



Marcela Hernández González

## Maestras y alumnas: La presencia femenia en la educación



Marcela Hernández González es Doctora en Modelos Didácticos y Aplicación de Nuevas Tecnologías a la Formación Inicial de Nuevos Maestros (por la Universidad de Jaén, España) y también Doctora en Educación con Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (UNIVIM, México). Ex directora de la Escuela Normal Superior de Michoacán. Cuenta con más de 25 años de experiencia en el campo de la formación docente, tanto a nivel licenciatura como posgrado

Imagen de portada de Clemente Vergara Carachure

La doctora Marcela Hernández y González se ocupa de varias y complejas aristas de la cuestión. Hace un breve repaso histórico de la opresión cultural de las mujeres, actrices supuestamente pasivas en una sociedad que llegó a preguntarse, instalada en la aberración, si debían ser formalmente educadas. Constata cómo es que hoy las mujeres, las estudiantes, profesoras normalistas y universitarias, las investigadoras, se han vuelto maestras y alumnas de todos nosotros.

Álvaro Estrada Maldonado



Otros títulos de Ediciones Normalismo Extraordinario

43. Jorge Miranda Arce (coordinador) Infancia y formación docente: reflexiones sobre pedagogía pasada y presente (ensayo)

44. Héctor Velázquez Trujillo Desarrollo de nociones temporales en educación primaria (estudio de caso)

45. Cutberto José Moreno Uscanga, y otros Diseño de programas de acompañamiento académico integral mediante la tutoría y asesoría (Propuesta didáctica)

46. Quetzalli Romero Bravo "Portafolio de evidencias": La evolución de mi competencia al diseñar situaciones didácticas significativas para la enseñanza de la ciencia (ensayo)

47. Claudia Sánchez Arce (coordinadora) Identidad, vocación y profesionalidad docente. Crónicas de maestros (Crónica)





**Maestras y alumnas:  
La presencia femenina  
en la educación**



**Marcela Hernández González**

**Maestras y alumnas:  
La presencia femenina  
en la educación.**

Historia, teoría y desafíos

**Ediciones Normalismo Extraordinario**

*Maestras y alumnas: La presencia femenina  
en la educación*

1a. Edición agosto de 2020

D. R. ©2020 Marcela Hernández González

D. R. ©2020 Investigación, compilación de Marcela Hernández González,  
prólogo de Álvaro Estrada Maldonado

D. R. ©2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN: 978-607-9064-56-3

Impreso y hecho en México

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores y/o autor. Las características de composición, diseño, formato, son propiedad de la editorial.



## Directorio Federal

Andrés Manuel López Obrador  
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán  
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez  
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos  
Director General de Educación Superior para el Magisterio

Edgar Omar Avilés Martínez  
Director de Profesionalización Docente de DGE SuM

## Directorio Estatal

Silvano Aureoles Conejo  
Gobernador constitucional del Estado de Michoacán

Héctor Ayala Morales  
Secretario de Educación en el Estado de Michoacán

Mtro. Francisco Luis Sánchez Alfonso  
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Victor Hugo Guzmán Ayala  
Director de Formación Inicial y Profesionalización  
Docente de la SEE





## Índice

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	16
<b>niñas y mujeres en las aulas</b>	
<b>H</b> istoria y realidad actual	21
La educación de las mujeres a lo largo de los siglos	21
Las mujeres y su incorporación a la labor docente	31
¿Cuáles son las problemáticas más comunes que enfrentan las mujeres hoy en día?	39
La escuela como un refugio para el presente y un escape hacia el futuro	45
<b>¿Qué Hay de las mujeres? ¿Qué Quiere cada mujer?</b>	50
<b>algunas reflexiones desde la teoría</b>	
I Antecedentes: el estudio de la mujer desde la sociología	51
Las mujeres en las aulas y la Sociología Feminista del Conocimiento	56
II Construcción de la identidad y docencia.	
La ética del cuidado	61
A manera de cierre	69
<b>La violencia Hacia las mujeres en las escuelas</b>	71
¿Qué dicen los referentes teóricos sobre la violencia en general y la violencia hacia la mujer?	73
Narraciones sobre vivencias de violencia hacia las mujeres en las escuelas	87
Algunas alternativas para prevenir la violencia hacia las mujeres en las aulas	93
A manera de cierre	110
<b>Nuestra visión de futuro: ¿Hacia dónde dirigir la educación femenina?</b>	114
Ampliar la incursión en los ámbitos científicos (stem) y fortalecer el desarrollo intelectual	116
Potenciar el autorreconocimiento, el sentido de autoeficacia y el amor a sí misma	119

Favorecer una ética del interés y la felicidad	125
Liberar la palabra femenina. ¿Qué quiere cada mujer?	135
A manera de cierre: la escuela como refugio del presente y escape del futuro. La visión a construir	141
Referencias	146

## Índice de Tablas

Tabla 1 Ejemplos de educación femenina en distintas etapas históricas	22
Tabla 2 Ejemplos de educación femenina en México en distintas etapas	25
Tabla 3. Biografía de Juana B. Gutiérrez de Mendoza. Maestra y luchadora política mexicana. (Recuperado del sitio "Relatos e Historias en México")	36
Tabla 4. Componentes psicológicos presentes en las conductas violentas. Recuperado de Echeburúa (2011)	76
Tabla 5 Causas principales de la violencia de género en las escuelas según unesco/onu mujeres (2016)	85
Tabla 6: Mitos detrás de la violencia de género y sus causas reales. Recuperado de Fernández, Revilla y Domínguez (2015)	88
Tabla 7. Ejemplo de discriminación en la escuela	89
Tabla 8. Ejemplo de violencia física hacia una alumna	89
Tabla 9. Ejemplo de acoso hacia las practicantes en la secundaria	89
Tabla 10. Ejemplo de acoso sexual de un docente varón a una docente mujer	90
Tabla 11. Ejemplo de acoso sexual a alumnas	90
Tabla 12. Ejemplo de abuso sexual en la familia a una alumna	91
Tabla 13. Principios de la Ética del Interés (según Hierro, 1998)	127
Tabla 14. Reflexiones sobre la felicidad. Hernández Pacheco (1991)	134
Tabla 15. Poesía "Mujer". Alaíde Foppa	138

## **Índice de ilustraciones**

Ilustración 1: Reflexiones sobre la educación femenina a lo largo de la historia	31
Ilustración 2: Ejemplos de desigualdades, discriminación y violencia que viven las Mujeres en la sociedad actual	40
Ilustración 3: ¿Qué hay con las mujeres? Algunos aportes desde la Sociología	61
Ilustración 4: Identidad, ética del cuidado y docencia	69
Ilustración 5: Consecuencias de la violencia de género sobre la salud	82
Ilustración 6: Estrategias para actuar contra la violencia de género en las escuelas (unesco/ onu mujeres, 2006)	96
Ilustración 7: ¿Hacia dónde dirigir la educación femenina? Algunos aspectos a Considerar	116



## PRÓLOGO

Álvaro Estrada Maldonado

Morelia agosto de 2020

Me enfrento a una tarea casi imposible, prologar un libro sobre la presencia femenina en la educación. ¿Por dónde empezar? ¿Cómo aprehender la riqueza del texto? ¿Qué palabras utilizar? Encuentro una forma de evadir la responsabilidad: parafrasear *Mujer*, un poema de Alaíde Foppa que se incluye en el texto, o echar mano de Rosario Castellanos, que también hablaba latín y es igualmente un referente contextual de la obra. Una certeza apoya mi intento de evasión: las grandes creadoras se anticipan, desde el arte, a las racionalizaciones que formulamos los humanos de la calle, con o sin doctorado. Pero no puedo escapar a la tarea que se me ha encomendado y me veo obligado a arriesgar estas líneas.

La doctora Marcela Hernández y González se ocupa de varias y complejas aristas de la cuestión. Hace un breve repaso histórico de la opresión cultural de las mujeres, actrices supuestamente pasivas en una sociedad que llegó a preguntarse, instalada en la aberración, si debían ser formalmente educadas. Constata cómo es que hoy las mujeres, las estudiantes, profesoras normalistas y universitarias, las investigadoras, se han vuelto maestras y alumnas de todos nosotros.

Se atreve, con base en Freud y en la sociología, a preguntarse “¿Qué quiere cada mujer?”. Lo hace aún sabiendo que no hay

respuesta posible. Se aventura y nos conduce por los laberintos de la construcción de las identidades y su relación con la docencia, ámbito en el que ella ha crecido profesionalmente. Bien sabe, además, que para comprender a las mujeres no ha de quedarse atrapada en los límites de la moral, de la *mor*, *moris*, costumbre. Pasa entonces a la ética, al terreno las decisiones y las responsabilidades, esto es, al espacio formativo del cuidado de las y los otr@s.

El despliegue analítico de la obra la conduce, muy generosamente, a la ingente cuestión de la violencia escolar contra las mujeres, violencia física y simbólica a la vez, surgida de las entrañas de nuestra cultura machista, mentalidad instalada por siglos lo mismo en la sociedad que en las instituciones educativas.

La autora considera que la educación debe dirigirse al autoconocimiento y la eficiencia científica y humanística. Que educar ha de ser, siempre y en todo lugar, un acto de amor en la diferencia y la equidad. Para lograrlo es preciso “liberar la palabra femenina”, lograr que tod@s hablen latín, o purhépecha, si fuera el caso.

El trabajo desmonta la tradicional y denigrante visión estereotipada de la mujer. Es un llamado para que ésta logre, en sociedad, un desarrollo pleno, personal y de género. No pretende, por ello, ofrecernos soluciones: deja más bien abiertas varias preguntas, nos invita a leer y a pensar, más allá o más acá de los convencionalismos intelectuales.

Invito a la lectura de *Maestras y alumnas: la presencia femenina en la educación*, ensayo que se ha ganado un merecido lugar en la colección Ediciones Normalismo Extraordinario. Su autora, la Doctora Marcela Hernández y González, profesora e investigadora de la Escuela Normal Superior de Michoacán, merece el desvelo de nuestros ojos.

Espero que este prólogo sea pertinente. Me disculpo por penetrar, en mi calidad de *flâneur*, el espacio de la academia.



## INTRODUCCIÓN

La enseñanza es un oficio en el que han predominado las mujeres. Basten algunas cifras para dar cuenta de ello: en la educación primaria la presencia de las profesoras es de un 84.5% en los países desarrollados, mientras que en los países en vías de desarrollo llega a un 59.3% (UNESCO, 2018). En México, del personal que labora en el ámbito de los servicios educativos un 61.8% corresponde a las mujeres. (INEGI, 2015). A nivel estatal, algunos datos señalan que del total de docentes que imparten clases, el 58.2% son mujeres, modificándose el porcentaje a medida que va avanzando el nivel educativo. Así, las educadoras son el 76.4% en lactantes, maternal y preescolar; el 57.3% en primarias son maestras y en secundaria la proporción cambia al 41.4% (Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, 2005)

Esto ha hecho que –no sin razón- algunos estudiosos hayan caracterizado a la docencia como un “espacio de cautiverio feminizado y feminizante”, donde la subjetividad e identidad de las mujeres se hace presente con mayor frecuencia, más constantemente. O el señalar que se ha “constituido la escuela y la práctica profesional del magisterio en un espacio privilegiado de mujeres” (Contreras, 1996, pág. 23).

Otros analistas señalan que la escuela se ha estereotipado como un segundo hogar, y las maestras han sido vistas como *madres intelectuales*, donde los atributos parentales se extienden a las docentes, quienes se encargan de cuestiones tales como el cuidado, la atención, la construcción de la identidad, los

conocimientos, los saberes. Y más aún cuando se ha pensado que el hecho de ser mujer le da una mayor habilidad y posibilidad para la docencia, pues en su naturaleza maternal está el cuidar, atender y favorecer el desarrollo de los menores.

De esta forma, se observan a las mujeres docentes diariamente en las aulas, interactuando con alumnos de distintas edades, proponiendo actividades que favorezcan aprendizajes, evaluando contenidos. Profesoras que hacen presente su subjetividad en su quehacer cotidiano, que permean su actuar con sus convicciones, sus intereses, sus posibilidades. Mujeres que exponen en su práctica educativa -de manera consciente o no- lo que son, lo que conocen de sí pero también lo que desconocen. Más allá de contenidos programáticos, de propuestas didácticas, se encuentran los elementos que las constituyen como personas, con su autopercepción, su historia, sus vivencias y experiencias, con sus utopías.

El presente texto busca un acercamiento a dos de las protagonistas del proceso educativo: las maestras y las alumnas. Y ello se realiza a través de cuatro apartados:

El primero, denominado “Niñas y mujeres en las aulas. Historia y realidad actual” hace un recorrido sobre los procesos educativos de las mujeres a lo largo de los siglos, así como de la incorporación de las mujeres al magisterio, reconociendo las dificultades que el género femenino ha tenido que enfrentar en estas dos situaciones. Posteriormente se hace una lectura de algunas de las problemáticas que viven las mujeres en el siglo XXI referentes a los ámbitos económico, laboral, educativo y a la creciente violencia a la que se enfrenta en múltiples espacios de la vida cotidiana. Se concluye este apartado con una reflexión sobre

la posibilidad de que las escuelas se constituyan para las niñas y adolescentes en “refugios para el presente” así como “escapadas hacia el futuro”.

El segundo momento del texto se titula “¿Qué hay de las mujeres?, ¿Qué quiere la mujer?. Algunas reflexiones desde la teoría”. Este espacio está dedicado a revisar los planteamientos tanto sociológicos como psicológicos sobre las mujeres, reconociendo estas dos preguntas que se han formulado desde sus particulares ejes de estudio. En el análisis sociológico se reconoce la existencia de tres tipos de teorías enfocadas a la mujer: las de la diferencia, la desigualdad y la opresión. También se valoran algunos aportes de la Sociología Feminista del Conocimiento. En el segundo apartado de este momento se analiza el proceso de construcción de la identidad femenina y su relación con la docencia, así como lo que implica la Ética del Cuidado y la forma en la que ésta favorece distintos tipos de acercamiento a la labor educativa.

El tercer documento que se integra responde al nombre de “La violencia hacia las mujeres en las escuelas”. Este se compone de tres apartados. Al inicio se hace una revisión de los distintos referentes teóricos sobre la violencia en general y la violencia hacia la mujer. En el siguiente se comparten una serie de narraciones reales sobre vivencias de maestras y alumnas que han tenido en situaciones de violencia en las escuelas. Y se concluye revisando algunas alternativas para prevenir la violencia hacia las mujeres en las aulas, haciendo énfasis en la necesidad del respeto a la dignidad humana. Y también detallando una propuesta construida por la unesco y la onu mujeres donde buscan revisar la problemática desde diferentes aristas

Finalmente, el cuarto texto se denomina “Nuestra visión de futuro: ¿hacia dónde dirigir la educación femenina? En ella se plantea la necesidad de que las mujeres (en general, pero específicamente las educadoras y las alumnas) construyamos nuevas posibilidades de educación. Para ello se consideran cuatro aspectos necesarios de potenciar: a) ampliar la incursión de las mujeres en los ámbitos científicos (como el *stem*) y fortalecer el desarrollo de las capacidades intelectuales; b) potenciar el autorreconocimiento, el sentido de autoeficacia y el amor a sí misma; c) favorecer una ética del interés y la felicidad; y d) que a través de los procesos educativos se libere la palabra femenina, respondiendo la interrogante de “¿qué quiere cada mujer?”

Se espera que el presente documento sea un medio para continuar reflexionando sobre la relevancia de las maestras, sus aportaciones al ámbito educativo así como la necesidad de seguir fortaleciendo la formación de las alumnas en todo el mundo.

# Maestras y alumnas:

la presencia femenina  
en la educación.

Historia, teoría y desafíos.



Verónica Abigail  
Ceballos Ortega

## **Mujeres en las aulas. Historia Y realidad actual**

En este primer texto se busca indagar acerca de cuestionamientos tales como ¿Cuáles razones han favorecido que las mujeres se integren al espacio docente como una posibilidad laboral y de crecimiento personal? ¿Cómo ha influido la educación que se ha impartido a las mujeres a lo largo de la historia de la humanidad? ¿Hay algunos momentos que se puedan considerar como coyunturales en la educación de las mujeres y en la formación de las profesoras? ¿Qué reflexiones se pueden desprender al respecto?

### **La educación de las mujeres a lo largo de los siglos**

Un primer elemento para poder iniciar con la reflexión sobre las mujeres en el ámbito educativo se orienta a pensar primero las formas en las que se consideró que debería ser la educación femenina a lo largo de la Historia.

A continuación se eligen algunos episodios que pudieran considerarse emblemáticos de las ideas que se fueron privilegiando en distintas etapas y contextos sobre la educación hacia las mujeres:

La situación en México no fue muy diferente. Siguieron prevaleciendo aspectos donde se planteaba que la mujer estaba destinada para la procreación, y que su educación era una labor

secundaria. Que su destino era la sumisión y la no participación. Que una mujer con “mucho conocimiento” no era adecuado y la dejaría sin posibilidades de encontrar marido. Solo algunas referencias de lo que ocurrió en nuestro país al respecto:

Tabla 1 Ejemplos de educación femenina en distintas etapas históricas

•	En la antigüedad y a inicios de la Cristiandad, se ubicará a la mujer en una situación de sumisión religiosa y familiar, donde se les impondrá el silencio, la obediencia al marido y la prohibición de enseñar. Así se explicita en algunos libros bíblicos como Corintios y Génesis (citados por Alexandre, 2001) cuando se argumentaba que “Si las mujeres quieren instruirse acerca de algún tema, que pregunten a sus maridos en la casa, pues el hablar en una asamblea no conviene a una mujer” y “Las mujeres escuchen en silencio con entera sumisión. Pues no permito a la mujer enseñar ni tomar autoridad sobre el marido; más estese callada” (pág. 507)

<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>En la baja Edad Media, el trabajo femenino para obtener el pan de cada día se ubicaba en distintos oficios. Cuando la mujer se dedicaba al comercio requería ciertos conocimientos como leer, escribir y multiplicar. Pero ésta se convertía en una tarea “bajo cuenta y riesgo” de gran parte de las vendedoras en toda Europa. Sin embargo, para las clases altas y en ciertas metrópolis (como París) existen escuelas elementales femeninas. Y en Alemania en el siglo XIV se inicia la formación de niñas y mujeres adultas en escuelas a cargo de beguinas o hermanas pertenecientes a las “Nuevas Órdenes” (Opitz, 2001)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Entre el Renacimiento y la Ilustración sigue prevaleciendo la diferenciación sexual de las prácticas educativas. Se pugna por favorecer saberes fundamentales como leer, escribir y contar. Pero la gran diferencia en la educación entre mujeres y varones es que a las mujeres se les “priva de toda emancipación por el saber. A las jóvenes sólo se les concede un saber incompleto y enormemente vigilado” (Sonnet, 2001, pág. 142). Las razones para educar a las mujeres siguen estando basadas en su futuro rol de madre, por lo que este motivo “condiciona los recursos que se invierten en la educación de las niñas” (pág. 178)</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>La mujer no debería de “saber demasiado”. Muestra de ello es en Alemania, en el siglo XIX cuando se señalaba que la finalidad pedagógica para las damas la prevenía “contra toda erudición que chocara contra el buen sentido”. (Hook-Demarle, 2001, pág. 188). Así, se señalaba que el peligro mayor podría ser el “saber demasiado” lo que podía llevar a la neurosis, al celibato forzoso y a considerarla como “un espantapájaros que en algunos produce un estremecimiento de fiebre” (pág. 189). Estas ideas recuerdan los cuestionamientos que hará posteriormente la gran poetisa mexicana Rosario Castellanos (1973) con su libro “Mujer que sabe latín” .</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Ya en el siglo XIX la reivindicación pedagógica precede a todas las otras reivindicaciones feministas en la mayoría de los países europeos. Las mujeres discuten y actúan en la búsqueda de una mejor educación para las niñas, comprendiendo que es una posibilidad para lograr la independencia económica y el reconocimiento de los saberes profesionales. Así, surgen esfuerzos como la fundación de cursos nocturnos para campesinas analfabetas. Se discute sobre el contenido de la educación femenina, la coeducación y la educación sexual. (Käppeli, 2001).</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Un dato más para la reflexión ubicado en el siglo XX: A pesar de los progresos femeninos reales en la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, “la escuela en su conjunto, lejos de oponerse a la segregación sexual, la estimula a través de las ramas, traducciones escolares de los estereotipos en la sociedad” (Lagrave, 2001, pág. 547). Pues ahora el problema no se ubica en la tasa de escolarización de las niñas, sino en la reproducción de las diferencias escolares y la inadaptación de las cualificaciones a los títulos y las exigencias del mercado laboral. Estas diferencias pueden ser reconocidas, por ejemplo, en la distribución de áreas de conocimiento y en el currículum oculto, donde se refuerza la diferenciación de los roles femeninos y masculinos (Bustos, 1998).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>En pleno siglo XXI, la UNESCO (2019) ha señalado las grandes diferencias existentes en el ámbito educativo: al menos 16 millones de niñas y adolescentes en el mundo nunca irán a la escuela. También que sólo 17 mujeres han ganado el Premio Nobel de física, química o medicina desde que Marie Curie lo obtuvo en 1903 en comparación con 572 hombres. Y que actualmente sólo el 28% de todos los investigadores son mujeres.</p>

La situación en México no fue muy diferente. Siguieron prevaleciendo aspectos donde se planteaba que la mujer estaba destinada para la procreación, y que su educación era una labor secundaria. Que su destino era la sumisión y la no participación.

Que una mujer con “mucho conocimiento” no era adecuado y la dejaría sin posibilidades de encontrar marido. Solo algunas referencias de lo que ocurrió en nuestro país al respecto:

*Tabla 2 Ejemplos de educación femenina en México en distintas etapas*

•	“Sordas y mudas querían a las antiguas mexicanas y, recluidas en los conventos, a las que deseaban una vocación más allá de la maternidad”. (Hierro, 1998, pág. 113)
•	En la Nueva España se encuentra diferenciado el acceso a la educación para las mujeres dependiendo de la clase social. Así, las que pertenecían a la clase alta tenían ciertas posibilidades de educarse y en algunos casos fueron ejemplos autodidactas. Sin embargo, para las mujeres de clase baja el matrimonio seguía siendo la mejor opción. Pero en los casos en los que esto no era posible, se buscaba una instrucción -aunque fuera mínima- para poderse sostener con decoro y evitar la prostitución debido a la pobreza. Así decía José Romero Cuyas (citado por Hierro, 1991) cuando planteaba: “si queremos evitar la prostitución... eduquemos a las mujeres” (págs. 61-62).

- En la actualidad en México aún persisten las desigualdades para el ingreso a la escuela. Por ejemplo, durante el ciclo 2018-2019 en la primaria la diferencia se hace presente, pues de los 13 millones 972 mil estudiantes que acuden a las aulas, 6 millones 865 mil son niñas y 7 millones 107 mil son niños. En secundaria, se reportaron 3 millones 200 alumnas, y 3 millones 272 mil estudiantes varones (Poy Solano, 2020)

Con todo lo explicitado anteriormente, parecen corroborarse dos conclusiones planteadas por Subirats (citado por Burin, 2001) sobre la educación de las mujeres en el mundo.

La primera es que “se atribuye a mujeres y varones un destino social diferente, se explicitan también dos modelos educativos diferentes” (pág. 290). Como se puede analizar en las situaciones anteriormente presentadas, nunca se ha debatido acerca de si el varón debe ser o no educado. La preocupación ha girado en la forma en la que el hombre debería de educarse. Mientras que para la mujer el debate ha estado entre si deben o no recibir educación escolar. También los modelos educativos se han diferenciado claramente, considerando como contenidos educativos el que las mujeres aprendieran cuestiones específicas como las labores domésticas y los relacionados a la religión

Una segunda reflexión propuesta por Subirats es

La educación formal no es solo empleada para legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola aparecer como resultado de cualidades individuales, sino que también debe producir individuos con capacidades diferenciadas, como

corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división sexual del trabajo” (Burin, 2001, pág. 291)

Como ejemplos de esta segunda afirmación se ofrecen tres ejemplos: El primero son los resultados presentados por la unesco respecto a la cantidad de mujeres que se dedican a las áreas de ciencias, matemáticas, ingenierías y tecnológicas, la gran disparidad existente entre los investigadores a nivel mundial en cuestión de género y también el pobre acceso a reconocimientos mundiales como el Premio Nobel por parte de las mujeres dedicadas a la ciencia.

Un segundo aspecto que ejemplifica este planteamiento han sido las imágenes presentes en los libros de texto sobre los roles femeninos y masculinos. Se ha argumentado y demostrado cómo -en una gran proporción- se encontraban fotografías donde quien ostentaba una posición de autoridad y mayor conocimiento era el varón (como médicos, por ejemplo) y la mujer tenía una posición inferior y de servicio al hombre (pudiendo ser una enfermera). Éstas son muestra de la influencia de un currículum oculto en la producción de diferencias en la formación y educación de niñas y niños.

