rebelde, divergente y revolucionaria. Luchó y dedicó su vida entera para que ella y sus iguales tuvieran un México justo, ciudadano y consiente; fue una mujer moderna, en un contexto profundamente tradicional y misógino.

BIBLIOGRAFÍA

Orellana, Laura. *Hermila Galindo, una mujer moderna*. México: Premio Susana San Juan ConMujer, 1999.

Bibliografía recomendada

Sánchez, Alma. La ciudadanía de las mujeres: una semblanza histórica, en: *Derechos sexuales y reproductivos en México. Feminismo y construcción de la ciudadanía para las mujeres*. México: UNAM FES-A, 2009.

Galeana, Patricia. *La historia del feminismo en México*. México: UNAM Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2017.

Orellana, Laura. *La mujer del porvenir: raíces intelectuales y alcances del pensamiento feminista de Hermila Galindo*. México: Universidad Iberoamericana, 2001.





ENREDADAS



Aportes en el campo educativo

La serie de infografías *Aportes en el campo educativo* surge de un proyecto de investigación perteneciente al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México denominado “*Profesión e Itinerarios Académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de la FES Acatlán, Zaragoza, Cuautitlán y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma*” con clave IN404319.

El objetivo de esta serie de infografías es visualizar las contribuciones que en materia educativa han realizado destacadas académicas. En esta ocasión se presentan cinco infografías que corresponden a: **Ana María Araujo Freire, Claudia Beatriz Pontón, Frida Díaz Barriga, Luz Maceira Ochoa y Raquel Glazman Nowalski**. Dichas infografías fueron elaboradas por estudiantes de la licenciatura de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, con información de sus respectivos currículos y publicaciones, los cuales encuentran de manera pública en la red de Internet. Si bien algunas han obtenido reconocimientos y premios institucionales, nos pareció importante relevar sus aportes al campo pedagógico que han resultado de gran utilidad para la comunidad académica y los lectores.



ANA MARÍA
ARAUJO FREIRE
NITA FREIRE

FORMACIÓN

Licenciada en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; Maestra y Doctora en Educación por la misma entidad.

APORTES

Es la más grande divulgadora de la obra de Paulo Freire. Fungió como gran interlocutora con el autor en la elaboración de gran parte de sus últimos escritos. Al fallecimiento del maestro de América, Nita, además de organizar la obra de Paulo Freire, también se ha dedicado a ofrecer líneas de reflexión para la educación en América Latina y en específico para Brasil. Su trabajo es reconocido en América y Europa.

PUBLICACIONES

La Pedagogía de la Liberación en Paulo Freire (2001); *Pedagogía de los Sueños Posibles* (2001); *Pedagogía de la Autonomía* (2010); *Pedagogía del Compromiso: América Latina y la Educación Popular* (2008); y *Pedagogía de la Solidaridad: América Latina y la Educación Popular* (2009). Además, colaboró con artículos en: *Pedagogía de la Esperanza* (1992), *Pedagogía de la Indignación* (2000); *Ética y conocimiento en la transformación social* (2001), *Educación ambiental y ciudadanía* (2003); *Pedagogía de la Tolerancia* (2004); *Encuentros con educadores* (2010); y *Educación y diálogo* (2011).

Elaborada por Mariana Bucio Noble

Imagen tomada de Infoglobo, disponible en: https://ogimg.infoglobo.com.br/in/23185801-849-0bf/FT1086A/652/71344431_CIRIO-DE-JA-NEIRO-RJ30-08-2017ANA-MARIA-ARAUJO-FREIREViuva-de-Paulo-Freire-lanca.jpg



CLAUDIA
BEATRIZ
PONTÓN

FORMACIÓN

Licenciada, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

APORTES

Destaca su aporte en la teoría, genealogía y pensamiento educativo. La Doctora Pontón ha contribuido significativamente en la constitución conceptual del campo de la educación en México, y en la formación en investigación educativa de especialistas en el campo pedagógico.

PUBLICACIONES

Entre sus obras destacan: *Configuraciones, contornos y experiencias de un recorrido formativo* (2016); *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos* (2014); y *Entre cultura y educación: Reflexiones a partir de Habermas. Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México* (2014).

Elaborada por Frida Paloma García Ledezma

Imagen tomada de: <http://132.248.192.248/investigacion/investigadores/claudia-beatriz-ponton-ramos>



FRIDA DÍAZ
BARRIGA
ARCEO

FORMACIÓN

Licenciada en Psicología y Maestra en Psicología Educativa por la Facultad de Psicología, UNAM. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

APORTES

Sus aportes en el área de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación han sido reconocidos en México e Iberoamérica. Es una destacada formadora de profesionales de la educación. Su obra es un referente para los estudiantes de diversas licenciaturas y posgrados.

PUBLICACIONES

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2002/2010); *Enseñanza situada* (2006); *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana* (2008); *Aprender y enseñar con TIC en educación superior, contribuciones del socioconstructivismo* (2009); *Experiencias educativas con recursos digitales: Prácticas de uso y diseño tecnopedagógico* (2011); *Portafolios electrónicos: Diseño tecnopedagógico y experiencias educativas* (2012); *Portafolios docentes* (2013); *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso México* (2014); *Experiencias educativas mediadas por tecnologías* (2015); y *Construcción de buenas prácticas mediadas por tecnología* (2016).

Elaborada por Mariana Bucio Noble

Imagen tomada de "Modelos de diseño curricular" en Timetoast. Disponible en: https://s3.amazonaws.com/s3.timetoast.com/public/uploads/photos/11598773/FDBARCEO_720_x_760.JPG?1520391119



LUZ
MACEIRA
OCHOA

FORMACIÓN

Licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, Tlaquepaque, Jalisco. Maestra en Estudios de Género por el Colegio de México. Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Estudios Avanzados, CINVESTAV, México. Postdoctorado de Investigación en Estudios de Memoria Social por la Universidad del País Vasco/EHU, Donostia.

APORTES

Sus aportes se encuentran en los campos de la Educación y en Ciencias Sociales, particularmente en Estudios de Género, Memoria social y Derechos Humanos. Es un referente imprescindible para el análisis de la educación formal, no formal e informal desde una óptica educativa y feminista. Es pionera en la reflexión articuladora entre Feminismo y Pedagogía. Formadora de especialistas asociados a los temas de violencia contra las mujeres, el feminismo, los derechos humanos, la transversalización de la perspectiva de género, la juventud, la educación de personas jóvenes y adultas, y la formación metodológica para el trabajo educativo y organizativo.

PUBLICACIONES

Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas (2015); *Paso a paso hacia una Tamborrada en Igualdad. Negociado de Igualdad del Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián* (2014); *Museos, memoria, derechos humanos: itinerarios para su visita. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* (2012); *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones* (2011); *Hacia el fortalecimiento de la educación de personas jóvenes y adultas en México. Mesa de trabajo por una educación de calidad para las personas adultas* (2009); *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta* (2008); y *Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género. Una propuesta* (2007).

Elaborada por Sarahí González López

Imagen tomada de <https://memoriasocial.cl/wp-content/uploads/2019/08/Piper.jpg>



RAQUEL
GLAZMAN
NOWALSKI

FORMACIÓN

Licenciada en Humanidades y Filosofía y Letras por la Universidad Nacional de Costa Rica. Licenciada en Comunicación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestría en Enseñanza Superior y Doctorado en Pedagogía por la misma institución.

APORTES

Precursora en la investigación de los procesos del diseño curricular universitario, pionera en los estudios críticos de la evaluación en la UNAM y punta de lanza en el desarrollo de la evaluación de las universidades públicas en México. Ha integrado equipos de formación dirigidos a autoridades y profesores en ejercicio en diversas instituciones de educación superior. Sus aportes han sido reconocidos en América Latina y Europa.

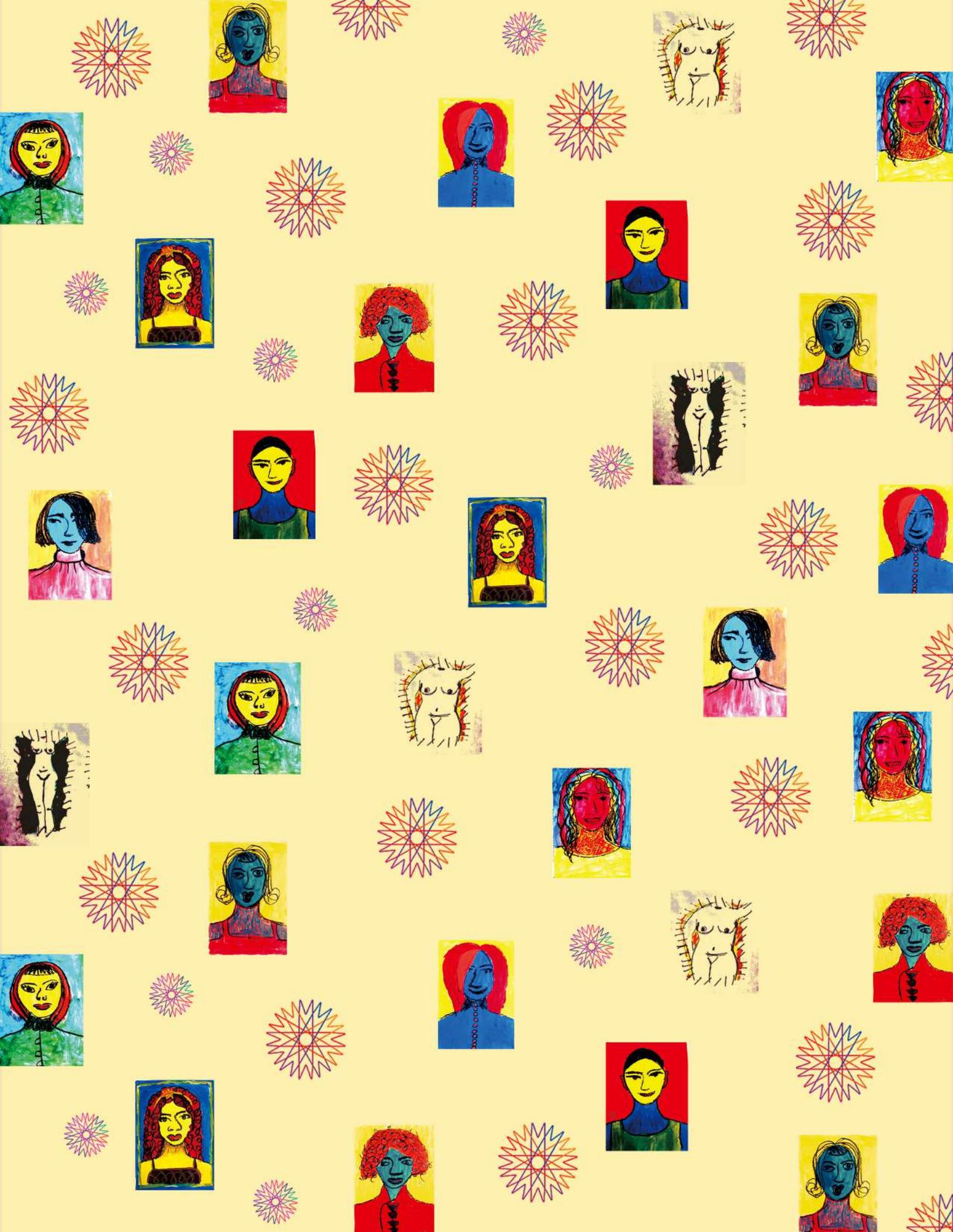
PUBLICACIONES

Es autora de cuatro libros, coordinadora y coautora de seis más; ha publicado 44 capítulos en libros, 60 artículos académicos y otros artículos de divulgación, entrevistas y reportajes. Sus libros son *Diseño de planes de estudios* (1989); *La universidad pública: Ideología del vínculo de la investigación y la docencia* (1990); *Evaluación y exclusión en la enseñanza superior* (2001); y *Las caras de la evaluación educativa* (2005).

Elaborada por Sarahí González López

Imagen tomada de https://www.google.com/search?q=raquel+glazman&tbm=isch&chips=q:raquel+glazman,online_chips:unam&rlz=1C1JZAP_es-MX893MX893&hl=es&ved=2ahUKewid_Jr_7MjoAhUZyawKHS_JAjk-Q4IYoA3oECAEQGQ&biw=1263&bih=578#imgcr=AYTb6ACsng9F8M

Como se puede observar los aportes teóricos y metodológicos de las académicas aquí presentadas, han demostrado por qué cada una de ellas es un referente importante no sólo para el estudiantado, sino para la comunidad académica en su conjunto. Conocer y visibilizar sus aportes permite seguir abonando en el reconocimiento de la participación de las mujeres en los diversos ámbitos educativos de carácter nacional e internacional.





