

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

Coordinadoras:
Jessica Badillo Guzmán
Verónica Ortiz Méndez

Neptalí Ramírez Reyes
Brandon Rosas Mosso
María Luisa Matus Pineda
María Soledad Ramírez Montoya
Víctor Hugo Ramírez Ramírez
Sergio Reyes Angona
Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Cecilia Morales Flores
Aurelio Vázquez Ramos
María Cristina Miranda Álvarez
Obed González Moreno
Jaime Uribe Cortez

ISBN: 978-607-8662-12-8



Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

©2019 Coordinadores: Jessica Badillo Guzmán, Verónica Ortiz Méndez

Editor: Red Durango de Investigadores Educativos

ISBN: 978-607-8662-12-8

Editado en México

Primera edición, agosto 2019

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

Jessica Badillo Guzmán

Verónica Ortiz Méndez

Coordinadoras

Comité Evaluador

Alvarado Cabral Jesús

Badillo Guzmán Jessica

Barraza Soto Isidro

Callejas Ángeles Francisca Susana

Canto Ramírez José Luis

Carmona Guadarrama Ana Laura

Casillas Alvarado Miguel Ángel

Chaparro y Peredo Elizabeth

Cruz González Carlos Alberto

García Teruel Lucía de la Cueva

Gutiérrez Homma José

Huerta Benze Leticia

Medrano Madriles Concepción del Socorro

Monárrez Vásquez Heriberto

Moreno Elizalde Leticia

Ortiz Méndez Verónica

Ramírez Ramírez Argelia

Redondo Aquino Maricela

Torres Sandoval Imelda

ÍNDICE

PRÓLOGO	1
INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO: DOS ENFOQUES EN INTERSECCIÓN <i>Jessica Badillo Guzmán, Verónica Ortiz Méndez</i>	4
PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN UNA COMUNIDAD LGBTI. OPORTUNIDADES PARA LA INTERCULTURALIDAD <i>Neptalí Ramírez Reyes, Brandon Rosas Mosso</i>	7
EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL <i>María Luisa Matus Pineda</i>	51
EL PROFESORADO UNIVERSITARIO FRENTE A LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN MÉXICO <i>María Soledad Ramírez Montoya, Víctor Hugo Ramírez Ramírez, Sergio Reyes Angona</i>	80
REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE LA UVI SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO <i>Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión, Cecilia Morales Flores</i>	114
LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LA PROFESIÓN Y EL GÉNERO <i>Aurelio Vázquez Ramos, María Cristina Miranda Álvarez</i>	141
LA CREACIÓN LITERARIA COMO EXPRESIÓN HACIA UNA HIGIENE MENTAL PARA UNA EDUCACIÓN INTRÍNSECA. <i>Obed González Moreno</i>	177
EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SISTEMAS DE CONSENSO PARA CONSTRUIR LA EQUIDAD DE GÉNERO HIDALGUENSE <i>Jaime Uribe Cortez</i>	203

PRÓLOGO

En el campo de la investigación en ciencias sociales y humanidades, paulatinamente emergen experiencias de investigación en cuanto a temáticas no tradicionales, generando encuentros y desencuentros en el plano teórico, pero también en las prácticas. Entre estos temas, la interculturalidad y el género ocupan un lugar significativo, pues en el plano conceptual, pero también en lo práctico, están ligados a cuestiones normativas, éticas, educativas e incluso políticas.

En este libro **Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación**, se exponen los resultados de siete investigaciones realizadas desde la perspectiva de actores universitarios en sus diferentes contextos socioculturales, sobre distintas realidades. La publicación permite una reflexión a partir de la diversidad, las diferencias culturales y el género, y brinda la posibilidad de generar estrategias (propuestas) para atender cada una de las realidades analizadas.

En este sentido, los capítulos que integran este libro demuestran que la interculturalidad y el género son elementos de la vida diaria en las comunidades estudiantiles y docentes, en los textos, el currículum, en los procesos y prácticas escolares; pero también, en espacios de convivencia fuera de la escuela. Estas ideas se confirman, en el capítulo “Participación política en una comunidad LGBTI. Oportunidades para la interculturalidad” presentado por Neptalí Ramírez Reyes y Brandon Rosas Mosso, quienes con su investigación demuestran que la participación de los jóvenes para posicionar la interculturalidad desde la comunidad LGBTI ha encontrado en las redes sociales un espacio para lograrlo.

Por su parte, Luisa Matus Pineda en el texto “Experiencias escolares de estudiantes universitarios en una universidad intercultural” pone a discusión el papel homogeneizador de la escuela y demuestra que a través de la experiencia escolar de los estudiantes es posible advertir su diversidad cultural. En este mismo sentido, María Soledad Ramírez Montoya, Víctor Hugo Ramírez Ramírez y Sergio Reyes Angona al escribir el capítulo “El profesorado universitario frente a la interculturalidad en la enseñanza de segundas lenguas en México” advierten de la necesidad de profesores con competencias interculturales, que además de retomar el discurso lo incorporen a su práctica, los autores reconocen los retos que aún deben resolverse; pero sobre todo ponen en el centro de la discusión la necesidad de pensar en la enseñanza de segundas lenguas como un proceso y espacio donde se hace necesario reconocer la interculturalidad.

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión y Cecilia Morales Flores, con los resultados expuestos en “Representaciones sociales de estudiantes de la UVI sobre la violencia de género”, muestran que, en una misma institución, y en este caso, en un programa educativo intercultural, la violencia de género se manifiesta y piensa de maneras diferentes entre los estudiantes universitarios.

Por su parte, Aurelio Vázquez Ramos y María Cristina Miranda Álvarez exploran en el texto “La identidad del docente universitario: una mirada desde la profesión y el género” la construcción de la identidad desde el género de docentes (hombres y mujeres) universitarios de dos disciplinas. Su detallada investigación da testimonio de las desigualdades persistentes entre los profesionistas, incluso aquellas que apenas se perciben como la de generar mayor *conciencia para equilibrar sus actividades*

familiares, profesionales y docentes. En contraste Obed González Moreno, demuestra a partir de la comparación de un estudio realizado diez años atrás, que si bien la desigualdad de género persiste, en la actualidad las mujeres logran expresarse.

Finalmente, en su texto “Educación intercultural y sistemas de consenso para construir la equidad de género hidalguense” Jaime Uribe Cortez, centra su discusión en la importancia de la educación intercultural y los sistemas de consensos interculturales para la reivindicación de una equidad de género. Su texto, demuestra que la educación intercultural es también una herramienta para avanzar en otros temas como la equidad de género, la discriminación y el racismo.

Estas investigaciones permiten así reflexionar sobre los contextos y el papel de los actores (investigadores y participantes) en cuanto a interculturalidad y género, desde distintas posturas teóricas y metodológicas. Con todo lo anterior, el libro brinda al lector un conjunto de referentes de investigación para abordar la interculturalidad y el género, pero también para construir estrategias que coadyuven a la reconstrucción de las formas de convivencia en esta época global y favorezcan la disminución de las desigualdades, la violencia, la discriminación y el racismo.

Liliane Carrillo Puertos
Maestra en Docencia Universitaria
Enlace de Género, Universidad Veracruzana.