Y un tercer ejemplo dentro de esta misma reflexión sobre cómo la educación formal promueve las diferencias y desigualdades de género se encuentran los resultados que Nicole Mosconi (1998) comparte en sus investigaciones. Entre sus descubrimientos recupera que en las clases mixtas los docentes tienen más interacción con los varones que con las mujeres. Así, lo demuestran a través de interrogarlos más, responder con más frecuencia a las intervenciones espontáneas de los varones que a las de las mujeres, y que los alumnos que son considerados

“invisibles” son en su mayoría del sexo femenino. De esta forma formuló la *ley dos tercios-un tercio*. Esto significa que dos tercios de la interacción del docente son para los varones y un tercio para las alumnas mujeres.

Siguiendo con este análisis que hace Mosconi de las interacciones en el aula hacia los alumnos y alumnas, señala que éstas también varían en varios aspectos: el primero es el tiempo que se dedica a cada alumno. El de los varones es mayor y las interacciones son más largas. Además, cuando se dirigen a los varones es para hacer intervenciones más didácticas, los animan más y las consignas dadas a ellos son más complejas que las de las mujeres. Otro aspecto tiene que ver con las expectativas y representaciones diferenciadas: los docentes no esperan lo mismo de los varones que de las mujeres. Consideran que en general las mujeres cumplen bien con su función de alumnas, están bien adaptadas a las normas de la escuela, aceptan la autoridad docente. A los varones los ven mal adaptados a las normas escolares, con dificultades para aceptar la autoridad docente y para estar quietos en clase. En cuanto a las expectativas de rendimiento escolar, también hay parámetros diferentes: a las mujeres se les considera como alumnas que sí estudian y que por lo tanto tienen que aprobar, pues si no, demuestran poca capacidad intelectual. En cuanto a los alumnos varones se piensa de ellos que son “sub-realizadores”, es decir, que podrían estudiar más y obtener mejores notas de acuerdo a su capacidad intelectual. De esta forma si los varones no aprueban no es por falta de capacidad sino porque no se adaptan a las normas escolares. Se encontró también, que los propios alumnos aceptan esta doble categorización -de manera consciente o inconsciente- en especial en algunas clases como

matemáticas.

Mosconi muestra finalmente que existe una “geografía obligatoria” donde se espera que la distancia espacial sea también una distancia con respecto a la autoridad docente. Así, las mujeres tienen que sentarse cerca del profesor hasta adelante y en el fondo del salón se espera que se ubiquen algunos varones y no mujeres.

Por otra parte, a las dos conclusiones formuladas por Subirats se pueden agregar otras dos más, producto de los análisis de la mexicana Graciela Hierro (1998). Una de ellas señala que, a lo largo de la Historia, cuando se “concedió” mejorar la educación formal de las mujeres fue debido a que se buscaba beneficiar a la educación infantil. Esto demostraba que no eran las mujeres en sí las importantes sino el que desempeñaran bien su rol de madres y cuidadoras. Esto se ejemplifica con el apartado al que se hizo referencia ubicado entre el Renacimiento y la Ilustración, donde las razones para educarlas se basan en su futuro papel en las familias.

Y una segunda reflexión más que se puede desprender -y que está relacionada con la anterior- es que la educación de las mujeres ha tenido una muy poca formación intelectual y se ha enfocado en cuestiones morales, domésticas y para la crianza y cuidado de los menores. Estas ideas han seguido prevaleciendo hasta la actualidad, y quizás sean una de las razones por las cuales la misma UNESCO ha señalado la poca cantidad de niñas y mujeres que se dedican a áreas como las ciencias, matemáticas, ingenierías y tecnológicas.

De esta forma se puede leer que la educación hacia las niñas y las mujeres ha sido un proceso dificultoso, que ha implicado la lucha por el reconocimiento de su dignidad como personas y por la búsqueda de una educación integral. Las deficiencias aún

están ahí, presentes, en pleno siglo XXI (recordando la lucha de la joven Nobel de la Paz, Malala Yousafzaid por defender la educación de las niñas), y que queda mucho por hacer al respecto en todo el mundo.

Algunas de las ideas anteriores se plasman en el siguiente esquema:

*Ilustración 1. Reflexiones sobre la educación femenina a lo largo de la Historia*



## Las mujeres y su incorporación a la labor docente

“El magisterio es el arquetipo de las profesiones femeninas”  
Graciela Hierro (filósofa mexicana)

La tarea formadora y la esencia femenina han estado estrechamente ligadas a través de los siglos. Una de las razones es que se ha considerado que esta actividad es una extensión natural de su



quehacer maternal, del cuidado y atención hacia los otros. Y de esta profesión han surgido grandes maestras, que influyeron en la mentalidad de las mujeres de su época y lucharon por lograr una reivindicación de su tarea y de su esencia femenina.

Ejemplo de ello fueron las profesoras alemanas del siglo XIX, quienes “explotan el poder que les es conferido por *naturaleza* y convierten la educación en su primer trabajo profesional” (Perrot, 2001, pág. 538). Entre sus filas se encuentran algunas como Helene Lange, Minna Cauer, Clara Zetkin o Anita Augspurg, por citar algunas. Como asociaciones de maestras son de las primeras en pugnar por reivindicaciones como la de “a igual trabajo, igual salario”, ejemplo de la conciencia femenina que estaba despertando en ese momento histórico.

También en México tuvimos profesoras ejemplares. Fueron mujeres que estudiaron en las escuelas vocacionales y normales a los inicios del siglo XX. Y con estas herramientas incursionaron en el ámbito de la cultura e influyeron con su acción en espacios que antes estaban prohibidos para las mujeres. Destacan algunas como Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, Dolores Jiménez y Muro, Elisa Acuña Rosetti, Guadalupe Rojo de Alvarado, Inés Malvárez, Sara Estela Ramírez y Hermila Galindo de Topete. Respecto a esta última su labor trasciende las aulas -es maestra y fundadora de escuelas industriales para mujeres- y también se aboca a favorecer la inserción de las mujeres en la vida pública y política.

Sin embargo, el que las mujeres pudieran ejercer como docentes tampoco fue un camino sencillo de recorrer. En algunos casos se les facilitaba el que desempeñaran esta labor si pertenecían a alguna orden religiosa o su estado civil (si eran solteras o si eran casadas). Como por ejemplo, en Bamberg (Alemania) en el

siglo XIV donde existía una orden escolar que señalaba que los maestros y maestras “debían estar unidos en matrimonio” (Opitz, 2001, pág. 383). En algunos otros casos la escuela se tenía que ubicar en el domicilio particular de la maestra (tal como ocurría en París, en el siglo XVIII) perdiéndose el espacio privado de la docente hasta que se termina la clase (Sonnet, 2001).

También llegaron a ejercer esta labor docente sin una mayor preparación o una educación formal para ello. Muestra de ello fue la Colonia, en la Nueva España, donde las “Amigas” (escuelas para niñas con escasos recursos económicos) eran atendidas por mujeres que cumplieran con los requisitos de ser “personas de sangre limpia, hijas legítimas y de buenas costumbres” (Hierro, 1998, pág. 45) y cuyos conocimientos básicos fueran las oraciones de la doctrina cristiana.

El logro de una formación específicamente para ejercer la tarea educativa fue un camino largo y sinuoso de recorrer. Pero el contar con instituciones formadoras para mujeres y el reconocimiento que esto le daba a su labor educativa se constituyeron en avances importantes para ellas y sus descendientes. Por ejemplo, en España fue necesario esperar hasta 1857 para que las leyes plantearan el establecimiento de Escuelas Normales de Maestras para mejorar la instrucción de las niñas. Otro gran avance en este país fue el Decreto de 1882 que confía casi exclusivamente a las mujeres la enseñanza en los jardines de párvulos. Por su parte, en la Nueva España, la Escuela Nacional Secundaria para Niñas se convierte en Escuela Normal para Señoritas. Esta institución estaba dirigida por mujeres y en ella se podía estudiar la carrera de educadoras. Y en Puebla se funda la primera Normal de Maestras en 1881.

Otro de los retos que las maestras han tenido que afrontar

ha sido el del reconocimiento social de su labor. En distintos momentos de la Historia ha sido vista como una tarea secundaria, relegada, sin mayor trascendencia. Sin embargo, en otros ha sido revalorada al hacer patente que el papel de la mujer ha sido trascendente en la formación de los sujetos en las distintas generaciones.

Un momento histórico que permitió visibilizar a las mujeres docentes en México fue el periodo en el que José Vasconcelos promueve la incorporación de las mujeres en el ejercicio del magisterio. Sus palabras para expresar estas ideas eran las siguientes:

La Universidad no se sentirá satisfecha de sus gestiones mientras que no vea que se constituyen agrupaciones de señoritas dedicadas a la enseñanza voluntaria y gratuita. Esta Universidad convoca a las señoras y señoritas de toda la República, que no tienen trabajo dentro de sus hogares, o fuera de ellos, dediquen unas horas a la enseñanza de niños, de hombres, de mujeres, de todo el que se encuentra a su lado y sepa menos que ellas. (Vasconcelos, citado por Hierro, 1998, pág. 76)

En contraposición, uno de los peores momentos en México relacionado con el reconocimiento de la labor del magisterio tuvo lugar en el sexenio de Enrique Peña Nieto. En sus planteamientos sobre su Reforma Educativa se culpabilizaba a los docentes de los problemas educativos, se les inició un proceso de evaluación donde podían perder su plaza laboral si no cubrían los requisitos de dichas pruebas y se amenazó la estabilidad de las escuelas formadoras de docentes. No fue un ataque directamente hacia las profesoras, sino hacia todos los profesores del país. Y sin

duda será recordado como una de las etapas más difíciles para el gremio docente en la Historia.

Algo más para reflexionar sobre la presencia de las mujeres en el ámbito docente son algunas problemáticas relacionadas con los tradicionales roles de género, que ponen en situaciones diferenciadas a las profesoras. Dos elementos como ejemplo de ello:

- Un papel de subordinación intelectual de las maestras que las deja en un nivel de reproductor en lugar de uno de productor. Así, la relación con el poder las ubica como una especie de “polea de transmisión” dentro de la burocracia educativa, donde la profesora era mediadora entre los saberes y conocimientos elaborados por los expertos académicos y los educandos. En otras palabras, se favoreció “que las mujeres fueran las prácticas de la educación mientras que los varones han sido *los grandes pedagogos*” (Morgade, 2000, pág. 225). Estas diferencias también han afectado a las instituciones formadoras de docentes, que aunque formalmente se les reconoce como Instituciones de Educación Superior- como las universidades- han sido infravaloradas a comparación de este tipo de centros de estudio, recibiendo un menor reconocimiento y apoyo académicos.
- También en el magisterio hay una serie de condiciones de trabajo que parecieran responder a las “necesidades” femeninas: es una labor con escasa remuneración -como si fuera el complemento al ingreso económico masculino- con las vacaciones que coinciden con las de los hijos, la posibilidad de permisos y licencias, entre otros.

A continuación se presenta un caso de una de tantas profesoras destacadas en México: Juana B. Gutiérrez de Mendoza

## **Juana B. Gutiérrez de Mendoza. Ejemplo notable de una gran maestra y luchadora política**

La máquina de escribir enmudeció ese 13 de julio de 1942. Su dueña, aquella mujer que la ametrallaba con vehemencia para estampar ideas, críticas y reflexiones, había fallecido. Y no solo eso: la hija tuvo que vender la reliquia en que su madre escribió cientos de agudos artículos y ardientes discursos para costear su entierro. Así partía de este mundo la liberal, revolucionaria y luchadora social Juana Belén Gutiérrez de Mendoza.

Era el amanecer de un día nevado en San Juan del Río, Durango, cuando el duro invierno vio nacer a Juana Belén el 27 de enero de 1875. El campo y las minas rodearon su infancia, pero también la explotación de los trabajadores, la miseria, la marginación y la carencia educativa. De hecho, en 1892, a los diecisiete años, se casó con el minero Cirilo Mendoza, a quien enseñaría a leer y escribir.

Para 1897 la encontramos en la zona minera de Chihuahua y como colaboradora de los periódicos de oposición al porfirismo *El Diario del Hogar* y *El Hijo del Ahuizote*. Allí vive su primer encierro a causa de sus escritos. Al año siguiente ya está en Coahuila, donde la vuelven a meter a la cárcel por alrededor de cuatro meses.

De formación autodidacta, Juana Belén es firme simpatizante del liberalismo de la generación de la Reforma, así como dura opositora a los abusos del porfirismo y del clero católico. Es por ello que cuando se organiza el famoso Congreso Liberal de 1901 en San Luis Potosí, se convierte en su defensora y difunde su programa e ideas a través de *Vésper*, su célebre periódico fundado en ese mismo año en la ciudad de Guanajuato.

Nunca antes en la historia de México una mujer había fundado y dirigido un periódico político, mucho menos de oposición al gobierno. En *Vésper*, Gutiérrez de Mendoza criticó la concentración del poder en el presidente, la sujeción de los legisladores y jueces a su mandato, así como los abusos de los gobernadores estatales. Por ello, *El Diario del Hogar* la llamaba “nuestra Juana de Arco” y los Flores Magón, a través de *Regeneración*, se congratulaban de su labor periodística en favor de la libertad del pueblo.

Sin embargo, pronto el diario fue clausurado y Juana Belén tuvo que salir de Guanajuato. Luego de dedicarse a impulsar o dirigir clubes liberales, se estableció en Ciudad de México y allí continuó con la publicación de *Vésper*. Para 1903 fue elegida primera vocal del Club Liberal Ponciano Arriaga, integrado también por Camilo Arriaga, Antonio Díaz Soto y Gama, Ricardo Flores Magón, entre otros.

Al poco tiempo, la mayoría de ese grupo fue encarcelada. A Juana Belén la acusaron de sedición y rebelión, por lo que permaneció varios meses en la prisión de Belén. Tras ser liberada, partió al exilio a Estados Unidos, siguiendo a los demás liberales que ya se habían establecido allí. Desde el país vecino, reanudó la edición de *Vésper*.

Después entró en conflicto con Flores Magón y se distanció del grupo al inclinarse por la transformación de la nación por la vía democrática. En 1905 regresó a México y no cesó en su empeño de “justicia y libertad” (el lema de *Vésper*). Más tarde se unió al maderismo. En 1909 contribuyó a fundar el Club Político Femenil Amigas del Pueblo y el Club Hijas de Cuauhtémoc que, durante la campaña electoral de Francisco I. Madero, exigieron el derecho al voto y “la total emancipación de la mujer mexicana”.

Tras el triunfo de la revolución y luego de decepcionarse del gobierno maderista, Gutiérrez de Mendoza se inclina por el zapatismo y se establece en Morelos. Desde allí apoya la causa mediante propaganda y con su incesante labor periodística. El caudillo Emiliano Zapata incluso la pone al frente de un regimiento militar, llamado Victoria, y la nombra coronela.

En el zapatismo, además de combatir al régimen usurpador de Victoriano Huerta, lucha por mejorar las condiciones de campesinos e indígenas mediante programas de reparto agrario y educativos, principalmente. Durante el huertismo también iría a prisión, lo mismo que en la guerra entre las facciones revolucionarias por oponerse al carrancismo.

Terminada la lucha armada, en 1922 se vuelve maestra misionera de la cruzada vasconcelista contra el analfabetismo en Jalisco y Zacatecas. Años después es nombrada inspectora de escuelas rurales en este último estado, donde también fundaría la organización indigenista Consejo de los Caxcanes.

Su visión a favor de los indígenas quedó plasmada en *¡Por la tierra y por la raza!* (1924). Luego fue nombrada directora del Hospital Civil zacatecano. Ya de regreso en Ciudad de México, en 1932 publicó la última época de *Vésper*. Un lustro más tarde partió a Michoacán para dirigir la Escuela Industrial para Señoritas de Morelia, bajo el amparo del gobernador Gildardo Magaña, antiguo compañero zapatista.

Su pensión de cinco pesos, otorgada por el Estado mexicano por sus servicios a la Revolución, no le alcanzaría para tener una vida sin preocupaciones. Enferma, pero sin dejar la lucha social ni rendirse ante la indiferencia, finalmente muere en la pobreza en Ciudad de México, a los 67 años. (fragmento del artículo "Juana B. Gutiérrez de Mendoza" del autor Ricardo Cruz García, 2019)

*Tabla 3. Biografía de Juana B. Gutiérrez de Mendoza. Maestra y luchadora política mexicana. (Recuperado del sitio "Relatos e Historias en México")*

## **¿Cuáles son las problemáticas más comunes que enfrentan las mujeres hoy en día?**

Sea como alumnas, maestras o cualquier otra profesión o quehacer, las mujeres continuamos haciendo frente a una serie de



problemáticas y desigualdades que limitan el desarrollo personal y colectivo. Algunas de estas dificultades han estado presentes en el contexto a lo largo de los siglos. Otras parecen acentuarse actualmente. Unas se viven específicamente en los espacios laborales. Otras se encuentran en la vida social y comunitaria.

*Ilustración 2 Ejemplos de desigualdades, discriminación y violencia que viven las mujeres en la actualidad*



En el ámbito económico, por ejemplo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reconoce que existen una serie de nudos estructurales que obstaculizan y reducen la igualdad de género y la autonomía de las mujeres. Entre éstas se encuentran

- *La desigualdad socioeconómica y la persistencia de la pobreza*
- *Los patrones culturales patriarcales discriminatorios y violentos y el predominio de la cultura del privilegio*

- *La división sexual del trabajo y la injusta organización social del cuidado*
- *La concentración del poder y las relaciones de jerarquía en el ámbito público (CEPAL, 2017)*

El reflejo de todo esto son los altos índices de feminidad de pobreza en los hogares, las grandes brechas de género en el mercado laboral, en los salarios, en el empleo de calidad y en el acceso a la protección y a la seguridad social, las barreras para que las mujeres accedan a recursos productivos como el crédito, la tierra, el agua, la capacitación, las tecnologías y el tiempo.

Otro aspecto que es consecuencia de todo ello es el de la pobreza. Se le conoce como la *feminización* de la pobreza y hace referencia a que:

La cantidad de mujeres pobres era mayor que la de los hombres, que la pobreza de las mujeres es más aguda que la de los hombres y que existía una tendencia a un aumento más marcado de la pobreza femenina, particularmente relacionada con el aumento de los hogares con jefatura femenina. (CEPAL, 2004; pág. 12)

Entre las consecuencias de la pobreza femenina está el aumentar la violencia, la discriminación y el perder la capacidad de decidir sobre su propia vida. Al respecto algunos estudios muestran que las niñas pobres tienen una probabilidad 2.5 veces mayor de casarse en su infancia que las que se encuentran en el quintil más alto (onu mujeres, 2014) También las mujeres adultas pobres y

que sufren violencia doméstica tienen menos opciones de escapar debido a su falta de ingresos y de recursos.

Un ejemplo de este tipo de dificultades económicas son las que viven las mujeres en el campo. Ellas son quienes, en buena medida, producen gran cantidad de los alimentos en el mundo, protegen el medio ambiente y cuidan a sus comunidades. Sin embargo por la discriminación se enfrentan a problemáticas como el no ser dueñas de las tierras que cultivan, el que se les nieguen los servicios financieros y vivir con carencias respecto a la salud, agua y saneamiento

Estamos siendo testigos de cómo las grandes desventajas se agravan en tiempos de crisis. Ahora, con la pandemia del COVID-19 se ampliaron las brechas existentes en cuestiones de igualdad y se profundizan los problemas ya detectados. De esta forma, actualmente las mujeres de América Latina están dedicando al trabajo doméstico y de cuidados no remunerado el triple de tiempo que dedican los hombres a dichas tareas. También las desigualdades de género se acentúan en hogares de menores ingresos (como el que cuando estaba el confinamiento, gran cantidad de mujeres tenían que seguir trabajando y exponiéndose al virus para llevar el pan diario; el acceso limitado a los servicios básicos como el agua, el no contar con las tecnologías para continuar con los estudios a distancia, por citar algunos ejemplos). Otras consecuencias de esta pandemia se reflejan en las mujeres en que en ellas se encuentra principalmente la mayor proporción del personal que se dedica a los servicios de salud (el 72.8% del total) junto con la presión, el estrés y el riesgo de contagio que esto conlleva. Además, -señala CEPAL (2020)- que una gran mayoría de las mujeres que se dedican al trabajo doméstico remunerado

vieron afectados sus ingresos debido a que fueron separadas de sus tareas por el problema de salud sin que se garantizara su pago. Lo que las dejó desprotegidas económicamente en esos momentos y en condiciones precarias. Por otra parte también la ONU reconoció que las mujeres latinoamericanas han sido las más afectadas por la pandemia argumentando que el coronavirus “no discrimina, pero los impactos son distintos y nos muestran las inequidades y la discriminación ya existentes” contra mujeres, pueblos originarios, afrodescendientes y grupos de diversidad sexual. (Camacho, 2020)

Otra de las problemáticas que se vienen arrastrando de siglos atrás es la relacionada con la existencia de *patrones socioculturales discriminatorios sexistas y racistas*. Estos patrones culturales son la base de las segregaciones, de la violencia (en todos los ámbitos) hacia las mujeres, de su exclusión de mejores oportunidades de trabajo y de desarrollo. Y el origen de la *violencia*. Esta violencia la viven desde la familia, en la escuela, la sociedad, en el trabajo. La ONU reconoce que una de cada tres mujeres ha sufrido violencia de género (Naciones Unidas, 2020). (A propósito, esta temática de la violencia se abordará con mayor profundidad en el tercer capítulo del texto)

En el ámbito laboral se siguen presentando *dificultades para que las mujeres accedan a puestos superiores* en el gobierno, las empresas y los medios académicos. A pesar de sus habilidades, capacidades, preparación, buen desempeño, las mujeres se siguen quedando en los niveles laborales bajos y medios. Y no acceden a los espacios donde se toman las decisiones y se pueden implementar cambios importantes. Sigue prevaleciendo la invisibilidad femenina y el no escuchar su voz. Esta es una de las razones por las cuales se observa, en el ámbito educativo que, a pesar de que las mujeres son mayoría en algunos niveles y espacios (como docentes en

educación básica) no alcanzan las funciones directivas, no son representantes sindicales ni figuran en puestos de subsecretarios o secretarios de Educación Pública.

Algunos datos para reconocer esta dificultad: a nivel político solo existían 10 mujeres Jefas de Estado y 13 mujeres Jefas de Gobierno en 22 países hasta octubre del 2019. A nivel laboral, de los 500 puestos de jefatura ejecutiva en las empresas con mayores ingresos, son mujeres menos del 7%. También hay una subrepresentación femenina en los medios de comunicación: las periodistas mujeres sólo son el 26% de las personas que redactan noticias y tuits periodísticos en internet. (ONU MUJERES, 2020)

Esta dificultad para acceder a puestos superiores por parte de las mujeres se ha explicado a través de dos distintas terminologías. Una de ellas se conoce como *techo de cristal*. Esta concepción la planteó Marilyn Loden, consultora laboral estadounidense en 1978, y con ella hizo referencia a las barreras invisibles que impiden a las mujeres ascender a los niveles superiores de la escalera corporativa independientemente de sus logros. Es invisible, porque no hay una limitación explícita, -no se menciona en ninguna ley o normativa que no pueda ascender- pero es parte de una realidad que es limitativa e inequitativa.

Otro término relacionado con esta problemática es el conocido como suelo pegajoso y se refiere a los mecanismos que se aplican a las mujeres para mantenerlas en puestos jerárquicos bajos y medios. Estos mecanismos son los estereotipos de género, la segregación del mercado laboral en femeninos y masculinos, el acoso social y psicológico y la incompatibilidad de la vida privada y pública. (Bucio, 2014). Ambos, techo de cristal y suelo pegajoso son dos obstáculos que enfrentan las mujeres de todo el mundo

para acceder a puestos directivos que -por su capacidad y trabajo- podrían desempeñar más que adecuadamente.

Una última referencia más sobre las problemáticas que enfrentan las mujeres en la actualidad (existen más, pero se limitan aquí por cuestión de espacio): las mujeres migrantes y refugiadas. Las causas de la migración son diversas, entre ellas se encuentran el escapar de la pobreza, la violencia extrema, los conflictos, la devastación de sus comunidades. También es una razón la búsqueda de mejores condiciones de vida para ellas y sus hijos. En esta situación se encuentran al menos la mitad de los 244 millones de migrantes y de los 19,6 millones de personas refugiadas en el mundo. (ONU MUJERES, 2019). Las complicaciones que estas mujeres viven son muchas: desde el tránsito y los peligros que les deparan para llegar al país al que se dirigen (antes pueden ser víctimas de violación, secuestros, pueden dejarlas en el país de tránsito para dedicarlas a la explotación sexual, entre otros) y también hay dificultades en el país en el que aspiraban vivir (como la gran vulnerabilidad que tienen sus derechos laborales y humanos)

Estas son algunas de las imágenes que integran el collage de la realidad que viven las niñas y mujeres en la actualidad.