ARTE Y
CIENCIA



Reflexiones sobre arte y ciencia

Cecilia Mancera Cardós*

mancera.cecilia@gmail.com

RESUMEN. La Ciencia y el Arte son dos formas de acercarnos a la realidad y tratar de comprenderla. Existen diferencias notables entre ambas disciplinas, pues mientras la primera trata de comprender la realidad a partir de un método y una rigurosidad constantes, la segunda no utiliza un método convencional: reflexiona, plantea y gesta un conocimiento de acuerdo con su forma de ver el mundo en determinada época. Sin embargo, siempre ha existido un diálogo creativo entre ambas; términos como bioarte, arte espacial, ecoarte, arte sociopolítico, arte cinético, entre otros, son términos comunes en la actualidad que evidencian las crecientes interacciones entre ambos campos. Al final, ciencia y arte son formas de estimular, provocar y crear pensamiento crítico.

Palabras clave: diálogos arte y ciencia, método e interpretación, historia del arte

ABSTRACT. Science and art are two ways in which we approach reality and attempt to understand it. There are notable differences between the two disciplines; The former tries to understand reality by producing methods and constant rigor. The latter does not use conventional methods: it reflects, proposes and develops knowledge according to the way the artist perceives the world in their time period. Nevertheless, there have always been creative dialogues between them; terms such as biological art, space art, ecological art, sociopolitical art, kinetic art, etc. are common terms that serve as evidence of the growing interactions between the two fields. In the end, science and art are ways to encourage, provoke and generate critical thinking.

Keywords: science and art, methods and interpretation, art history.

Cecilia Mancera es una artista visual mexicana que en su trabajo ha indagado en las representaciones fugaces del movimiento, la naturaleza de la luz y el tiempo. Por la ruta de sus influencias se encuentran Rodolfo Zanabria, Gabriel Macotela, Philip Bragar y Antonio Serna. Recibió el Premio Hilla Rebay del Museo Guggenheim de N.Y. y Mención Honorífica en la Segunda Bienal de Pintura del Instituto Nacional de Nutrición. Participó en la International Conference on Cultural Economics Valladolid, 2016 y en el Primer Coloquio Internacional de la Ciudad de México para Pensar las Ciudades Creativas. Laboratorio Arte Alameda 2016. Desde 1992 ha expuesto en exposiciones individuales y colectivas en México, Estados Unidos y Uruguay. Entre sus últimas exposiciones se encuentra “Montar la Bestia” en el USC Fisher Museum of Art, en el Dornsife Institutional Museum Institute, en L.A. U.S.A. en 2018. Actualmente vive y trabaja en la Ciudad de México.

El siguiente ensayo es una reflexión acerca de los diálogos que se establecen entre la Ciencia y las Artes a partir de considerarlas como dos formas de acercamiento a la comprensión de la realidad. Es interesante que, al pensar en diversas etapas de la historia de la humanidad, resulta común que las primeras imágenes que aparecen en nuestra mente corresponden a expresiones artísticas. Como si fueran las huellas que el tiempo no logra borrar, huellas de conocimiento que permanecen y que corresponden a las expresiones estéticas que florecen y enmarcan las épocas y las culturas.

De inmediato, el sentido estético de estas huellas, nos proporcionan un acercamiento con esos universos culturales de los que, en no pocas ocasiones, la información es limitada y la contundencia que los hallazgos de piezas diversas, como esculturas y pinturas, son ejemplos de expresiones de un quehacer artístico que aporta experiencias invaluablees acerca de la percepción y de la comprensión del mundo; las cuales se manifiestan en formas y trazos propositivos que expresan un sentido del ser y un entendimiento específico de la realidad y de la humanidad.

Esta reflexión me ha hecho preguntarme: ¿En qué consiste la increíble fuerza del pensamiento estético que perdura más allá de lo que lo hacen otras actividades humanas? ¿Por qué las manifestaciones del quehacer artístico tienen la característica de ser un referente inequívoco para comprender distintas épocas y culturas? ¿Por qué celebramos al mismo nivel a artistas y científicos como Johann Sebastián Bach, Isaac Newton, Rita Levi Montalcini, Rembrandt van Rijn, Galileo Galilei o Edward Hopper?

El artista es un pensador que interpreta, propone, plantea, crea y gesta conocimiento, pero para ello, no utiliza un método con el cual tenga que demostrar sus planteamientos, como lo hace la Ciencia a través del método científico. René Magritte señalaba que el arte de pintar es un arte de pensar, poniendo énfasis en el hecho de que el Arte no es un simple divertimento, es y ha sido una forma de acceder al conocimiento y a la comprensión de nuestras realidades. Los temas del arte han sido diversos: el tiempo, el espacio, la luz, el movimiento u otros relacionados con temas políticos o religiosos. Todos, ejemplos de temas tratados tanto por la Ciencia como por las Artes, pero a diferencia de la Ciencia, las ideas y los conceptos trabajados por el Arte adquieren su expresión sensible y su contundencia se da a través de lo visual, lo sonoro, lo espacial, lo táctil, lo rítmico y lo conceptual.

En contraposición, en la naturaleza de los paradigmas e ideas que se sustentan en las ciencias, siempre es menester la demostración y siempre está presente la posibilidad y la necesidad de ser nuevamente analizadas y refutadas. Una pieza de arte a diferencia de las teorías científicas y como reverso de la moneda, no es rebatible. No sería prudente intentar corregir o mejorar la lección de Anatomía del Dr. Nicolaes Tulp de Rembrandt, La Virgen de las Rocas de Leonardo Da Vinci o las pinturas de Campos de Color de Rothko, por evocar piezas muy conocidas. Si bien, a lo largo de la historia del pensamiento se puede observar que los razonamientos y acciones que realizan tanto científicos como artistas, se encuentran condicionados por la estructura de pensamiento dominante, aunque ambos enfrentan sus propios procesos de conocimiento de manera diametralmente distinta.

Un ejemplo interesante por la importancia de la pieza en la historia del Arte son Las Meninas de Diego Velázquez. ¿Por qué las Meninas de Velázquez son visitadas por miles de personas todos los años? ¿Por qué artistas modernos y contemporáneos siguen referenciándola una y otra vez? ¿Qué plantea en este cuadro el gran pintor del barroco español que no deja de cautivarnos?



Diego Velázquez: *Las meninas*.
1656, óleo sobre lienzo, 381 x 276 cm.
Museo del Prado, Madrid.

Historiadores del Arte, filósofos y artistas, entre otros, han escrito y discutido ampliamente sobre el tema. En este artículo sólo haré una referencia somera sobre él, con la intención de ejemplificar la idea de mi reflexión acerca de cómo los artistas dialogan, discuten o rompen, según sea el caso, con los trabajos de otros autores.

En 1957 Las Meninas fueron reinterpretadas en el lenguaje cubista de Picasso, lo cual pone de manifiesto el gran interés que este trabajo produjo en él. Realizó una serie de 58 obras a través de las cuales llevó a cabo un exhaustivo estudio en el que recreó y reinterpretó el cuadro de Velázquez.

En la serie trabaja el volumen, la atmósfera, la luz y la composición en forma similar al cuadro original, mientras que el carácter de los personajes y los objetos sufren una reinterpretación tajante, al igual que el manejo del color, en el que Picasso utiliza colores monocromos, puros y planos que son característicos del movimiento cubista. Toda esta reinterpretación, deviene en una síntesis entre la tradición clasicista y el cubismo.



Pablo Picasso: *Las Meninas*.
1957.

Archivo copiado de *Free People Association* (según la página de descripción de la imagen en wikipedia en inglés, fair use)
<https://ca.wikipedia.org/w/index.php?curid=336956>
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/ca/e/e4/PabloPicasso_Meninas.jpg

Como resultado, nos encontramos con dos tratamientos paralelos que no compiten entre sí. La serie de Picasso no cuestiona ni pone en duda la obra de Velázquez, más bien, las Meninas de Velázquez plantean aspectos compositivos, de contenido, de manejo de la luz y el color, que provocan en Picasso propuestas y preguntas que desarrolla en su serie sobre las Meninas. Plantea una nueva perspectiva en la que en su poética se erige como una expresión independiente de la que le dio origen.

La serie de Picasso no refuta en una pizca a la de su colega barroco. Picasso, considerado el artista moderno por antonomasia, estudió el tratamiento velazquiano y estableció un diálogo creativo a partir de su propio lenguaje. La pieza es tan interesante, que posteriormente otros artistas también se han visto cautivados y enfrentados a lo que Velázquez propone en este cuadro.

Manet fue otro de ellos, desarrolló en su cuadro “Un bar aux Folies Bergère”, otro de los planteamientos desarrollados por Velázquez en las Meninas. Si observamos con cuidado la pieza, nos daremos cuenta de cómo Manet retoma un elemento central trabajado por su antecesor barroco. La joven, personaje central del cuadro de Manet, mira directamente a quien observa el cuadro, del mismo modo que los personajes protagónicos de las Meninas de Velázquez lo hacen, de esta forma incorpora al espectador emulando en este sentido a Velázquez.



Reproducción fotográfica de dominio público.
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Un_bar_aux_Folies-Berg%C3%A8re_d%27E._Manet_\(Fondation_Vuitton,_Paris\)_33539037428\).jpg#/media/File:Un_bar_aux_Folies-Berg%C3%A8re_d%27E._Manet_\(Fondation_Vuitton,_Paris\)_33539037428\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Un_bar_aux_Folies-Berg%C3%A8re_d%27E._Manet_(Fondation_Vuitton,_Paris)_33539037428).jpg#/media/File:Un_bar_aux_Folies-Berg%C3%A8re_d%27E._Manet_(Fondation_Vuitton,_Paris)_33539037428).jpg)

Édouard Manet: *Un bar aux Folies-Bergère*
 Fondation Vuitton, Paris

Esto nos lleva a la pregunta ¿qué implicaciones tienen estas miradas directas en ambos cuadros?, ¿por qué resultan tan relevantes y que las hace diferentes a otras miradas en otras pinturas?

Las miradas directas al espectador que observamos en ambos cuadros, acompañadas por los espejos en el que se reflejan, ya sea a los reyes o a los clientes, son en sí, un posicionamiento del espectador al mismo nivel que el de los reyes por un lado o al de los clientes en el cuadro de Manet, los cuales, en ambos casos, representan las personificaciones del poder, ya sea por su investidura monárquica o por lo que representa la capacidad económica que los clientes detentan frente a la joven protagonista. Lo que queda claro es que no hay ingenuidad en el planteamiento de Velázquez: lo que escenifica en el cuadro de las Meninas, es un acto de irreverencia y cuestionamiento al poder monárquico de España a mediados del siglo XVII; por su parte Manet también realiza su propia síntesis a través del retrato que hace sobre las relaciones de poder que se establecen en una sociedad como la francesa del siglo XIX. En este cuadro de lo que se habla es del poder que detenta el que compra sobre el que sirve.

En las Meninas de Velázquez hay una sensación palpitante de vida, nada es casual, todo está muy elaborado conceptualmente. Foucault planteaba que el retrato es la vida que nos mira y en el pincel de Velázquez esa mirada es interpretada con gran profundidad. Mientras su contemporáneo Quevedo, decía que Velázquez era ese pintor que con manchas sueltas conseguía más verdad que parecido.

En el caso de Richard Serra, la reflexión sobre las Meninas desembocó en el manejo del espacio y las proporciones que desarrolla en sus piezas Sobre la Materia y el Tiempo, en las cuales nuevamente el espectador es introducido dentro de la obra misma. Serra quería que el espectador se convirtiera en el sujeto de su propia experiencia, emulando al Velázquez de las Meninas, quien hizo del espectador el tema.

Serra narra en la entrevista realizada por Bea Espejo, que el encuentro en el Museo del Prado con las Meninas de Velázquez lo dejó impactado y provocó cambios muy importantes en su trabajo artístico: “El cuadro me dejó estupefacto y cuanto más pensaba en él, más confuso me sentía. La obra me suscitaba muchas interpretaciones contradictorias. Me veía involucrado en el cuadro como el sustituto del tema del cuadro del caballete, y Velázquez me estaba mirando a mí. Aunque en ese momento no logré comprender plenamente el significado, el cuadro me ayudó a ver y a cuestionar la alternancia entre sujeto y objeto, desde entonces, el problema espacial que plantea el cuadro se convirtió en una obsesión”. (Bea Espejo, 2010).

Resulta interesante que ya sea desde el Arte moderno con Picasso, con Manet como impresionista o con Serra en arte contemporáneo, la reflexión artística hecha por Velázquez en el período barroco es tratada hasta la actualidad con gran interés por diversos artistas a lo largo del tiempo y seguramente seguirá planteando nuevas incógnitas.

Si consideramos al pensamiento como un sistema complejo que supone una concepción del mundo que se sitúa en el corazón de la realidad social específica que le da forma, podríamos aventurarnos a afirmar que: las imágenes y los símbolos que produce una sociedad son el resultado del carácter específico del pensamiento que acompaña a la expresión estética de la cultura a la que pertenece. La lente por la que se mira para juzgar, entender, sentir y crear, se convierte en lo más importante.