INTERCULTURALIDAD Y GÉNERO: DOS ENFOQUES EN INTERSECCIÓN

*Jessica Badillo Guzmán
Universidad Veracruzana
Verónica Ortiz Méndez*

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente

El contexto actual está caracterizado por un rasgo distintivo: la visibilización paulatina de la diversidad. En éste, la interculturalidad y el género son conceptos que pueden discutirse, pero son también condiciones de cotidianidad que se entretajan en situaciones interculturales cada vez más complejas, cuyo reconocimiento genera reflexiones desde distintas aristas, que van desde lo cultural, hasta lo socio-político. La investigación que parte del género y la interculturalidad como perspectivas analíticas, permite acercarnos a realidades diversas en contextos próximos, en las que entendernos como sujetos interculturales y educados en roles de género que generan los estereotipos y prejuicios que hoy se reproducen de manera normalizada, permitiría construir conciencia de que la interculturalidad y el género se presentan como algo ineludible. Por todo lo anterior, al investigar desde la interculturalidad y el género se hace una lectura de la realidad, de los procesos, de los actores y de las implicaciones de estos dos enfoques en la política pública y en la vida cotidiana.

Investigar desde la interculturalidad y el género implica una postura ético-política. Se trata de un posicionamiento todavía en construcción en las ciencias sociales y las humanidades. Visto así, acercarse al género y a la interculturalidad desde diferentes sujetos y contextos, como ocurre en las investigaciones que componen este libro, no es accidental, por el contrario: representa la intersección entre ambos enfoques desde

diferentes aristas, que dan la pauta para insistir en que, si bien las desigualdades entre sujetos pueden ser por diferentes causas –ligadas al contexto, al origen étnico, a una condición física, a la identidad de género– éstas se pueden reflexionar, estudiar y atender en conjunto.

Así, abordar la cotidianeidad desde la interculturalidad y el género desde la investigación, implica por un lado, reconocer las diferencias existentes y las relaciones que éstas generan, desde lo social, lo educativo, hasta lo político y económico, expresadas en formas de desarrollar un curriculum, posibilidades y niveles de participación política, construcción de consensos, interacciones entre actores diversos, representaciones sociales en torno a estos temas, así como el papel de la educación intercultural entendida como una educación capaz de reconocer positivamente la diferencia y trabajar desde ella, de manera reflexiva y crítica, superando la concepción latinoamericanista –sumamente necesaria– de la educación intercultural como la que está dirigida a los pueblos indígenas. Por otro lado, implica abonar a la construcción de un doble proceso en el ámbito de los derechos humanos: el reconocimiento de derechos para sectores de la población tradicionalmente excluidos y considerados como vulnerables, y la emergencia de derechos desde y para las identidades de género que paulatinamente se han visibilizado en las últimas décadas.

La perspectiva de género, en la práctica, se ha mimetizado con estudios sobre las situaciones que atraviesa el sector femenino, cuando también hace referencia al campo de las masculinidades y las nuevas identidades. En este sentido, este libro incorpora temas sobre la violencia de género, en donde los sujetos de estudio son portadores de identidades diversas en contextos diferenciados que van desde el espacio académico

hasta el público. En cuanto a la interculturalidad, ésta es aquí entendida como una manera de relacionarnos en el mundo, reconociendo la diversidad y la diferencia, como una forma de construcción de la otredad desde el respeto y los derechos humanos. La interculturalidad nos permite reconocer también la expresión de la desigualdad y la asimetría como elementos que excluyen a la vez que relacionan, desde un enfoque que pone en conflicto las situaciones que vivimos cotidianamente y asumimos como posibilidades únicas y naturales, normalizadas.

PARTICIPACIÓN POLÍTICA EN UNA COMUNIDAD LGBTI. OPORTUNIDADES PARA LA INTERCULTURALIDAD

POLITICAL PARTICIPATION IN AN LGBTI COMMUNITY. OPPORTUNITIES FOR INTERCULTURALITY

Neptalí Ramírez Reyes

Brandon Rosas Mosso

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen

La participación política, tradicionalmente, se ha concebido desde el marco de la militancia dentro de un grupo político oficial. No obstante, los cambios sociales, culturales y políticos del presente podrían dar indicios de que, los procesos de participación se han modificado, particularmente, en la población joven. De esta forma, la investigación, aborda la participación política de la comunidad LGBTI del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Se utilizó el método de estudio de caso. La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad. Después, se realizaron relatos de vida de las personas. Los resultados indican que, los jóvenes están participando políticamente al margen de las instituciones política oficiales. Se han visibilizado en otras plataformas de comunicación e información que prevalecen en sus contextos. Así, participan en los procesos políticos, en temas relacionados con sus circunstancias sociales y culturales que les conciernen. La investigación concluye que, por una parte, hay nociones erróneas en torno a la participación política de los jóvenes de la Comunidad LGBTI. Por otro lado, se han apropiado de las redes sociales como una herramienta para socializar información, compartir experiencias y generar conocimientos que contribuye en la construcción de un bienestar colectivo al inducir, a partir de pequeñas acciones, las transformaciones estructurales que se requieren en su contexto.

Palabras clave: Interculturalidad, participación política, comunidad LGBTI.

Abstract

Political participation, traditionally, has been conceived from the militancy within an official political group. However, the social, cultural and political changes of the present could give indications that, the participation processes have been modified, particularly in the young population. In this way, the research addresses the political participation of the LGBTI community of the Colegio de Antropología Social of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. The case study method was used. The technique used was the in-depth interview. Afterwards, life stories of the people were made. The results indicate that young people are politically participating outside official institutions. Indeed, they have been made visible in other communication and information platforms that prevail in their contexts. Thus, they participate in political processes, on issues related to their social and cultural circumstances that concern them. The research concludes that, on the one hand, there are erroneous notions about the political participation of young people from the LGBTI Community. On the other hand, they have appropriated social networks as a tool to socialize information, share experiences and generate knowledge that contributes to the construction of a collective well-being by inducing, from small actions, the structural transformations required in their context.

Keywords: *Interculturality, political participation, LGBTI community*

Introducción

El presente capítulo, es el resultado de un proceso de investigación que tuvo como principal motivación conocer y analizar las maneras en que los estudiantes de la Comunidad LGBTI del Colegio de Antropología Social (CAS) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se vinculan a los procesos sociales participando políticamente, poniendo especial énfasis en las motivaciones que los han llevado a tener este acercamiento a experiencias de corte político y social dentro de sus propias trayectorias de vida, así como a las formas en que desarrollan estas participaciones y, las diferentes implicaciones que acarrea tanto en su cotidianidad como en procesos específicos.

La población estudiantil del (CAS), es amplia y diversa. Por esta razón, se decidió retomar a la población de alumnos que se identifican como parte de la comunidad lésbica, gay, bisexual, transexual, intersexual (LGBTI). Justamente, esto dio una perspectiva particular a la mirada analítica que se realizó dentro de la investigación. La decisión de trabajar con estudiantes pertenecientes a esta comunidad, se debe a que, en las últimas décadas, se ha caracterizado por una fuerte participación política dentro de los procesos sociales debido a que, sufren discriminación constante por su identificación de género o por la orientación sexual con la cual se asumen, vinculado siempre a procesos de rechazo por homofobia.

Un proceso de acercamiento a la diversidad: Metodología

Existe la creencia de que, al ser estudiantes de una ciencia social, en especial de la antropología, se tiene un especial interés por la diversidad de expresiones humanas relacionadas con temas sociales y culturales. Por lo tanto, hubo interés en tener un acercamiento con los antropólogos en formación que pertenecen a la comunidad LGBTI, para llegar a comprender de una mejor manera sus procesos de participación política.