## **La escuela como un refugio para el presente y un escape hacia el futuro**

En el presente texto se abordaron las dificultades que han tenido las niñas y mujeres para acceder a una educación formal a lo largo de la Historia. También se hicieron visibles algunas desigualdades

(al atribuir a mujeres y varones un destino social diferente, se explicitaron también dos modelos educativos diferentes), lo que influyó en que la educación de las mujeres se centrara -durante muchos siglos- en aspectos domésticos, valorales y sociales, relegando el desarrollo de las capacidades intelectuales. También se revisó el proceso por el cual las mujeres han sido identificadas con la docencia (convirtiendo al magisterio en el “arquetipo de las profesiones femeninas”, como señala Hierro) y convirtiéndose en una actividad laboral que conlleva desarrollo personal y comunitario. Por último, se analizaron algunas de las problemáticas que viven las niñas y mujeres en la actualidad, como son la feminización de la pobreza, las dificultades para acceder a puestos superiores en el ámbito laboral y la violencia de todo tipo. En todo este panorama, ¿qué puede hacer la escuela con sus niñas y sus mujeres?

Para iniciar la reflexión sobre esta pregunta (que se analizará con mayor profundidad en el último capítulo de este documento) es pertinente recuperar las dos hipótesis que construye Mariano Fernández Enguita -de la Universidad Complutense de Madrid- (citado por Burin 2001) sobre las relaciones que pueden construir las estudiantes respecto a las escuelas.

Una primera hipótesis la llama “*la escuela como refugio para el presente*”. Esta idea se basa en que las alumnas reconocen en sus escuelas un espacio donde pueden lograr sus metas por sus acciones y méritos propios, donde pueden vivir sin estar relegadas a un rol secundario al varón (como en la familia o la sociedad) al estar conviviendo en su mayoría con docentes mujeres. La escuela, entonces, se convierte en un refugio para su persona, su desarrollo y la construcción de su autoestima. Puede ser percibido

como un lugar para oportunidad de expansión, de crecimiento y de experiencias de logro y gratificantes.

Una segunda hipótesis es “*la escuela como escapada hacia el futuro*”. Ésta hace referencia a que las alumnas pueden reconocer el valor de la educación para construirse un mejor futuro, no dependiente únicamente de las labores domésticas, sino en la posibilidad de tener un espacio laboral más satisfactorio y con mejor ingreso económico. Así, para muchas es una forma de lograr una movilidad social. Para otras puede ser visto como una forma de autorrealización y crecimiento personal. Y también una ansiada libertad económica que permita tomar decisiones autónomas en su vida.

Estas dos hipótesis pueden favorecer la reflexión de quienes nos dedicamos a la docencia, al trabajo en el aula con nuestras alumnas. A pesar de los obstáculos que las mujeres han tenido que sortear para tener una educación formal, de las grandes carencias que aún existen en instituciones educativas públicas (Michoacán es un ejemplo de ello con sus “escuelas de palitos”), a la deserción que existe y las dificultades que observamos en nuestras alumnas que asisten a clases, podemos reconocer la importancia y el valor que la escuela puede tener en sus vidas, en el desarrollo de su persona y el crecimiento de sus comunidades.

Día con día niñas, adolescentes y jóvenes tienen que vencer limitaciones y problemáticas para poder asistir a la escuela. Y estas dificultades pueden ser desde las económicas (el ir desayunadas a las clases, poder pagar un transporte, llevar el material para tomar apuntes), las sociales (el que la familia decida que deje de estudiar para que aporte económicamente a los gastos de la casa, o el poder ser víctima de violencia en su hogar o en



la calle), las culturales (superar los prejuicios sobre el papel de las mujeres), entre otros. Éstos y muchos más son los retos a los que cotidianamente se enfrentan. Y nos demuestran que los están superando cuando las vemos todos los días en las aulas.

Seamos conscientes de lo que para ellas implica el asistir a las escuelas. Y como maestras reconozcamos el papel que tenemos en su formación y en el logro de sus metas.

Podemos hacer una mejor realidad de las escuelas. Que se conviertan en esos “refugios del presente” donde las alumnas comprueben que son capaces de alcanzar sus metas a través de su esfuerzo y trabajo. Donde fortalezcan su autoconcepto al percibir su valor como persona. Donde aprendan que sus capacidades intelectuales son muchas, y que no hay un campo específico de estudio para ellas, sino que las ciencias, la tecnología, las matemáticas e ingenierías se abren para que ellas las exploren y las enriquezcan. Se puede lograr que las escuelas sean los espacios donde no vivan las violencias que las amenazan afuera de esas paredes (las que existen en la calle, en la casa, en sus relaciones interpersonales). Que las aulas se conviertan en lugares para aprender a pensar (y no solo a obedecer), donde se les brinden las posibilidades para adquirir herramientas que les hagan más fácil y placentera su vida presente.

Pero también podemos hacer que las escuelas sean esa “escapada hacia el futuro”. Donde puedan visualizarse rompiendo “techos de cristal” y superado el “suelo pegajoso”. Donde aprendan que pueden desempeñarse en los espacios que tradicionalmente se consideraban para varones debido a que ellas tienen las capacidades para hacerlo. Podemos favorecer que las alumnas

construyan un mejor futuro a través de los conocimientos, la conciencia y una sólida visión de sí mismas.

Finalmente, la reflexión tiene que ser más profunda para quienes laboramos en instituciones formadoras de docentes. Pues incidimos en aquellas que estarán en las aulas y trabajarán con las niñas y las adolescentes. Es necesario favorecer la conciencia de que la escuela puede ser ese “refugio del presente” y esa “escapada hacia el futuro”. Y que en las manos de nuestras normalistas, próximas docentes, está el mejorar las condiciones de las escuelas y convertir estas aspiraciones en realidad.

Para indagar más:

Página ONU MUJERES



**¿Qué hay de las mujeres?  
¿Qué quiere cada mujer?  
Algunas reflexiones desde la teoría**

“¿Qué hay de las mujeres?” es la pregunta detonante de la sociología sobre la situación femenina (Madoo Lengermann & Neibrugge-Brantley, 1997, pág. 355). Esta pregunta recuerda la que hizo tiempo atrás Sigmund Freud que planteaba “¿qué quiere la mujer?” (Saal, 1998, pág. 24). Las respuestas a ambas preguntas han sido radicalmente diferentes: Pareciera que Sigmund Freud nunca pudo contestar este cuestionamiento –aunque dedicó páginas enteras a ello-. Y la pregunta desde la sociología ha buscado ser contestada por múltiples plumas de mujeres, quienes se han adentrado en la situación femenina de diferencia y desigualdad vivida a lo largo de los siglos, reconociendo sus vivencias personales y las de sus compañeras en el camino.

Cuestionarse sobre *¿qué hay de las mujeres?*, es ir más allá de preguntarse sobre lo que vive más de la mitad de la población mundial. Es interrogarse sobre situaciones que han configurado la forma de existir en las diversas sociedades. Es reconocer los roles asignados a los sexos y entender que las desigualdades han provocado formas de vida donde las oportunidades de crecimiento y desarrollo no han sido lo más justas posibles.

Este texto se divide en dos subtemas. El primero está dedicado a indagar un poco sobre “¿qué hay de las mujeres en las aulas desde la sociología?”. En el segundo se revisa el “¿Qué quiere la mujer?” desde distintos enfoques psicológicos.

Para reconocer posibles respuestas a la primer pregunta se analizan dos apartados. El primero ubica como antecedentes el estudio de la mujer desde la sociología, encontrando que esta disciplina fue, en sus inicios, cerrada a la mirada femenina y a indagar su situación, centrándose en la cuestión masculina. Y posteriormente recuperó el estudio de la mujer, entendiendo dos premisas básicas: la pluralidad y diversidad femenina; y también la desigualdad vivida a lo largo de la historia.

El segundo apartado que se encuentra en el desarrollo del texto versa sobre algunas ideas de la Sociología Feminista del Conocimiento, quienes plantean ciertos aspectos presentes en el orden microsocial que se refleja en la vivencia de las profesoras y las alumnas en las aulas

Por otra parte, la segunda visión que se incorpora se centra más en aspectos psicológicos, dedicados a reconocer la forma en la que el proceso de construcción de la identidad femenina se asocia con la elección de la docencia como proyecto de vida. Y la explicación de la Ética del Cuidado (de Carol Gilligan) sobre esta forma de estar en el mundo de las mujeres, relacionada con los otros, con la formación de redes de relaciones con responsabilidad.

## **I Antecedentes: el estudio de la mujer desde la sociología**

En sus inicios, la sociología se convirtió en una disciplina masculinizante, que desdeñó las aportaciones de las mujeres y que no consideró que su estudio fuera necesario. De esta forma se plantea que:

La sociología surgió como una perspectiva para luego convertirse en una disciplina académica organizada y profesional que desarrolló una política de géneros que, con el tiempo, empujó a las *madres fundadoras* de la disciplina a la periferia de la profesión, se apropió o descartó sus ideas y las expulsó de los anales de la historia de la sociología (Madoo Lengermann & Neibrugge-Brantley, 1997, pág. 362)

Así, los textos de mujeres que se cuestionaban y que hicieron contribuciones importantes a la sociología (con nombres como Edith Abbot, Sophonisba Breckenridge, Katherine Davis, Frances Keller, entre otros) no fueron reconocidos en la conformación de esta disciplina.

Un momento posterior en la historia de la sociología se constituyó cuando las preocupaciones de las mujeres y sobre las mujeres quedaron sólo en los márgenes de la disciplina. Después de ello, los pensadores más importantes de la sociología empezaron a revisar los asuntos femeninos pero analizándolos desde un planteamiento tradicional o continuaron sin considerarlos importantes. Un ejemplo de esto se encuentra en Parsons – desde el funcionalismo- cuando proponía que las diferencias de comportamiento entre los grupos sexuales eran de orden natural y psicológico (Bonal, 1998), y así justificaba las desigualdades, sin considerar los aspectos sociales y culturales que en ellas inciden.

La actitud de indiferencia que la sociología presentaba sobre lo femenino se hizo también manifiesto en las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia. Así lo señala Bonal (1998) cuando dice que la “tercera carencia de las teorías de la

reproducción se basa en la centralidad de la variable clase social y la omisión de las dinámicas de género y etnia como estructurantes de la forma y contenido del sistema de enseñanza” (pág. 11). Y en cuanto a la resistencia, el mismo Giroux reconoce que

Una segunda debilidad de las teorías de la resistencia es que muy rara vez toman en cuenta cuestiones de sexo y raza... los estudios de la resistencia, cuando analizan temas como la dominación, la lucha y la enseñanza, generalmente ignoran asuntos concernientes a la mujer y al sexo y enfocan más bien su atención en los asuntos de los hombres y de las clases. (Giroux, 1985, págs. 72-73)

Todas estas posturas apuntan a confirmar que los inicios de la sociología como disciplina habían ubicado su atención en reconocer la importancia de los varones y justificar esta centralidad en base a los resultados de los procesos naturales, más que por efecto de los procesos políticos.

Tuvieron que existir cambios importantes en la historia de la humanidad para que se pudieran escuchar las voces femeninas dentro de la sociología y se reconocieran los análisis a sus problemáticas. Así, a partir de la pregunta “¿qué hay de las mujeres?” (Madoo Lengermann & Nebrugge-Brantley, 1997, pág. 355) se estructuran los planteamientos de los estudios de las mujeres desde diferentes perspectivas. Y una de ellas es la sociología.

Se puede argumentar que hay pasos importantes para poder cuestionar y revisar la situación femenina. Así, hay dos elementos valiosos que permiten iniciar una reflexión de las mujeres y su situación social.

Uno de ellos tiene que ver con el reconocimiento de que es necesario pluralizar el sustantivo. No considerar a la “mujer”, sino a las “mujeres”. Esto porque no es posible igualar la situación que el género femenino vive. Sino que es importante ver las diferencias que existen –y han existido- en las mujeres a lo largo del espacio y tiempo. No es lo mismo pensar en una mujer indígena de México que en una mujer europea que trabaje en la industria o que una mujer latina que se dedique a la docencia. La existencia de la pluralidad y la diversidad en el género femenino es vital para el estudio de las mismas.

Otra aportación que parece esencial es el reconocimiento del papel subordinado y –en muchas ocasiones- invisible que ha vivido el género femenino a lo largo de la historia y en los distintos espacios productivos. Y también que, -cuando además de la condición de género están presentes otros elementos discriminatorios, tales como la pobreza o el ser indígena o negro-, la desigualdad aumenta y se convierte en marginación, en opresión y en inexistencia de estos seres. De esta forma son ilustrativas las palabras de la subcomandante Ramona, -integrante inicial del EZLN- la humilde tejedora tzotzil que en una ocasión expresó:

Tuve que salir de mi pueblo a buscar trabajo, por la misma necesidad, pues no había de qué vivir. Cuando llegué a la ciudad empecé a ver que la situación allí no es la misma que en el campo. Me di cuenta de que no está bien cómo nos tratan, empecé a entender y a tomar conciencia de la necesidad de que las mujeres nos organicemos porque en la ciudad no nos respetan a los indígenas. No nos toman en cuenta cuando llegamos a vender nuestros productos, no nos pagan bien, casi regalamos la

mercancía. En la ciudad no podemos andar solas, como indígenas estamos despreciadas, olvidadas. (Hernández Navarro, 2006)

Así, y en base a estas dos premisas-diferencia y desigualdad- los estudios sobre el género femenino en la sociología se han posicionado en diversos conceptos y se ubican en tres grandes rubros: las teorías de la diferencia, las teorías de la desigualdad y las teorías de la opresión. (Madoo Lengermann & Neibrugge-Brantley, 1997)

Las teorías de la diferencia argumentan que lo que existe es una visión distinta entre hombres y mujeres. Y estas diferencias son de tres tipos fundamentalmente: biológicas, institucionales y sociopsicológicas. Lo que estos teóricos plantean es la necesidad de respeto a las diferencias existentes.

Por su parte, las teorías de la desigualdad se basan en las premisas de que no existe únicamente la diferencia, sino que está presente la desigualdad de géneros (en aspectos como los recursos materiales, el status social, el poder, las oportunidades de autorrealización). Esta desigualdad no parte de un origen biológico, sino social. Y proponen que se cambien estas situaciones, donde tanto los hombres como las mujeres puedan vivir mejor en condiciones más igualitarias. Así, estas teorías van más allá de la petición de “respeto” de las teorías de la diferencia por una exigencia de “cambio” en las teorías de la desigualdad.

Finalmente se encuentran las teorías de la opresión, las que plantean que, además de diferencia y desigualdad, existe opresión al género femenino y que éste se debe a la existencia del patriarcado, el cual ha establecido normas y reglas que privilegian al sexo masculino, denigrando al femenino.



## **Las mujeres en las aulas y la Sociología Feminista del Conocimiento**

El cuidado de los otros –como los enfermos, los niños, los discapacitados- ha sido considerado por mucho tiempo como una tarea para las mujeres. Esta es una razón por la que también se ha favorecido el papel de las mujeres como educadoras –en especial de los más pequeños,- en la enseñanza preescolar y primaria. También, -y a últimas fechas- ha aumentado la cantidad de mujeres que están en las aulas como alumnas. En México, igual que en otros países del mundo, las oportunidades educativas se han extendido al género femenino desde la educación media y superior, a la que antes no tenían acceso.

Sin embargo, esta experiencia en las aulas es diferente desde la visión femenina. Y para comprenderla mejor es posible acercarse a los planteamientos de la Sociología Feminista del Conocimiento. Una primera idea de este planteamiento sobre el conocimiento que se construya señala que “es invariablemente descubierto por el punto de vista de un actor situado en una estructura social” (Madoo Lengermann & Neibrugge-Brantley, 1997, pág. 393)

Esta idea plantea que son los actores sociales –¿sería adecuado hablar de “actrices sociales” en este caso?- los que, en base a su vivencia, a su experiencia en el mundo construyen su percepción del mismo y su conocimiento.

Este conocimiento que niñas y profesoras han logrado en su experiencia en las aulas es el que ellas han vivenciado desde su persona. Es la expresión de situaciones donde quizás han sido olvidadas, -convertidas en “alumnas invisibles”-, donde han vivido experiencias de acoso o donde se han sentido relegadas en

sus derechos y en la posibilidad de que se les reconozca su trabajo cotidiano.

Existen gran cantidad de investigaciones -como las reseñadas por Bonal, (1998) en su apartado de “la escuela y la reproducción de los géneros” y “las formas de transmisión del sexismo en la escuela”- que se han centrado en conocer cómo las maestras y las alumnas se experimentan, se viven y sienten en las escuelas. Y cómo las diferencias se han convertido en desigualdades.

Se recupera una situación que en una ocasión una profesora en servicio compartió. Es un ejemplo de cómo una mujer docente se sintió en determinado momento de su profesión. Cómo construyó su conocimiento desde su percepción y su ubicación en el momento que vivía:

Hace unos años atrás un compañero que se integró a mi escuela me acosaba constantemente. Después de un tiempo que ya no lo aguantaba, platiqué con la persona que era mi representante sindical para que me apoyara en hablar con él. El profesor que era mi representante me apoyó al grado que ese compañero me dejó de molestar de inmediato, pero ahora trataba de fastidiarme en lo que era respecto a mi trabajo.

Esta es una muestra de una vivencia de diferencia, de desigualdad, de opresión. Alguien podría argumentar que es una situación de un solo momento. Pero es parte de una vivencia femenina que es compartida por muchas profesoras en algún momento de su práctica docente y profesional.

Dentro de esta Sociología Feminista del Conocimiento hay algunos elementos más que se refieren al orden microsocial y al que se pretende hacer referencia:

- Acción responsable frente a acción intencional: ésta plantea que las mujeres no se encuentran como se ha señalado en algunas propuestas de la microsociología, que argumentaban que los seres humanos son seres intencionados que se trazan metas y las persiguen mediante cursos lineales de acción. Sino que en la cuestión femenina se reconoce que las mujeres están responsablemente situados en el centro de un entramado de acciones de otros, y que a la larga se ven a sí mismos colocados en alguna de estas situaciones por fuerzas que nunca previó ni controló (Madoo Lengermann & Neibrugge-Brantley, 1997, págs. 399-400). Esta se traduce como a las mujeres como subordinadas, subalternas. Como seres que se ubican en ocupaciones típicas tales como maestra, enfermera, secretaria, recepcionista y administrativa. Encerrada en roles tradicionales que son destinados especialmente para ellas.
- Interacción intermitente frente a interacción continua: En ella se hace una diferencia del planteamiento de cómo se propone que los actores tienen una interacción casi continua con seres semejantes que es cara a cara. Y en el caso de las mujeres es diferente. Pues la interacción se hace con aquellos seres humanos que no son como ellas: Los niños pequeños, los hombres adultos, los enfermos, los discapacitados. En ello podemos ver la profesión docente. Las mujeres orientadas a dedicarse a una profesión que apoya a los menores, que los cuida, que los protege –tal como en el rol maternal y que repite este mismo rol en un espacio profesional-. Esta diferencia en la crianza produce

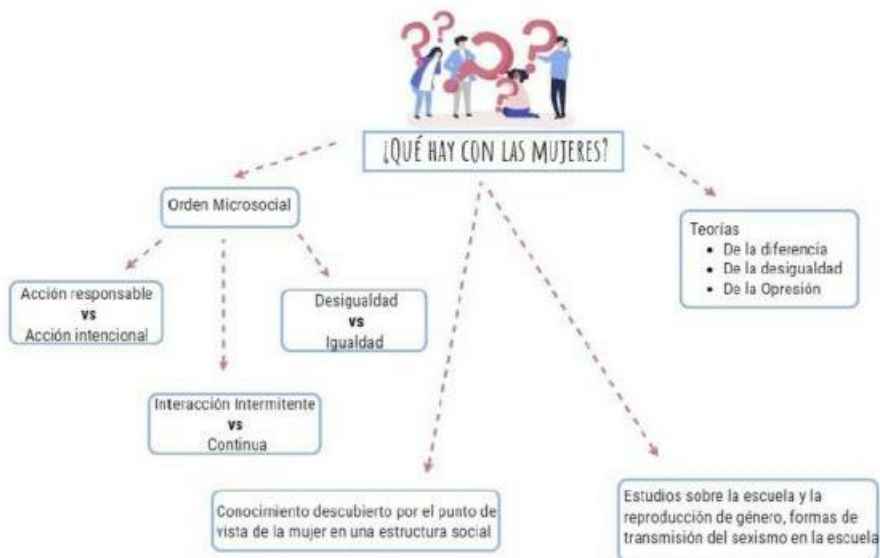
que las mujeres tengan –de forma provocada por lo social- la posibilidad de tener interacciones con otros a quienes pueden “cuidar” y reproducir el rol femenino, donde las interacciones no son como en los varones –con iguales y más de tipo cara a cara, de manera continua-

- El supuesto de la desigualdad frente al supuesto de la igualdad: contrasta nuevamente, dos ideas. Una que plantea una posibilidad de igualdad en la cotidianeidad. La otra señala que las mujeres –y los grupos que son minimizados y discriminados- están estructuralmente subordinadas –en este caso a los varones- con los que interactúan (en asociaciones como el noviazgo, el matrimonio, la familia y el trabajo asalariado). Esta desigualdad y diferencia se puede ver claramente en el poco acceso que han tenido las profesoras a puestos relevantes dentro de la educación (véase como dirigentes sindicales, como directivos de escuelas de educación superior, como rectoras de universidades). Pareciera que con este ejemplo se muestra esta desigualdad presente en sus interacciones cotidianas y también profesionales.
- Significados estratificados frente a significados comunes: en este aspecto se plantea el cómo la ideología dominante asigna diversos significados a la actividad de las mujeres. Y cómo éstas se encuentran dentro de una tensión dialéctica donde están contrastando y sopesando lo que les plantea la realidad con la ideología en sus vidas. Y de esta forma construyen una diversidad de significados. Ejemplos de ello son todas las mujeres que han cuestionado lo que la ideología dominante les ha marcado deben ser. Y dentro

de este cuestionamiento se encuentran los conflictos que ello produce. Una muestra sencilla es la imagen de una educadora, de una profesora de preescolar como “una maestra tierna, bonita, delicada”. Para muchas mujeres que se dedican a este trabajo ha implicado el romper este estereotipo, sin que ello signifique que no sean buenas y profesionales en su labor educativa.

Finalmente, se reconoce que es necesario integrar los aspectos que provienen de un contexto macro (donde se observan elementos como la producción económica, la organización del trabajo doméstico, del trabajo profesional, de las políticas, los discursos académicos y políticos sobre las mujeres, entre otros) con los elementos de un contexto micro y con la subjetividad de las propias mujeres. Es necesario reconocer que existen muchos discursos pronunciados desde los varones, y que es vital escuchar los discursos de las mujeres sobre las mujeres, las lecturas de sus vivencias, de su percepción de su ser en la existencia –y en las aulas- en espacios de acompañamiento, de análisis y de construcción de opciones viables para favorecer situaciones más equitativas que promuevan una vida mejor tanto para varones como para mujeres.

Ilustración 3. ¿Qué hay con las mujeres? Algunos aportes desde la sociología



## II Construcción de la identidad y docencia.

### La ética del cuidado.

El hecho de que gran cantidad de mujeres hayan asumido la docencia como una posibilidad laboral y de desarrollo personal ha sido investigado por distintos referentes teóricos. Uno de ellos lo vincula directamente con un proceso diferenciado de construcción de la identidad por parte de los varones y las mujeres.

Estos planteamientos señalan que, desde la infancia, a los hombres se les favorecen procesos de autonomía, de independencia. Y a las mujeres se les procura la vinculación y la relación con los otros: “la individuación en la mujer tendría lugar, por tanto, sobre

la base del apego, mientras la del hombre estaría basada en la separación” (Badollato y Collodi citados por González de Chávez Fernández, 1998, pág. 140). Así, para las mujeres las relaciones y la conexión serán un elemento fundamental en sus vidas.

Esto es algo que se propicia desde el núcleo familiar. A las hijas se les refuerza la relación estrecha con los otros, -como una forma de ir preparándose para su futuro rol de cuidadora y de madre- mientras que es bien visto que los hijos varones consigan su independencia a edades tempranas.

Una de las pensadoras que construyó estos planteamientos es Carol Gilligan. En su estudio sobre las cuestiones morales la llevó a concluir que cada uno de los géneros tienen un sentido muy diferente de su ser en el mundo. Mientras los varones construyen su identidad en la separación de los otros, las mujeres lo cifran en la cercanía con los otros. Esta diferencia en la construcción de su sentido e identidad es una de las razones por las cuales las mujeres se acercan a profesiones en las cuales tienen una relación cercana con los otros (que algunos psicoanalistas dirían que son los hijos o los sustitutos de los hijos). Esos otros a los que cuidan son los alumnos, los enfermos, los ancianos, -por citar algunos-

Así, una forma de lograr la autoafirmación desde el género femenino ha sido el hacerse cargo de cuidar a los más débiles, de buscar atender las necesidades (de distintos tipos tales como emocionales, de servicios, de relación), de trabajar para ayudar en el crecimiento de los otros.