El pensamiento de una época es como un mosaico que constituye una visión del mundo, una cosmogonía nutrida por distintas formas de pensamiento entre las que se encuentran el filosófico, el religioso, el místico, el científico y el estético. De este mosaico se gesta un pensamiento



Richard Serra: *La Materia del Tiempo*.
1994-2005.

Museo Guggenheim Bilbao

Imagen de la obra

<https://cms.guggenheim-bilbao.eus/uploads/2012/05/2005-La-materia-del-tiempo-1024x806.jpg>

dominante que permea periodos de nuestra historia, funciona como una lente a través de la cual se interpreta la realidad. Da matices, ritmos y contenidos a las creaciones estéticas que por su parte se erigen como un acto de conocimiento que resulta de la interacción entre la percepción sensible, el pensamiento racional y a la interpretación del conocimiento precedente.

El pensamiento científico y la visión del mundo que se deriva de él, al igual que el pensamiento estético, se trasmite como si fuera un conjunto de vasos comunicantes y fluidos que recorren en todas las direcciones los diversos campos del conocimiento y de la vida cotidiana.

Los límites cronológicos de los períodos históricos no siempre son claros, aunque al paso de los años, las diferencias y las similitudes parecen percibirse con mayor claridad. El pensamiento y las personas de una época comparten un estilo común. A pesar de las grandes divergencias que puedan existir entre la gente que vivió en dos siglos diferentes, como podría ser, a modo de ejemplo, el siglo XI y el siglo XII y las comparamos con las que vivieron en los siglos XVII Y XVIII, podríamos hacer una generalización y agruparlos en dos grupos diferentes, ya que com-



parten entre ellos actitudes, costumbres y formas de pensar. Tienen un estilo común, que es como la lente a través de la cual se percibe y se interpreta el mundo en ese momento. De lo que está hecha esa lente, es lo que realmente es relevante.

Es claro que el desarrollo del pensamiento científico no parte de cero, como tampoco parte de cero el pensamiento estético de una época, todo lo contrario. Sus cimientos hay que buscarlos en las concepciones previas.

A continuación, describiré de manera breve el caso del Renacimiento, que ilustra de forma diáfana, cómo los cambios en los paradigmas científicos y la perspectiva filosófica han podido trastocar de manera dramática el espíritu de una época y con ello impactar profundamente las manifestaciones artísticas y científicas.

El Renacimiento fue una etapa en donde la superstición, la credulidad y las creencias en la magia prosperaron. Alexander Koyré (1993), en su libro *Estudios de historia sobre el pensamiento científico* plantea que: “el gran enemigo del Renacimiento fue, desde el punto de vista filosófico y científico, la síntesis aristotélica y se puede decir que su gran obra fue su destrucción”. Si tomamos como cierta esta afirmación, podemos suponer que fue una época marcada por la carencia de un encuadre filosófico que sustituyera a la concepción aristotélica previa, con insuficientes herramientas conceptuales que les permitiera discernir si algo era o no posible. En realidad, son años en que todo parece posible, lo cual derivó en el dilema de si todo es posible a causa de fuerzas sobrenaturales o si todo es posible debido a las fuerzas de la naturaleza. A partir de lo cual, coexistieron dos formas de pensamiento que tendrán gran influencia en el desarrollo del pensamiento artístico. Me refiero, por un lado, a un pensamiento mágico y supersticioso, libre e imaginativo, y por otro, a un pensamiento que es conocido como el naturalismo renacentista.

Albrecht Dürer:
Blau blühende Schwertlilie
ca. 1503

Paradójicamente, el naturalismo del Renacimiento se nutrió de una atmósfera social que ahora solemos llamar el estilo renacentista, donde la curiosidad, el emprendimiento de largos viajes que han marcado la historia del mundo y la observación aguda y desbordada, llevó a increíbles descubrimientos empíricos y a una importante acumulación de conocimiento.

Nos encontramos frente a una época reconocida por sus extraordinarios trabajos artísticos. No ahondaré en el tema, simplemente haré referencia a los dibujos botánicos de las colecciones Gesner hechos por Dürero, junto con las maravillosas historias que narran los poderes mágicos de las plantas, porque representan un botón de muestra que retrata la atmósfera de esos tiempos en donde todo era factible de ser real.

Pasaba lo mismo con los hallazgos de los viajes o hasta con los dibujos anatómicos de Leonardo Da Vinci. Lo que se destaca en todos esos trabajos es el placer de la percepción. Leonardo nutre su pensamiento hasta llevarlo a ser un humanista propio del renacimiento, un artista y un hombre que indagaba constantemente en los libros árabes; que experimentaba, diseñaba y creaba en diversos campos. Leonardo hacía mezclas magistrales entre ciencia, tecnología y expresión artística. Era lo que solemos llamar un hombre del Renacimiento.

El pensamiento estético estaba en el corazón de la sociedad renacentista. El espíritu de la época lo encontramos en las letras y en las artes, las cuales aportaron, no sólo una increíble camada de virtuosos artistas, sino un gran cúmulo de información codificada estéticamente.

Por el lado de las ciencias no ocurría lo mismo, el eje del pensamiento renacentista no fue de carácter científico, es más reconocible como un período de ruptura en el que el orden aristotélico de la naturaleza y el cosmos es destruido. En la rueda del tiempo se ponen en funcionamiento nuevos procesos de pensamiento y se gestan las bases de nuevas perspectivas científicas. La Edad Media había muerto y con esto se daba paso a nuevas posibilidades de reflexionar.

Sin embargo, esto no quiere decir que durante el período renacentista no pasara nada en relación a las ciencias, lo que sucedía era muy importante, se estaban incubando los nuevos paradigmas que darían nuevos rumbos a la Ciencia.

La evolución del pensamiento científico no es lineal, más bien parece un camino sinuoso en estrecha relación con ideas y formas de pensamiento ajenos al ámbito científico. Fue la época en la que surgieron los planteamientos astronómicos de Copérnico, a través de los cuales aportó a una nueva concepción del mundo, un nuevo sentimiento del ser, que marca una ruptura con las ideas medievales. El camino se rompe. El cosmos deja de ser un lugar cerrado y jerarquizado y da paso a un universo indeterminado, en donde, paradójicamente, el hombre deja de estar en el centro del cosmos, pero al mismo tiempo se vuelve motivo central de las reflexiones artísticas y científicas.

Por su parte, Galileo acaba con la concepción circular del universo, idea que había dominado el pensamiento antiguo y medieval. El camino se vuelve a romper. La iglesia católica reacciona de manera terrible contra él. Sus ideas amenazaban la estética de la creación divina al plantear que las órbitas planetarias no eran perfectas. Más tarde los planteamientos de Descartes producen importantes cambios en la concepción del saber, el concepto de lo infinito prospera.

La revolución científica del siglo XVII es a su vez, causa y resultado de una profunda transformación espiritual. Se han producido cambios en el marco del pensamiento dominante, se ha sustituido al cosmos finito y jerárquicamente ordenado del pensamiento antiguo y medieval, por un universo infinito y homogéneo.

En tiempos posteriores también se presentan puntos críticos en donde son muy visibles los cambios en la perspectiva del pensamiento que domina la vida social en su conjunto y particularmente a los enfoques artísticos y científicos.

En tiempos más recientes, al principio del siglo XX, la ciencia volvió a enfrentar un cambio en los paradigmas científicos. Einstein deja a un lado la física Newtoniana y desarrolla la teoría de la Relatividad con la cual revoluciona el pensamiento de la época y actualmente, ya en el siglo XXI, la ciencia enfrenta nuevos enigmas que otra vez anuncian cambios en los paradigmas científicos.

El Arte es una línea de acción imaginaria con una trayectoria que conduce a lo incierto, a lo diverso y a la posibilidad. La actual desmaterialización del Arte también responde a los cambios de paradigmas del pensamiento posmoderno, el orden de las cosas se ha relativizado y la síntesis del pensamiento artístico transita sobre aguas movedizas. Se podría decir que existe una atmósfera relativamente parecida a la del Renacimiento, en cuanto a la sensación de que todo es posible, aunque se diferencia de ella en que la ciencia moderna juega un papel central en nuestros días.

A partir de la segunda mitad del siglo XX se establece una profunda polémica que tiene que ver con el énfasis que debe existir entre la teoría y la praxis, entre el saber y el hacer en el ámbito del Arte. Lo que se discute, en términos generales en la actualidad, es si el Arte es una forma de conocimiento o si de manera fundamental es un oficio ligado a concepciones estéticas.

Duchamp es considerado uno de los precursores de esta discusión. Él planteaba que lo más importante de una experiencia artística, no sólo es la de cautivarnos visualmente, lo más importante es estimular y provocar nuestro pensamiento. A través de sus trabajos, los límites de lo que consideramos arte cambió, su trabajo se centró en la utilización de objetos de la vida cotidiana, “objetos estéticamente anestesiados”. Él sostenía que es la intervención del artista la que incorpora nuevos contenidos al objeto y les confiere nuevos significados que los transforman en obras de arte. Al paso de los años, esta postura ha cambiado de manera radical el curso del arte moderno. A partir de entonces lo artístico no se encuentra en el objeto, sino en la idea o el concepto del que se parte.

En el arte conceptual, por tanto, la idea o concepto se erige como el motivo mismo del arte, mientras que la relevancia del objeto es secundaria y su sentido queda limitado a ser el medio para exponer una reflexión. Los artistas conceptuales han incorporado una nueva perspectiva en la especulación estética que deriva en una profunda ruptura respecto a las concepciones previas sobre el Arte. Otra importante característica es el papel que juega el espectador, ahora su percepción, su acción y participación tienen un desempeño central en la creación artística. El espectador se ha vuelto parte de la pieza de Arte.

Es en este punto en el que, como vasos comunicantes entre las épocas, nos encontramos nuevamente con el gran acierto de Diego Velázquez al introducir al espectador en el espacio más íntimo de Las Meninas. Es en el pequeño espejo al fondo de la habitación, que vuelven una y otra vez a plantearse las interrogantes que siguen siendo materia de trabajo para los artistas del siglo XX y XXI. En Las Meninas, del mismo modo que lo hace el Arte Procesal Contemporáneo, se gesta una interacción que rompe la línea que separa al creador del espectador. Velázquez nos mira y nos introduce en el espacio del alcázar del rey y provoca una acción en tiempo real.

Otra discusión actual es la que plantea Kosuth cuando sostiene que “Es necesario separar la estética del arte, porque la estética lidia con las opiniones del mundo”. Fue hasta Duchamp cuando esta supuesta conexión fue puesta en duda, debido a que el carácter retiniano del arte no había sido cuestionado.



Joseph Kosuth: *Una y Tres Sillas*.
1965

<https://1.bp.blogspot.com/-enDjSfaV5Gs/UiSRIFmt8pI/AAAAAAAAABss/nLCOtBZxazw/s1600/JosephKosuth.jpg>

En las Meninas encontramos una pieza provista de los valores tradicionales esperables en ella cuando fue encargada. Es innegable que está realizada con un virtuosismo tal que le confiere una belleza incuestionable. Sin embargo, lo que la hace excepcional es su otra aportación. Me refiero a su contenido conceptual. El planteamiento desarrollado por Velázquez va más allá del contenido estético formal y hace de esta pieza un trabajo contestatario que retrata el espíritu del poder monárquico. En el corazón de este trabajo se encuentra el cuestionamiento a las jerarquías establecidas por dicho poder. La contundencia del concepto se impone en el momento en el que se incorpora al espectador, un acto nada inocente en el que cualquier espectador se encuentra al mismo nivel en el que se encontraban los reyes. En términos conceptuales Velázquez habla del concepto de igualdad entre los seres humanos, sin duda ideas precursoras de la Ilustración y de la Revolución Francesa. En las Meninas, Velázquez jugó en dos bandos, por un lado, halagó a los reyes, pero por otro fue más allá y las ideas que propone, aún hoy, son materia de trabajo para los artistas del presente.

Michel Foucault sostenía que lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar. Se podría decir que el Arte Contemporáneo no rompe con el arte del pasado, pero marca su diferencia al poner en primer plano la idea o el concepto. Al mismo tiempo y debido a que las ideas pueden ser infinitas y relativas, el arte conceptual se planta sin imperativos *a priori* sobre el aspecto de las obras de Arte; coexisten poéticas individuales y estilos eclécticos en una atmósfera de ambigüedad, donde lo real y lo virtual se entrelazan y donde la conceptualización filosófica converge con la producción artística.