Por estos motivos, se decidió emprender la presente investigación, con el fin de conocer cómo se están vinculando las diferentes identidades de los alumnos estudiados dentro de su participación política. Identidades que están relacionadas con su orientación sexual y su acercamiento a la antropología social. Es así que, los diversos datos que se presentan son el resultado de un proceso de investigación que constó de varias etapas: contacto, encuentro, diálogo, sistematización y análisis de los datos. Fue un ejercicio de acercamiento, para conocer, comprender y entender los procesos de vida que los ha llevado a vincularse a la política de manera cercana.

Para una mejor orientación del trabajo de investigación, se formularon preguntas estratégicas que guiaron el proceso y permitieran obtener resultados con contenidos que, concretaran las metas buscadas. Las preguntas que orientaron el proceso de investigación son:

- ¿Cómo participan políticamente los alumnos pertenecientes a la comunidad LGBTI del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla?
- ¿Cuáles son las razones de la participación política de los alumnos pertenecientes a la comunidad LGBTI?
- ¿Por qué se interesan los alumnos de la comunidad LGBTI en los procesos de participación política?

Estas preguntas visibilizaron los intereses y sirvieron de eje para concretar los objetivos a seguir. El objetivo general fue investigar la participación política de los alumnos de la comunidad LGBTI del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En tanto que los objetivos específicos de la investigación son los que se detallan a continuación:

- Describir la participación política de los alumnos pertenecientes a la comunidad LGBTI del Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Analizar las razones de la participación política de los alumnos pertenecientes a la comunidad LGBTI.
- Explicar el interés de los alumnos de la comunidad LGBTI en los procesos de participación política.

Los objetivos sirvieron de guía para encaminar el proceso de investigación y concretar la realización del objetivo general que se estableció para la investigación.

Para el desarrollo de la investigación, se utilizó el método de estudio de caso. La técnica empleada fue la entrevista en profundidad. Se recabó la información, se sistematizaron los contenidos y se efectuó el análisis e interpretación de los resultados. Se trató de una investigación de corte social, de fondo antropológico. Para poder comprender el fenómeno estudiado y abrir el panorama, se eligió a un representante de las identidades más comunes y conocidas en el interior de la comunidad. La finalidad, residió en entender mejor estos procesos, por lo que se decidió por un joven homosexual, una mujer lesbiana, una mujer bisexual y un joven transgénero. Para guardar el anonimato de las personas que participaron en la investigación se utilizan seudónimos.

Los jóvenes y la participación política en el México contemporáneo

Los jóvenes en México.

Se define como –joven- a las personas que tienen entre 15 y 24 años de edad. Esta es una definición acuñada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1993. La definición ha tenido aceptación a nivel mundial. No obstante, es adecuado puntualizar que, la definición tiene un trasfondo cuantitativo, pero no social ni cultural.

Por otro lado, el término –juventud- se refiere a los límites de inserción en el mundo adulto, que se logra mediante la concreción de una familia y la obtención de un trabajo o empleo estable, lo que posibilita ocupar una posición específica en el juego de roles y estatus en la sociedad (Baeza, 2003). Esta última definición, tiene una connotación más social y se toman en cuenta las tareas que deben efectuar los jóvenes durante la etapa en cuestión, en diversos ámbitos sociales como el familiar y el laboral.

Desde un enfoque cultural, la juventud, se entiende como un estado de transición, de cambio constante y de transformación asidua, en la que, no se es infante, pero tampoco se pertenece a la categoría de adulto. Es una etapa en la que se están adquiriendo ciertas pautas de comportamiento inducidos para alcanzar el estatus de adulto desde la vertiente social, o la de ciudadano dentro del ámbito del Estado. Con lo anterior se quiere decir que, a la juventud se le considera como un grupo poblacional relegado o separado del resto de la ciudadanía, por las diferencias culturales existentes con la generación inmediata anterior.

En cuanto al contexto específico mexicano, se puede argumentar que, estas generaciones catalogadas como juventudes, tienen un grado mayor de escolaridad, han cursado en promedio 8.3 años de educación escolar, tiene mayor acceso a nuevos medios de comunicación. Lo que significa que tienen más escolaridad que la generación de sus padres, situación que permite a los jóvenes estar más y mejor informados sobre diferentes aspectos de la vida y la realidad que les circunda (CONAPO, 2018). Estas nuevas realidades han llevado a los jóvenes a interesarse -

coyunturalmente- en temas políticos y sociales con un mayor énfasis y también, a cimentar otras formas del quehacer político.

Participación política juvenil en México.

A partir de la experiencia empírica, se puede advertir que, cada vez se tiende a reducir el espacio público para el ejercicio de la participación. Es así como la participación se va cerrando a algunos cuantos grupos elites que van dejando fuera al resto de la sociedad (Navarro, 2009, p. 8). Esto va creando un alejamiento de la población que no se encuentra dentro de esta elite y, por lo tanto, no hay una apropiación de las decisiones públicas. Es importante significar la participación política, en el entendido de que atañe a la sociedad en su conjunto y no sólo a facciones o grupos políticos. Es necesario recalcar que, se debería aprovechar el potencial de los jóvenes, en el entendido de que, las generaciones actuales han crecido en circunstancias de mayor democracia que sus padres. Dicho de otra manera, el recambio generacional sería la mayor participación de los ciudadanos en los asuntos públicos y la extensión de las prácticas democráticas, en lugar de producirse una crisis participativa (Morales, 2005, p. 65).

Cabe señalar que, la participación política se puede entender como la implicación activa del sujeto en la resolución de una problemática colectiva y pública. La participación, significa tomar partido por un tipo de solución que se construye, en medio de la diversidad y de la diferencia, pero que, al final, se traduce en transformaciones sociales,

culturales y políticas. En realidad, la participación explícita la praxis, es decir, se hace real porque se desarrolla un proceso de *facto* para transitar de la idea a la práctica que transforma.

De diferente manera, pero casi en el mismo sentido, Ramos (2009, p. 104) refiere que, en la participación política están presente las categorías de ciudadano, institución política, elección, sistema electoral, voto, acto político, cultura política y democracia. Por su parte, Arendt (1998), menciona que, se encuentra inmersa dentro de las intersubjetividades, en tanto que se tiene que asumir diferentes interacciones humanas para justificar las ideas dadas en un colectivo. De esta forma, se van construyendo los imaginarios políticos en los que se asumen los sujetos, como un enfrentamiento entre estos mismos.

Lo anterior, es fundamental para entender la forma en que los jóvenes se asumen y crean a partir de ello una colectividad. Esta mirada hacia un horizonte un tanto común, comienzan a recorrer el camino hacia ese destino. No obstante, concebir a los jóvenes como uno grupo homogéneo sería un error puesto que, dentro de esta colectividad existen particularidades, como los estudiantes. Al respecto, Ossa reflexiona acerca del papel específico que juegan los jóvenes estudiantes:

Los estudiantes como actores políticos, muestran un rol preponderante donde sobresale el liderazgo, siendo un requisito fundamental en su desempeño la

formación humana y profesional, cuestión que es vital para la dinámica política institucional (2014 p. 104).

Cuando los jóvenes se descubren como autores de transformaciones, posicionan un liderazgo que los identifica y los hace diferente en su actuar. De tal forma que, evidencian un rol que dinamiza a la sociedad y transforma a la cultura en la que está inmersa ya que desarrollan innovaciones socioculturales que catalizan procesos en su contexto. Es así como se plantea que, metodológica y teóricamente se debiera comenzar a percibir de diferente manera a las colectividades de los jóvenes (Batallán y Campanini, 2005), entendiendo que, la diversidad existente dentro de las realidades sociales y políticas son una constante sociocultural. Las situaciones sociales son heterogéneas, aun cuando desde los órganos y poderes de un Estado y también, desde sectores sociales conservadores se esmeren en generar categorías homogéneas.