Un elemento favorable en este proceso de construcción de la identidad femenina estriba en el hecho de que su tendencia a la cercanía y a las relaciones le aporta también mayor conciencia de

los cambios y la fragilidad de la vida humana. Y esto le favorece para desempeñar profesiones como la docencia.

Como lo señala la psicoanalista hispana Asunción González de Chávez Fernández:

Es esta mayor concienciación de los aspectos más débiles lo que le permite a la mujer una mayor percepción, disponibilidad y aceptación de las necesidades propias y de los otros. Esta aptitud constituye el sustrato de esas conocidas cualidades, definidas femeninas: la intuición, la empatía, la capacidad de abandono y comunicación emocional. (1998, págs. 186-187)

De esta forma, su proceso de identidad ha preparado a las mujeres a desarrollar características de mayor sensibilidad, de responsabilizarse de las relaciones para dar afecto y cuidar de los otros. Y todo esto se vincula y da continuidad a su rol materno

Siguiendo con las ideas de Carol Gilligan, esta investigadora propuso analizar la moralidad en base a componentes centrales como son el cuidado, la responsabilidad, la compasión (en contraposición a los estudios que se enfocaban en valores más relacionados con la subjetividad masculina y el ámbito público como lo eran la justicia, los derechos y la autonomía, planteados por Lawrence Kohlberg).

Las bases de su propuesta sobre su teoría moral las propuso en su libro *In a Different Voice* -en 1982- Ahí argumentó la necesidad de incorporar la experiencia femenina en la teoría moral y política, la cual históricamente había estado relacionada con los hombres y el ámbito público. Sostiene que hay otros caminos posibles



para el desarrollo moral que los tradicionalmente reconocidos, proponiendo la concepción de una “ética del cuidado” que pudiera después dialogar con la “ética de la justicia” (que era la visión dominante del desarrollo moral).

Con estas nuevas argumentaciones desde el punto de vista de la Ética del Cuidado era posible refutar las ideas provenientes de los estudios de Lawrence Kohlberg donde pareciera que las mujeres tuvieran una especie de inmadurez moral debido a que no llegaban a los estadios más altos de desarrollo en la perspectiva de la Ética de la Justicia. Con sus estudios, Gilligan demostró que las investigaciones previas de Kohlberg “no tenían en cuenta las estructuras sociales de exclusión sexo-género, ni el hecho de que las experiencias concretas de los sujetos condicionan los modos que tienen de desarrollar sus razonamientos morales” (Medina-Vicent, 2016, pág. 90)

Esta visión de la moral permite reconocerla en términos de relaciones interpersonales y no solamente en base a las reglas y los principios abstractos. Donde la sensibilidad femenina la lleva a poner atención en los otros, en sus necesidades, en una responsabilidad que la llevaría a “escuchar voces distintas” -las de los demás- y considerarlas e incluirlas dentro de su perspectiva.

Cuando se vincula esta “ética del cuidado” con la docencia, implica cambiar de una concepción de educación centrada básicamente en el trabajar los contenidos del programa y lograr sólo aprendizajes cognitivos por una visión centrada en el bienestar y atención de la persona del estudiante. De esta forma, una profesora centrada en esta ética del cuidado estará interesada por la creación de buenas relaciones interpersonales con sus educandos, en el diálogo, la escucha, el reconocimiento de

su desarrollo y el buscar aportar elementos para el crecimiento de sus estudiantes.

Como lo señala Noddings -citado por Vázquez & Escámez (2010)- un docente que se base en la ética del cuidado considerará para la planeación de su trabajo en el aula algunas de las siguientes interrogantes:

¿Cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de cada uno de mis estudiantes?, ¿Cómo puedo ayudarles en la promoción de su inteligencia y sus afectos?, ¿Cómo puedo lograr contacto con la mayor parte del alumnado?, ¿Cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de los otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas?

Se puede agregar, -debido a las difíciles circunstancias que se atraviesan en la actualidad en todos los campos- otra pregunta para que se formule el docente: ¿Cómo puedo favorecer en ellos la resiliencia y su capacidad para hacer frente a las problemáticas a las que cotidianamente se enfrentan?

De esta forma, una docencia vivida en base a la ética del cuidado reconoce que el ser humano no es un ente aislado, centrado sólo en sí mismo. Sabe que sus estudiantes son personas que viven en un mundo de relaciones, que pueden encontrarse en situaciones de carencia o vulnerabilidad -los que constituyen una gran mayoría de los niños y adolescentes mexicanos- y que requieren el apoyo de los otros. Infiere que sus alumnos necesitan el reconocimiento de su persona, de sus actividades, de sus logros. Y busca la forma de estar cercano a ellos y apoyarlos en su desarrollo.

La ética del cuidado en educación significa cambiar el punto de atención centrado en el logro de ciertos conocimientos por la preocupación por los sujetos que se encuentran en el proceso educativo. Es el recordar la importancia del desarrollo y de la autorrealización de las maestras y de los alumnos. Saber que hay quien, -en la escuela-, se preocupe por la persona que ahí se encuentra, más allá de si se logró concluir el plan de estudios en el tiempo señalado. Es el volver a dar importancia a las relaciones interpersonales que se encuentran en el ámbito educativo.

Por otra parte, -y regresando a Gilligan-, la ética del cuidado contaba con tres niveles evolutivos:

- En el primer nivel, el individuo está preocupado principalmente con la supervivencia, y la transición ocurre con el surgimiento de un sentimiento de responsabilidad por los otros
- El segundo nivel se aproxima a la visión estereotipada de la mujer cuidadora. En ella la bondad está muy relacionada al sacrificio personal, al reconocimiento y aprobación de los otros. Y la transición se da cuando incluye la persona -además de ser “buena” el ser “honrada” y “auténtica
- En el tercer nivel existe el compromiso con la ética de la no violencia, donde “el cuidado se convierte en una obligación universal, que se acepta no por obligación, sino por un sentimiento de cercanía con otros seres sintientes” (Kitwood, 1996, pág. 143)
- La ética del cuidado de Gilligan permite reconocer que el hecho de que las mujeres construyan su perspectiva a partir de sus experiencias en el ámbito del cuidado, de que lograr una madurez moral no se realiza en el mundo como

un ente aislado, “sino como un ser situado dentro de una red de conexiones” (Medina-Vicent, 2016, pág. 92)

Uno de los grandes riesgos de quedarse ubicadas en el segundo nivel de Gilligan es lo que Kitwood llama “las cuidadoras no cuidadas” (pág. 119). Esto hace referencia a personas -en su mayoría mujeres- que satisfacen las necesidades de los demás pero no satisfacen sus necesidades de reconocimiento y cariño. Con estas situaciones se continúan las desigualdades de su género, ubicándose la mujer en un nivel inferior para su atención y priorizando la satisfacción de las necesidades de los otros.

Estas “cuidadoras no cuidadas” llegan a desensibilizarse de sus necesidades, a no querer reconocerlas y “enterrarlas” para que no estén presentes, pues no las atenderá debido a que está ocupada atendiendo las de los otros.

Como se señalaba, este es un gran riesgo que pueden tener las mujeres cuando se apegan a los estereotipos de la atención a los otros (sean hijos, alumnos, enfermos, marido, familiares, etc.) y se olvidan de la atención a su propia persona. Cuando dejan de expresar su palabra, y se quedan sólo con una imagen predeterminada, sin ser una construcción propia de su persona.

Sin embargo, la misma Carol Gilligan diferenció este riesgo y visualizó una ética de cuidado y responsabilidad de una ética del autosacrificio. Así, señaló que “el cuidado se caracteriza por el sentimiento de formar parte de una red de relaciones con ternura y responsabilidad, para cumplir, con lo cual no es necesario destruir el propio yo” (citado por Medina-Vicent, 2016, pág. 98)

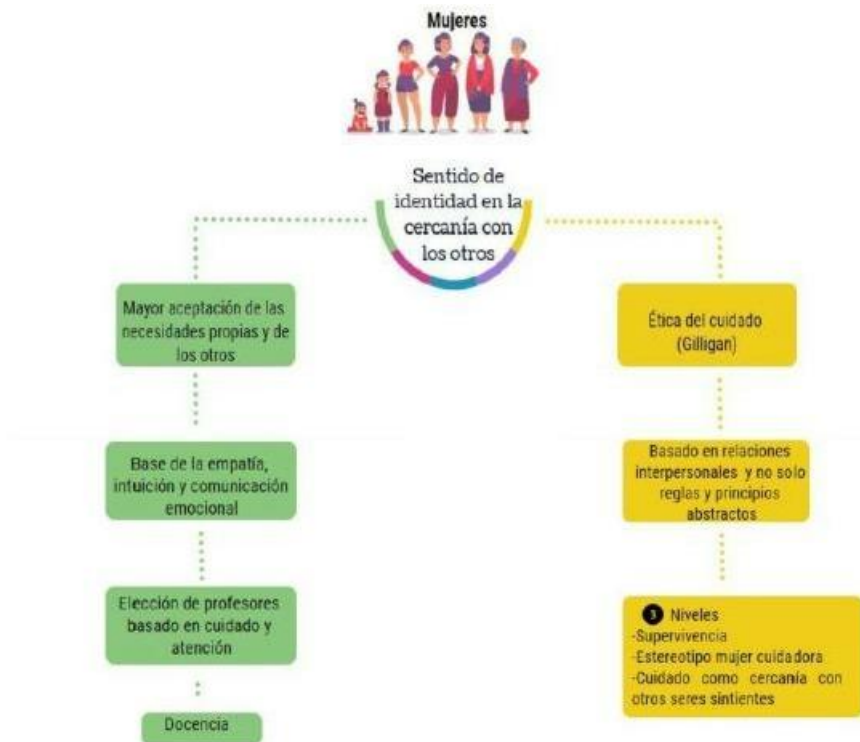
¿Qué puede hacerse para que la mujer no se quede atrapada en esta imagen estereotipada del autosacrificio y del “cuidador no

cuidado”? ¿Cómo poder avanzar de este nivel donde no hay una atención y un cuidado de sí mismo?

Una posibilidad es que se realice una búsqueda de una identidad que no se identifique exclusivamente con el solamente dar y atender a los demás, donde se logre – como señala Gonzalez de Chávez Fernández- una “integración entre la responsabilidad hacia los otros y la responsabilidad hacia sí misma con la realización de las propias necesidades, deseos y aspiraciones” (1998, pág. 189). Esto implica el reconocimiento y la autenticidad (que menciona Gilligan en la transición hacia el tercer nivel) cuando el cuidado no es una obligación impuesta desde el exterior a la mujer, ni es una pesada carga con la que tiene que vivir, sino la continuidad del cuidado y amor que se prodiga a sí misma.

Esto mismo implica el crear nuevas imágenes y nuevos significados de lo que es lo femenino. Salir de lo impuesto de forma externa por la cultura y las relaciones sociales y reconocer a partir de las propias experiencias lo que ser mujer implica. Volviendo al papel de las maestras y las educadoras, es salir de los estereotipos de lo que implica ser docente, y construir, en base a las vivencias que cada una ha construido a lo largo del tiempo, su imagen y su significado de su quehacer educativo.

Finalmente, es necesario revalorizar lo que como mujeres hemos realizado durante tanto tiempo -que es el cuidado a los otros-. Es posible que cada mujer docente construya sus nuevas imágenes y experiencias sobre lo que es ser educadora, profesora, con una nueva visión que promueva la feminización del mundo a través del reconocimiento del quehacer de las mujeres en él.



*Ilustración 4: Identidad, ética del cuidado y docencia*

## A manera de cierre

Se inició este texto con las preguntas “¿Qué hay de las mujeres?” (desde la sociología) y “¿Qué quiere la mujer? (desde el psicoanálisis). Es momento de cambiar la forma en la que se formulan estas interrogantes. Dejar el “¿qué hay de las mujeres?” como una pretensión de un acercamiento hacia lo extraño, lo diferente, lo otro. No buscar que venga la respuesta desde la mirada masculina, sino que sea una respuesta que las mismas

mujeres hagan sobre ellas mismas, sobre su femineidad. Que sea una posibilidad de expresar la palabra, del habla de quienes durante tanto tiempo se les ha negado la voz y se les ha impedido expresarse.

Por otra parte, también debe de reformularse la pregunta “¿Qué quiere la mujer?” para convertirse en un “¿Qué quiere cada mujer?”. Una expresión que parta de cada una, de sí misma, de la diversidad, para redefinir su camino y recrear su visión. Donde cada una se sienta llamada a responder esta interrogante -sin esperar voces externas para dictar la respuesta- construyendo y reconstruyendo la imagen de lo que es para ella ser mujer, integrando el cuidado a sí misma y el respeto a sus necesidades.

## La violencia hacia las mujeres en las escuelas

“Las niñas y adolescentes están más expuestas a la violencia sexual y otras formas de violencia física en la escuela.” (Céspedes & Robles, 2016, pág. 67)

En un país como México, donde la violencia de género sigue en aumento, se hace necesario revisar lo que sucede y volver la mirada hacia otros espacios como son las aulas. Basten algunas cifras nacionales para tener una panorámica al respecto: En el país, -según ONU Mujeres- cada día son asesinadas nueve mujeres y seis de cada diez, incluidas menores de edad aseguran haber sufrido algún tipo de violencia (Langner, Olivares, & Emir, 2019). Estos datos han colocado a México en el primer lugar en feminicidios en América Latina. (Gómez Flores, 2019). Algunas medidas al respecto ha sido las 18 declaratorias estatales de alerta de violencia de género (Martínez & Xantomila, 2018), sin embargo, hay críticas que señalan que “la impunidad, corrupción y omisión de las autoridades municipales y estatales” invisibilizan y reducen estos crímenes (Xantomila, 2019). Todo esto refuerza la conclusión de que “la violencia contra las mujeres es un fenómeno persistente, cultural y creciente”, convirtiendo a México en “un país violento para las mujeres” además de ser una violencia “socialmente aceptada” (Jiménez, 2018).

En las escuelas también es constante este fenómeno de violencia hacia las mujeres. Por ejemplo, en la Ciudad de México,



8 de cada 10 adolescentes han sido humilladas o denigradas en el ámbito educativo (Romero Sánchez, 2015). Y en educación superior la situación continúa: la información existente en países latinoamericanos “muestra que las instituciones de enseñanza universitaria puede ser un escenario hostil para las mujeres, donde hay un grado elevado de tolerancia a conductas que pueden caracterizarse como de acoso sexual” (Gherardi, 2016, pág. 44). Al respecto la UNESCO manifiesta una preocupación especial por ser las niñas las primeras víctimas de la violencia de género, con un efecto devastador en su dignidad y con consecuencias graves tales como la pérdida de autoestima y confianza en sí mismas, alteración de la salud física y mental, embarazos no deseados, depresiones, menor aprovechamiento escolar, ausentismo, entre otros (UNESCO., 2015)

A todo este panorama se le pueden sumar dos elementos más: el primero se refiere a que México es de los países que “ocupa los puntajes más bajos en actitudes hacia la igualdad de género” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018, pág. 113) lo que dificultan los cambios necesarios en las escuelas. Y el segundo elemento es la necesidad de una mayor formación y preparación del profesorado para intervenir ante estas situaciones de violencia hacia las mujeres en las escuelas, para trabajar con las víctimas, adoptar medidas de prevención, desarrollar procesos de interrelación y comunicación, resolver conflictos, entre otros tipos de habilidades y conocimientos necesarios.

## ¿Qué dicen los referentes teóricos sobre la violencia en general y la violencia hacia la mujer?

En ocasiones hay confusión entre agresión y violencia. Pero ambos tienen características diferentes. Éstas son:

- La agresión es natural, no aprendida y forma parte de las capacidades humanas. Mientras que la violencia no es natural, y su origen está determinado principalmente por el entorno
- La agresión es una respuesta adaptativa, mientras que la violencia no lo es
- La agresión tiene por objetivo la preservación del individuo, mientras que la violencia es fundamentalmente destructiva
- En la agresión los factores familiares y del entorno la canalizan y la modelan. Pero en la violencia los factores familiares y del entorno social negativos determinan su nivel de destructividad
- Finalmente, la agresividad no es un trastorno psicopatológico de la personalidad. Y la violencia sí lo es. (Escalante, 2008, pág. 217)

Desde el planteamiento teórico se entiende entonces que se afirme que la violencia “es agresividad alterada, principalmente por diversos tipos de factores que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín Esplugues, 2010, pág. 11).

Han sido variados los esfuerzos por adentrarse en lo que es la violencia y sus clasificaciones. Sanmartín Esplugues propone la

consideración de los siguientes elementos para poder llegar a una clasificación de la violencia:

- a. a) La modalidad de la violencia: acción u omisión. Esto implica que la violencia puede ser activa o pasiva, es decir, por acción, pero también por inacción u omisión
- b. b) El tipo de daño causado: físico, psicológico, sexual o económico. La primera es cualquier acción u omisión que causa o puede causar una lesión física. La segunda es un tipo específico de violencia que causa o puede causar daño cognitivo (como distorsiones en la forma de percibir el mundo), emocional (tal como la baja autoestima) o conductual (un trastorno de tipo compulsivo puede ser un ejemplo). Este segundo tipo usa el lenguaje tanto verbal como gestual. El tercer tipo de violencia enunciado es cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada para obtener estimulación o gratificación sexual, en el que generalmente también va acompañado de daños físicos y emocionales. El último tipo consiste en la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o las propiedades de una persona (págs. 15-16)
- c. c) El sujeto de la violencia: individuo o grupo (organizado o no). Este criterio especifica el tipo de víctima. Para los fines de este texto, interesa de manera especial la violencia hacia la mujer y la violencia contra las niñas (maltrato infantil). En cuanto a la violencia hacia la mujer, ésta puede presentarse en múltiples espacios y modalidades, tales como la pareja, en la casa, en la escuela, el trabajo, en los medios de comunicación, en la cultura, etc. Por otra parte,

la violencia infantil es la que se realiza contra la integridad (física, psíquica o sexual) contra un menor.

- d. El escenario o contexto. En éste se consideran las relaciones interpersonales existentes entre el agresor y la víctima, y el espacio en el que esto sucede. Así, se plantean dos grandes modalidades de este tipo de violencia: la doméstica y la institucional. Interesa en este texto el análisis de la institucional, particularmente la violencia en la escuela. Los tipos que ésta puede integrar son la violencia entre profesores y alumnos, entre los alumnos entre sí, entre padres y profesores -por citar unos casos. También a este tipo de violencia escolar es a la que se refiere Furlán cuando señala que “la violencia se refiere a un modo de relación que se puede desarrollar respecto a quienes son pares, o no-pares, en el entorno o en el interior de la escuela” (2012, pág. 11).
- e. El tipo de agresor. Para esta clasificación de la violencia pueden ser agresores uno mismo (en la violencia autoinfligida, como en las autolesiones), otra persona o grupo reducido de personas (la violencia interpersonal, como la violencia en la pareja o la que ejerce algún compañero de clase) o puede ser también un grupo organizado (un grupo delictivo o hasta el Estado). Sanmartín Esplugues integra en este apartado a otra subdivisión considerando las características de los agresores y los móviles que inducen a la conducta violenta. Así, propone otros tipos de agresores como la delincuencia juvenil, los psicópatas, los terroristas y el crimen organizado

Otros autores han hecho énfasis en las raíces psicológicas de la violencia, señalando el papel que las emociones tienen al respecto. Así, Echeburúa (2011) señala que “la violencia es agresividad que se carga de valores afectivos, los que la hacen especialmente peligrosa: la emoción, los sentimientos, la inteligencia y la voluntad se ponen al servicio de la violencia” (pág. 34). Este papel de las emociones, está, -lamentablemente- muy presente en actos de violencia como los feminicidios, donde se observa una gran carga de ira hacia las mujeres que son víctimas del acto.

Así, en la conducta violenta intervienen los siguientes componentes:

*Tabla 4. Componentes psicológicos presentes en las conductas violentas. Recuperado de Echeburúa (2011)*

<i>Elemento presente en la violencia</i>	<i>Explicación</i>
Actitudes de hostilidad	Proceden de actitudes y sentimientos negativos (maldad, venganza, cinismo) generados al atribuirle a los demás los males personales, generando un impulso de hacer daño

<p>Un estado emocional de ira</p>	<p>Esta ira es variable, pudiendo ir desde una leve irritación hasta una rabia intensa. Se relaciona con una actitud de hostilidad y por pensamientos activadores relacionados con recuerdos de situaciones negativas vinculadas con la víctima o suscitados directamente por estímulos generadores de malestar ajenos a la víctima (problemas laborales, dificultades económicas, etc.)</p>
<p>Factores precipitantes directos</p>	<p>El abuso del alcohol o drogas (principalmente cuando se relaciona con frustraciones acumuladas y con una intensidad emocional previa, contribuye a la aparición de las conductas violentas)</p>

<p>Un repertorio de conductas sobre y trastorno de personalidad en el agresor</p>	<p>Por ejemplo, el déficit de habilidades de comunicación y de solución de problemas impide la canalización de los conflictos de una forma adecuada. Además, puede agravarse si existen alteraciones de la personalidad como celos, baja autoestima, falta de empatía, necesidad extrema de estimación, etc.</p>
<p>La percepción de vulnerabilidad de la víctima</p>	<p>Generalmente se elige como una persona en la que se descargue la ira a alguien que se percibe como más vulnerable y que no tenga una capacidad de respuesta enérgica y en un entorno en que sea más fácil ocultar lo ocurrido. Esta es una razón por la cual las mujeres, los niños y los ancianos son fácilmente víctimas de violencia, y el lugar que debería ser de protección (el hogar) se convierte en un lugar de riesgo</p>

<p>El reforzamiento de conductas violentas previas</p>	<p>Es muy probable que las conductas violentas anteriores hayan quedado reforzadas para la persona violenta porque con ellas consiguió algún objetivo o alcanzó notoriedad. Y si además su conducta quedó impune, entonces hay un aprendizaje que le indica que la violencia puede ser un método muy efectivo y rápido para conseguir lo que se desee.</p>
--	--

Es posible reconocer algunos de estos componentes psicológicos en la violencia hacia las mujeres. Es común reconocer actitudes de hostilidad hacia el sexo femenino (quizás por aprendizajes previos en la familia, por visiones estereotipadas de la mujer, por visiones denigrantes de la misma). También se encuentran estas conductas en sujetos que no tienen habilidades adecuadas de comunicación ni solución de problemas, con baja autoestima, carentes de empatía (por lo que el dolor ajeno no les impacta), inestables emocionalmente y con un gran deseo de compensar estas carencias a través de la violencia. Tampoco es infrecuente que los sucesos violentos se observen en situaciones donde hay estados emocionales de ira (sin ser provocados por la víctima) y donde se conjuga el uso de alcohol o drogas. Sólo para citar un caso, se ha comprobado que en los momentos en los que se decretó



el confinamiento por el Covid-19, cuando las mujeres se quedan encerradas en sus casas con parejas sentimentales abusadoras, entonces se conjugan todos los elementos para que el aumento de la violencia contra las mujeres aumente drásticamente, convirtiéndose en las víctimas ocultas de la pandemia, viviendo una situación de riesgo real a cada minuto.

Además, en estas difíciles circunstancias, aumenta la vulnerabilidad de la mujer debido a que está confinada y es difícil acceder a apoyos externos. Por otra parte, también se incrementa la impunidad de esta conducta violenta, debido a que las instancias de justicia no están informadas de estas situaciones (aunque hay evidencias en que han aumentado drásticamente las llamadas de denuncia de violencia intrafamiliar en todo el mundo). Y para agravar más la situación, una cantidad muy considerable de estas mujeres en riesgo de violencia dependen económicamente de sus parejas, lo que las hace aún más vulnerables. Sólo por citar algunas cifras, a finales del mes de marzo 2020 en Francia la violencia de género había aumentado un 30% desde el inicio del confinamiento, en Argentina aumentó un 39% las consultas por violencia de género, en Reino Unido las llamadas denunciando abuso doméstico aumentaron en un 25% y en Somalia las medidas de confinamiento han provocado un marcado aumento de las mutilaciones genitales femeninas. (Pont, 2020)

Siguiendo el análisis sobre la violencia de género, ésta tiene tres elementos básicos que la diferencian de entre otras violencias. Estos componentes son el estructural, el objetivo de control y el aislamiento que conlleva.