Vemos, por tanto, que el arte y la ciencia han creado caminos que se entrecruzan generando síntesis de conocimiento y espiritualidad. Es innegable que en los últimos años el arte ha desarrollado un creciente diálogo creativo tanto con las ciencias duras, como con las ciencias sociales. Términos como bioarte, arte espacial, ecoarte, arte sociopolítico, arte cinético, entre otros, son términos bastante comunes en la actualidad que muestran las crecientes interacciones entre ambos campos. Los artistas como nunca antes estamos cautivados por lo que la tecnología y la ciencia nos ofrecen.

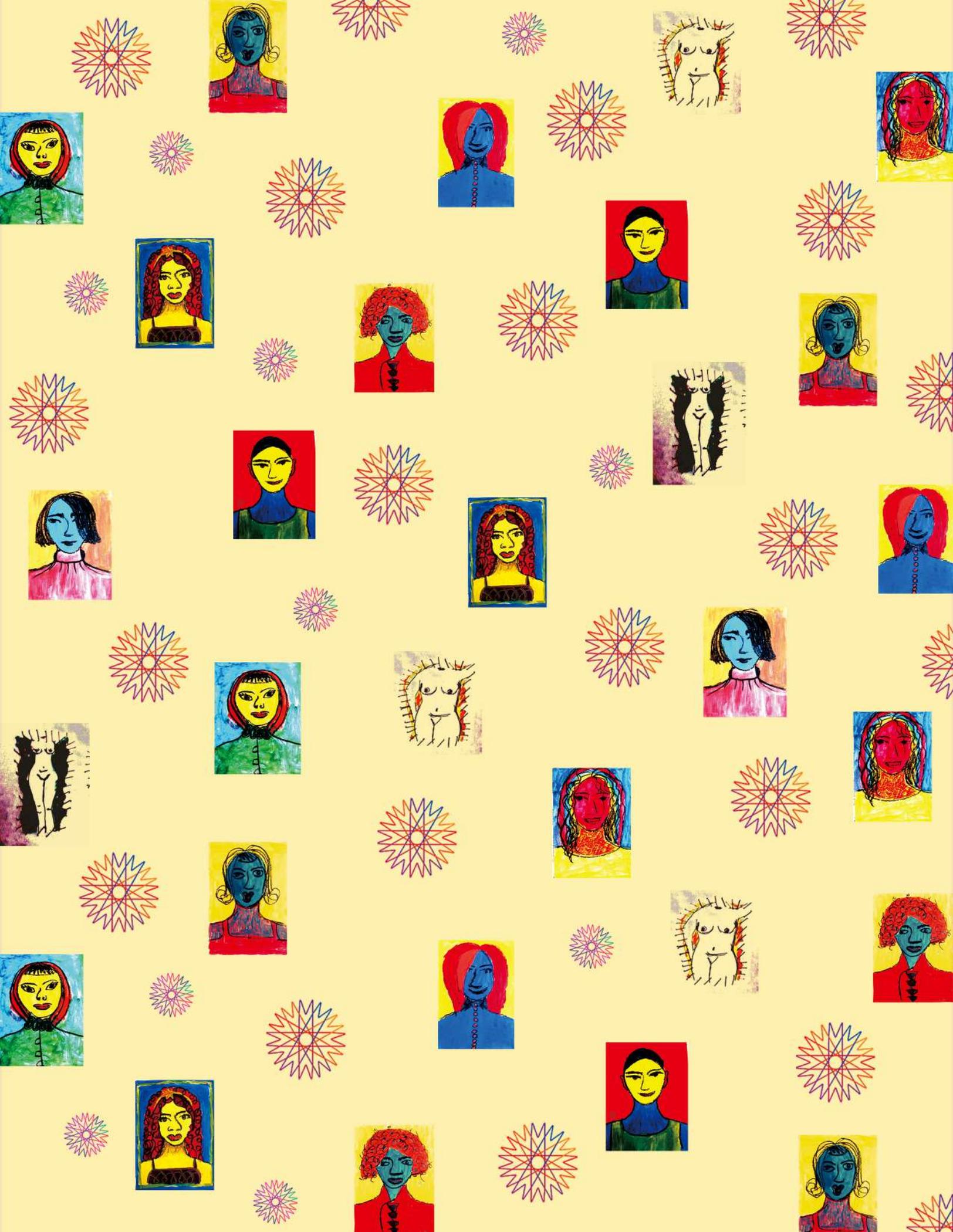
Descubrimientos científicos versus creación artística. Un viejo tema. Por un lado, los científicos proponiendo leyes que explican los comportamientos de la materia, de la energía, de la velocidad, el tiempo y el espacio y por otro, artistas sintetizando conocimiento en un nuevo universo sin leyes ni demostraciones. Al final ambos se erigen como dos lenguajes que forman parte del pensamiento y espíritu de una época.

Por eso recordamos a científicos y artistas como Johann Sebastian Bach, Issac Newton, Rita Levi Montalcini, Rembrandt van Rijn, Galileo Galilei, Edward Hopper o Albert Einstein, entre tantos otros, como personajes que han reinterpretado la realidad desde la más alta expresión del pensamiento humano.



BIBLIOGRAFÍA

- Espejo, Bea. "Entrevista a Richard Serra". El Cultural. com. 2010.
- Koyré, Alexandre. *Estudios de Historia del Pensamiento Científico*. Editorial Siglo XXI. 1977.
- Kuhn, Thomas. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Editorial Fondo de Cultura Económica. 1971





Mis sobrinas, 1940. María Izquierdo



Transgresoras del arte y la sociedad: las pintoras mexicanas del siglo XX

Karina Velázquez Bustos*

María Alejandra León Rangel**

karivelazquezb@gmail.com

pedagogiale18@gmail.com

RESUMEN. En la construcción sociocultural, las pintoras mexicanas lucharon para “desmontar su lealtad” a los varones de forma crítica, en defensa de sus derechos, ideales y saberes, posicionándose como ciudadanas empoderadas que deciden transformar su vida como mujeres capaces de actuar, pensar, sentir por y para sí mismas; muchas de ellas se apoyaron en la pintura para transmitir ideologías, realidades y sentimientos de forma creativa. Asimismo, nombramos a las pintoras mexicanas del siglo XX que no fueron reconocidas por su trabajo artístico sino por el de los otros; nos aventuramos a buscar el rostro femenino de las pintoras que potenciaron a otras a alzar los pinceles y pintar demostrando lo que son, no inferiores ni superiores, sino la totalidad enriquecedora de ser.

Palabras clave: Arte feminista, herencia cultural, patriarcado, violencia simbólica, visibilización genérica.

ABSTRACT. In the sociocultural development of the country, Mexican women painters fought to ‘tear apart their loyalty’ to men. They positioned themselves as empowered citizens by being critical and defending their rights, ideals and knowledge thus transforming their lives by acting, thinking and feeling for themselves. Many of these women relayed on painting to communicate their ideology, realities and feelings in a creative way.

This article seeks to bring up the female painters of the twentieth century that were never known for their artistic work, and ventures in giving faces to pioneer women who boosted the works of newer generations of female painters who now raise their brushes to prove what it means to be a woman and an artist.

Keywords: Feminist art, cultural legacy, patriarchy, symbolic violence, gender visibility.

*Licenciada en Pedagogía en la FES Acatlán UNAM. Especialidad en Gestión educativa.

** Licenciada en Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán UNAM. Realizó las Prácticas Profesionales en el Proyecto “Educación Patrimonial” del Centro Nacional de Conservación y Registro del Patrimonio Artístico Mueble (CENCROPAM). Participa en el Proyecto de Investigación PAPIIT IN404319 “Profesión e Itinerarios académicos: Voz y experiencia de académicas consolidadas y jóvenes de las FES Acatlán, Zaragoza y Cuautitlán; y UAM Azcapotzalco, Xochimilco y Lerma”.

El arte y las expresiones culturales no escapan de las múltiples desigualdades¹ gestadas desde el orden patriarcal, entendiéndose este como “una dominación de sexo-género y edad en la que los hombres adultos y poderosos dominan a las mujeres y a otros hombres con menor poder, en las relaciones y las prácticas sociales y en las instituciones” (Lagarde, 2016). Las diversas aportaciones que han hecho las mujeres en el ámbito de la pintura han sido silenciadas y poco reconocidas, pero además de esta invisibilización, para que las mujeres pudieran posicionarse dentro de este ámbito tuvieron y tienen que pasar por diversas formas de discriminación y de violencia (simbólica); el arte significó para ellas una lucha de poder para realizarse tanto en lo personal, como en lo social.

La cultura patriarcal, al ser la ideología dominante, ha demostrado una manera particular de mirar y concebir al arte desde el canon masculino, este ha sido estudiado, teorizado y realizado desde sus inicios hegemónicamente por hombres. Desde estos cánones el arte ha sido concebido como “un «lenguaje» con el que el hombre expresa la realidad humana física y espiritual” (Muñoz 2006, 241), viéndose por tanto que la enunciación de las mujeres en esta concepción ha sido nula.

Fue hasta la década de los años setenta en que artistas, historiadoras y críticas del arte feminista, cuestionaron y problematizaron esta concepción machista del arte, dando pauta al análisis feminista, que hace hincapié en la manera en que la producción de las mujeres artistas y la conceptualización de lo femenino en el arte se han presentado de forma despectiva en relación con lo superior (el hombre) (Chadwick 1990, 258). Las reflexiones feministas en esta época generaron cuestiones tales como: “¿Bajo qué condiciones sociales e históricas algunas mujeres artistas han logrado producir obras de arte? ¿Por qué han desaparecido o han permanecido ocultas bajo el nombre de otro artista, una gran cantidad de obras relevantes hechas por mujeres?” (Sáenz 1998, 3).

Desde la historia, las mujeres y el arte fueron las pioneras del arte feminista. Mónica Mayer, en una entrevista realizada por Amaia Aldamiz, destacó que la unión entre el arte y el activismo feminista ha contribuido al reconocimiento de los derechos de las mujeres: "El movimiento feminista en México, si ha tenido algún impacto, es por todo el trabajo de las artistas, diseñadoras, mujeres que hacían arte sin saber que eran artistas. Ahora es nuestra responsabilidad sacar ese trabajo, analizarlo y cuestionar". (2011)

Entendemos que el arte se debe mirar como una herramienta cultural para la transformación simbólica de las personas, en beneficio de la libertad de expresión e igualdad genérica. No obstante, la igualdad en el arte, así como en otros ámbitos como el laboral, se ha presentado como una ilusión o algo que no puede lograrse, debido a las diferencias sustanciales de cada género. Pero hay que destacar que en el arte las creaciones artísticas de las mujeres se presentan en la pintura, el dibujo, la danza, la fotografía, la escritura, la música, como realizadas desde el ámbito privado, de manera que dichas obras se han concebido más como artesanías, las cuales no se consideran como propias para exponerse en el ámbito público; las mujeres “nunca pretendieron publicar ni exponer sus obras, y mucho menos influir en las tendencias artísticas en boga” (Sáenz 1998, 1).

¹ El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) determina el concepto como: “Distancia y/o asimetría social entre mujeres y hombres. Históricamente, las mujeres han estado relegadas a la esfera privada y los hombres, a la esfera pública. Esta situación ha derivado en que las mujeres tengan un limitado acceso a la riqueza, a los cargos de toma de decisión, a un empleo remunerado en igualdad a los hombres, y que sea tratadas de forma discriminatoria. La desigualdad de género se relaciona con factores económicos, sociales, políticos y culturales cuya evidencia y magnitud puede captarse a través de las brechas de género”. (2007, 51)

En este sentido, el arte se expone a un sistema patriarcal que desdibuja el arte feminista dejándolas en el anonimato, se estereotipa el arte en las mujeres como un *capricho*; al contrario de los hombres artistas que se caracterizan por el reconocimiento, el nombramiento, la visibilización ante la miradas de los otros, específicamente en la historia del arte figuraban como artistas reconocidos o bien como héroes.

Todas estas implicaciones se imbrican desde la categoría del androcentrismo², el cual está presente en la cultura artística. Es así como el eje central de los movimientos sociales, culturales son los hombres, que se encargan de legitimar las conductas, los comportamientos, las ideologías de los hombres y las mujeres; el androcentrismo es un referente histórico que impera en los diversos aspectos: sociales, económicos, culturales y educativos, posicionando a las mujeres en las periferias para no reconocerlas ni mirarlas.