Participación política de los grupos LGBTI.

Es importante retomar cómo la comunidad LGBTI se encuentra vinculada a procesos de participación política, precisamente como una búsqueda o reclamo de derechos en torno a temáticas sexuales y en contra de las vivencias de discriminación. La fuerza de esta expresión social, reside en posicionar su propia realidad y conquistar derechos que en diversas entidades federativas están legisladas, como el caso de la Ciudad de México. Aunque en otras regiones, han existido diversos movimientos que posicionan derechos que deben respetarse. Por ejemplo:

La participación específica de adolescentes y jóvenes en el movimiento por la nación *queer* (*Queer Nation*) en diferentes países del mundo, ha impulsado el uso de las variables de edad y género en algunos estudios sobre esta temática. Centrando la atención en los aspectos culturales relacionados con prácticas sexuales diversas en la juventud, como parte de los procesos individuales de definición sexual, estos estudios han abierto un campo problemático que ayuda a comprender las implicaciones de la opción de una sexualidad alternativa a las pautas sociales, morales y culturales (Marcial, 2008, p. 89).

De acuerdo con lo anterior, Marcial (2008) refiere que, la nación *queer* se entiende a partir de la conformación de un mundo en el cual no se violen los derechos de las personas con este tipo de identidad, debido a que, socializan su aceptación como parte de la cotidianidad y toman en cuenta las diferentes formas de vivir la sexualidad. De esta manera, se amplifican los grupos LGBTI como colectivos dentro de los cuales surgen voces de reclamo de justicia social, que, es justo reconocer, es uno de los grupos que más se han hecho escuchar dentro de las acciones políticas.

Sirva como muestra que, en el estado de Puebla, en México, los reclamos políticos y sociales de la comunidad *queer* contrarrestan la reproducción de los modelos heteronormativos y a partir de esto, se hace evidente una búsqueda constante de la transformación y la resignificación de las prácticas sexuales. Visibilizarse tiene como intención el poder de incidir en los ámbitos jurídicos y legislativos (González y Flores, 2014).

Por otro lado, las acciones políticas constituyen una afirmación y reafirmación de una identidad, con la cuales se vinculan grupos en torno a procesos similares. De manera especial, los grupos LGBTI han impulsado un autoreconocimiento de sus identidades a partir de las exigencias de los derechos particulares. Esta actividad ha venido siendo especialmente relevante en el caso de quienes perciben que su identidad sexual no se corresponde con aquella sancionada socialmente. La práctica colectiva se ha mostrado en estos casos decisiva para iniciar o consolidar un proceso de autoafirmación (Monferrer, 2006, p. 43).

En la medida en que emerge la autoafirmación, se afirman las identidades y se desarrollan procesos que, resultan de suma importancia dentro del contexto actual, puesto que, se necesita una identidad colectiva firme para poder, a partir de ello, emprender una aventura política en la cual se puedan conseguir, aspectos concretos: mejorar la calidad de vida y el reconocimiento de sus derechos identitarios.

Interculturalidad y diversidad sexual.

La interculturalidad es un paradigma que permite el conocimiento y reconocimiento de la diversidad. Cuando prevalece el interés por la ilustración mutua y se lleva a la práctica el enriquecimiento recíproco, la interculturalidad se hace presente. De esta forma, la interculturalidad, favorece un proceso de dignificación de la diversidad

manifestada por las personas. Sobre todo, cuando hay intención positiva por descubrir aspectos que diferencian a los sujetos.

Los paradigmas son sistemas y estos, refieren a un conjunto de reglas o principios sobre una materia racionalmente enlazados entre sí (RAE, 2018). Estos sistemas son contruidos por los sujetos y son asumidos como verdaderos sin la certeza de que lo sean, es decir, se cree en ellos. Esta creencia es un punto de partida para construir el bagaje que sostiene tanto las ideas como las prácticas que desarrollan los sujetos. Es así como se pueden identificar tres componentes inmediatos de la interculturalidad: lo ontológico, lo epistemológico y lo teórico. Estos aspectos facilitan el proceso de acercamiento y la construcción de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad.

Ontológicamente, la existencia de la interculturalidad se concibe como una realidad que se construye interactivamente entre sujetos. La interacción permite la reciprocidad del conocimiento. Lo que puede aumentar el juicio crítico de las personas. Cuando se hace evidente el juicio crítico se descubren modos de vida y costumbres, así como el proceso de desarrollo de un grupo social que, afirma la naturaleza humana como diversa. Epistemológicamente, se asume que la interculturalidad intenta articular esa diversidad, es decir, construirla porque las partes del todo existen, pero no siempre se relacionan; es la acción humana la que hace que suceda la interrelación. Metodológicamente, el diálogo es un procedimiento necesario para situar al sujeto y su posición dentro del devenir humano.

De esta forma, la interculturalidad se convierte en un método, es decir, un camino que se transita de manera lógica para construir conocimiento. Para la ejecución del método, la técnica es la entrevista, entendida como la puesta en práctica de una dialéctica que, hace evidente las mutuas oposiciones y también, las formas recíprocas de construir puntos de encuentro. El intercambio se realiza de manera argumentada y razonada porque la finalidad es que exista una ilustración mutua para establecer relaciones de mutuo reconocimiento.

Así, se conceptúan las ideas, las actitudes, los comportamientos, las nociones, entre otros elementos que, facilitan el entendimiento con la diversidad de manifestaciones humanas tanto sociales como culturales. De esta forma, cuando se construye el conocimiento a través del diálogo, se edifica una nueva relación entre sujetos y se actúa con una clara conciencia de que la persona diferente también puede enriquecer nuestro bagaje y aumentar el capital cultural de los sujetos (Ramírez, 2017, p. 18).

De acuerdo con lo anterior, la interculturalidad abre una opción para acercarse al conocimiento de la diversidad sexual. La interculturalidad es una práctica política, implica discurso y acciones proactivas de reconocimiento mutuo. En este caso, para adentrarse en el conocimiento y la interacción con sujetos que manifiestan diversas formas de ejercer la sexualidad. Por lo tanto, la adscripción de los actores a determinadas categorías identitarias les permite identificarse ante otros, a la vez que diferenciarse de ellos. La identidad se expresa en señales y signos manifiestos y en

orientaciones de valor, que constituyen el referente principal de la interacción con otros (Tovar, 2009, p. 4). Esta orientación de valor, es la manifestación de la diversidad sexual, afirmada o confirmada como producto del esfuerzo por posicionar una manera diferente de ejercer la sexualidad.

La afirmación o confirmación hace posible que la interculturalidad se construya con consistencia. Ya que se asume la existencia de diversas formas de ejercer la sexualidad. De esta forma, se comienza a interactuar de una manera horizontal y sinérgica, es decir, en un estado de cosas donde ninguno de los grupos que intervienen se encuentra por encima del otro, sino que se hallan en igualdad de condiciones, lo que contribuye a la integración y a la pacífica convivencia de las personas (UNESCO, 2014, p. 14).

Dicho de otra manera, existen la necesidad de conocer, reconocer e interactuar con las diversas manifestaciones humana. Debido a que es oportuno transformar las dinámicas sociales y que estas se traduzcan en nuevas formas de relaciones humana, por más controvertibles que puedan parecer y por muy utópicas que las considere el intelecto humano. La interculturalidad como paradigma, induce la transformación de prácticas sociales, exige innovaciones institucionales, reclama esquemas de pensamiento distintos, requiere pautas de acción sensibles y demanda contenidos discursivos inclusivos.