- Componente estructural de la violencia de género: el concepto de violencia estructural es aquella “que se

produce como consecuencia de los elementos de la cultura y la organización social que son utilizados para impedir la satisfacción de las necesidades” (Lorente-Acosta, 2020, pág. 2). La violencia de género se considera una violencia estructural porque actúa bajo la influencia de los roles de género y los estereotipos sexuales, los cuales actúan como factores de riesgo y son determinantes en su uso

- El objetivo de control: los teóricos que han investigado la violencia de género coinciden en que el principal objetivo de este tipo de violencia no es el daño, sino el control y sometimiento de la mujer a la voluntad del agresor bajo los elementos estructurales de la sociedad y la cultura. Es por esto que generalmente no es un solo episodio, sino es una violencia que continúa en el tiempo y tiene efectos físicos, psíquicos y sexuales, impactando de forma intensa en la salud femenina.
- Aislamiento: el agresor utiliza los elementos estructurales y el control individual para aislar a la mujer de sus fuentes de apoyo externo (básicamente su familia, amistades y relaciones interpersonales) con la finalidad de aumentar el control sobre ella y lograr la impunidad de la violencia que está ejerciendo.

Estas tres características explican la dinámica de la violencia de género, en particular los casos de feminicidio. Es común que cuando éstos ocurren la misma familia de la occisa tuviera alguna sospecha de la violencia que se ejercía sobre la mujer, pero no la confirmación ni la gravedad de la misma. Esto debido al mecanismo de aislamiento que el agresor impuso sobre la fémina. También es por ello que las mujeres que son víctimas de estas violencias sienten que cada vez se encuentran más solas, que no

tienen recursos para pedir ayuda y van percibiéndose atrapadas en estas dinámicas que terminan por costarles la vida.

A continuación se presenta un esquema sobre las consecuencias que puede tener la violencia de género sobre la salud femenina (información recuperada de Lorente-Acosta, 2020)



Ilustración 5. Consecuencias de la violencia de Género sobre la salud. Recuperado de Lorente-Acosta, 2020

Particularizando sobre *la violencia de género relacionada con la escuela*, la UNESCO y la ONU MUJERES (2016) la definen como: “actos o amenazas de violencia sexual, física o psicológica que ocurren dentro y alrededor de las escuelas, perpetrados como resultado de normas y estereotipos de género y, ejecutados por dinámicas de poder desiguales” (pág. 20)

Para estas dos instancias internacionales, la vivencia que se tenga de esta violencia de género relacionada con la escuela es diferente dependiendo del sexo, género, país y contexto al que se pertenezca. Así, por ejemplo, en las mujeres predomina una vivencia más relacionada con violencia psicológica, ciberbullying, violencia sexual y acoso. En los jóvenes varones se observan mayores índices de castigo corporal que en las chicas. Mientras que los estudiantes LGBT (lesbiana, gay, bisexual y transgénero) sufren violencia vinculada con su orientación sexual o su expresión e identidad de género. Las víctimas y los perpetradores pueden ser tanto menores como adultos y en estos casos se reflejan dinámicas de poder entre generaciones de estudiantes y el personal escolar. Además, los lugares en los que puede ocurrir este tipo de violencia van desde la escuela, el trayecto hacia la escuela, el hogar, la comunidad y el ciberespacio.

La violencia de género relacionada con la escuela viola los derechos de las personas -en especial de los menores- a una educación inclusiva, de calidad y a la seguridad. Por otra parte, se espera de la escuela que contribuya en la creación de actitudes, valores y conductas -tanto individuales como colectivas- que limiten las raíces de todo tipo de violencia, que les enseñen a tener relaciones sanas entre pares y puedan prevenir la violencia. Además, que se implementen esfuerzos relacionados con fortalecer el abordaje curricular de los temas de género y favorecer pedagogías que promuevan una adecuada educación integral

Algunas formas de abuso que se presentan en las escuelas son:

- Bullying: reconocido como la forma de violencia que prevalece más en las instituciones educativas. Se estima

que afecta a uno de cada tres estudiantes entre las edades de 13 a 15 años en todo el mundo

- Violencia sexual: Se considera que la han sufrido una de cada diez niñas (cerca de 120 millones en el mundo)
- Abuso físico bajo el pretexto de la disciplina: Más del 80% de estudiantes en ciertos países sufren castigos corporales en las escuelas
- El incremento de riesgos en grupos de estudiantes marginados: un ejemplo son los casos de alumnas con discapacidades que sufrieron violencia sexual en las escuelas, comparado con una menor cantidad de casos de niñas que también sufrieron este tipo de violencia y no vivían con alguna discapacidad
- Bullying homofóbico: considerada como una de las más comunes formas de bullying por su alto porcentaje en algunos países
- Ciberbullying: se relaciona con el bullying en la escuela, pues un alto porcentaje de quienes sufren ciberbullying también sufren violencia en sus instituciones educativas. (UNESCO & UN WOMEN, 2016, pág.24)

Y las principales causas que se consideran que están detrás de esta violencia de género en las escuelas son:

<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Normas de género discriminatorias: Basado en la violencia como forma de continuar con el dominio masculino. En ellas existe una alta presión para actuar de acuerdo a las normas de género. Los jóvenes que no se conforman o no eligen actuar basados en estas normas -como la población LGBTI- pueden ser sancionados a través de la violencia</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Normas sociales: en la forma de autoridad, tradicionalmente varones adultos, usan la violencia como una forma de promover su disciplina y control como maestros. Estas normas que apoyan la autoridad de los profesores y profesoras sobre los menores pueden ser usadas como formas de violencia para reforzar las normas sociales y de género</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<p>Factores estructurales y contextuales más amplios: conflictos, inequidades, privación, marginación y sistemas débiles educativos son considerados.</p>

*Tabla 5 Causas principales de la violencia de género en las escuelas según UNESCO/ONU MUJERES (2016)*

Para concluir este apartado, se presentan cuatro puntos que retoman Fernández, Revilla y Domínguez (2015) para hacer énfasis en las causas reales que se encierran en la violencia hacia las mujeres y los mitos que tratan de ocultar esta situación

1)	La violencia hacia las mujeres no es algo innato o connatural al ser humano ni se deriva de las diferencias biológicas entre los sexos. Las conductas mediadas por el género están directamente relacionadas con el marco histórico y cultural en que se desarrollan. Dependen de la socialización de las costumbres y los valores que las sustentan.
2)	No es un comportamiento instintivo ni constituye un fin en sí mismo, sino que tiene una clara función instrumental, es un acto coercitivo de imposición de voluntad de ejercicio de poder y de búsqueda de sometimiento de las mujeres. Es una conducta funcional al sistema patriarcal.
3)	Es un fenómeno históricamente ocultado, nombrado un tema tabú para la sociedad y un secreto vergonzante para las víctimas. Se produce y reproduce a escala mundial, porque los agresores se suelen ocultar y han disfrutado de impunidad
4)	Los mitos y estereotipos de género sostienen y preservan la violencia que sigue persistiendo porque no ha existido ni existe un rechazo firme, tajante, y definitivo en nuestra sociedad (recuperado de Fernández, Revilla y Domínguez (2015))

*Tabla 6: Mitos detrás de la violencia de género y sus causas reales. Recuperado de Fernández, Revilla y Domínguez (2015)*

## **Narraciones sobre vivencias de violencia hacia las mujeres en las escuelas**

Los espacios donde puede presentarse la violencia hacia las mujeres son múltiples. Es común que sea en el hogar, pero también la escuela puede ser el lugar donde se presenten este tipo de actos donde tanto las maestras como las alumnas sean sujetas a actos que vayan en contra de su dignidad, donde son percibidas como sujetos vulnerables y sufren consecuencias físicas, psicológicas o sexuales en su persona.

A continuación se presentan algunas narraciones que distintas maestras en servicio o normalistas (futuras docentes con prácticas profesionales en las escuelas secundarias) compartieron como parte de sus experiencias en las aulas. En algunos casos ellas son las víctimas de la violencia, en otros se convirtieron en testigos involuntarios de la misma.

Una primera narración está relacionada con la violencia psicológica, el caso que viven las madres adolescentes cuando quieren volver a estudiar la secundaria y son discriminadas en la institución por las autoridades por su nueva condición



*Yo como profesora y en el poco tiempo que llevo de servicio en la escuela actual en la que trabajo, se vivió una situación delicada respecto a una alumna de segundo grado, la cual fue embarazada a su temprana edad. Ya al inicio del tercer ciclo escolar regresó a la escuela como madre, lo cual el director de la institución no la aceptaba como tal por las ideologías y costumbres de la comunidad, para lo cual pedía que se trabajara con esta alumna a través de la educación virtual, ya que la alumna no es de este pueblo, para que no pusiera en riesgo la escuela. En esta situación, por primera vez me opuse a la idea del director, diciéndole a él que yo no estaba de acuerdo con lo que él decía, porque se estaría violando los derechos de esta alumna, aparte se le estaba discriminando, lo cual está estrictamente prohibido y no porque lo diga yo, sino porque así está establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Y que nosotros como profesores estábamos ahí para transformar la sociedad, para hacer el cambio en ellos y no para seguir con las ideas machistas de la comunidad, ya que tarde o temprano la comunidad cambiaría, porque no podría seguir así. De aquí los demás maestros apoyaron mis palabras y así fue como la alumna quedó otros días en la escuela. (profesora número 97)*

*Tabla 7. Ejemplo de discriminación en la escuela*

Respecto a la violencia física, se presenta a continuación el caso de una docente que es testigo de cómo la pareja de una alumna va por ella a la escuela y trata de sacarla usando violencia física:

*En una ocasión una de mis alumnas fue literalmente sacada del aula por su esposo que iba alcoholizado y escandalizando en la escuela, queriéndola hasta golpear. ¿Hasta qué límite o qué punto es correcto intervenir para evitar estas agresiones sin llevar esto a un nivel de violencia más grande? Tomé la decisión de avisar a las autoridades de la comunidad y que ellos hablaran con el señor. (profesora número 11)*

*Tabla 8. Ejemplo de violencia física hacia una alumna*

Por otra parte, la violencia sexual fue en donde se encontraron mayor cantidad de casos y también diferencias en la gravedad de los mismos, los que iban desde situaciones de exhibicionismo, acoso, hasta violaciones. Como ejemplos se muestran tres diferentes tipos de acoso: hacia subordinadas (normalistas practicantes en las escuelas), hacia los pares (profesoras) y hacia alumnas:

*Cuando estuve de práctica en la escuela secundaria mi relación con los profesores era excelente ya que pude convivir más con ellos y esto favoreció mi relación. Pero con el subdirector no fue así, ya que él pidió que a todas las alumnas que estábamos de prácticas bailáramos con ropa inapropiada. Yo le comenté que no y esto ocasionó que no me llevara bien con él. La consecuencia fue que no me firmó mis planeaciones y trataba de exhibirme como una mala maestra. (profesora número 204)*

*Tabla 9. Ejemplo de acoso hacia las practicantes en la secundaria*

Otros casos presentes fueron los de acoso de docentes varones hacia docentes mujeres:

*Hace unos años atrás un compañero que se integró a mi escuela me acosaba constantemente. Después de un tiempo que ya no lo aguantaba platicué con la persona que era mi representante sindical para que me apoyara en hablar con él. El profesor que era el representante me apoyó al grado que ese compañero me dejó de molestar de inmediato, pero ahora trataba de fastidiarme en lo que era respecto a mi trabajo. (profesora número 32)*

*Tabla 10. Ejemplo de acoso sexual de un docente varón a una docente mujer*

Y lamentablemente, también casos de acoso a estudiantes:

*Me encontré con un profesor donde existía un acoso sexual de él hacia las alumnas. Los compañeros maestros de la zona sólo juzgaban la situación de manera individual y lo único que se hizo fue cambiarlo de escuela porque los padres de familia estaban a punto de poner la denuncia. Poco tiempo después comenzaron a surgir el mismo tipo de situaciones en la nueva escuela a la que lo habían cambiado, pero su jubilación estaba en puerta y no lo conocí por mucho tiempo; es por eso que no hice nada al respecto, pues tampoco me constaban las situaciones que se comentaban. (profesora número 96)*

*Tabla 11. Ejemplo de acoso sexual a alumnas*

Para concluir los casos de violencia sexual se presenta un caso de una alumna que sufre un abuso sexual en su casa. Aunque no es un caso que se haya dado en la escuela, tiene repercusiones en la misma y una profesora se convierte en la persona que recibe la confianza de la estudiante: 90

*En una ocasión una alumna de segundo año de secundaria se acercó a mí para pedirme ayuda ya que su padrastro la había violado y no sabía cómo enfrentar la situación con su madre y con el padrastro también.*

*La niña estaba muy “shockeada”, se mostraba mentalmente ausente, deprimida y asustada.*

*Me impactó mucho esta situación. Busqué ayuda en el departamento psicopedagógico de la escuela, se mandó hablar a la mamá, se informó al director, se realizó una reunión con todo el personal para pedir el apoyo para la niña y se canalizó al DIF. (profesora número 176)*

*Tabla 12. Ejemplo de abuso sexual en la familia a una alumna*

Estas narraciones fueron expresadas cuando se les solicitó a un grupo de docentes que expresaran algún momento difícil, de toma de decisiones que hubieran enfrentado en su práctica profesional. Fueron muchos los tipos de planteamientos que se realizaron. Algunos se fueron por los aspectos eminentemente pedagógicos (como es la evaluación o el programa escolar) y en ellos se notaba cierto conflicto. Pero fueron las situaciones interpersonales (en específico aquéllas que se relacionaban con vivencias de violencia, como las anteriores) las que tuvieron una mayor carga emocional en las profesoras, donde se reconoció el efecto que aún les causaba esa situación y en las que describieron si pudieron actuar en tales circunstancias o solo fueron testigos de lo que ocurría.

Algunas de las características que estas narraciones tienen en común son:

- Son situaciones en las que las mujeres son percibidas como vulnerables: tanto la alumna que acaba de tener un bebé y se le prohíbe regresar a la escuela (donde no se está respetando su derecho a la educación y se le está discriminando) como las profesoras y alumnas que son acosadas por varones o la alumna que es violentada por el marido en la escuela, son ejemplos de una visión que concibe a la mujer como susceptible, en riesgo y vulnerable, a merced de la voluntad de otro que la daña
- Las mujeres de estos casos son víctimas que sufren un daño físico, psicológico, sexual o económico
- Los sujetos que causan la agresión son varones (los profesores acosadores, el directivo que prohíbe el regreso de la estudiante, el marido violento, el padrastro que abusa de la adolescente)
- Se observan distintas cargas emocionales en los actos de violencia (siguiendo con el planteamiento de Echeburúa (2011). En algunos casos puede ser una molestia leve, en otros un gran enojo o ira (como la del marido que va a sacar a la esposa de forma violenta de su salón de clase)
- En muchos casos hubo reforzamiento de conductas violentas previas (como en el ejemplo de la tabla 9, de profesor que acosaba a las estudiantes. Esta conducta la realizó al menos en dos escuelas y como no era sancionado, entonces creía que podía repetir la conducta las veces que él deseara).
- Están presentes roles de género y estereotipos sexuales que favorecen estas conductas violentas. Prevalece una visión de que la mujer está supeditada al varón (como la

estudiante que es sacada del aula por su marido) o de que la mujer es un instrumento únicamente para determinados fines elegidos por el agresor (con el ejemplo de las alumnas y las profesoras acosadas por docentes de las escuelas)

Estos casos son algunos ejemplos cotidianos que se viven en las escuelas. Son parte de la experiencia de muchas mujeres que, -en sus roles de maestras o de alumnas- han vivenciado en las aulas e instituciones educativas.

Una vez analizada estas situaciones, queda ahora la pregunta, ¿qué se puede hacer para evitar y contrarrestar la violencia hacia las mujeres en las instituciones educativas? Estos aspectos se buscarán analizar en el siguiente apartado.

## **Algunas alternativas para prevenir la violencia hacia las mujeres en las aulas**

“La eliminación de la violencia implica la transformación de las mujeres y los hombres, de la sociedad y las instituciones y de la cultura, a partir de la creación de condiciones de seguridad para las mujeres, pero también y de manera fundamental, de lograr el acceso de las mujeres a condiciones de desarrollo personal y de género con los parámetros de calidad de vida y ciudadanía plena”  
(Lagarde, 2011, págs. 90-91)

Pensar el prevenir y combatir la violencia, implica -como señala Lagarde- proponer transformaciones importantes en los seres

humanos, en la sociedad y en las instituciones. Implica buscar las formas en lograr el desarrollo de mujeres y hombres en la sociedad.

Se pueden implementar estrategias de acción, señalar momentos y espacios para buscar la transformación. Se hace necesario involucrar a todas las instancias -en este caso interesa de forma especial lo que ocurre en las escuelas, pero se reconoce la estrecha vinculación que existe entre las instituciones educativas y los demás ámbitos de la vida social humana-. Por ello se requieren una serie de acciones integrales para evitar que siga aumentando este fenómeno de violencia hacia las mujeres en las aulas.

La que se considera la premisa fundamental para cualquier acción que busque la prevención y la disminución de la violencia es el respeto a la dignidad humana. En los sucesos violentos, donde se daña la integridad del otro (en cualquier aspecto: físico, psicológico, sexual, económico) se le está considerando un instrumento para el fin del agresor. Este objetivo puede ser el control, el dañar, el aprovecharse de la otra persona. Se pierde la visión del valor del ser humano que está siendo agredido.

Este planteamiento básico del respeto a la dignidad humana se puede recuperar desde la Teoría del Reconocimiento de Axel Honneth. En esta se señala que la identidad individual tiene su origen en las interacciones en las que es fundamental el reconocimiento que se recibe del otro. Las tres principales formas o niveles de reconocimiento son el amor, los derechos y el respeto o la valoración. Cuando no se da este reconocimiento, cuando se opone, se anula o se dificulta el reconocimiento, entonces surge lo que se conoce como “reificación”. Así, la reificación “consiste básicamente en tratar a las personas con que se interactúa como si fueran meras cosas o instrumentos desligando el reconocimiento de su significado para lo humano” (Pasillas Valdez, 2012, pág. 418)

Como es posible observar, la reificación está vinculada con el considerar al otro como un instrumento, con el no reconocimiento de su dignidad humana, y por tanto, con el fenómeno de la violencia. Así se expresa cuando Pasillas Valdez lo argumenta como:

La reificación consiste en considerar a las personas como si fueran cosas, o percibir las únicamente en su dimensión de medios o instrumentos para las finalidades propias de un individuo; en este sentido, la reificación es en sí misma una forma de violencia por desconocer o suprimir el reconocimiento de la condición humana de las personas con que se interactúa. (2012, pág. 420)

De esta forma, el reconocer la dignidad de las personas es garantía para evitar la violencia, pues se deja de ver al otro como sólo un instrumento para determinados fines. Toda persona es un fin en sí misma y no un instrumento o un medio para alcanzar ciertos fines.

Y ya vinculado con lo que es la violencia hacia las mujeres, se puede afirmar que:

Respetar a un ser humano es ante todo no instrumentalizarlo y tampoco dañarlo, es decir, es respetar su integridad física, psíquica o moral. Desde este punto de vista no serán respetables cuantas prácticas o hipótesis culturales ataquen dicha integridad como, por ejemplo, la mutilación genital femenina o la consideración subordinada de la mujer al hombre. (Sanmartín, 2011, pág. 434)

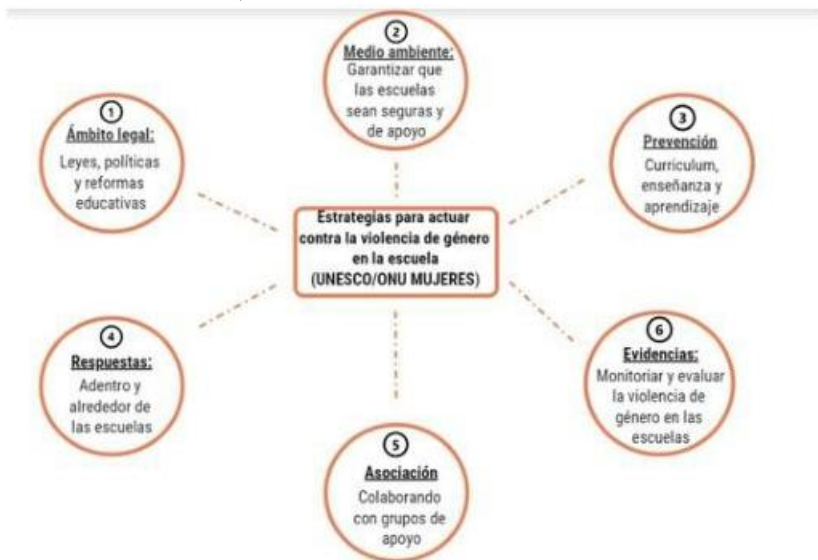
El respeto a la dignidad humana -en particular el de la mujer, que es la temática de estos escritos- debe ser, entonces, la base de



todo tipo de intervenciones (sean sociales, políticas, culturales, etc.). Pero principalmente en las escuelas es donde debe de favorecerse este tipo de aprendizajes. Desde los niveles más básicos de la enseñanza puede propiciarse el respeto al otro, el reconocimiento de su importancia, el valorar su dignidad. Luchar por cambiar conductas de discriminación y violencia se puede lograr en alianza con las escuelas, como un medio privilegiado para favorecer ideas, cambiar actitudes y promover acciones.

Considerando esta premisa básica del respeto a la dignidad humana, existen propuestas concretas que buscan prevenir y erradicar la violencia en las escuelas. Una de las más completas en este ramo es la que propone UNESCO en colaboración con la ONU MUJERES. A continuación se recuperan las seis líneas de acción generales que se plantean para dicho fin y se explican con detenimiento.

*Ilustración 6. Estrategias para actuar contra la violencia de género en la escuela (UNESCO & ONU MUJERES, 2016)*



1.- Ámbito legal: leyes, políticas y reformas educativas: este apartado hace énfasis en la incorporación de políticas nacionales públicas que reconozcan la necesidad de la prevención y se responsabilicen en mitigar el impacto e incremento de este tipo de violencia.

Para ello, se proponen acciones concretas en los distintos niveles de gobierno para que:

- Se desarrollen e implementen leyes relevantes y políticas multisectoriales para prevenir y responder a la violencia de género en las escuelas
- Fortalecer la interconexión entre el ámbito educativo y las políticas, sistemas y procedimientos de protección infantil.
- La aplicación sistemática de propuestas para revisar, reformar, asegurar que las instituciones de educación utilicen estrategias para prevenir y responder a la violencia de género en las escuelas.

Así, dentro de las acciones concretas que UNESCO/ONU MUJERES proponen en este primer ámbito son:

Por parte de la Secretaría de Educación (o Ministerio de Educación en algunos países): apoyar el diseño, implementación y el análisis del género en la legislación nacional y estatal y sus acciones; asegurar que se establezcan presupuestos sensibles a las problemáticas de género para aumentar el conocimiento y la implementación de nuevas políticas educativas; promover que el personal de la educación, profesores y directivos se capaciten en la prevención de la violencia de género en las escuelas y promover que en el currículum nacional se integren contenidos y el desarrollo de habilidades relacionadas a las cuestiones de género, entre otras medidas

En las escuelas: crear reglamentos que promuevan una educación inclusiva, no discriminatoria y con reconocimiento del género; favorecer mecanismos que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para participar en la reducción de la violencia de género en la escuela (como el entrenamiento de los estudiantes para convertirse en “educadores de pares” o “medidores de pares” que sean capaces de detectar la violencia; y fortalecer los vínculos con las comunidades y sus familias, por citar algunas acciones. (pág. 48)

2- Medio ambiente: garantizar que las escuelas sean seguras y de apoyo. Esta segunda estrategia apuesta por promover un medio ambiente de calidad para el aprendizaje, el trabajo y el estudio. Así, se promueve que las escuelas en su totalidad sean más seguras y amigables para los menores y lograr un mejor ambiente a través del compromiso con distintas instancias de apoyo como son la comunidad y el gobierno. Las actividades clave en este rubro son:

- La creación de espacios seguros y acogedores
- Asegurar que los órganos de gobierno y las directivas escolares envíen mensajes firmes de que la violencia de género en las instituciones educativas no es aceptable y se considerará su transgresión con severidad
- La creación de códigos de conducta

En el primer rubro (la creación de espacios seguros y acogedores) se consideran algunas acciones específicas tales como: que la localización de la escuela esté ubicada en lugares seguros de la comunidad (lejos de bares o lugares de alta incidencia criminal); conocer las rutas de acceso a la escuela y reconocer las que son inseguras, compartir opciones de transporte; mantener la

iluminación alrededor de los espacios de la institución; asegurar una buena visibilidad adentro de ellos espacios educativos, monitorear regularmente los espacios donde los menores son más vulnerables a la violencia de género (como pueden ser los salones vacíos o las instalaciones deportivas).