Así en la historia podemos ver que durante el siglo XX, en nuestro país en los años 20 se dio el auge del movimiento muralista mexicano en que el arte fue un apremiante instrumento para expresar sentimientos e identificaciones en torno a la unidad nacional, siendo una posibilidad de trascendencia humanística y social. José Vasconcelos fue uno de los impulsores de este movimiento al invitar a artistas a plasmar los ideales de una sociedad mexicana renovada en los murales de los edificios de instituciones estatales, creando así un proyecto educativo y cultural de gran envergadura. No obstante, no fomentó en el arte nacional (principalmente en la pintura) la total participación de las mujeres, pues durante esta época solo destacó el trabajo reconocido de algunos pintores como: Diego Rivera, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, quienes dejaron huella en algunos edificios de México. Tal es el caso, de Justino Fernández quien “calificó como ‘pintura filosófica’, porque por medio de las formas artísticas se propuso hacer luz sobre problemas que se refieren al ser del mexicano y al ser del hombre”. (Manrique 1976, 133)

Tardaron años para que el rostro del arte mexicano no figurara sólo por varones, sino incluyera a las artistas mexicanas, como Elena Huerta, Aurora Reyes, Angelina Beloff, Elvira Gascón, Leonora Carrington, Esther Luz Guzmán, Rina Lazo, Ana Teresa Ordiales Fierro, Nadine Prado, Leticia Tarradó y Frida Kahlo, por nombrar algunas. Estas artistas

² Para Nuria Varela (citado por Cruz, 2008) el androcentrismo se refiere a “formas distorsionadas del saber que se imponen desde la cultura dominante, en este caso la masculina. Además, no sólo se distorsiona la realidad sino que también se hace una reducción de ésta, ya que se imponen ideas universales a partir de particulares, teniendo sólo en cuenta el punto de vista masculino”.

lucharon, trabajaron, se demostraron a sí y a los otros su trabajo para ser nombradas en esta realidad discriminatoria, se enfrentaron a *techos de cristal* que les impedía sobresalir, donde se les asignaban actividades domésticas y la crianza de los hijos; no obstante este techo es peligroso en la vida de las mujeres porque como se establece es invisible y pareciera ser que ante la mirada de los otros no existe, no se desarrolla; en cambio las mujeres miran a otros avanzando, logrando metas con potencialidad y posibilidad encima de ellas.

Esta discriminación fue vivida por las artistas mexicanas de maneras diferentes, representando para ellas un reto, puesto que para posicionarse en el arte tenían que desafiar el establecimiento social y normativo hacia su género. Lo cual significaba adoptar un rol con atributos masculinos para poder establecerse como artistas, tales como concentración, tenacidad, oficio y fuerza. (Sáenz 1998, 9)

Dichas pintoras son transgresoras porque criticaron y mostraron una resistencia activa a los mandatos del sistema patriarcal, reconocieron y reivindicaron sus derechos³ como: libertad, bienestar, integridad, educación, trabajo digno, vida cultural de la comunidad, etc. Una propuesta evidente es la ciudadanía⁴ para mujeres, donde ejercieran sus derechos en cualquier espacio (público y privado) y la relación social por medio del reconocimiento del otro hacía su persona que forma parte de la sociedad, es decir, el valor de la individualidad en la participación democrática, lo que constituye “una transformación del Estado mismo y de la relación de las mujeres con el Estado” (Lagarde, 1999, 95).

Un ejemplo de esto es la historia de María Izquierdo (1902-1955) quien fue la primera pintora mexicana en tener una exposición individual en el extranjero, en el *Art Center* de Nueva York. Su frase “es delito ser mujer y tener talento” condensa, al final de su vida, los obstáculos del machismo mexicano a los que se tuvo que enfrentar, y el dolor de saber que no obtuvo el reconocimiento que su

³ INMUJERES resalta y define que “los derechos humanos son facultades, prerrogativas, intereses y bienes de carácter cívico, político, económico, social, cultural, personal e íntimo, adscritos a la dignidad del ser humano, y los cuales están reconocidos por instrumentos jurídicos nacionales e internacionales”. (2007, 40)

Se habla de derechos humanos de las mujeres para hacer un señalamiento especial que deriva de la desventaja histórica con que ha sido reconocido el estatuto jurídico y ontológico de las mujeres.

⁴ “La ciudadanía es una participación individual asociada, comprometida en organizaciones, pero donde ya no queremos ser representadas, habladas, pensadas, por alguien que sintetiza y expropia poderes”. (Lagarde, 1999, p. 96-97)

obra merecía de haber sido un hombre quien la pintara”. (Lomelí, 2017) Se enfrentó a críticas denigrantes hacia sus pinturas, y no solo de hombres sino de mujeres misóginas que creían en la superioridad masculina. A pesar de todo, ella continuó realizando su trabajo artístico aun cuando nunca fue reconocida mientras estaba viva, fue hasta después de su muerte, cuando la sociedad volteó a ver su obra pictórica.

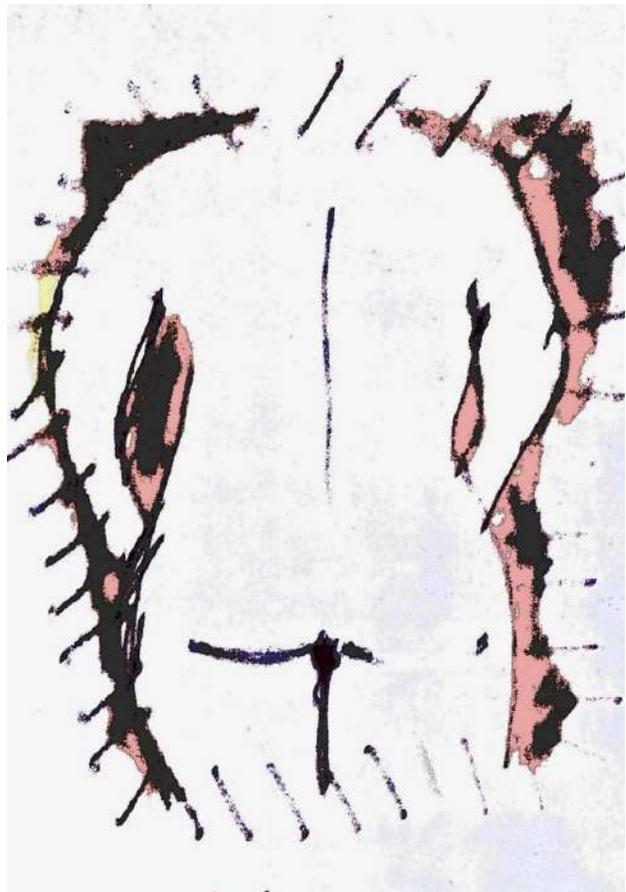
Otra artista destacada fue Rina Lazo (1923), quien fue alumna del famoso pintor Diego Rivera, formó parte del Partido Comunista Mexicano (PCM), junto a grandes pintores intelectuales, realizó grandes murales tanto individualmente como en compañía de su esposo Arturo García Bustos quien también era pintor. A pesar de haber realizado desde sus inicios como pintora obras artísticas importantes y de pertenecer al PCM, vivió discriminación y menosprecio por el simple hecho de ser mujer. Una de estas situaciones se presentó cuando al solicitar muros en las instalaciones del Metro, junto con su esposo Arturo García Bustos y el pintor Arturo Estrada, al haber solo dos murales disponibles, no se consideró ni se seleccionó a la artista para que pintara, el trabajo fue concedido a los pintores. Durante su trayectoria artística realizó varios murales, no obstante, algunos quedaron en el olvido o han sido destruidos por diversas contingencias; los obstáculos que tuvo que superar como pintora fueron numerosos; sin embargo, hoy en día podemos dar cuenta de la importancia de su obra. (Dávila, 2007).

Actualmente, aunque existe mayor apertura hacia las artistas contemporáneas las cuales han tratado de destacar en el arte tanto a nivel nacional como internacional, pero aún son notables las brechas de género, así como un acentuado favoritismo hacia el arte de los hombres. Es necesario destacar que aunque haya un incremento de la presencia de las mujeres en los espacios públicos eso no hace la idea de las exigencias, discriminaciones y desigualdades de género en la actualidad: “...en el caso de las pintoras, por ejemplo, aunque desde los años setenta es similar el número de mujeres y de hombres que estudian arte, las artistas sólo participan en 25% de las exposiciones individuales y colectivas (...) los precios de las obras de las artistas son inferiores a los de los hombres”. (Mayer, 2004).

Por ello, la importancia de visibilizar a las mujeres y lo que les convoca, lo cual no debe partir del prestigio del otro, de lo masculino, ni del nivel socioeconómico; debe ser una tarea crítica, moral que respete los derechos de las mujeres; de ser lo contrario la dependencia de las mujeres hacia los hombres acrecienta.

Las fórmulas más eficaces para borrar el paso de las mujeres artísticas por la esfera pública han sido, entre otras: no registrar sus aportaciones a la cultura en los anales históricos, aun cuando ahora sabemos que también trabajaron en las cortes, pintaron para monarcas y papas; no hablar de las mujeres que fueron exitosas económicamente y que incluso mantuvieron a sus familias; no registrar que enseñaron a sus propios alumnos; cambiar su apellido por el del marido o del padre; trabajar en talleres firmas de sus obras para venderlas más caras haciéndolas pasar por las de artistas del mismo estilo, pero más reconocidos; tachar a las artistas de no haber sido ellas quienes realizaron la obra; limitar su paso por las academias, el dibujo de desnudo y la composición; y la falta de libertad para viajar. (Quijano, 2003)

Es justo priorizar la educación, siendo un elemento fundamental para una vida libre de violencia, sin inseguridad y sin desigualdad; que permita el desarrollo integral de las personas en la medida en que se actúa con respeto, paz e igualdad respecto a los derechos humanos. Donde los sistemas respeten las decisiones de las mujeres hacia su profesión y seguidamente hacia su trabajo, destruyendo con crítica y justicia el sistema patriarcal que propaga la división genérica en los espacios públicos.





REFLEXIONES FINALES

Entender que el interés de las mujeres hacia el arte no es un capricho, es una crítica a la historia, específicamente de los dogmas artísticos que se han dedicado en ver a la mujer detrás del hombre, demeritando toda acción, idea, creación proveniente de la mujer. La visibilización no es enaltecer a las pintoras mexicanas, sino un acto político de justicia por su participación al ámbito artístico.

Las pintoras mexicanas muestran una parte de la historia, un acontecer de la cotidianeidad, que refleja las diferentes perspectivas de la realidad de forma creativa, es decir, así como se piensa que las mujeres son creativas en la preparación de un plato de comida también (y mucho) lo reflejan en las áreas artísticas, científicas, las cuales aportan a la construcción de la historia del arte mexicano.

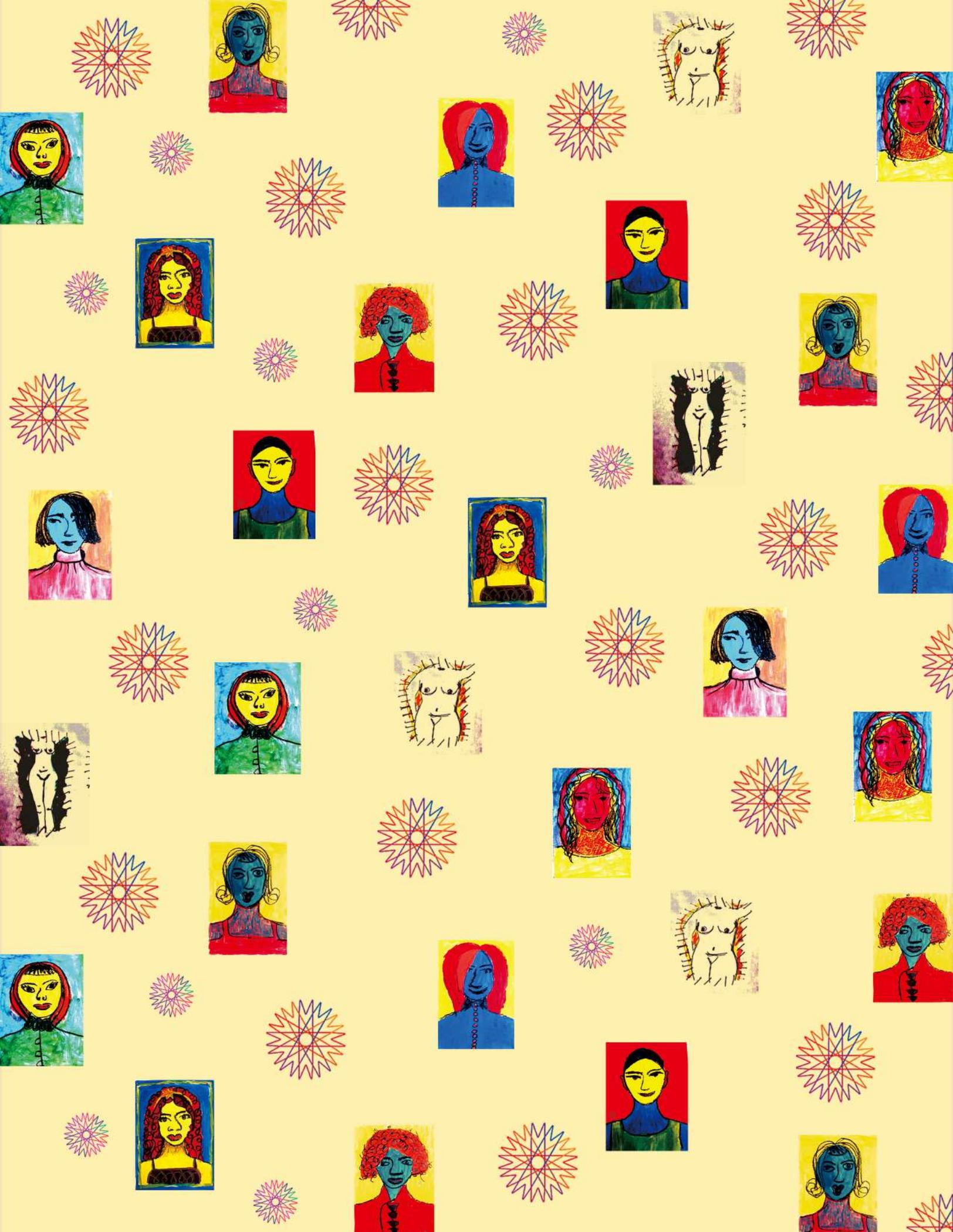
Las personas tememos al fracaso y por ello buscamos la manera de tener el control porque se peligró el reconocimiento del otro, específicamente son los hombres quienes desaparecen el papel de las otras, las mujeres que de igual manera (e incluso más) realizan actividades, incrementan el desarrollo de sus facultades llevadas a diversos espacios y un ejemplo claro fue el papel de las pintoras mexicanas que fueron y son invisibilizadas por actuaciones misóginas que dejan huella en la cultura mexicana.