Esto facilita el entendimiento con otras culturas como son las comunidades LGBTI. Así, la interculturalidad, entonces enriquece a las personas, robustece su contenido cultural y afianza la sana convivencia entre sujetos diferenciados. La disposición por el contacto, el encuentro y el diálogo es una muestra de la posibilidad de relaciones entre personas con bagajes culturales diferentes, socialmente distintos, y en no pocas ocasiones, desiguales y, posiblemente antagónicas.

Relatos de vida y participación política

Lo femenino nunca me ha identificado como persona.

Mi nombre es MHV, soy estudiante del Colegio de Antropología Social en la BUAP, soy originaria del municipio de San Pablo del Monte en el estado de Tlaxcala. Soy la hija mayor de seis hermanos. En realidad, somos tres hermanas, hijas de papá y mamá y otros tres niños hijos de mi padre y su actual pareja. Vivo con mi madre y mis otras dos hermanas, mientras que mi papá ha formado una nueva familia con la que vive, conformada por su actual pareja y los tres niños, hijos de esa relación.

A pesar de que, en otras circunstancias sería muy común que llevara una nula o mala relación con mi padre y con mis medios hermanos, en mi caso no es así. Mantengo una muy buena relación con él y con los hijos que él ha tenido con su actual pareja. Incluso tenemos una relación de hermanos olvidando el hecho de ser *medios hermanos*. Desde muy pequeña supe que era diferente al resto de las niñas que yo conocía, tanto de la

escuela como de las vecinas y primas. Yo actuaba diferente, hacia cosas distintas a las que hacen el resto de las niñas con normalidad, ese tipo de cosas que quizás entran o no, en lo que se considera como roles de género y que van creando una imagen de lo que debe ser una niña. Ese tipo de cosas eran las que nunca comprendí y, por lo tanto, no practicaba ni actuaba de esa forma esperada. Sin embargo, todas estas cosas no me influenciaron ni me conformaron en la identidad y personalidad que mantengo como persona.

En mis relaciones familiares siempre tuve diferencias con mis hermanas y con el resto de las niñas pertenecientes a mi familia, es decir, a mis primas con las que convivía cotidianamente. Especialmente con las primas maternas, nunca faltaba la típica historia en que me tachan de *marimacha*. Esta situación me hacía sentir mal ya que, se hacen en forma de burla porque no eres como ellas, y por no seguir el patrón de lo que se considera que una niña debe hacer.

Según mis propios pensamientos o lo que recuerdo de mi infancia, no es que siempre me hayan gustado las mujeres. Fue algo que descubrí a una edad un poco ya avanzada, es decir, en la adolescencia, cuando estaba estudiando la secundaria. En ocasiones, considero que, esta falta de memoria, en el sentido de no recordar si me gustaban las mujeres desde una edad temprana, es en realidad un mecanismo de defensa. Puesto que, para una niña es difícil aceptar la idea de tener una preferencia diferente a lo que se considera normal y bueno, sobretodo porque entra en juego la imagen que se crean de ti las personas que te rodean, especialmente los vecinos, así

como los comentarios que se hacen en la comunidad sobre las personas con una orientación sexual diferente.

Estos comentarios iban desde señalar al hijo de Doña I. (persona de relevancia dentro de la comunidad) como un “*puto maricón*” por ser homosexual, o también, decir que a la nieta de “el güero” (tendero de la comunidad) la habían manoseado y violado de chiquita y que por eso se había vuelto una *machorra*. Crecí en una comunidad en donde existe ese tipo de ambiente en donde se discrimina de una manera muy fuerte a las personas que tienen una orientación sexual diferente a la heterosexual. Es por eso que, para una niña, comenzar a sumirse como diferente y aceptar que tiene un gusto por las mujeres era distinto, pues implica el uso de una clasificación que la gente de tu comunidad desprecia y discrimina.

Por todo esto a mí nunca me ha gustado clasificar a las personas según su preferencia sexual, comenzando conmigo. No me gusta catalogarme como lesbiana o bisexual, mucho menos como heterosexual. Pienso que lo que te identifica como persona es como eres y quien eres, sin etiquetas, es por eso que simplemente me considero como una chica a la cual le gustan las mujeres, pero esto no me define como persona.

Dentro de mi experiencia familiar no he padecido discriminación, para ellos estos temas son vistos como algo normal y cotidiano en los cuales no se debe prestar demasiada atención. Con la familia de mi padre no existen muestra de discriminación a las personas con una orientación sexual diferente. Inclusive tengo una tía, hermana de mi

padre, a la que también le gustan las mujeres y siempre he convivido con ella. Por esta razón, siempre crecí con un choque de ideas. Mientras en la comunidad se discriminaba y se tomaba como algo malo el tener una orientación diferente dentro de mi familia, estos temas eran aceptados de una mejor manera.

A la edad de 16 años les confirmé algo que ellos (familia) sospechaban. Me encontraba en segundo de prepa cuando le dije a mis padres que tenía un gusto hacia las mujeres. Mi papá lo acepto de inmediato. Con él no hubo demasiadas complicaciones con el tema. Pienso que tiene que ver con el que tuviera una hermana a la que le gustan las mujeres y por eso siempre estuvo familiarizado con el tema. A mi mamá le platiqué una vez que salí con ella a tomar un café. No fue algo complicado con ella tampoco.

Por parte de la familia paterna, todos mis parientes lo saben, mis abuelos, mis tíos. En mi familia materna únicamente lo saben una tía y mis primos pues ellos son con los que tengo una relación más cercana y de igual forma, lo tomaron de buena manera. Para cuando sucedió esto, ya había tenido mi primera novia. No puedo decir que fue la mejor experiencia que haya tenido con una chica. Primeramente, considero que esto tiene que ver con que fuimos novias a través de una red social por lo que esto complica mucho la relación y decidimos terminar mejor. Después de esta experiencia, conocí a Adri con ella duré muy poco, ya que ella tenía muchos problemas tanto escolares como personales. Así que decidió terminar la relación conmigo, teniendo un final triste esa historia.

Pasado un año del suceso, me enamoré de una chica de la prepa. Sin embargo, yo aún no estaba lista para exponerlo a mi grupo de amigos, pero al hacerla conocedora de mi amor por ella, la noticia se divulgó de inmediato por toda la prepa, lo cual fue un golpe un tanto duro, puesto que, algunos se lo tomaron con normalidad, pero había otro grupo que me trataban como si les quisiera bajar a la novia, lo cual no sucedería, pero ellos así lo tomaron.

Algunas chicas de la prepa que tenían cierta curiosidad me buscaban y sí hubo a quien le correspondí. Sin embargo, todas me preguntaban lo mismo, incluso es algo que todos te preguntan: ¿cómo te diste cuenta que eres lesbiana? Me tiene harta esa pregunta. Eso es algo que no se da uno cuenta, simplemente está ahí. Es como si yo les preguntará ¿cuándo se dieron cuenta de que les gusta el futbol?, nadie recuerda el momento exacto de algo así, sólo es un gusto más y ya. Actualmente, mis papás conviven con mi pareja, mis hermanas y ella se llevan muy bien, incluso ellas mencionan que me consideran como una persona muy valiente al mostrarme ante los demás tal cual y demostrar mis emociones, sin importar lo que digan los demás, por el resto de mi familia si saben o no, no es un tema de preocupación para mí.