El segundo aspecto, -referente a las acciones que los directivos deben de implementar para comunicar que la violencia de género no es aceptable- se encuentran algunas posibilidades tales como: desarrollar e implementar formas positivas de disciplina, consultar e incluir a los menores en ciertas tomas de decisiones; trabajar con las familias y la comunidad para la promoción del uso de formas positivas de disciplina; establecer procedimientos claros y seguros para reportar casos de violencia y el apoyo a las víctimas; establecer medidas disciplinarias efectivas para los perpetradores (adultos y menores)

En cuanto a la creación de códigos de conducta, éstos deben de considerar los siguientes aspectos: su definición (con objetivos claros); la formulación del contenido (considerando los aspectos esenciales de la violencia de género, su posibilidad de aplicarse en la vida cotidiana de la escuela, una formulación específica); el desarrollo del código (si es posible involucrando a los estudiantes en su construcción, además asegurando el consejo de expertos en su realización); su promoción (que sea fácil de entender, con apoyos visuales y distribuirlo ampliamente); la implementación (apoyada por las autoridades); el reportar y sancionar la conducta; y la revisión periódica del código para evaluar su impacto (Poisson, citado por UNESCO & UN WOMEN, 2016, pág. 59).

3- Prevención: el currículum, la enseñanza y el aprendizaje: Este tercer rubro hace énfasis en implementar esfuerzos de prevención

para desarrollar un contenido educativo y desarrollarlo. Es decir, que los estudiantes aprendan al respecto.

Las estrategias que se consideran son:

- El desarrollo de aproximaciones curriculares que prevengan la violencia y promuevan la equidad de género
- Capacitar al personal de la institución para brindarles las herramientas para prevenir y responder a la violencia de género
- Construir espacios seguros donde se trabajen las intervenciones co-curriculares para abordar las temáticas relacionadas con la violencia de género
- 

En cuanto al desarrollo curricular que prevenga la violencia y promueva la equidad de género, se pueden citar las siguientes actividades: planeación (involucrar a expertos en su diseño, recuperar evidencia de otros currículo que se hayan evaluado, diseñar actividades didácticas que estén acordes con las habilidades que se buscan desarrollar y los recursos); revisión del contenido (que sea apropiado a la edad a la que se dirige, que promueva definiciones positivas de la masculinidad para trabajarse con niños y adolescentes, hacer énfasis en la comunicación y el consentimiento; hacer énfasis en promover modelos positivos para establecer relaciones interpersonales, incluir información sobre todos los tipos de violencia de género, incluir información sobre la violencia de género y mecanismos de apoyo); su puesta en marcha (utilizar métodos participativos para involucrar a los estudiantes para que internalicen la información; seleccionar educadores capaces y motivados que faciliten el

desarrollo de habilidades); y su revisión (hacer una prueba piloto de la currículum recibiendo retroalimentación de los estudiantes, realizar supervisión y seguimiento de su implementación) (pág. 62). Entre las temáticas en las que se ha hecho énfasis son: una educación sexual integral; educación de habilidades para la vida; relaciones saludables; bullying y otras formas de violencia; y equidad de género

Para la capacitación del personal docente sobre estas temáticas, se sugiere favorecer el que puedan reconocer las dinámicas que existen en sus salones de clase (incluyendo factores como el género, la raza o los aspectos étnicos), también de que reconozcan el currículum oculto y la forma en la que éste actúa en los procesos educativos. Aprender a comprometerse con la búsqueda de un trato equitativo para mujeres y varones, aprender técnicas para promover el respeto y no promover la violencia; trabajar enfoques que favorezcan una disciplina positiva, reconocer la discriminación de género, racismo y homofobia. Y se hace énfasis en la formación de docentes, donde se deberían de sentar las bases para aprender a lidiar con el conflicto, involucrarse en didácticas de apoyo e interactivas de enseñanza, además enseñarles a reconocer la forma en la que ellos mismos -como futuros docentes- se expresan en su vida cotidiana sobre las cuestiones de género y cómo éstas pueden influir en su futura práctica docente.

En el ámbito de la construcción de espacios seguros para la implementación de actividades co-curriculares se plantea el diseñar y utilizar experiencias de aprendizaje que complementen lo que se hace en las aulas. Estos se pueden convertir en espacios seguros, donde los estudiantes tienen un ambiente de

confidencialidad, donde puedan hacer preguntas sensibles sin el miedo a ser juzgados. Un ejemplo de estos tipos de actividades fue el que se creó en Ghana, denominado “Stop Violence Against Girls in Schools” (SVAGS) que se convirtió en un espacio donde las chicas podían reunirse para discutir sobre la violencia de género y la manera de lidiar con ella. En este club se usaban debates, dramatizaciones, campamentos y visitas a otras comunidades. También recibían asesoría de chicas mayores que fungían como mentoras.

4- Respuestas: al interior y alrededor de las escuelas. Este aspecto se ubica en la necesidad de que, cuando ocurran eventos de violencia de género, debe haber procedimientos claros, seguros y accesibles para reportar los incidentes, asistir a las víctimas y referir los casos a las autoridades apropiadas.

Las estrategias clave en este rubro son:

- Proveer mecanismos de reporte sencillos, accesibles, confidenciales y respetuosos de los menores
- Facilitar acompañamiento y apoyo
- Saber referir a los departamentos legales y a los servicios de salud.

Para la primer estrategia clave, -los reportes de las incidencias- UNESCO y ONU MUJERES (2016) sugieren que la toma de decisiones sobre estos aspectos esté ligada al análisis de cuestiones como si los estudiantes saben sobre lo que implica un proceso de reporte de violencia de género en la escuela, la forma de lidiar

con sucesos de incidentes graves, si el seguimiento que darán las autoridades al suceso será efectivo, la forma en la que las alumnas y alumnos pueden involucrarse en el diseño e implementación de los sistemas de reportes, si es benéfico que el reporte sea anónimo y si se puede asegurar que éste sea confidencial. Entre los mecanismos que se han implementado en distintas partes del mundo se encuentran el uso de líneas telefónicas (como en Kenya, donde voluntarios atendían las 24 horas del día para dar apoyo y referir a servicios relacionados con violencia sexual, física o emocional y donde se llegaron a hacer denuncias de abuso sexual por parte de los profesores); chats y reportes en línea (en Holanda se implementó una línea de ayuda para menores de 18 años donde podían hablar sobre una gran variedad de tópicos, pero éstos se centraban principalmente en las relaciones afectivas, el sexo, la violencia en la casa y en la escuela. En Líbano se trabajó para ayudar a los niños a comunicarse rápidamente con un equipo de profesionales, donde podían hacer reportes, recibían apoyo y consejo); “buzones de la tristeza y la felicidad” (en Malawi se utilizaron estos buzones en los cuales los niños hacían reportes anónimos sobre bullying, castigos corporales, negación de comida, de trabajar en casas de los maestros y hasta casos de brujería) y maestros focales (esto se hacía a través del entrenamiento de maestros que previamente habían trabajado estas temáticas y con quienes se podía reportar casos de violencia de género en la escuela)

El facilitar acompañamiento y apoyo se propone tanto para las víctimas, los sobrevivientes de violencia, testigos y perpetradores (especialmente en los casos en los que estos últimos tienen otro



tipo de problemas psicológicos que se relacionan con su conducta violenta). Este acompañamiento también se ha desarrollado de distintas maneras en el mundo. Destacan posibilidades como los maestros con entrenamiento como “guardianes” o “mentores” (como en Tanzania, de donde las estudiantes que vivieron violencia sexual podían recibir apoyo de una maestra capacitada); consejeros escolares (en países como Jamaica los consejeros escolares acompañaban a los estudiantes en diversas problemáticas personales -que incluían violencia- pero también tenían el compromiso de también de ofrecer orientación académica y vocacional); voluntarios comunitarios (éstos pueden ser líderes comunitarios, personal de la escuela o individuos confiables que reciben capacitación sobre habilidades básicas de escucha, derechos de los niños y métodos para prevenir, responder y reportar casos de violencia); apoyo y asesoramiento de pares (utilizado en Japón, especialmente para apoyar en los casos donde los estudiantes son excluidos de grandes grupos. En esta estrategia los alumnos mayores aprenden a cómo apoyar a los más jóvenes, en especial los que están en la transición de la escuela primaria a la secundaria) y el referir a servicios psicológicos externos a la escuela (como los casos de Sierra Leona, donde se requería apoyar a las alumnas que habían sido víctimas de violación)

En cuanto al saber referir a los departamentos legales y los servicios de salud, UNESCO & UN MUJERES (2016) indica que es necesario que se conozcan los procedimientos y canales que se deben conocer sobre las violaciones a las leyes locales y nacionales. En particular se requiere conocer: cuáles leyes protegen al estudiante, maestro o miembro de la comunidad educativa de la violencia de género; cuál código de conducta da

cuenta de este tipo de violencia y qué servicios y organizaciones locales existen a los cuales las víctimas de violencia puedan ser referidos para un acompañamiento adicional. En este aspecto es importante contestar preguntas tales como: ¿Cuáles son los principales sistemas existentes para referir directamente a los estudiantes que necesiten apoyo emocional y atención médica? ¿Cuáles son los procedimientos para reportar una violación? ¿Ante quién debe hacer la escuela un reporte cuando uno de sus profesores viole el código de conducta? ¿Qué tipo de apoyo se le da a la persona que hace el reporte -como la confidencialidad, el protegerlo de represalias-? Y ¿Cuál apoyo recibe la víctima? Estas preguntas son delicadas, y en muchas ocasiones causan conflictos que hacen que no haya reportes de violencia de género en las escuelas y que estos delitos sigan impones y en silencio.

5- *La colaboración con los grupos de apoyo y las asociaciones:* Esta quinta estrategia hace referencia a la necesidad de coordinación entre los diferentes niveles de apoyo, que faciliten procesos de acción, entrenamiento y brindar los recursos necesarios. Los involucrados deben de asociarse para combatir la violencia a través de:

- La coordinación con otros sectores
- El diálogo con sindicatos y asociaciones de profesores
- La comunidad
- Buscando el compromiso familiar
- Los liderazgos y la participación juvenil

En el primer punto de esta quinta estrategia se propone una coordinación y organización del sector educativo con otros de

la sociedad tales como el de salud, servicios sociales, legales, judicial, la seguridad social, Secretarías de la Mujer o autoridades de protección infantil

En el segundo aspecto, -referente al diálogo con sindicatos y asociaciones de maestros-, se buscan como finalidades el apoyo para la prevención y atención de la violencia de género en las escuelas, su participación en campañas de concientización, para cambiar conductas de los profesores y mejorar los mecanismos de supervisión de los docentes e invitar a los educadores a promover más activamente el bienestar emocional y social de los alumnos, creando ambientes más seguros y sanos para estos fines.

El tercero, referente a la comunidad, permite romper el silencio que se impone sobre estas temáticas de violencia. Un trabajo de sensibilización, de movilización y concientización ayudan a desenmascarar las normas sociales que promueven o toleran la violencia. También la labor en la comunidad puede ayudar para diseñar e implementar medidas de protección para posibilitar que los menores vayan y vengan seguros de la escuela a su casa. Y ayudar a crear mecanismos de protección a las niñas y niños de abusos y de otros tipos de violencia.

En cuanto a buscar el compromiso familiar, son varias las alternativas que se pueden implementar para reducir distintas problemáticas en los infantes y adolescentes. Una de ellas es la labor en la búsqueda para cambiar los valores y las normas que aprueban la violencia e inequidad de género, para reconocer los riesgos que conlleva y construir alternativas adecuadas para prevenir las conductas violentas. Existen distintos programas que se han hecho desde la escuela, donde se vinculan con las familias de sus estudiantes y los apoyan para prevenir la violencia,

el abuso de las drogas y los problemas de conducta agresiva en los niños. Estos programas también han tenido efectos positivos en los padres tales como la reducción de la depresión y el estrés; una comunicación más positiva entre los integrantes de la familia; un mayor involucramiento de los padres en la escuela y mayor colaboración con los maestros, así como la reducción de problemas y conductas agresivas, principalmente en programas con padres pertenecientes a poblaciones de alto riesgo.

Por último en esta quinta estrategia, el aprovechamiento de los liderazgos y la participación juvenil se dedica a integrar a esta población para que se convierta en parte de la solución. Los jóvenes pueden tener distintos niveles de participación -que va desde la participación en el diseño y prácticas de las intervenciones para favorecer que las acciones sean relevantes en el problema y accesibles para todos. Pueden, además, prevenir, actuar y monitorear las conductas violentas tanto a niveles regionales, comunitarios y escolares.

6- Evidencia: Seguimiento y evaluación de las conductas de violencia en el ámbito escolar. Esta última estrategia creada por UNESCO en colaboración con la ONU MUJERES se hace necesario informar e investigar sobre:

- Los distintos marcos de monitoreo para conocer sobre las intervenciones implementadas en estos casos
- Los indicadores para dar seguimiento a los progresos
- Información sobre los sistemas de recopilación de datos a nivel nacional
- Análisis de las políticas y programas de desarrollo relacionadas con la violencia de género

- Evaluaciones para dar seguimiento al impacto de los procesos seguidos
- Sobre las consideraciones metodológicas, éticas y de seguridad.

En el primer punto se van analizando aspectos como la metodología que se utiliza para entrevistar a los menores que han sufrido violencia; el desarrollo de indicadores para “medir” el impacto de la violencia; el cambio en las conductas y actitudes de los sujetos; revisar la efectividad de las intervenciones programadas a largo plazo y contrastarlo con ciclos de proyectos a corto plazo y las posibles problemáticas de falta de institucionalización de algunas intervenciones tendientes a reducir la violencia. Todo ello tiene la finalidad de reconocer las acciones a realizar en menores en situaciones de un riesgo elevado así como brindar el apoyo que sea necesario.

El segundo tópico, relacionado a los indicadores para dar seguimiento al progreso de las intervenciones, hace referencia a la necesidad de revisar los aspectos en los que se está poniendo atención cuando se hacen propuestas para prevenir y contrarrestar la violencia. Existen indicadores cualitativos y cuantitativos. Entre los cualitativos se encuentran el revisar si la intervención está facilitando el uso de métodos disciplinarios positivos en la escuela; si el maestro ha incrementado en su práctica educativa un enfoque centrado en el niño y una metodología sensible a las cuestiones de género; si las familias y las comunidades hay mejorado el reconocimiento de los derechos de ambos sexos, y si ha habido un incremento en el conocimiento, mejores actitudes

y prácticas más adecuadas en situaciones de problemáticas de violencia de género. Por otra parte, los indicadores de corte cuantitativo son algunos como el aumento en las tasas de inscripción, asistencia y término de los estudios en niñas de grupos afectados y la mejora en el aprendizaje de las alumnas.

Un adecuado sistema de recolección de información tiene varias funciones en el papel educativo: puede favorecer una adecuada política de prevención de violencia en las escuelas, dar seguimiento y evaluarlo en las distintas escuelas y regiones del país. Esta información puede ser coordinada a través de las Secretarías o Ministerios de Educación, y brindará información importante también para la toma de decisiones sobre los recursos y servicios que son necesarios. Entre las informaciones que son útiles se encuentran las que proporcionen las escuelas sobre incidentes violentos, la que presente la policía sobre estas situaciones y la que provenga de los sistemas judiciales y de salud referentes a estas problemáticas

En el cuarto apartado de esta sexta estrategia se perfila al análisis de las situaciones y las necesidades de asesoramiento. El análisis de las situaciones puede ayudar a entender algunos factores el entorno en el que ocurren los hechos violentos. Estos pueden ser como las causas y los factores de riesgo, los conocimientos, actitudes y comportamientos relacionados con la violencia de los actores clave de estos sucesos, las respuestas que se dan al fenómeno, los servicios de apoyo disponibles (tanto formales como no formales), las leyes y políticas que abordan la violencia de género en las escuelas, las oportunidades de capacitación con las que cuenta el sector educativo, los enfoques y el plan de estudios utilizado en la formación del profesorado y

las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en pro de la erradicación de la violencia en las instituciones educativas.

Las evaluaciones para dar seguimiento a los procesos implementados permiten tomar decisiones basadas en el impacto que han tenido las intervenciones realizadas en las escuelas, además de conocer si el trabajo que se realizó para la prevención de la violencia fue relevante, eficiente, efectivo y duradero. Estas evaluaciones pueden ser de distinto tipo, como las diagnósticas, procesuales, a la mitad del programa o de impacto, por citar algunas

Y el último aspecto de esta propuesta para combatir la violencia de género en la escuela planeada por la UNESCO en colaboración con la ONU MUJERES considera los aspectos metodológicos, éticos y de seguridad. En los metodológicos se busca que no haya ambigüedad en el uso de los términos (por ejemplo, “acoso”, “bullying”, etc.), la clarificación de los parámetros a usar. En lo ético y de seguridad se tiene un cuidado especial debido a que se trabaja con menores, y la realización de investigaciones en este tipo de población -y tomando en cuenta la temática de violencia- debe de llevar consideraciones específicas.

## **A manera de cierre**

La violencia hacia las mujeres es -más allá de las consideraciones teóricas- un fenómeno que daña la autoestima, que causa sufrimiento físico, psicológico, sexual y que en muchas ocasiones lleva a la muerte. Es la negación de la dignidad humana, el considerar a la niña o mujer un objeto, un instrumento, negándole todo tipo de reconocimiento a su persona.

La violencia no es natural a la naturaleza humana. Es una patología con una gran carga de emotividad y destructividad. Por lo que no hay ninguna justificación para ejercer violencia. Y menos en los espacios en los que se supone debería haber cuidado y protección (como son el hogar y la escuela) por personas cercanas a la mujer (tales como la pareja sentimental, los compañeros o los superiores). Es paradójico que los lugares con mayores riesgos de ser violentadas sean los espacios que debería de favorecer el crecimiento y la realización de sus integrantes.

En este apartado se compartieron algunas vivencias reales de mujeres que han vivido violencia en el ámbito escolar, y estuvieron en roles como el ser estudiante, docente o testigo de lo que le ocurría a otra mujer. En todos los casos se puede reconocer que hay sufrimiento, que se daña la esencia de la persona, y que son fruto de los roles de género y los estereotipos sexuales que denigran a la mujer, la someten, eliminan su autonomía y su toma de decisiones.

La violencia es también una problemática que se encuentra tanto a niveles macrosociales (en todo el mundo) como a niveles meso y microsociales (el aula, la familia). La violencia que se reproduce día a día en el país contra las mujeres -con consecuencias fatales como los aumentos en los feminicidios- están evidenciando problemáticas complejas, donde es necesario el rechazo firme de la sociedad a estos asesinatos, la acción coordinada de todas las instancias, eliminar la impunidad en estos delitos y realizar acciones preventivas en las familias y en las escuelas.

También se compartió una propuesta para hacer frente a la violencia de género en las escuelas elaborada por instancias internacionales tales como la UNESCO y la ONU MUJERES.



Con ella fue posible reconocer que la violencia no puede atacarse desde un solo frente. Requiere integrar distintos ángulos (como los espacios legales, el ambiente escolar, la formación de docentes, el plan de estudios, las actividades complementarias, la relación con la comunidad, las familias, entre otros) que permitan el cambio de ideas y estereotipos aprendidos, de actitudes violentas, de acciones denigrantes y discriminatorias hacia las mujeres.

Finalmente, se necesita hacer cambios en la crianza de los menores que rompan con los roles de género y los estereotipos sexuales que perpetúan las vivencias de violencia en las familias. Se requiere que la sociedad evidencie los casos que ocurren a su interior con una mirada crítica, más allá de la curiosidad enfermiza por lo que sucede. Se tiene que apoyar a las mujeres que sufren violencia de género, sacarlas de esa situación de aislamiento en la que la ha metido su agresor. Y buscar eliminar el carácter vulnerable de las mujeres, factor que influye en la posibilidad de que experimenten violencia. Pero todo esto tiene que hacerse en base a una premisa básica: La valoración de sus talentos, capacidades, trabajo y compromiso cotidianos. El respeto y reconocimiento de su dignidad humana, en todos los espacios y ámbitos de acción.

Para indagar más:

QR Redes de apoyo. ¿Dónde me apoyan si vivo una situación de violencia?



QR Directorio. Servicios de atención a mujeres víctimas de violencia



## Nuestra visión de futuro: ¿hacia dónde dirigir la educación femenina?

“El debate sobre la educación de los niños trató básicamente sobre cómo han de ser educados por la escuela, mientras que el debate sobre la educación de las niñas trató acerca de si deben o no recibir educación escolar”  
(Burin, 2001, pág. 290)

A lo largo del primer capítulo del texto se revisó el tortuoso camino que han llevado las mujeres a lo largo de la Historia para recibir educación escolarizada. También ahí se recuperaron cuatro conclusiones sobre lo que ha implicado este proceso para las mujeres:

1. La atribución a mujeres y varones de un destino social diferente, lo que explicita también dos modelos educativos diferentes.
2. La educación formal no es solo empleada para legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola aparecer como resultado de cualidades individuales, sino que también debe producir individuos con capacidades diferenciadas, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división sexual del trabajo. (Burin, 2001, pág. 291)

3. Cuando se “concedió” mejorar la educación formal de las mujeres fue debido a que se buscaba beneficiar a la educación infantil. (Hierro, 1990)
4. La educación de las mujeres ha tenido una muy poca formación intelectual y se ha enfocado en cuestiones morales, domésticas y para la crianza y cuidado de los menores.

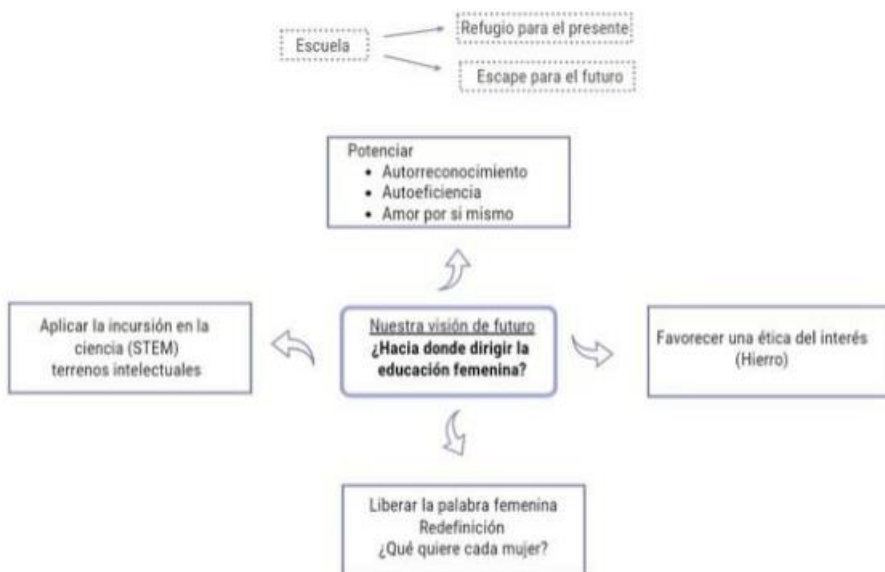
Por otra parte, también se revisaron algunas de las múltiples problemáticas que viven las mujeres en el siglo XXI. Entre ellas se encuentra la feminización de la pobreza (con mayor cantidad de mujeres pobres que hombres, una pobreza más aguda y una tendencia a un aumento más marcado de la pobreza, particularmente relacionada con el aumento de los hogares con jefatura femenina), los altos grados de violencia -donde, por ejemplo la ONU (2020) reconoce que una de cada tres mujeres ha sufrido violencia de género- y las grandes desigualdades en el acceso a cargos de toma de decisiones en espacios académicos, políticos y empresariales por parte de las mujeres -por citar algunos casos-.

Ante esta historia vivida y el contexto actual presente vale la pena que las mujeres nos preguntemos ¿qué clase de educación queremos para nuestras niñas y jóvenes? ¿cómo deben de ser estos procesos para poder brindar las herramientas necesarias a nuestras hijas y que puedan superar las dificultades existentes? ¿cuál es la visión de futuro femenina por la que vale la pena esforzarnos? ¿qué debemos hacer las educadoras, las maestras al respecto?

El siguiente apartado es una conjunción de propuestas y de características para desarrollar una educación femenina. Es un

collage construido con las imágenes de las mujeres que han pensado al respecto y de las mujeres que queremos favorecer para el futuro, para tener una vida más libre y plena.

Ilustración 7. ¿Hacia dónde dirigir la educación femenina? Algunos aspectos a considerar



## Ampliar la incursión en los ámbitos científicos (STEM) y fortalecer el desarrollo intelectual

Como se comentó con anterioridad, a lo largo de la Historia la educación femenina estuvo centrada en aspectos domésticos, sociales, religiosos. Era únicamente lo básico lo que se les impartía. Los conocimientos se llegaban a quedar en aprender a leer, escribir y realizar algunas cuentas. Hubo excepciones de

mujeres que fueron autodidactas y desarrollaron su capacidad analítica, convirtiéndose en intelectuales. Ejemplo de ello fue Sor Juana Inés de la Cruz, cuya historia muestra las dificultades y los sacrificios que se tenían que sufrir para lograr una educación y enfrentar a las prohibiciones de algunas autoridades sociales y eclesiásticas de esa época para que las mujeres se instruyeran

En la actualidad habrá quien diga que ahora no existen esas prohibiciones. Y sin embargo esa afirmación no es real. Aún existen contextos donde sigue siendo mal vista la educación femenina. La joven Nobel de la Paz, Malala Youzafzai, es muestra del deseo de defender la educación de las niñas y por ello fue atacada de muerte por los talibanes.