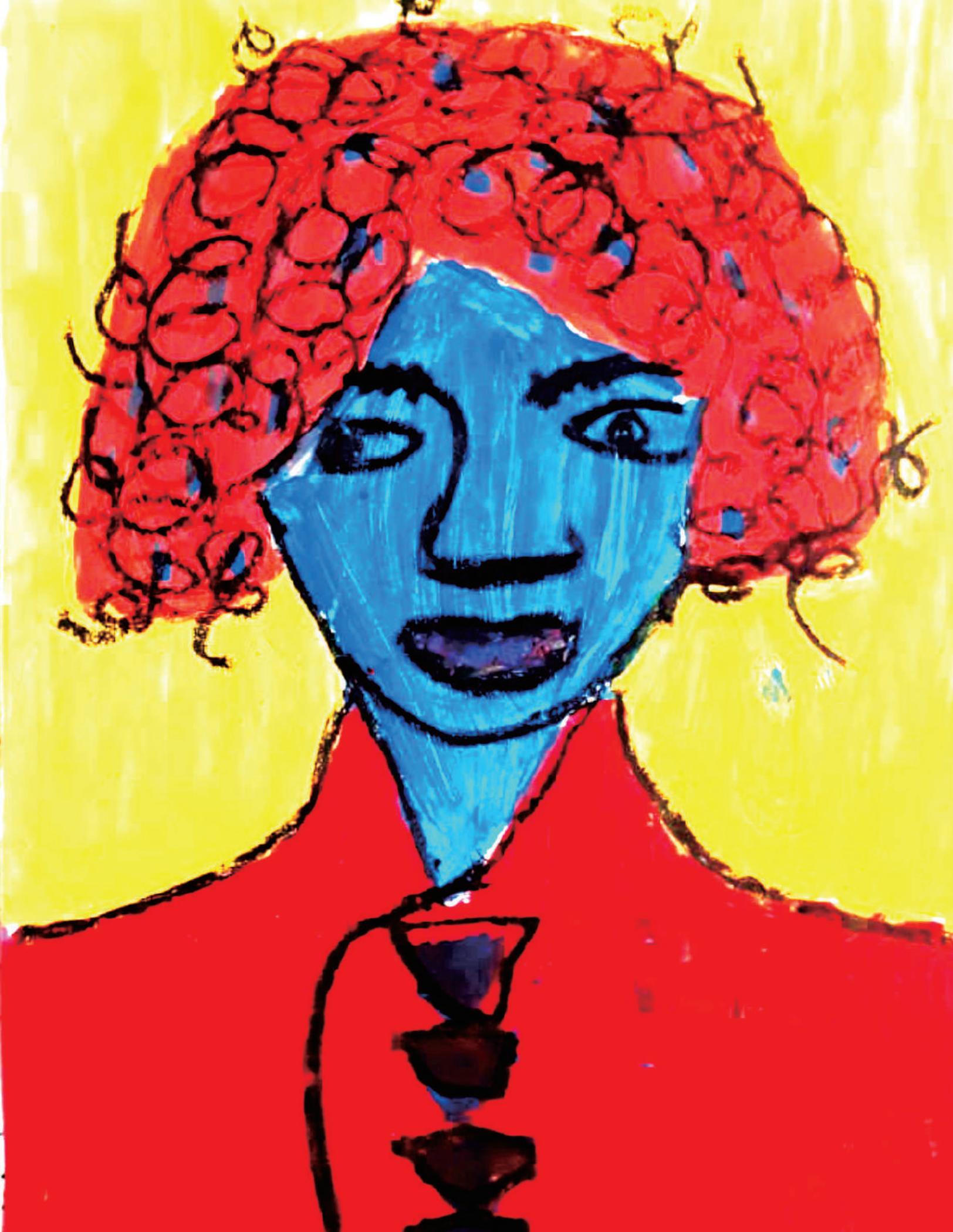
Seguiremos en la deuda histórica en el ámbito artístico, si continuamos legitimando las desigualdades genéricas que oscurecen el actuar de las mujeres para continuar con el control del hombre, el cual es alabado por su desarrollo en el espacio público; es preciso entonces erradicar las acciones injustas en contra de la integridad de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aldamiz, A. (2011). "El arte contribuye a cuestionar el patriarcado". *CIMACNOTICIAS*: En: <https://www.cimacnoticias.com.mx/node/39695>
- Burin, M. (2007). "El techo de cristal en la carrera laboral de las mujeres". CEIICH-UNAM: México.
- Chadwick, W. (1990). "Las mujeres y el arte". *CIEG*. En: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/007_18.pdf
- Cruz, G. (2008). "El androcentrismo invisibiliza a las mujeres". *CIMACNOTICIAS*: En: <https://www.cimacnoticias.com.mx/node/50826>
- INMUJERES (2007). "Glosario de género". INMUJERES: México.
- Lagarda, Marcela. (1999). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Lomelí, Natalia (2017). "Mujeres que cambiaron el arte en México y seguramente no conoces". *Cultura Colectiva Arte*: En: <https://culturacolectiva.com/arte/mujeres-artistas-mexicanas/>
- Manrique, J. (1976), "La pintura en la historia mexicana reciente". *Anales IIE*: En: http://www.analesiie.unam.mx/pdf/46_127-139.pdf
- Muñoz, R. (2006). "Una reflexión filosófica sobre el arte". *Thémata. Revista de filosofía*, Núm. 36: En: <http://institucional.us.es/revistas/themata/36/N4.pdf>
- Quijano, P. (2003), "La mujer en el muralismo mexicano". en Primer Coloquio de Arte y Género. Memoria, INMUJERES, pp. 235- 239.
- Mayer, Mónica (2003). "Clase, género y arte. Que no las veamos no quiere decir que no estén", en Primer Coloquio de Arte y Género. Memoria, INMUJERES, pp. 85-91.
- Sáenz, I. (1998). Las mujeres en las artes visuales en México: Educación y desafíos. *Coloquio del Programa Universitario de Estudios de Género* (págs. 1-30). México: Facultad de Psicología UNAM.
- Sánchez, A. & Mancera, E. (2016). Hacia la visibilización de la violencia en los espacios universitarios. En R. Glazman, *Barbarie Seminario de Didáctica* (págs. 119-147). México: FFyL UNAM.
- Young, Kate, (1995) *Planning Development With Women. Making a World of Difference*, MacMillan Education, London, LTD.









Poemas

Berenice Mendoza Rangel*

bmr7@outlook.es



* Berenice Mendoza Rangel es estudiante de Licenciatura en Pedagogía de la FES Acatlán, UNAM. Desde niña ha desarrollado el gusto por las lecturas de historias fantásticas, pero el amor por la poesía llegó un poco después, a la edad de doce años. La maravilló la habilidad que diversos autores poseían para transmitir y poner en papel emociones, vivencias, creencias. Berenice dice que “al vivir en una sociedad en la que, constantemente, la presencia es concebida como pasajera, existe la necesidad de recordar que la posibilidad de alcance de algo “duradero” es real. No hay mejor forma de creer de nuevo en lo que digo que haciendo uso de las palabras. Plasmear lo que en ocasiones no es tan difícil explicar y que, al final, termina conformando lo que somos: humanos. La poesía no nos deja olvidar que somos humanos; quién sabe, tal vez eso que perseguimos ha estado siempre a nuestro lado. El amor vive en todos y cada una. Y no nos dejará a menos que nos neguemos a verlo.”

UN GRITO EN EL AIRE

El frío me envuelve,
y la multitud no cede.
Al parecer no entiende
que para aprender no hay que caer,
que para saber basta con ver.
La gente corre y el sueño me quita,
y eso que persigo se marchita.

No te pido que te olvides de la escuela tampoco,
mas imploro, que recuerdes que a lo que tú le llamas poco,
es para mí lo único que conozco,
y que me ha cubierto los ojos llorosos.

Una luz que me observa,
lejos me lleva,
¿Cuándo será, cuándo será?
la hora de llegar.
Dime por qué no dejas de gritar,
dime por qué no te permites escuchar,
eso que escribo en el aire,
el significado de lo popular.

El llanto que elevo y el grito que enseño,
aquel que me pide que no borre los sueños,
y que aún sin importar los desvelos,
continúe bendiciendo este sendero.



TENDRÍA QUE SABER

Desde pequeña soñé
un gran telescopio tener,
para las estrellas ver
y el cielo poseer.

Pero luego me di cuenta
que para cumplir mi meta,
habría de comprender un poco acerca del planeta.

Edúcate, decía mi madre,
y si quieres ser alguien,
no has de olvidar que el conocimiento es la llave.

Años y años corrieron sobre mis pies,
hasta que finalmente pude ver,
que para mi gran telescopio tener,
sobre ciencia, tecnología y educación
tendría que saber.



LA VERDAD MÁS VERDADERA

Aún si el viento te susurra que no vale la pena,
aún si el cansancio lleva consigo una condena
una razón hay para mantenerse viva
un motivo para no dejar de sentirla.

Una casa en la colina te espera.
Y quizá las flores que la rodean anhelan
que no importando las noches en vela,
tu alma sea lo último que se pierda.

Ve y corre,
anda y vuela,
que no existe en el mundo verdad más verdadera
que aquella que pertenece a los que no tiemblan.

Seres que dudan y se entregan
A quienes no les interesa que nadie se mueva.
Porque en su mirada el valor se adentra
y el corazón jamás se doblega.



RESEÑAS



Inclusión del análisis de género en la ciencia

Norma Blazquez Graf y Ana Cecilia Chapa Romero (coords.)

Leticia García Solano*

El libro *Inclusión del análisis de género en la ciencia*, coordinada por las doctoras Norma Blázquez Graf y Ana Cecilia Chapa Romero, es una obra colectiva que presenta diversos motivos que invitan a las personas a sumergirse entre sus páginas, por cuestiones de espacio sólo mencionaré dos, pero en el entendido de que el texto posee otras luminosidades.

El primer motivo resulta un hecho significativo en las líneas de reflexión que nos proponen: la revisión acuciosa de distintas investigaciones que enriquecen la fundamentación de la relevancia del género en la ciencia o bien dan cuenta de la complejidad al abordar los temas. Por ello, el texto es una muestra clara de cómo puede emplearse el análisis de género desde diferentes disciplinas de manera rigurosa a la luz de necesidades y problemáticas que hoy por hoy dominan, interesan y preocupan a la sociedad en su conjunto: la salud mental, la educación, el agua, los derechos reproductivos, la tecnología, entre otros. Con ello permite a quienes lo revisan acercarse a los diferentes campos del conocimiento desde otra mirada: la mirada de género.

El segundo motivo es la riqueza de sus participantes. Esta obra nos ofrece la riqueza de textos elaborados por académicas con amplias trayectorias e importantes aportes teórico-metodológicos y jóvenes que, si bien no son nuevas en la tarea de investigación, se encuentran en pleno proceso de consolidación académica. Lo anterior me parece importante resaltarlo ya que la obra

* Maestra y Licenciada en Pedagogía por la UNAM, cuenta con estudios de Doctorado en Pedagogía también por la máxima casa de estudios. Cursó el Diplomado Internacional de actualización profesional: Feminismo, Desarrollo y Democracia; CEIICH/UNAM. Docente en la Licenciatura de Pedagogía y en la Maestría en Derecho. Participante en proyectos de investigación PAPIIT (Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica) y PAPIME (Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza) de la UNAM. Sus líneas de investigación son: Sujetos de la educación, Sexualidad, Género y Ciencia. Entre sus publicaciones se encuentra *Guía Educativa Género, Ciencia y Práctica Docente en el Bachillerato* (2018), un texto en coautoría con Sánchez Alma, Solís María de Jesús. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales.