De la participación política, considero que no participo de forma activa puesto que nunca he estado dentro de un grupo u organización de manera formal. Sin embargo, si he asistido y asistió continuamente a marchas, mesas, conferencias y demás

actividades relacionadas con el tema de la comunidad, pues me gusta estar al día en tanto a las noticias y situaciones relacionadas con la comunidad.

En realidad, si me gustaría poder participar de una forma más activa e involucrarme más profundamente en estas actividades, pero por el momento, únicamente trato de crear una difusión de estos temas que a mí me gustan y me preocupan, pues suceden muchas cosas que afectan bastante a la comunidad, como los crímenes de odio, actos de discriminación o cualquier otro tipo de situación por homofobia que está afectando a nuestra comunidad.

Me gusta participar de esta forma, el dar a conocer lo que está sucediendo y también, mis puntos de vista acerca de toso esto. Considero que, esta es una manera de hacer conciencia de situaciones que se ocultan y a partir de esto proponer la creación de diferentes leyes para la mejora de la calidad de vida. Desgraciadamente pienso que existe discriminación incluso dentro de la misma comunidad. También, creo que si se quiere erradicar algún término ofensivo, nosotros somos los que deberíamos dejar de utilizarlos y dar el ejemplo.

Hace poco acudí a una marcha organizada por *Puebla sin homofobia* y platicaba con un amigo acerca de estos temas de discriminación interna. Me causaba mucho conflicto que existan estos tipos de situaciones que son ofensivas para algunos sectores dentro de la comunidad, como, por ejemplo, el hecho de que las mujeres denominadas como homosexuales tenga una actitud de separación hacia las y los bisexuales. Considero

que hay que lidiar con estos conflictos dentro de la comunidad, pues si peleamos por erradicar una discriminación deberíamos dejar de hacerlo entre nosotros.

Siempre me ha gustado mantenerme informada respecto a estos temas, me gusta aprender cosas nuevas y salir en defensa de la comunidad, por ejemplo, desde la propia familia trato de hacer algunos cambios o cuando el papá de J (un sobrino, hijo de su hermana) le dice que no puede jugar con tales juguetes o utilizar vestido, que, en realidad lo usa como capa o le dice que se va al volver *maricón*, es en esas ocasiones que trato de hacer un cambio, porque no me gustan los roles de género y menos sumergidos dentro de la comunidad.

Me he propuesto comenzar a vincularme con algún grupo grande puesto que, para una sola persona no es factible hacer un cambio real, he planteado con mi pareja realizar algún trabajo social en torno a estos temas. Hemos pensado algo así como algún refugio para personas de la comunidad o brindar apoyos médicos para personas LGBTI que lo necesiten y de esta forma, poder realizar algunos cambios.

Nunca tuve una identificación.

Mi nombre es DP, soy un joven transexual estudiante del Colegio de Antropología Social de la BUAP. Soy el hijo mayor dentro de mi familia que está compuesta por mis padres, mi hermana menor y yo. El nombre con el que me registraron es CVR. Sin embargo, nunca sentí una identificación con ese nombre, pues es parte de aquel sexo y

género que me fue impuesto socialmente al nacer, desde muy pequeño sentía que algo sucedía con esa parte de mi persona. Fue hasta hace relativamente poco que pude ir comprendiendo mejor que era lo que en realidad sucedía conmigo y mi identificación sexo-genérica.

En un inicio, no tenía idea de cómo concebirme, no sabía si era lesbiana, bisexual. Inclusive, no consideraba o no quería darme cuenta que me gustaban las mujeres. Fue hace aproximadamente seis años cuando sucedió algo en mi vida que hizo que diera un giro por completo. Sucedió algo raro cuando estaba cursando el tercer grado de secundaria. Entró en mi grupo una chica nueva, que no conocíamos, fue curioso puesto que, casi nunca había nuevos. Esto era muy extraño, en mi comunidad todos nos conocíamos, pero esta chica era originaria de San Nicolás de los Ranchos. Era una niña muy bonita y curiosa que desde ese momento llamó mi atención. Fue raro ya que para mí era algo malo y en ese momento me tenía en el concepto de ser una niña buena y santa que no rompía ni un plato, no salía, no iba a fiestas, no tomaba.

Al llegar ella nos conocimos, nos hicimos muy buenos amigos, nos llevábamos muy bien al grado de convertirnos en mejores amigos, pero con esa amistad también llegaron cosas extrañas. Comencé a sentir cosas raras por ella y en un comienzo eso me sacó de onda. No sabía cómo manejar todo aquello que era nuevo dentro de mi vida.

En aquella época comenzó a darse dentro de mi grupo de amigos y compañeros la euforia de los XV años. Todo el mundo quería tener sus XV años, incluso a mí me

hicieron mi propia fiesta, en la que invité a la chica, pero ella no fue, lo cual fue desilusionante para mí, además de la presión y la sensación de incomodidad puesto que, tenía que usar vestido y cumplir con todos esos roles configurados para las mujeres.

Justo es esa época en donde todas las jóvenes tienen novia, y mis amigas y conocidas tenían su novio y yo no. Para mí, esto era complicado porque también quería tener novio, pero a la vez, sabía que eso no era lo mío. Sin embargo, no lograba darme una explicación de por qué no era lo mío. Por otra parte, existía un niño que me gustaba. Se llama R. Era un amor de persona, además, era muy guapo. En ese tiempo era el *crush* de todas las niñas, inclusive de la chica que a mí me gustaba. Esto me confundía puesto que, volvía a revolver mis pensamientos y lo que yo consideraba como mis gustos.

Para estos momentos ya estaba estudiando en una prepa de Cholula, era el primer año, pero mis papás querían que me cambiara a estudiar a una prepa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), por lo que me hicieron presentar el examen. Sin embargo, no estudié y no pasé el examen. Esto me hizo muy feliz puesto que me quedé un año más en mi preparatoria. Justo en ese año fue cuando los sentimientos por mi amiga regresaron. Así que acudí con la psicóloga que trabajaba en la prepa para aclarar mis emociones. Al hablar con ella, me dijo que eso que sentía se debía a que, en mi vida había un hueco y falta de afecto que ella llenaba y que por eso habían surgido esas sensaciones. Ahora sé que esa respuesta fue muy tonta, pero en ese

momento no lo vi de esa manera y me hizo sentir mal, sin embargo, así se quedó el asunto.

Fue en ese momento cuando me cambié a la preparatoria *2 de octubre*, perteneciente a la BUAP. En la preparatoria conocí a la chica que sería mi primera novia. Cuando me di cuenta que esta chica también me gustaba, comprendí que la psicóloga no tenía razón, ya era la segunda ocasión en que sucedía lo mismo. Esta vez decidí no ir al psicólogo ni hacer nada, puesto que no perdía nada con intentar algo, así que decidí declararme y salimos como pareja durante un tiempo.

En la preparatoria fui siempre un relajado. Me gustaba usar el cabello corto, nunca me gustó usar vestido, ni comportarme según el estereotipo de los roles de una mujer. Esto se denotó de una mayor manera después de mi fiesta de XV años. Para mí fue un suplicio andar haciendo un recorrido por varias tiendas probándome vestidos y zapatillas, además del maquillaje y todas esas cosas con las que nunca me sentí a gusto. Incluso, antes, cuando era niña tampoco me gustaba usar ese tipo de vestimenta. En realidad, hasta hace un año mis papás dejaron de comprarme vestidos y querer que me vistiera de esa manera.