Pero aún en espacios donde se declare abiertamente y se encuentre en las leyes que tanto hombres como mujeres tienen derecho a la educación, se siguen reproduciendo estereotipos de género y perpetuando diferencias sexuales a través del currículum oculto. Ejemplo de ello son las cifras de las mujeres que se dedican a la investigación, que han ganado algún premio Nobel en las áreas científicas siendo mínimas en comparación de los varones.

Estas problemáticas ya han sido analizadas por instancias internacionales. Como parte de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la ONU planteó un plan de acción que contempla 17 objetivos. El cuarto objetivo está relacionado con el brindar una educación de calidad. Y el quinto se refiere a promover la igualdad de género. En ellos se reconoce la necesidad de favorecer accesos equitativos a las niñas y mujeres para realizar estudios académicos en los campos de la ciencia, tecnología, matemáticas e ingenierías (STEM por sus siglas en inglés)

Sin embargo, al analizar la baja cantidad de mujeres que encuentran estudiando o desempeñándose en una de las áreas STEM, la UNESCO (2017) encontró que entre las razones principales de este acceso limitado está el proceso de socialización que promueve ideas estereotipadas acerca de los roles de género y estereotipos. Estos siembran la concepción de que los estudios y las carreras en las áreas STEM son del dominio masculino. Además, que las niñas que provienen de familias con creencias tradicionales sobre los roles de género, que tratan a las hijas e hijos de forma inequitativa, generalmente refuerzan los estereotipos negativos sobre el género y las habilidades en las áreas STEM. Y en la escuela las influencias más importantes son las creencias de los docentes, sus actitudes, conductas e interacciones, las que pueden reforzar o desanimar a las niñas a involucrarse en estas áreas del conocimiento. También tienen un papel importante los planes de estudio y los materiales educativos. Si éstos presentan imágenes positivas de las niñas y las mujeres pueden favorecer el involucramiento académico de las estudiantes.

Con estos resultados es posible reconocer cuáles son los aspectos que hay que modificar, cómo hay que cuestionar los roles y estereotipos que suponen que una mujer no está calificada para adentrarse en estos campos del saber. Trabajar con las creencias de las niñas y adolescentes, fortalecer su autoconfianza, motivación y sentido de autoeficacia en estas áreas.

- En el ámbito educativo este mismo informe ofrece algunas sugerencias tales como:
- Un manejo responsable del género en el salón de clase
- Maestros que recluten, entrenen y apoyen a niñas y adolescentes

- Asesoría en procedimientos y herramientas específicas
- Un plan de estudio que desarrolle las áreas STEM y sea responsable en cuestiones de género
- Mentorías y modelos de actuación
- Equipamiento, materiales y recursos STEM
- Factores psicológicos vinculados a las evaluaciones
- Compromiso de los estudiantes en las actividades extracurriculares (pág. 60)

-

Es necesario que se siga rompiendo el mito de que “mujer que sabe latín... ni tiene marido ni buen fin” (el cual, por cierto, fue el título de un libro de Rosario Castellanos). El desarrollo de la capacidad intelectual de las mujeres, sus habilidades de pensamiento son una de las grandes áreas que hay que seguir potenciando. Pues no es falta de capacidad, sino -nuevamente- condiciones de socialización que favorecen estereotipos de género, falta de oportunidades equitativas, creencias de la familia y la cultura, que han dificultado el aprovechamiento adecuado y una representación igualitaria de las mujeres en el mundo científico.

### **Potenciar el autorreconocimiento, el sentido de autoeficacia y el amor a sí misma**

Ya en el apartado anterior se mencionaba la necesidad de que las niñas y adolescentes tuvieran un buen sentido de su autoeficacia y autorreconocimiento como un medio para no ser fácilmente víctimas de las influencias de los estereotipos de género (como cuando se señala que las áreas científicas son un campo masculino).



Una niña con un elevado sentido de autorreconocimiento a sus propias capacidades sabrá que ella puede implicarse en esa y cualquier otra área del conocimiento porque confía en sus habilidades y en su deseo de realizar sus metas.

De la misma manera es importante romper los mitos de que sólo es importante amar a los otros, centrar toda su atención en ellos y dejarse a sí misma hasta el final. Ya Erich Fromm (1973) cuestionaba los falsos preceptos que desde la cultura enseñaban al sujeto a “no ser egoísta” (como una señal de maldad), a convertirse en alguien “desinteresado”, preocupado por sus acciones para los otros, no las acciones para su persona. Y cómo esto se encontraba en el estereotipo de la madre abnegada, que todo lo deja por los hijos. Para este psicoanalista, una madre excesivamente solícita, dominante, con un interés exagerado por su familia, aunque crea que los ama demasiado no lo hace. “Está interesada en exceso, no porque ama mucho a su hijo, sino porque tiene que compensar su falta de capacidad para amarlo” (pág. 145).

Hubo patrones en la educación tradicional que enseñaron a las mujeres a dejarse a sí mismas hasta el final. A atender a los otros (en especial a los varones: al padre y a los hermanos), a servirles, a acatar la autoridad masculina y obedecer su voluntad. Donde predominaban ideas de “amar a los otros” y relegar el “amarse a sí mismo”.

A este respecto, Nathaniel Branden plantea lo siguiente:

A lo largo de la historia, la autoestima ha sido un rasgo que pocas culturas han valorado en las mujeres. La “femineidad” se identificaba con la pasividad, no con la afirmación; con la complacencia, no con la independencia; con la dependencia, no con la autonomía; con el autosacrificio, no la autosatisfacción.

Desafiar esta visión tradicional de la mujer y mantener una visión que honre los esfuerzos de las mujeres y sus potencialidades es en sí mismo un acto de autoestima. (2010, pág. 23)

Esta actitud de abandono hacia la propia persona, de autosacrificio, dependencia, está ligada a un pobre amor a sí misma. Regresando a Fromm, este pensador considera que es falso que se pueda amar a los demás y no amarse a sí mismo. Porque si se es incapaz de amarse a sí mismo, tampoco se ama verdaderamente a los demás. Lo expresa con estas palabras:

Respecto al problema que estamos exponiendo, esto significa: el amor por otros y el amor por nosotros no es una alternativa. Por el contrario, una actitud de amor hacia ellos mismos se encuentra en todos aquellos capaces de amar a otros. *El amor*, en principio, *es indivisible en lo que se refiere a la conexión entre “objetos” y el propio ser.* (Fromm, 1973, págs. 142-143)

Por tanto, sería requisito indispensable contar con un amor para sí misma para poder amar a los demás.

Esta es una premisa importante tanto para las relaciones interpersonales significativas como para la relación de la mujer consigo misma.

En cuanto a las relaciones interpersonales, estas ideas rompen con las visiones fragmentadas de una cultura tradicional y con los estereotipos de género que hacen que la mujer no se preocupe por sí misma lo suficiente. Lo rompe porque la pone en el centro de su vida (quitando lo externo y los otros que ocupaban el papel fundamental) para buscar su seguridad (en estos momentos de

tanta violencia), la satisfacción de sus necesidades económicas (también en contextos de crisis actuales) y su crecimiento laboral (ante fenómenos como el “techo de cristal” y el “piso pegajoso” que se analizaron en el primer capítulo)

Hay relaciones interpersonales que interesan mucho a la mujer. Una de ellas es la que establece con los hijos. Ya se mencionó anteriormente a Fromm cuando dice que una madre excesivamente solícita, con un interés exagerado en sus descendientes en realidad no ama mucho a su hijo, sino que al no saberse amar a sí misma también es incapaz de amarlo. Por ello, lo que existe es una hostilidad profundamente reprimida hacia ellos.

Entonces es requisito fundamental el amarse a sí para, como madre, también tener la posibilidad de amar a sus hijos. Igualmente Fromm enseña la forma en la influye el amor de la madre hacia su persona y la crianza de los menores:

Si se tiene la oportunidad de estudiar el efecto que ejerce una madre con un auténtico amor por sí misma, se puede comprobar que no hay nada más efectivo para hacer experimentar a un niño lo que es amor, alegría y felicidad que el ser amado por una madre que se ama a sí misma (1973, pág. 146)

Pues el niño al ser amado por una madre que se ama a sí misma, lo experimentará, lo vivirá y aprenderá para también amarse a sí mismo.

De forma contraria, cuando no existe una madre que se ama a sí misma, se impedirá este amor en los hijos: “la imagen de una madre devaluada dificultará a la hija identificarse, parecerse a ella” (González de Chávez Fernández, 1998, pág. 158). No se convertirá

la madre en un modelo positivo o atractivo para la hija para su proceso de identificación, pues percibirá en ella una persona desvalorizada y carente de reconocimiento hacia su persona.

También el amor hacia sí misma influye en otro tipo de relaciones interpersonales: las de pareja. Como lo plantea Branden:

Cuanto más alta sea nuestra autoestima, tendremos más disposición a establecer relaciones positivas en lugar de tóxicas (...) Los hombres y mujeres que confían en ellos mismos se sienten atraídos unos por otros de una forma natural. A la inversa, las mujeres y los hombres inseguros también se sienten atraídos y establece relaciones destructivas (2010, pág. 20)

Una mujer que se ama a sí misma tiende a tratar bien a los demás y demanda que también la traten bien a ella. “Se siente merecedora de amor”. No se conforma en relaciones donde es maltratada o devaluada, sino que busca involucrarse con personas que la reconozcan. “Identifica el amor con la alegría, no con el sufrimiento” (Branden, 2010) y la inseguridad no le hará tratar de socavar una relación sana y madura. Se opondrá a invalidarse a ella misma, evitando convertirse en el instrumento de otros.

Por otra parte, el amor hacia sí misma también le hará establecer una relación diferente con su persona. Fomentará lo que llama Fromm “el amoroso cuidado por nosotros mismos” (1973, pág. 174), o lo que denomina Gloria Steinem “la vacuna social” (citado por Romo, 2001, pág 48) porque es capaz de curar cualquier forma de conductas autodestructivas. Por su parte Branden la denomina como “el sistema inmunológico del

espíritu” (2010, pág. 18). Así la concibe porque le proporciona a la mujer resistencia, fortaleza y capacidad de regeneración. Ayuda a mantenerse firme ante los problemas de la vida y a continuar persiguiendo las metas propias.

Pero, ¿qué es el amor a sí mismo? ¿qué integra la autoestima?

Para Fromm el amor genuino “es una expresión de productividad e implica cuidado, respeto, responsabilidad y conocimiento (...) es un esfuerzo activo por el desarrollo y felicidad de la persona amada” (pág. 143). De esta manera, un amor hacia sí mismo implicaría un autoconocimiento de la mujer (con sus potencialidades pero también sus debilidades), el respetar su ideología, sus valores, sus creencias (y no permitir que sean devaluadas por otros). También la responsabilidad y el cuidado hacia su persona, buscando los medios para su bienestar y crecimiento. Finalmente, es *un esfuerzo activo por el desarrollo y felicidad propios*. Es el que la mujer dedique su esfuerzo y tiempo para ser satisfacer sus necesidades, alcanzar sus metas, establecer las relaciones con las personas que le interesan y buscar constante y conscientemente ser feliz.

Branden define la autoestima como “estar dispuestos a ser conscientes de que somos capaces de ser competentes para enfrentarnos a los desafíos básicos de la vida y de que somos merecedores de felicidad” (2010, pág. 17). Y los dos componentes fundamentales de la autoestima son:

- a. La autoeficacia, es decir, la confianza en nuestra capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar las decisiones adecuadas
- b. El autorrespeto, entendido como la confianza en nuestro derecho a ser felices. Confianza en que los logros, el éxito, la amistad, el respeto, el amor y la satisfacción personal son adecuados para una misma.

Es posible reconocer que ambos autores coinciden en algunos puntos, como es la necesidad del autorrespeto y el saber que se es merecedor de la felicidad, pero que esta no viene con los otros, sino que forma parte de un esfuerzo activo para alcanzarla cotidianamente.

Finalmente, se considera la necesidad de potenciar el autorreconocimiento, el autorrespeto y el amor hacia sí misma en la mujer como mecanismos para protegerlas de los peligros y la violencia (será más fácil para una mujer con autoestima dejar una relación nociva cuando la reconozca, como en el caso de los noviazgos). También un buen autorreconocimiento le ayudará a distinguir los peligros de creer en los prejuicios y roles de género, que señalan que la mujer no es capaz de desempeñarse en ciertos ámbitos -como los científicos-. Y le impulsará para saber que se es digna de perseguir su felicidad (tal como señalan Fromm y Branden) e irá en la búsqueda activa de la misma.

### **Favorecer una ética del interés y la felicidad**

Este tercer punto está relacionado con una forma diferente de vivir la ética desde las mujeres. Para este apartado se recuperan algunas de las ideas planteadas por la filósofa mexicana Graciela Hierro, quien considera que esta perspectiva “abre la posibilidad de la creación de una nueva forma de vida para las mujeres, y también para los hombres que las acompañan” (1990, pág. 116). También se reflexiona, en un segundo momento, sobre la felicidad que, -tal como se señalaba en el apartado anterior sobre el amor a

sí misma,- es una finalidad de la vida humana, donde se requiere un esfuerzo activo por alcanzarla

En el primer aspecto, sobre la ética del interés, su punto de partida es el reconocimiento que a la mujer no se le ha concedido, como ser humano, su calidad como persona. Esto implica que en distintos momentos de la historia se le ha impedido un desarrollo como ser libre, inteligente y digno. Y la necesidad de que estas situaciones pueden y deben ser superadas para que se alcance la propia felicidad y el bienestar de los demás.

Para esta filósofa, los cambios necesarios deben de realizarse a través de dos vías:

- Un estudio teórico de la condición y la creación de la cultura femenina. Estos estudios profundizan en las ideas de que no se nace mujer o varón, sino que hay una serie de condicionamientos culturales y sociales que favorecen estereotipos de género, desigualdades y opresión.
- La segunda vía es la práctica, donde en los distintos espacios las mujeres están actuando a favor de transformaciones en los diversos ámbitos en los que se desenvuelven.

La ética planteada busca relaciones más equitativas, combatiendo contra la opresión que ha existido durante siglos. En palabras de esta mexicana, la ética del interés consiste en:

La elección y la utilización de todos los medios conducentes a la superación del estado de cosas injusto para lograr el *desarrollo integral*, posible tanto para los hombres como las mujeres, y, en esa medida llevar a cabo efectivamente el mandato moral de buscar el cumplimiento de principio de interés: el principio de la mayor felicidad. (Hierro, 1998, pág. 114)

Para poder explicitar esta ética del interés, a continuación se desglosan los distintos principios que se desprenden de esta idea general.

*Tabla 13. Principios de la Ética del Interés (según Hierro, 1998)*

- |  |
|--|
| <p>I. <i>La universalización de los valores “femeninos” positivos: suavidad, delicadeza, ternura, sensibilidad, paciencia, receptividad y sentido comunitario</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La devaluación de los pseudovalores femeninos: pasividad, docilidad, sumisión, dependencia, ineficiencia y “pureza” (entendida como carencia de deseos sexuales)”</li><li>• Devaluación de los pseudovalores masculinos: competencia, rendimiento, voluntad de poder y alarde de fuerza.</li></ul> <p>II. <i>La inscripción de la maternidad dentro del contexto productivo y cultural</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Apropiación del cuerpo femenino y de sus productos (el número de hijos)</i></li><li>• Humanización de la maternidad elevándola a proyecto humano</li><li>• Humanización de la paternidad elevándola al valor de la maternidad como proyecto humano</li></ul> <p>III. <i>Consideración del ser humano completo en la pareja de iguales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Elevar la creación cultural femenina y consolidarla</li><li>• El énfasis en la acción comunitaria</li></ul> <p>IV. <i>La creación de una nueva cultura:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• La revolución copernicana de la educación femenina (Hierro, 1998)</li></ul> |
|--|



El primer principio, relacionado con la universalización de los valores “femeninos” positivos implica un reconocimiento de aquellos que han sido vistos como inferiores, poco importantes, irrelevantes. Por ejemplo, ya se comentaba anteriormente que las mujeres construían su proceso de identidad en la cercanía con los otros, mientras que los varones lo hacen en base a la separación. La primera opción ha sido devaluada socialmente, mientras que la segunda, basada en una independencia y autonomía, se ha visto enaltecida. En este sentido se pugna por un reconocimiento de aquellos valores que se han percibido como “femeninos” y por ello poco relevantes, identificando la importancia que tienen éstos en el desarrollo del ser humano. Así, la suavidad, delicadeza, ternura, sensibilidad, paciencia, receptividad y sentido comunitario tienen valor y favorecen las relaciones interpersonales, por lo que se requiere comprender el papel que han desempeñado en la sociedad. Y el percatarse de ello puede hacer que se desee desarrollarlos tanto en mujeres como en varones

Por otra parte, también se plantea la devaluación de los “pseudovalores” femeninos y masculinos. Son pseudovalores porque éstos parten de una idea relacionada a los estereotipos de género, donde se ubicaban como parte de una feminidad o una masculinidad. Estos estereotipos son algunos de los factores que han generado y perpetuado las desigualdades y la opresión. Por ello se propone la devaluación de éstos. Pues no deben de calificar lo que implica ser hombre o ser mujer. No tiene que estar vinculada la mujer con el ser pasiva, dependiente o ineficiente. Ni el hombre con un alarde de fuerza, por ejemplo. Los cambios en estos paradigmas sobre la forma en que nos percibimos

posibilita una vivencia más real, más igualitaria y que favorezca la realización tanto de varones y mujeres en la sociedad.

La segunda dimensión de esta “Ética del Interés” se refiere a la inscripción de la maternidad dentro del contexto productivo y cultural. Este planteamiento tiene varias connotaciones y efectos. Uno de ellos, es que deja de ser el trabajo doméstico privativo de las mujeres, considerando que puede ser desempeñado igualmente por los varones. Una segunda implicación es que, al ser este trabajo doméstico también considerado un “trabajo”, debería de ser remunerado al igual que los que se realizan al exterior de los hogares. Y una tercera consecuencia -y fundamental para la temática de este texto- es que cambiaría el eje de la educación que ha recibido la mujer. Se puede recordar que a través de los siglos se privilegió una educación femenina centrada en las labores domésticas, religiosas, sociales. Y poco se favoreció un desarrollo de otras habilidades tales como lo intelectual -y que una de sus consecuencias ha sido la subrepresentación femenina en ámbitos científicos- Al no tener que “dedicarse las mujeres al hogar” (pudiendo ser también una actividad de los hombres) su educación deja de centrarse en el prepararlas para esta tarea, posibilitando una formación para desempeñarse en otros ámbitos que tienen que ver con la vida pública. Y, además, habría una revalorización de una actividad que ha sido fundamental para la humanidad -las labores domésticas- y que ha sido menospreciado por mucho tiempo

En esta dimensión hay tres aspectos relacionados entre sí. El primero es una vieja demanda de las mujeres, relacionada con la decisión sobre su cuerpo y el no tener que aceptar imposiciones externas al respecto. Es también un elemento sexual, donde

se acepta el placer erótico femenino relacionado con una autoafirmación de las mujeres.

Por otra parte, se plantea un cambio radical en la visión de la maternidad. Ésta deja de considerarse únicamente como una función natural para ser reconocida como un proyecto humano. Y a la vez, la paternidad también adquiere esta nueva percepción como proyecto humano. Esta nueva perspectiva trae una recomposición de la pareja humana, encargándole la tarea de la procreación y el cuidado de los menores tanto al padre como a la madre, dejando de ser una actividad exclusivamente femenina.

Entre los aspectos positivos de esta recomposición de la pareja humana se encuentra en la nueva vivencia y comprensión que tendrán los varones sobre lo que implica el cuidado infantil y actividades como los que se han considerado femeninos, tales como la como la cercanía con los otros, el apego, el cuidado de las necesidades de todo tipo del menor. Así, señala Hierro, que esta igualdad entre mujeres y hombres traiga que “los hombres sean maternales y las mujeres paternales” (1998, pág. 117). Estos cambios eliminarían la competencia sexual, promoviendo relaciones más armoniosas, en las que se podrían desarrollar tanto el amor interpersonal como el placer sexual.

Una tercera dimensión de esta ética está dedicada a la consideración del ser humano completo en la pareja de iguales -elemento relacionado con los dos anteriores-. En él destaca el primero, referente a “elevar la creación cultural femenina y consolidarla”. Ello debido a que se ha considerado el espacio privado como propio de las mujeres, por lo cual no tenían injerencia en el público. Esta poca participación femenina en estos ámbitos recuerda a Sor Juana, cuando con ironía

señalaba que “qué podemos saber las mujeres sino filosofía de cocina”. También cuando ella argumentaba que “Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar, sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos”, recordando los ámbitos vetados para el desempeño femenino.

Por ello es importante este aspecto, porque permite el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres en el ámbito de la cultura y el empeño por lograr su consolidación.

Finalmente, la cuarta dimensión de esta ética se enfoca a propiciar una revolución copernicana de la educación femenina. Esta aspiración es la que tenemos para buscar que las niñas y adolescentes sigan en modelos educativos que reproducen roles y estereotipos, que les quieren “enseñar” en cuáles campos es adecuada la acción femenina y cuáles son territorio masculino. Es el cambiar la perspectiva -que se señalaba al inicio de este texto- donde se han construido dos visiones de educación relacionadas con una división sexual de la actividad humana. Donde las principales preocupaciones han sido sobre la formación de los varones debido a que la mujer podría quedarse sin educación -como ocurre en muchas latitudes- “al fin y al cabo se va a casar y ya habrá quien la mantenga”. Se requiere una educación que desarrolle todas sus capacidades -y no sólo las vinculadas con su posibilidad reproductiva-, que le permita la toma de decisiones libre, reconociendo que no es un “ser para otros” sino un “ser para sí”,

De esta forma, esta “ética del interés” se constituye una guía para acercarse a la libertad en la toma de decisiones femeninas, para construir su vida en base a un proceso de individuación y de desarrollo de sus capacidades.

Por otra parte, se integra también aquí una breve reflexión sobre la felicidad. Como se recordará, existen pensadores que señalaron que ésta era la finalidad de la vida humana -como Aristóteles- quien la consideraba como el fin supremo, el fin de todas las acciones.

También cuando se reseñaba la “ética del interés” de Graciela Hierro se mencionó que la finalidad de la ética es “llevar a cabo efectivamente el mandato moral de buscar el cumplimiento de principio de interés: el principio de la mayor felicidad. (Hierro, 1998, pág. 114). Por ello se considera necesario hacer un pequeño alto en el camino para revisar esta meta de la vida humana.

Erich Fromm, desde un análisis psicoanalítico, nos recuerda que “la felicidad es una adquisición debida a la productividad interior del hombre y no un don de los dioses” (Fromm, 1973, pág. 205) lo que recuerda la necesidad de la acción humana para conseguirla, del considerarse merecedora de ella y esforzarse, sin esperar que por obra del destino se logre.

Esta idea de la felicidad vinculada a la acción recuerda al estagirita, a Aristóteles, quien señalaba la necesidad de actuar para poder lograr los fines esperados. En su *Ética Nicomaquea* proponía que:

En los juegos olímpicos no son los más bellos o los más fuertes los que son coronados, sino los que luchan - pues entre éstos están los vencedores-, de igual manera, los que obran son los que conquistan con derecho las cosas bellas y buenas de la vida. (Aristóteles, 1985)

Regresando con Fromm, éste también argumenta al respecto:

La felicidad es la indicadora de que se ha encontrado la respuesta al problema de la existencia humana: la realización productiva de sus potencialidades siendo simultáneamente uno con el mundo y conservando su propia integridad. Al gastar su energía productivamente, acrecienta sus poderes, *se quema sin ser consumido*. (Fromm, 1973, pág. 205)

Teniendo en base esta idea se pueden hacer dos reflexiones sobre las mujeres:

- La necesidad de fortalecer el desarrollo de sus potencialidades (no sólo algunas relacionadas con el ámbito privado y doméstico) pues es un ser que cuenta con facultades y capacidades que le permiten crear, pensar y transformar el mundo. Si la felicidad requiere la realización productiva de las potencialidades, entonces es menester buscar el desarrollo de esas potencialidades en esa amplia proporción de la población que son las mujeres.
- Una segunda reflexión se vincula con la idea de que se es “uno con el mundo y conservando su propia integridad”. Como se señaló anteriormente, la mujer construye su sentido de identidad en la cercanía con los otros. Es por ello que sabe lo que son las relaciones, las necesidades de los demás, el apego y la vinculación. Desde sus procesos psicológicos ha podido ser una con el mundo -en los ámbitos familiares principalmente-. Esta característica de su subjetividad le permite el desarrollar sus capacidades y potencialidades en un mundo de relación, en un ámbito donde es fundamental el considerar al otro.