Correo: pedagogalety2010@gmail.com

que aquí nos convoca no sólo es un conjunto de caracteres negros impresos en hojas bancas, sino es la apuesta de un colectivo de académicas que nos muestran que los estudios de género son un aporte sin el cual la ciencia no puede continuar, porque la inclusión del análisis de género en la ciencia, permite desarrollar una idea del mundo que coloca a la vida de las mujeres, sus experiencias y perspectivas en el centro del análisis, y al hacerlo corrige las distorsiones, sesgos y explicaciones erróneas que se han realizado en distintos campos del conocimiento.

La obra consta de nueve capítulos, a los cuales me referiré a continuación de manera breve, con el ánimo de promover su revisión profunda directamente en la obra reseñada.

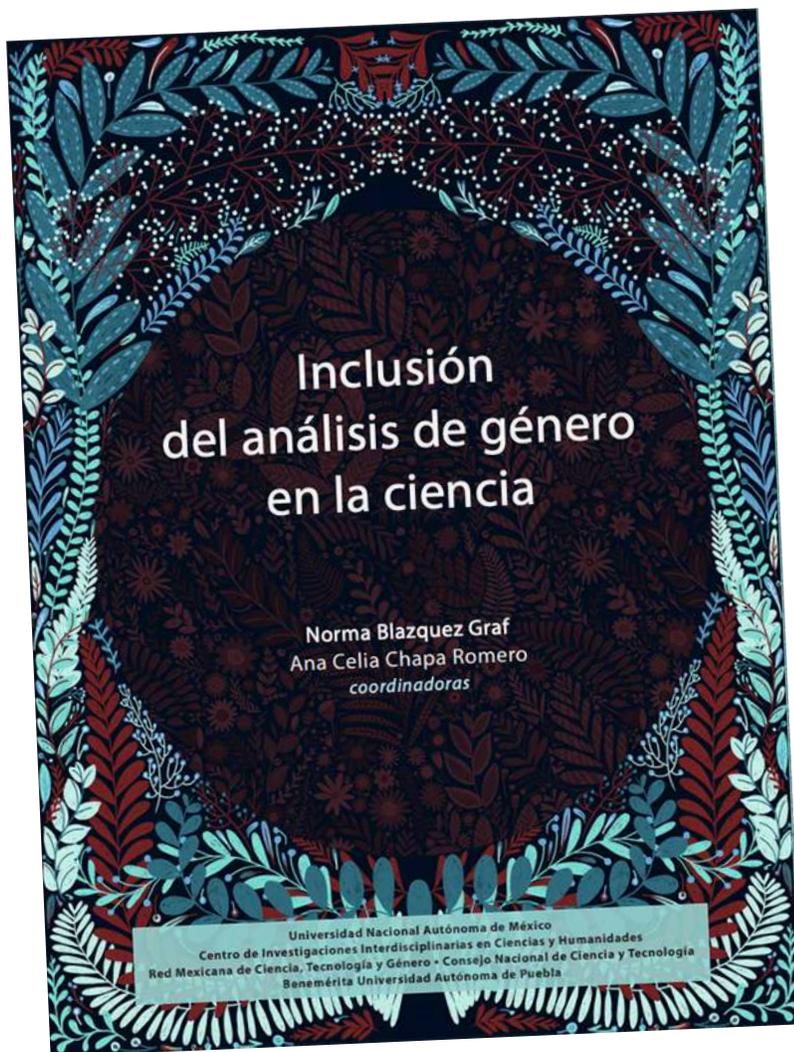
En el primer capítulo, *Género y Salud*, Ana Chapa aborda diversas dimensiones de la salud/enfermedad en los cuerpos de las mujeres y los hombres. Nos describe con fundamento en diversas investigaciones, los efectos y las diferencias sexo-genéricas en los factores de riesgo para la salud, los obstáculos en el acceso a los servicios sanitarios; las diferencias observadas entre mujeres y hombres al incluir el análisis de género y que son evidentes, por ejemplo, en los trastornos psiquiátricos en adolescentes, el desgaste por el cuidado de familiares enfermos, el consumo de drogas y alcohol. Sus reflexiones son importantes en tanto nos lleva a evitar generalizaciones y sesgos, en el entendimiento tratamiento y prevención, de las situaciones de salud descritas. En la salud mental y género se hacen evidentes las diferencias entre hombres y mujeres. Ana Chapa, nos muestra que existe una relación entre trastornos mentales y otras enfermedades crónicas como las enfermedades cardiovasculares el cáncer y la infección por VIH/Sida, y éstos son experimentados de manera diferente por mujeres y hombres. De ahí la necesidad de incluir el género en los estudios sobre salud.

El capítulo 2, *Género y Trastornos Afectivos*, de la autoría de Ma. Del Carmen Cortés y Adíela Fierro ponen en relieve la importancia y la necesidad de que las mujeres y grupos denominados como minorías, sean considerados como sujeto en la investigación clínica. Mencionan que por muchos años los estudios sobre lo que ocurre en el cerebro humano, se realizaron sólo en el cerebro del sexo masculino; lo cual llevó a suponer que los resultados podían aplicarse de manera indistinta a hombres y mujeres sin obtener información de las diferencias de sexo, género, raciales y étnicos.

Así, las autoras destacan desde factores biológicos y fisiológicos relativos, por ejemplo, al funcionamiento hormonal distinto en hombres y mujeres, pero sobretodo, la relación de éstos con el contexto y los esquemas de comportamiento socioemocional, los estereotipos y actividades diferenciadas y desiguales para cada sexo en función del orden sexo-género dominante.

La investigación en neurociencia y género ayuda a comprender los orígenes de ciertas enfermedades, la forma cómo son enfrentadas por quienes las padecen, así como las estrategias de prevención; por lo que considerar el análisis de género y su interacción con factores psiquiátricos, puede proteger a las mujeres y a los hombres de algunas enfermedades o evitar riesgos de contraerlas en tanto se aprecian diferencias importantes en las consecuencias sociales y económicas por su relación con los roles y responsabilidades de género. Lo anterior queda ilustrada en la selección de casos que nos ofrecen las autoras.

Por su parte, Elsa Guevara Ruisenior, expone en el capítulo 3, *Género en Investigación Educativa*, la inclusión de la perspectiva de género en la investigación educativa y su importancia al identificar las condiciones, prácticas pedagógicas y valores presentes en los procesos educativos que afectan de manera diferencial a mujeres y hombres. Destaca cómo la escuela reproduce ordenamientos de género que inciden y afectan negativamente en el desempeño escolar, en los procesos de aprendizaje en trayectorias académicas y en la formación de orientaciones científicas. En su exposición nos muestra la riqueza que adquiere la investigación educativa cuando se



utiliza el género como categoría analítica. Lo ilustramos con dos ejemplos que la autora detalla: el primero parte de las diferencias en el desempeño en matemáticas entre las niñas y jóvenes respecto a sus compañeros varones; pues diversos estudios muestran que éstos aventajan a sus compañeras en los puntajes obtenidos en esa materia especialmente a partir de la secundaria. Dicha creencia ha llevado a reforzar la idea de las diferencias “naturales” entre mujeres y hombres, capacidades intelectuales distintas entre uno y otro género, no obstante, diversas investigaciones en las ciencias sociales han demostrado que las diferencias entre uno y otro género obedecen a procesos sociales asociados al orden de género que se recrean desde la familia y la escuela. El segundo ejemplo, que Elsa Guevara nos comparte en su texto, es el papel que las académicas pueden generar en sus alumnas, en la inspiración y gusto por el conocimiento. Señala que

diversas investigaciones apuntan a reconocer la influencia positiva que pueden tener las profesoras para que las estudiantes desarrollen tales inspiraciones.

Rosa María Farfán Márquez y María Guadalupe Simón Ramos, nos muestran que todo el tiempo las mujeres han estado presentes en el desarrollo de las matemáticas, desde las filósofas griegas, pasando por las astrónomas hasta Ada Lovelace o Maryam Mirzakarani (la primera mujer en ganar la medalla Fields, reconocimiento internacional que se otorga a los descubrimientos sobresalientes en matemáticas, la recibió a los 37 años, en 2014, murió tres años después).

Elas son las autoras del capítulo 4, que se titula *Género en el Aprendizaje de las Matemáticas*. Afirman que la incorporación de categoría de género en las investigaciones y políticas en educación, ha dado una nueva visión a las problemáticas de aprendizaje que se analizan actualmente. Asimismo, señalan que en investigaciones realizadas se destaca que las formas de interacción que tienen las estudiantes con el conocimiento matemático no son aquellas que se privilegian en el aula de matemáticas tradicional.

La propuesta de la perspectiva socioepistemológica posibilita, de acuerdo con las autoras, el cambio “de relación con el conocimiento matemático”, permite reconocer a la humanidad y la diversidad que hay en ella, como constructora de conocimiento matemático. A su vez permitirá ampliar su mirada respecto al discurso matemático escolar y como éste excluye a las mujeres de la construcción del conocimiento matemático.

Farfán y Simón explican que se requiere que la gestión didáctica responda a las exigencias del pensamiento, del aprendizaje y de los escenarios —culturales, históricos e institucionales— que requiere la actividad matemática. Con dicha concepción las autoras ofrecen ejemplos de cómo las situaciones de aprendizaje desde esta teoría permiten crear espacios para la construcción de conocimiento matemático por parte de mujeres y hombres en equidad.

Llegamos al capítulo 5 a cargo de Javier Flores y Norma Blazquez *Género y tecnologías de la reproducción asistida*,

donde introducen a un importante debate en torno al avance y perfeccionamiento de las tecnologías de la reproducción asistida (TRA) incorporando el análisis de género y la reflexión ético-feminista sobre las implicaciones de los cambios en los significados y los mecanismos de la reproducción humana en la sociedad, en las mujeres y sus cuerpos. Ponen de relieve la importancia de revisar tanto los aspectos biomédicos de la reproducción, como líneas de investigación derivadas de la amplia gama que ofrece la TRA para enfrentar la infertilidad de las personas, pero también sus implicaciones en la organización social, en las nociones de familia y parentesco, entre otras. Flores y Blazquez dejan muy clara la importancia del análisis de género como herramienta para indagar la relación entre tecnología y cuerpo, en particular los efectos sobre los cuerpos de las mujeres.

A lo largo del texto se realizan distintos cuestionamientos, aquí uno de ellos: ¿por qué para los hombres sí se acepta la posibilidad de preservar sus células en los bancos de semen y postergar su capacidad reproductiva por años y las mujeres no pueden hacerlo conservando una parte de su tejido ovárico? El análisis de género resulta aquí fundamental pues para ellas prevalece la idea de una “naturaleza” reproductiva que corresponde sólo a una etapa de su vida. Las TRA rompen con las formas tradicionales de asociación reproductiva limitada a la pareja heterosexual y permiten extender el derecho a la reproducción biológica a las personas de la amplia gama de la diversidad sexual lo que conlleva nuevas formas de familia y potencialmente nuevas formas de organización social.

En el capítulo 6, *Género y Tecnologías de Información y Comunicación*, de Raquel Güereca se abona al avance de la inclusión del análisis de género en las tecnologías emergentes, enfatizando la necesidad de hacer visible la presencia, las aportaciones y relaciones que las mujeres hacen y establecen con las tecnologías como consumidoras, usuarias, pero también como productoras. En su análisis resalta la presencia vindicativa del feminismo en las distintas etapas del desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Asimismo, enfatiza el impacto de las TIC en la organización social a través de la revolución telemática cuyo eje ha sido la inclusión de Internet y la informática en actividades sociales, personales, políticas y económicas, lo que derivó en las llamadas sociedades de la información y el conocimiento. Al respecto la autora advierte, por un lado, que hoy como nunca se había tenido una sociedad tan relacionada ni tan articulada alrededor de las tecnologías; pero también, que la incorporación de las TIC a la vida social se realiza sobre las exclusiones ya existentes derivadas de la condición de género, de clase, etnia y nacionalidad entre otras. A lo

largo del capítulo Raquel Güereca argumenta que si bien las diferencias de género poseen una sutileza numérica, las investigaciones dan cuenta del sexismo presente en el acceso y en los usos de las TIC. Para documentarlo reporta los resultados de su investigación entre el estudiantado universitario de la FES Acatlán y UAM Azcapotzalco.