Tiene aproximadamente dos años que salí del *closet* como transexual. Al principio mis padres me manipulaban diciendo que tenía que vestirme de tal forma porque si no la familia se opondrá y hablaría de mí. Comencé a revelarme y a comprarme a escondidas

mi propia ropa de varón poco a poco, desde un saco hasta que pude comprarme un traje completo e ir a la fiesta de fin de año en mi trabajo.

Tengo tres años estudiando antropología social y el estar aquí en el colegio, fui saliendo del *closet* al ir conociendo mucha información acerca de la transexualidad, especialmente al tomar la asignatura de Antropología de Género, así, al leer y conocer bibliografía acerca de este tema surge en mi la curiosidad de acercarme de una forma profunda a estas temáticas, por lo que a través de *Facebook* fui contactando a chicos transexuales del país. Al primero que conocí fue un chico de la Ciudad de México llamado A, para mí verlo por primera vez fue una impresión muy grande, me di cuenta que si poda ser posible este cambio y vivir con el género que me identifica más.

Al agregar en *Facebook* a este primer chico, a través de él, fui conociendo a más chicos transexuales, me fueron apareciendo páginas de internet de agrupaciones de transexuales, así descubrí poco a poco más información y a personas que estaban viviendo procesos similares a lo que yo estaba viviendo. A la fecha conozco a través de las redes sociales a alrededor de treinta chicos transexuales de varios estados de la república, y a unos he tenido la oportunidad de conocerlos en persona desde el año pasado, en la marcha del orgullo en la Ciudad de México.

En esa marcha conocí a C, un chico de Puebla, él es pre-transexual, es decir, aún no se encuentra en tratamiento, y así otros chicos más que son de Monterrey, Veracruz, Yucatán y la Ciudad de México, fue ahí donde me enteré que había chicos que vendían

ciertos productos que sirven para ayudar a la transición, como hormonas y minoxidil que funciona para el crecimiento del vello facial.

Con mis padres este tema de mi identidad de género y orientación sexual siempre ha sido un poco complicado, puesto que, la primera vez que hablé con ellos para “salir del closet” les dije que tenía una orientación sexual bisexual, me siento atraído por mujeres y hombres, aunque para que un chico me llegue a gustar tiene que tener características muy específicas, lo que hace que sea muy difícil que llegue a sentir una atracción hacia algún hombre.

Al decirles a mis padres, fue difícil para ellos y en un principio no lo tomaron muy bien. Sin embargo, con el paso del tiempo fueron aceptando que saliera con mujeres y tuviera novias, pero cuando hace un año les dije que, en realidad, lo que sucedía conmigo es que era un chico transexual, todo se complicó. Para ellos esto era inconcebible y usaron a mi abuela como un chantaje, dijeron que si ella se enteraba se podía enfermar, incluso morir. Aunque de alguna manera, creo que mi abuela sabe de mí, vivo con ella y siempre dejo mi ropa tirada por la casa, la ropa que utilizo es de varón por lo que ella ya debe saber que existe algo diferente dentro de mí.

Con respecto a la participación política no creo realizar algo como tal, pues no me meto en temas de política ni en acciones que tengan que ver con eso. Solamente me entero de las diferentes situaciones que suceden dentro de la comunidad, especialmente en Puebla y trato de difundir y dar a conocer lo que he tenido la suerte de ir descubriendo

con el paso del tiempo, al acceder a bibliografía del tema, poder asistir a ponencias y mesas acerca de la transexualidad. Sin embargo, también por este acercamiento que he podido tener con documentos del tema, me he dado cuenta que aún existe un gran vacío dentro de las investigaciones de la transexualidad, haciendo mucha falta que se siga tratando y estudiando esto.

Por otra parte, me he acercado a algunos colectivos en Puebla, como lo es *La Escuelita*, es uno de los colectivos que se encargan de organizar la marcha del orgullo en la ciudad de Puebla, así como de dar cursos para informar a la población y hacer conciencia en favor de la comunidad LGBTI.

Por el momento sólo trato de crear difusión de estos temas a partir de las redes sociales como *Facebook* para que, a otras personas les sea mucho más fácil vivir este proceso y no se encuentren con un mundo tan cerrado como me ha pasado. En últimos momentos, mi papá comienza a aceptar esta transición y al ser abogado ha investigado y me ha comentado acerca de los pasos a seguir para poder hacer un cambio de género de forma jurídica y formal ante el Estado y me gustaría comenzar a dar difusión acerca de eso que es una parte importante dentro de la transición de una persona transexual.

Nunca cuestioné mi orientación sexual.

Soy AGS, tengo 21 años y soy originaria de la Ciudad de Puebla, soy hija única. Nací el 24 de octubre de 1995. De niña solía jugar sola, bueno en realidad siempre estoy sola, con mi soledad. Durante mi niñez mamá y papá siempre me dejaron jugar con cualquier tipo de juguete, en ellos no existió la idea de que las niñas debían jugar con muñecas y los niños con carritos. Los colores en mi ropa siempre fueron diversos y no siempre usaba el color rosa que, según la sociedad, es el color con el que generalmente mujeres y niñas deben sentirse o ser identificadas.

Durante la etapa del *kínder* solía jugar con niñas y niños, pero generalmente más con niñas, ya que los niños preferían jugar fútbol y la mayoría de las niñas le tenían miedo a ese juego. A mí me daba miedo porque siempre me tocaban los pelotazos. Fui creciendo y entré a la primaria ubicada muy cerca de casa. Al entrar no tuve a muchos amigos, no solía hacer amistades fácilmente, ya que eso casi no se me da. Los primeros dos años fueron agradables, pero nada fuera de lo tradicional. Cuando iba en tercero había un niño que me molestaba. No sé qué onda con el niño, pero un día me dijo que quería ser mi novio y le dije que no. No toleraba que me molestaran los niños con esas ideas, que, para mí, en ese tiempo era algo “raro y feo” (bueno eso pasaba cuando era niña, pero actualmente si me gustan esas ideas). En los últimos años de la primaria solía juntarme con niños, me gustaba mucho platicar con ellos y pasar casi todos los recesos a lado de ellos. Y no lo hacía por sentir una atracción hacia ellos, como muchos de los compañeros pensaban y ya que ellos tenían esa idea tan desagradable.

Crecí más, pasé a la secundaria y posteriormente, al bachillerato. En ambas etapas solía convivir con la mayoría de mis compañeros, aunque como en muchos casos, los hombres solían excluarnos a las mujeres en algunos temas o deportes. Durante la etapa de secundaria la adolescencia llegó y con ella los cambios y la transición de pasar de niña a adolescente; ahora los niños querían tener novia y las niñas tener novio. La identidad, las preferencias y gustos de cada uno de nosotras comenzaron a cambiar de una forma drástica. Llegó la adolescencia, acompañada de estereotipos, insultos y agresiones físicas y sexuales que se dejaban ver dentro y afuera de la escuela.

Dentro de la escuela siempre se corrían muchos rumores sobre los maestros, que si la maestra de español andaba con el de matemáticas, que si tal maestro quería correr a otro y rumores así, pero uno de los rumores más sonados dentro de la escuela fue sobre la encargada del orden y su orientación sexual. Los estereotipos se dejaron ver rápidamente entre las compañeras, sus comentarios iban en torno a su forma de vestir y hablar. Para ellos su forma de vestir indicaba que era lesbiana y que su voz lo confirmaba, que, según la forma en la que nos regañaba era para mostrar su poder “varonil” para que nosotras notáramos le gustaban las mujeres. Alguna vez escuché decir que ella andaba con una de mis compañeras y que, por eso la compañera hacía desastres dentro de la escuela. Este rumor desapareció rápidamente al ver a su prometido y de enterarnos que pronto se casaría. La mayoría de los compañeros aún seguían en la idea de que ella era lesbiana y de que era mentira lo de su boda. A mí siempre se me hicieron absurdos los rumores y comentarios, no me parecen

agradables los estereotipos que se crean en torno a las personas. Se me hacía absurdo que cuestionaran su orientación sexual con base en su forma de vestir y hablar.