Para concluir con este apartado sobre la necesidad de que las mujeres revisen y reconstruyan una ética tendiente a la realización de sus potencialidades, a la relación con el mundo, a su autorrealización y la búsqueda de la felicidad, recupero algunas reflexiones del filósofo michoacano Ismael Hernández Pacheco (1991) sobre la felicidad en vida humana:

*Tabla 14. Reflexiones sobre la felicidad. Hernández Pacheco (1991)*

La FELICIDAD no es algo que hay que asir, un fruto o un bien que hay que poseer o vestir, no es una meta final y última, es la REALIZACIÓN, la plenitud de cada momento de nuestra vida. La FELICIDAD no está únicamente en la cima, la constituyen cada uno de los pasos que nos acercan a ella, cada momento de lucidez intelectual y de asentimiento querido que constituyen el todo de nuestra ascensión vital.

La FELICIDAD exige autenticidad porque cada ser humano tendrá que realizarse y apoyar al otro en la medida de sus posibilidades y de acuerdo a sus circunstancias.

La FELICIDAD es búsqueda de realización, de equilibrio de ser, de trascendencia.

Trascendemos en la medida que somos. Somos en la medida que nos realizamos. Alcanzamos la FELICIDAD en la medida en que nos realizamos.

La FELICIDAD es un compromiso con nuestro propio ser y existir

La FELICIDAD es un reto, un caminar, porque en el momento en que nos detuviéramos, aboliríamos la tarea del ser humano que sólo viene a ser ella o él mismo mediante la continua superación” (Hernández Pacheco, 1991, págs. 125-126)

La ética femenina ha de servir para alcanzar ese bien que todos anhelamos: la felicidad. Una felicidad que -como se señala anteriormente- es realización personal, es compromiso con el propio ser y se va dando en el caminar. Es un trayecto que implica reconocer que se tiene el derecho a ser feliz, pero también el involucrarse a través de la acción, de la superación y de mejorar las condiciones de vida de las niñas y mujeres que vienen atrás de nosotras.

### **Liberar la palabra femenina. ¿Qué quiere cada mujer?**

“No hay definición de la mujer, a menos que se piense en una estatua puesta por el destino en un lugar y para siempre. Mujeres hay muchas y muy distintas. Y no sé si se puede decir que tienen algo en común más allá del hecho de ser nombradas como mujeres”  
(De la Aldea & Rahman, 1998)



Se inicia este apartado con una cita de dos mujeres psicoanalistas que recuerdan que “las mujeres hay muchas y muy distintas”. Y eso permite recordar la diversidad, la necesidad de buscar que la educación se enfoque en la persona de cada una de ellas, en sus necesidades y potencialidades.

Pero más allá de eso, es necesario recordar que durante mucho tiempo quien escribió sobre la mujer fueron los varones. Sigmund Freud se cuestionó “¿qué quiere la mujer?” y la sociología inició su revisión sobre la feminidad con la pregunta de “¿qué hay de las mujeres?”. Se indagó sobre el otro género, pero no se le daba la palabra, no se escuchaba su voz sobre lo que pensaba, lo que sentía, lo que quería.

Se deseaba saber quién era la mujer, pero al teorizar sólo en base a los pensamientos masculinos, se construyeron imágenes de la feminidad que no correspondían con las mujeres reales que existían.

Así, Simone de Beauvoir (citada por González de Chávez Fernández) señala a este respecto sobre la visión del varón sobre la mujer:

El hombre proyecta en ella cuanto desea y teme, lo que ama y lo que aborrece.... Y ella lo es Todo... todo lo Otro. Y, en tanto que otro, ella es también otro que ella misma, otro que aquello que se espera de ella. Siendo todo, jamás es justamente esto que debería ser; es una perpetua decepción, la decepción misma de la existencia (1998, pág. 46)

Y de esta forma las representaciones de la mujer no fueron creados por ella misma, eran símbolos que no eran propios, Se

encontraba atrapada en personajes, en imágenes, en máscaras ajenas a su persona.

Todo ello era el resultado de haberla mantenido al margen, encargada sólo de las actividades domésticas, silenciada su palabra, sin voz.

Por ello, se considera que esta tiene que ser una de las tareas de la educación que se busca para nuestras niñas y mujeres: ser un canal para que las distintas mujeres (en plural, reconociendo su individualidad, sus diferencias) puedan expresar su palabra, alzar la voz y ser escuchadas.

Así lo han propuesto distintas educadoras, psicoanalistas, sociólogas, o mujeres que piensan sobre su situación en el mundo. Luce Irigaray proponía “hablar mujer” (*parler femme*) (citado por Saal, 1998, pág. 34). Esta es una denuncia, una exigencia de que se escuche la voz femenina en las aulas y en la sociedad entera.

El alzar la voz tiene muchas posibilidades. Una fundamental es que la mujer se represente a partir de sus propios símbolos. Que deje de ser “explicada”, “analizada” por el varón, sino que a través de su palabra pueda salir de los estereotipos que han buscado encasillarla, determinarla, encerrarla. Como ejemplo se presenta la poesía “Mujer” de Alaíde Foppa, poeta guatemalteca:

## MUJER

Un ser que aún no acaba de ser  
No la remota rosa angelical que los poetas cantaron  
No la maldita bruja que los inquisidores quemaron  
No la temida y deseada prostituta  
No la madre bendita  
No la marchita y burlada solterona  
No la obligada a ser buena  
No la que vive porque la dejan vivir  
No la que debe siempre decir que sí  
Un ser que trata de saber quién es  
Y empieza a existir

*Tabla 15. Poesía "Mujer". Alaíde Foppa*

En las palabras de Alaíde Foppa se encuentran ejemplificados algunos estereotipos que han encasillado la esencia femenina a lo largo de siglos. Imágenes y representaciones construidos desde la mirada del otro, desde una cultura patriarcal que limitaba las posibilidades femeninas, que la reducía a un rol y en base a ese la juzgaba.

Tanto el inicio como la parte final de la poesía recuerdan la posibilidad de autoconocerse y de constituirse de las mujeres. La riqueza que contiene el estar siendo, en vivir, el definirse pero también cambiar. El expresar la voz y ser ella quien pueda tomar sus decisiones y configurar su destino.

Así, escapar de esta objetivación que se ha hecho de las mujeres, de las etiquetas que la encierran, es otra de las posibilidades que se tienen levantar la voz, al expresar la palabra. Es el poder

expresar desde la totalidad de sí misma, con su inteligencia, emocionalidad, percepciones y dimensión volitiva lo que ella es y la construcción que ha hecho de sí

La necesidad de que las mujeres expresen sus palabras también puede verse reflejado en la siguiente cita:

La capacidad de uso del lenguaje es función de disposición y sensibilidad para reconocer lo que se requiere decirse en el momento, más que del lenguaje como sistema de significantes. Esto es, se requiere del esfuerzo de esa apropiación y del esfuerzo de colocación que trasciende los límites de la apropiación de contenidos. (Zemelman, 2007, pág. 21)

Así, al alzar la voz se tiene la posibilidad de expresar lo que se requiere del momento histórico que viven las mujeres. De reconocer el contexto en el cual se vive, colocarse en él y trascender los límites impuestos.

En el siguiente texto es una reflexión respecto al lenguaje y la presencia femenina:

La mujer, hecha signo y palabra, objetivada en “un proceso”, no ha podido aprender a hablar, y de nada le sirve, hoy, reivindicar sólo su derecho a la palabra. Sólo creando a su vez símbolos, la mujer podría hacer descender aquella palabra “POTENTE”, que actúa y que crea la cultura. La construcción de objetos simbólicos permite, en efecto, una iluminación completa de la experiencia del mundo, en todas las significaciones que provienen de todas las modalidades de la existencia: fantástica, perceptiva, personal, colectiva, consciente y no consciente; aunque los símbolos sean

una tremenda prisión, no parece, aún hoy, que sea posible al hombre un “conocimiento” que no pase a través de estructuras simbólicas (Magli, citada por González de Chávez Fernández, 1998, pág. 47)

Estas palabras se relacionan con una de las dimensiones que Graciela Hierro plantea en su ética del interés, y que es “elevar la creación femenina y consolidarla”. Pues las palabras de Magli recuerdan que el objetivo de las mujeres no debería ser sólo el participar en una cultura masculina, sino, a partir de sí misma, posibilitar el redefinirla, crearla, en base a una visión diferente del mundo. Una perspectiva que no únicamente reconozca la perspectiva masculina, sino una que no excluya a las mujeres, una conjunción de perspectivas femenina y masculina.

Por ello, en este apartado sobre la educación femenina se promueve la idea de una formación que recupere la perspectiva femenina como protagonista y no solo como espectadora. Que favorezca a la expresión de la subjetividad de las mujeres, a que juntas construyan el mundo que le rodea. Es una invitación para que maestras y alumnas, en colaboración, conviertan las aulas en espacios donde no haya exclusiones, sino que permitan que todos sean partícipes en el proceso.

Una idea más al respecto: La propuesta es a que ya no se pregunte “¿qué quiere la mujer?”. Si se reconoce la diversidad y se busca romper las estrechas miradas genéricas, entonces se hace necesario que se transforme la pregunta por un “¿qué quiere cada mujer?”. La educación debe ser un espacio privilegiado para favorecer el cuestionamiento, la reflexión, la crítica, la revisión de posibilidades de transformación. Donde cada una de las mujeres

considere la necesidad de continuar en el proceso de realización, de colaboración con el mundo que le rodea y en la búsqueda de la felicidad que se anhela

## **A manera de cierre: la escuela como refugio del presente y escape del futuro. La visión a construir**

“La reflexión reconoce como trasfondo el optimismo para transformar la tristeza y el desaliento en desafío con los que sembrar nuevas tierras”  
(Zemelman, 2007, pág. 14)

El inicio del presente texto mostró una reflexión que encerraba el proceso educativo formal de las mujeres a lo largo de la historia: problemáticas, desafíos, retos. También dibujaba una propuesta compuesta por cuatro posibilidades para implementar el trabajo educativo con las mujeres:

- Propiciar la inclusión de las mujeres en los ámbitos científicos (STEM) y favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales
- Potenciar el autorreconocimiento, la autoeficiencia y el amor por sí misma en niñas y adolescentes
- Favorecer una ética del interés
- Y liberar la palabra femenina para lograr una redefinición de sí misma, en la búsqueda de responder a la pregunta “¿qué quiere cada mujer?”
- Todo ello se plantea como una visión a futuro a perseguir y por la cual trabajar. Por ello, se recupera al comienzo la idea del pensador chileno Hugo Zemelman cuando plantea que

es momento de superar la tristeza y reconocer el desafío de sembrar nuevas tierras.

Como docentes, como alumnas y mujeres tenemos dos claras posibilidades: la primera es iniciar la queja, sentirnos derrotadas por las dificultades que se han experimentado a lo largo de la Historia -y las que aún existen- y que han creado escenarios de diferencia, de desigualdad y de opresión.

O tenemos el camino de aceptar el desafío para sembrar nuevas tierras. Para reconocer la herencia valiosa de maestras, alumnas, mujeres que hicieron transformaciones en sus circunstancias y contextos, donde sembraron para que ahora nosotros cosechemos. Donde debemos seguir sembrando para que las que vienen atrás puedan recoger los frutos.

Siguiendo con estas analogías, Zemelman hace un comparativo de las personas: ubica a quienes son humanos-funciones y los que son semillas, “capaces de volver a nacer para estar presentes como sujetos erguidos y autónomos”. (Zemelman, 2007, pág. 18). La autonomía ha sido una de las aspiraciones femenina, donde la libertad y la toma de decisiones estén centradas en su persona, en su voluntad. Y también nos viene bien esta idea de las “semillas”, pues a lo largo de los años nos hemos dedicado a la atención y cuidado de los nuevos seres humanos, a propiciar el origen de nuevas vidas, de atender los requerimientos de quienes están en crecimiento y desarrollo

Existe la conciencia sobre el desafío de ser mujer hoy, de ser educadora, de estar en proceso de crecimiento. Y es necesaria la voluntad para atreverse a asumir ese desafío. Para reconocer lo que se es, pero también el dónde se está y hacia dónde se desea caminar. Por ello se consideró necesario escribir estas líneas que

permitieran a las maestras reconocer el proceso histórico que se ha vivido en la profesión docente y cómo se ha considerado ésta “el arquetipo de las profesiones femeninas” (Hierro, 1998). También percibir la relación con el saber y las lecturas que se realizan acerca de la construcción de la identidad en relación con los otros y la elección de la carrera magisterial.

Pero no solo quedarse en el pasado, sino ser capaces de mirar al futuro.

En la primera parte de este texto se presentaron dos hipótesis que exploran la relación de las niñas y adolescentes con la escuela: la primera es ver “la escuela como refugio para el presente”. Y la segunda enfoca la institución educativa como “una escapada hacia el futuro”. En la primera se exploraron las posibilidades de brindar a las mujeres un espacio donde puedan sentirse seguras de problemáticas de violencia y exclusión que viven en el exterior. De percibir que ahí puede haber otras posibilidades que el desempeñar un rol subordinado (al que posiblemente estén acostumbradas a tener en su familia y en la calle). El pensar que pueden alcanzar metas y lograr objetivos debido a su esfuerzo y dedicación.

En la segunda hipótesis predominaba la idea de que las jóvenes pueden ver a las instancias educativas como una posibilidad para construir un proyecto para vivir su futuro. Un lugar donde se puedan compensar las desventajas que existen en su alrededor y un medo para alcanzar autonomía, independencia económica y la toma de decisiones libre sobre su vida.

La invitación es para que hagamos de las escuelas esos dos espacios: un refugio en el presente y una escapada hacia el futuro. Que como profesoras, educadoras, reconozcamos a las niñas y



jóvenes que a diario tenemos en las aulas, a esos seres “que aún no acaban de ser... que tratan de saber quién es y empiezan a existir” (como bellamente señala Alaíde Foppa en su poesía “Mujer”). Que las maestras seamos capaces de ir más allá de los estereotipos de género, que vislumbremos todas las potencialidades que encierran nuestras estudiantes y contribuyamos -consciente y solidariamente- a su desarrollo y autorrealización.

Y que como profesoras, docentes, podamos reconocer también nuestra trayectoria, el privilegio que es participar en la formación de las personas, contribuir a su desarrollo en distintos ámbitos. Pero sin olvidarnos de nuestra subjetividad, de la esencia femenina y busquemos romper esquemas de desigualdad existentes en las escuelas, favoreciendo el reconocimiento de la labor docente que desempeñamos día con día.

# Maestras y alumnas:

la presencia femenina  
en la educación.  
Historia, teoría y desafíos.



Verónica  
Abigail Ceballos  
Ortega

## Referencias:

- Alexandre, M. (2001). Imágenes de mujeres en los inicios de la cristiandad. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres*. Tomo 1: La Antigüedad (págs. 488-529). Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomaquea*. México: Porrúa.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (2010). *La autoestima de la mujer*. México: Paidós.
- Bucio, A. S. (2014). *Brechas de género: la mujer mexicana ente el suelo pegajoso y el techo de cristal. Tesis para obtener el título de Lic. en Ciencia Política*. México: ITAM.
- Burin, M. (2001). *La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género*. En M. Burin, & I. Meler, *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad* (págs. 287-301). Buenos Aires: Paidós.
- Bustos, O. (1998). *La formación del género: el impacto de la socialización a través de la educación*. En J. Pérez Fernández, & E. Rubio Aurioles, *Antología de la sexualidad humana* (págs. 267-297). México: Porrúa.
- Camacho, F. (10 de Junio de 2020). “Mujeres de AL, las más afectadas en la pandemia”. *La Jornada*, pág. 5.
- Castellanos, R. (1973). *Mujer que sabe latín*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CEPAL. (2004). *Entender la pobreza desde la perspectiva de género*. Santiago de Chile: CEPAL-UNIFEM.
- CEPAL. (2017). *40 años de agenda regional de género*. Santiago: Naciones Unidas.
- CEPAL. (abril de 2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Obtenido de Comisión Económica

- para América Latina y el Caribe: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45335/5/S2000261_es.pdf)
- Céspedes, C., & Robles, C. (2016). *Niñas y Adolescentes en América Latina y el Caribe*. Deudas de Igualdad. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Contreras, M. (1996). *La docencia, un espacio para la reafinación de la masculinidad de los profesores. La Tarea*.
- Cruz García, R. (2019). *¿Quién fue Juana B. Gutiérrez de Mendoza?* . Obtenido de Relatos e Historias en México: <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/quien-fue-juana-b-gutierrez-de-mendoza>
- De la Aldea, E., & Rahman, G. (1998). *Los juegos de Alicia*. En M. Lamas, & F. Saal, La bella (in)diferencia (págs. 35-42). México: Siglo XXI Editores.
- Echeburúa, E. (2011). *Las raíces psicológicas de la violencia*. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez, & J. L. Vera, Reflexiones sobre la violencia (págs. 34-43). México: Siglo XXI Editores. Instituto Centro Reina Sofía.
- Escalante, F. (2008). *Cómo prevenir conductas destructivas. La guía para padres y maestros de niños y adolescentes*. México: Producciones Educación Aplicada.
- Fromm, E. (1973). *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gherardi, N. (2016). *Otras formas de violencia contra las mujeres que reconocer, nombrar y visibilizar*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos políticos, 36-65.
- Gómez Flores, L. (6 de marzo de 2019). *En feminicidios, México es primer lugar en AL., magistrada*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/03/06/en-femicidios-mexico-es-primer-lugar-en-al-magistrada-4285.html>
- González de Chávez Fernández, M. A. (1998). *Feminidad y Masculinidad. Subjetividad y orden simbólico*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Hernández Navarro, L. (10 de enero de 2006). *Ramona: el bordado invisible*

- de la esperanza*. Obtenido de *La Jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/2006/01/10/index.php?section=opinion&article=021a1pol>
- Hernández Pacheco, I. (1991). *La felicidad según Aristóteles. Tesis para la obtención del grado de Licenciado en Filosofía*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Hierro, G. (1998). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Hierro, G. (1998). *Ética y feminismo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hook-Demarle, M.-C. (2001). *Leer y escribir en Alemania*. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres. Tomo 4: El siglo XIX* (págs. 182-205). Madrid: Taurus.
- INEGI. (2015). *Los hombres y las mujeres en las actividades económicas: Censos Económicos 2014*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Cívica 2016. Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana*. Informe Nacional de Resultados. México: INEE.
- Jiménez, N. (4 de julio de 2018). *México: país violento para las mujeres: Estudio*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/07/04/mexico-pais-violento-para-las-mujeres-estudio-6682.html>
- Käppeli, A.-M. (2001). *Escenarios del feminismo*. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las mujeres. Tomo 4: el siglo XIX* (págs. 521-558). Madrid: Taurus.
- Kitwood, T. (1996). *La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lagarde, M. (2011). *Violencia de Género. Ley General de Acceso de las Mujeres a una vida libre de violencia*. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez,

- & J. L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia* (págs. 59-91). México: Siglo XXI Editores. Instituto Centro Reina Sofía.
- Lagrange, R.-M. (2001). *Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX*. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres* (págs. 507-551). Madrid: Taurus.
- Langner, A., Olivares, & Emir. (8 de marzo de 2019). *Cifras oficiales: la violencia hacia las mujeres sigue al alza*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/03/08/cifras-oficiales-la-violencia-contra-las-mujeres-sigue-al-alza-9689.html>
- Lorente-Acosta, M. (2020). *Violencia de género en tiempos de pandemia y confinamiento*. *Revista Española de Medicina Legal*, 1-7. doi:<https://doi.org/10.1016/j.reml.2020.05.005>
- Madoo Lengermann, P., & Nebrugge-Brantley, J. (1997). *Teoría Feminista Contemporánea*. En G. Ritzer, *Teoría Sociológica Contemporánea* (Tercera ed., págs. 353-409). México: McGraw-Hill.
- Martínez, F., & Xantomila, J. (5 de diciembre de 2018). *Alerta de violencia de género en 18 estados*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/2018/12/05/politica/017n1pol#>
- Medina-Vicent, M. (2016). *La ética del cuidado y Carol Guilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral posconvencional contextualista*. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 83-98.
- Morgade, G. (2000). *Capacitación docente en género y educación: tensiones y alternativas*. En R. M. González Jiménez, *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación* (págs. 223-235). México: UPN. Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Barcelona.
- Naciones Unidas. (2020). *Día Internacional de la Mujer. 8 de marzo. Igualdad de Género para 2030*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas:

- <https://www.un.org/es/observances/womens-day>
- ONU MUJERES. (2014). *La mujer y la pobreza*. Obtenido de ONU: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/end-violence-against-women/2014/poverty>
- ONU MUJERES. (2019). *Mujeres refugiadas y migrantes*. Obtenido de ONU: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-refugees-and-migrants>
- ONU MUJERES. (25 de febrero de 2020). *Visualizar los datos: la representación de las mujeres en la sociedad*. Obtenido de ONU: <https://www.unwomen.org/es/digital-library/multimedia/2020/2/infographic-visualizing-the-data-womens-representation>
- Opitz, C. (2001). *Vida cotidiana de las mujeres en la Baja Edad Media (1250-1500)*. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres. Tomo 2: La Edad Media* (págs. 340-410). Madrid: Taurus.
- Pasillas Valdez, M. Á. (2012). *La teoría de la lucha por el reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas*. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 398-421). México: Siglo XXI Editores.
- Perrot, M. (2001). Salir. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres. Tomo 4: El siglo XIX* (págs. 485-558). Madrid: Taurus.
- Pont, E. (4 de junio de 2020). *La violencia contra las mujeres: la consecuencia invisible de la pandemia*. Obtenido de *La Vanguardia*: <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200602/481576160749/violencia-genero-aumenta-coronavirus-pandemia.html>
- Poy Solano, L. (8 de marzo de 2020). *Millones de niñas nunca irán a la escuela. UNESCO*. Obtenido de *La Jornada* en línea: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/03/08/millones-de-ninas-nunca-iran-a-la-escuela-unesco-656.html>
- Romero Sánchez, G. (5 de septiembre de 2015). *Humilladas en el ámbito escolar, 80% de las adolescentes*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada>.

com.mx/2015/09/05/capital/031n2cap#

- Romo, A. (2001). *Pedagogía de la dignidad Vx. Pedagogía de la dependencia*. México: Editorial Torres Asociados.
- Saal, F. (1998). *Algunas consecuencias políticas de la diferenciación psíquica de los sexos*. En M. Lamas, & F. Saal, *La bella (in)diferencia* (págs. 10-32). México: Siglo XXI Editores.
- Sanmartín Esplugues, J. (2010). *Concepto y tipos de violencia*. En J. Sanmartín Espubles, R. Gutiérrez Lombardo, J. Martínez Contreras, & J. L. Vera Cortés, *Reflexiones sobre la violencia* (págs. 11-33). México: Siglo XXI Editores: Centro Reina Sofía.
- Sanmartín, J. (2011).** *No violencia, cultura y diversidad*. En J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez, & J. L. Vera, *Reflexiones sobre la violencia* (págs. 428-440). México: Siglo XXI Editores. Instituto Centro Reina Sofía.
- Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán. (2005). *Información sobre el Sistema Estatal de Educación*. Coordinación para el Acceso a la Información. Petición 117.
- Sonnet, M. (2001). *La educación de una joven*. En G. Duby, & M. Perrot, *Historia de las Mujeres. Tomo 3 Del Renacimiento a la Edad Moderna* (págs. 142-179). Madrid: Taurus.
- UN WOMEN. (2015). *UN WOMEN's work on education*. ONU.
- UNESCO. (2017). *Cracking the Code: Girls' and Women's in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. France: UNESCO.
- UNESCO. (10 de octubre de 2018). *La importancia de las profesoras para el éxito educativo de las niñas en el África francófona*. Obtenido de Learning Portal. Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación de la UNESCO: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog/la-importancia-de-las-profesoras-para-el-exito-educativo-de-las-ninas-en-el-africa-francofona>
- UNESCO. (2019). *Descifrar el código. La educación de las niñas y las mujeres en*



- ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. París: UNESCO.
- UNESCO, & UN WOMEN. (2016). *School-related gender-based violence*. Global guidance. France: UNESCO.
- UNESCO., C. E. (2 de Abril de 2015). *Aprender sin miedo: Prevenir la violencia de género en el entorno escolar y luchar contra ella. Addendum*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232369_spa)
- Vázquez, V., & Escámez, J. (2010). *La profesión docente y la ética del cuidado*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/249/1280>
- Xantomila, J. (6 de febrero de 2019). *Urge la OCNF al gobierno revisar 18 alertas de género*. Obtenido de *La Jornada*: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/02/06/urge-ocnf-al-gobierno-revision-de-18-alertas-de-genero-9246.html>
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.



Esta edición fue impresa en diciembre 2020, en los talleres de  
Producción Editorial Integral: Editorial Aldea Global, Calle  
Sao Pablo #2105, Fracc. Jardines del Norte, C.P. 31130,  
Chihuahua, Chih., impreso en México. Tel 6144108486  
Tiraje 500 ejemplares