Género, Ambiente y Sustentabilidad es el capítulo 7, donde Beatriz Martínez Corona plantea que es necesaria la discusión sobre la construcción de procesos de desarrollo sustentable o sostenible, el uso de enfoques agroecológicos en la producción de alimentos y considerar la vulnerabilidad diferenciada por género y generación, y otras categorías interseccionales presentes en la relación sociedad-ambiente, porque permiten visibilizar las relaciones desiguales entre mujeres y hombres con el medio ambiente.

Beatriz utiliza el enfoque de la Ecología Política del Género propuesta por Rocheleau, donde se hace énfasis en los procesos de toma de decisiones en el contexto económico, político y social que conforman las políticas y las prácticas ambientales. Asimismo, cuestiona la distribución del acceso a los recursos y su control al interactuar con la clase, raza, casta y cultura, y apunta a consolidar procesos de cambios ecológicos.

Hacia al final nos presenta una serie de trabajos donde se analizan las relaciones de género, los saberes y el acceso, uso y control que mujeres campesinas e indígenas tienen con respecto a los bienes o recursos de la naturaleza, así como la forma en que desde el interior de los grupos domésticos se establecen patrones en la división de tareas y en la forma en que se toman las decisiones. En función de ello se determinan las prácticas de acceso, uso, propiedad y control de los recursos ambientales, el reconocimiento diferenciado del trabajo, de los saberes y prácticas. Dichos trabajos se enmarcan en estados como Oaxaca, Estado de México, Puebla y Chiapas.

El manejo y la gestión del agua, es uno de los temas más apremiantes a nivel global. Verónica Gutiérrez Villalpando y Cynthia Gutiérrez Pérez analizan la importancia de la perspectiva de género en la gestión del agua y las diferentes metodologías de investigación para abordar la situación teórica de género, política y de participación, así como la organización social que se ha desencadenado en torno al agua en contextos rurales y urbano marginales, donde las mujeres juegan un papel importante en la gestión del agua para el uso doméstico.

La intención que establecen las autoras en el capítulo ocho *Género y agua* es reflexionar sobre la manera en que jurí-

dica, teórica y operativamente se ha pretendido incluir a las mujeres como gestoras del vital líquido, de tal manera que al final se pueda dar cuenta si la participación de las mujeres en el tema del agua puede ser real de acuerdo al contexto económico, social, ambiental y cultural que muchas veces limita su participación. El capítulo está estructurado en seis partes, en la primera nos ofrece una revisión teórica en la que se destaca el reconocimiento internacional de la participación de las mujeres en la gestión del agua. En la segunda se analiza un estudio de caso en el que pretenden cotejar las propuestas de la agenda azul de 2006 con la finalidad de reflexionar sobre la viabilidad de las propuestas dado el contexto que se tiene. En la tercera parte se presenta una investigación en el marco de un contexto rural donde se aborda la organización social de las mujeres en la gestión del agua. En la cuarta se aborda el tema de género y participación de las mujeres en la gestión del agua. La quinta parte describe un estudio que aborda la variable de jefatura de familia y su vínculo con el acceso al agua para consumo doméstico en un contexto rural. En la sexta parte se presentan las conclusiones de los estudios analizados.

Hoy en día el tema de la crisis alimentaria, desnutrición, hambre son consecuencia del modelo económico neoliberal que ha dejado saldos irreparables en el medio ambiente es justo el tema de “*Género y Alimentación*” la exposición que nos ofrece en este texto Patricia Castañeda, en el que al igual que en los otros capítulos explica, ilustra con investigaciones sobre género y alimentación las desigualdades sociales que existen entre hombres y mujeres del campo en lo que toca a la alimentación.

Patricia Castañeda Salgado examina la participación diferenciada de mujeres y hombres en las distintas etapas y procesos de la producción, distribución acceso, elaboración y consumo de alimentos. La importancia de atender a las mujeres como actoras inmediatas de los procesos de alimentación, nutrición y seguridad alimentaria permite comprender de manera integral la articulación de las políticas macroestructurales con los niveles microsociales de preservación de la vida. La autora nos explica que las diferencias alimentarias y nutricionales entre mujeres y hombres rurales pobres no responden únicamente a condiciones estructurales, sino también a creencias, entre las que sobresale la que atribuye mayor importancia y desgaste al trabajo masculino que al femenino, con lo que en la práctica, la balanza alimenticia se inclina a favor de los hombres. Tenemos entonces que los efectos positivos de la inclusión de género en la investigación pueden contribuir, por ejemplo, en la formulación de políticas públicas incluyentes, en diagnósticos que distinguen condiciones, necesidades, requerimientos diferentes para uno y otro género, en la eliminación de generalizaciones que poco contribuyen para atender, o prevenir problemas de salud reproductiva, mental o educativa.

Finalmente, sólo me resta decirles que: ¡disfruten la lectura! El libro completo lo pueden obtener de manera gratuita en <http://redciteg.org>



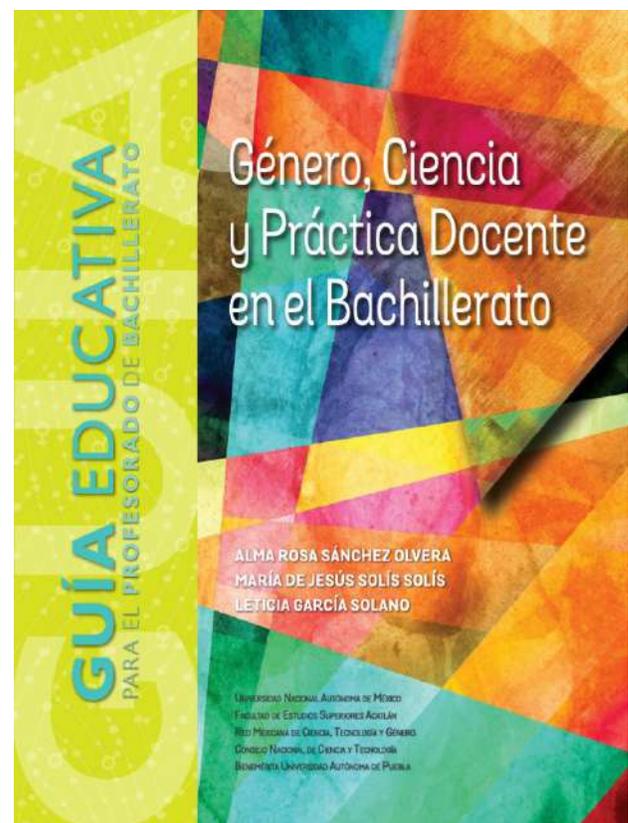




Guía Educativa para el profesorado del Bachillerato. Género, Ciencia y Práctica Docente en el Bachillerato

Martina Carlos Arroyo*

La Guía Educativa para el profesorado del Bachillerato *Género, Ciencia y Práctica Docente en el Bachillerato* es resultado del diálogo y colaboración interdisciplinar respecto a las formas socializadoras de la perspectiva de género en Instituciones de Educación Media Superior. Asimismo, es parte del diseño y generación de estrategias didáctico-pedagógicas de acompañamiento hacia el profesorado, orientadas a la estimulación de actividades que permitan la inclusión de una conciencia de género, crítica y reflexiva tanto en el profesorado como en las y los estudiantes de bachillerato. La innovación que la guía representa, tanto en materia de formación y sensibilización hacia la perspectiva de género por las y los docentes, como en la construcción de nuevos imaginarios sociales desde las aulas y ambientes de aprendizaje de nivel bachillerato, apuntalan hacia relaciones más igualitarias y menos excluyentes. Seguramente será uno de los muchos aportes que la guía ofrecerá.



* Es Licenciada en Psicología por la Universidad de Guadalajara, campus Puerto Vallarta, Maestra en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac, campus Puerto Vallarta, Maestra en Terapia Familiar Sistémica por la Universidad de Guadalajara, campus Puerto Vallarta y Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Nayarit. Tiene una amplia trayectoria en puestos directivos. Entre sus publicaciones se encuentran: *La incorporación del Programa de Tutorías en el Instituto Tecnológico de Bahía de Banderas*. (ANUIES. 2015); *Las contradicciones de la relación del trabajo científico y la condición que representa la maternidad en la mujer que hace ciencia*. (Instituto Tecnológico de Sonora, 2019); “Cosas del amor. Sola, desolada, vulnerada o sacrificada. Imaginarios de género que obstaculizan el ejercicio de autonomía en mujeres académicas”. *Noesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* Volumen 29, número 57. Enero–junio 2020. Del 2016 a la fecha, es integrante de la Red Mexicana de Ciencia Tecnología y Género. En 2004 recibió el premio a la Excelencia Académica por parte la Universidad de Guadalajara.

Correo: martina_carlos@yahoo.com.mx

Alma Rosa Sánchez Olvera, María de Jesús Solís Solís y Leticia García Solano nos ofrecen una guía que desde la epistemología feminista¹ presenta conocimientos situados, los cuales permiten identificar conceptos clave de la perspectiva de género, la visibilización de la actividad científica de las mujeres a lo largo de la historia, así como orientaciones científicas que permitan un ejercicio cotidiano de su práctica docente sin sesgos de género. Por ello, en esta guía se presenta parte del trabajo realizado durante los últimos años de trabajo académico.

La guía está dividida en tres capítulos: 1. Perspectiva de Género; 2. Aportes de las mujeres en la Ciencia; y 3. Práctica Docente: fomento de orientaciones científicas sin sesgo de género. Cabe mencionar que la guía muestra una riqueza, no sólo por la sencillez y accesibilidad para comprender los elementos teóricos de los tres capítulos, sino que además aporta actividades concretas que promueven la apropiación de la teoría, el análisis de la realidad inmediata de quienes realizan las actividades y recomendaciones bibliográficas para profundizar al respecto.

En la primera unidad de aprendizaje, *Perspectiva de Género*, se muestra la genealogía del concepto de género. Se aborda desde una aproximación hacia el entendimiento de las diferencias categóricas entre la asignación sexual biológica y las asignaciones culturales-contextuales para comprender la identidad y comportamiento masculino o femenino como parte de una construcción social. Además, se ilustra una línea de tiempo con las y los principales personajes que han contribuido en el tema de la categoría de género.

En la segunda unidad, *Aportes de las mujeres en la ciencia*, se evidencia la crítica del feminismo sobre la poca representatividad de las mujeres en el campo científico, lo cual devela la invisibilidad histórica que los aportes realizados por mujeres en distintas áreas se asocian con el orden y sesgos de género, con construcciones estructurales y culturales, además de promover una división sexual del trabajo, tanto en los espacios públicos como privados. Con ello, se identifica que las investigaciones y estudios feministas han permitido documentar y visibilizar el sexismo presente en la actividad científica, así como las diferencias significativas que se dan a partir de la incorporación de las mujeres en la educación superior y en la actividad científica.

En la tercera unidad, *Práctica Docente: fomento de orientaciones científicas sin sesgos de género*, las autoras ponen en el centro la posibilidad de una práctica docente “reflexiva”. Mediante la identificación de la influencia cultural que promueve la interiorización del orden de género, la adquisición de estereotipos y prácticas cotidianas concretas para su perpetuación; las autoras sostienen que las creencias y representaciones sociales que el profesorado posee influyen en su quehacer y orientación de su práctica docente, generalmente a través del currículum oculto.

Una primera versión de esta guía se presentó como Material Didáctico de la Red Mexciteg en noviembre de 2018. La reflexión y el análisis siguió curso durante los meses siguientes y producto de ello es la guía que aquí se presenta.



¹ La epistemología feminista, según Blazquez y Castañeda (2012, 15), tiene “el interés de producir conocimiento que introduzca cambios importantes de todo orden, desde lo teórico hasta lo cotidiano”, así como la visibilización de las posiciones androcéntricas que colocan a las mujeres en condiciones de desigualdad e injusticia.



ILUSTRADORA DE ESTE NÚMERO

Sandra Simanca Acosta

(simancasandra@hotmail.com)

Maestra en Artes Plásticas de la UNIBAC en Cartagena, Candidata a Magister en Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la Universidad de San Buenaventura. Actualmente funge como docente investigadora y líder de grupo de investigación en la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar en la Ciudad de Cartagena, Colombia.

Se define como una profesional de mentalidad abierta y analítica, tolerante, cree en las capacidades y las potencialidades de las personas y es defensora de los derechos humanos. Ha desarrollado su práctica en el manejo de proyectos sociales y culturales.

Se ha desempeñado como instructora de artes para niños y a personal de organizaciones gubernamentales y/o no gubernamentales con el fin de propiciar la sensibilización de servidores públicos alrededor de los derechos de la infancia y las violencias sexuales ejercidas contra la niñez y las mujeres, utilizando las artes plásticas como medio.

Se ha integrado a procesos de investigación desde el arte como terapia para la recuperación emocional de niños, niñas y adolescentes víctimas de las violencias sexuales; y de prácticas artísticas en escenarios violentos a causa del conflicto armado en Colombia.