A finales de la secundaria comenzaba a estar mucho tiempo en las nuevas redes sociales, me emocionaba la idea de conocer a personas nuevas y platicar con ellas. En esta época me comenzaron a gustar los chicos, había uno que otro que llamaba mi atención, pero mi intención en ese momento no era tener novio. Tenía 15 años, solía estar metida casi todo el día en internet, había creado un perfil en una red social que casi no tuvo mucha importancia, era muy parecida a *Facebook*, agregabas gente, chateabas, subías fotos, en realidad era como una copia de *Facebook*, pero con menos calidad, pero aun así era entretenida. No tenía a muchos contactos, pero solía aceptar a cualquier persona, algunos vivían en otro país y otros vivían cerca de la ciudad.

Anteriormente, nunca había cuestionado mi orientación sexual, hasta que en aquella red social conocí a una chica originaria de Costa Rica, compartíamos gustos similares, solíamos conversar todos los días y para mí ella era muy bonita, comenzó a gustarme, pero dentro de mí no quería aceptar que sentía una atracción hacia ella. Pasaron los días y cada día me gustaba más, se lo dije y para mi sorpresa, también le gustaba a ella. Fuimos novias a distancia, pero después de meses de relación nos dimos cuenta que lo nuestro era casi imposible ya que, ella era de Costa Rica y yo de México y ambas éramos menores de edad, así que cada quien continuó con su vida.

Pasó el tiempo y tontamente pensé que lo que había pasado con aquella chica sólo era una etapa y que mi gusto por las chicas era pasajero, pero no fue así. Durante el bachillerato tuve un par de novios y no puedo negar que los chicos me gustan, pero dentro de esta aceptación faltaba aceptar mi gusto por las chicas. Durante un corto tiempo entré en un dilema, no me aceptaba, sabía que me gustaban los hombres, pero no quería aceptar que también me gustaban las mujeres. No tardé mucho en aceptar que era bisexual que, tanto mujeres como hombres me gustaban y que eso a mí me hacía feliz.

Al aceptarme me sentía feliz, pero sólo yo sabía que ambos sexos me gustaban. Mis papás no lo sabían, pues sabían de mi gusto por los chicos, pero todo cambió el día que se enteraron que andaba con una chica. Pensaban que era mi amiga, hasta que un día mamá encontró en mi cuarto cartas que ella me había regalado, en donde expresaba cosas que ella y yo habíamos pasado. Mamá y papá comenzaron a cuestionarme, les costó comprender que a mí también me gustaban las mujeres. Al principio pensaron que sólo era una etapa y que cuando terminara con aquella chica todo iba a volver a la “normalidad” pero no fue así. Actualmente, me han comprendido, aceptan lo que soy y eso me hace sentir bien.

Mi relación con la comunidad LGTBI tiene poco tiempo, sabía sobre ella, pero no tenía un acercamiento importante como ahora. Por lo que he notado en las marchas que se han realizado en torno a las diferentes problemáticas que se han generado sobre la

comunidad, puedo decir que se nota la falta de apoyo que se origina dentro de las personas que pudieran sentirse identificadas con la comunidad.

Creo que es importante señalar que, existe una falta de difusión y de organización dentro de la comunidad, ya que, en ocasiones por cuestiones internas o externas algunas de las problemáticas a las que se pretende dar una respuesta quedan en el olvido o toman un rumbo diferente.

Actualmente, con la ayuda de las redes sociales se han podido visibilizar las problemáticas, las posturas y las actividades que existen dentro de la comunidad. En ocasiones no me es posible acudir a algunas de las actividades que realiza la comunidad para resolver alguno de los muchos problemas que existen en torno a ella, pero gracias a las redes sociales, he podido participar haciendo visible los problemas o los acontecimientos que ocurren dentro y fuera de ella. Comparto en las redes sociales cosas que apoyan a la comunidad y los discursos que se han dado en contra de ella.

Qué nadie más tenga el sentimiento de culpa como yo la tuve.

Soy un joven estudiante de la Licenciatura en Antropología Social de la BUAP. Soy originario del municipio de Cañada Morelos, Puebla. Desde niño pude percibir en mí algunas cosas que me diferenciaban de los demás chicos de mi edad, con los cuales convivía tanto en la escuela como en mi propia familia, es decir, primos, puesto que

algunas cosas que se consideran como de “hombre” normalmente no me han llamado la atención del todo desde muy niño.

Sin embargo, algunas otras cosas como el jugar fútbol o ser aficionado a este deporte, o asistir a jaripeos me han llamado bastante la atención desde joven, puesto que, siempre he convivido con primos hombres de mi edad, pero a pesar de todo, desde adolescente encontraba diferencias notables para con ellos.

Durante mi estancia en la primaria y secundaria sufrí bastante *bullying*, pues de alguna manera siempre existió esa separación con los demás hombres de mi edad, con los cuales tenía que convivir, siempre teniendo mayor afinidad hacía con las niñas a la hora de tener que establecer vínculos de amistad. Lo que provocaba un distanciamiento mayor con mis demás compañeros aumentando el *bullying* hacía mí.

Conforme fue avanzando el tiempo, traté de irme acoplado mucho más a los roles que se esperarían socialmente de un hombre, con la intención de parar las burlas y bromas que se hacían hacia mí. Sin embargo, dentro de mi interior en esta edad ya comenzaba a sentir un gusto hacía los varones, lo cual me hacía sentir cierta incomodad, acrecentando el sentimiento de culpa por tener estos sentimientos. Lo que sería derivado de toda esa carga que te impone una sociedad que te dice que la homosexualidad es resultado de un pecado o desorden natural. Esto me provocaba un sentimiento de falla en mi persona.

En el bachillerato tuve algunas novias con la intención de apagar el gusto en mí por los hombres. Sin embargo, a pesar de que, las chicas con las cuales tuve relaciones afectivas provocaban cierto grado de atracción en mí, nunca lograron llegar a provocar un sentimiento realmente fuerte de atracción y de afectividad.

Pasando el tiempo, aun dentro de mi época en el bachillerato, comencé a afrontar mi gusto por los varones. Llegué a convencerme que, en realidad este gusto se encontraba a la par que por las mujeres. Comencé a percibirme como un joven bisexual. Sin embargo, seguía saliendo con mujeres, sabía que eso es lo que debía hacer por obligación social y para mantener la normalidad en mi vida. Fue hasta saliendo del bachillerato que, comencé una relación con un chico mayor, con el que anduve con él a escondidas puesto que, él pedía que nadie se enterara de nuestra relación, por lo cual todo se mantuvo en secreto. Considero que esto tenía que ser así porque era dentro de un contexto más rural que urbano.

Al llegar a estudiar la universidad a la ciudad de Puebla, el cambio de contexto y estudiar en un lugar como lo es el Colegio de Antropología Social, mi mente se fue abriendo al conocer más información respecto a lo que es la diversidad sexual y encontrarme en un contexto mucho más abierto e incluyente en torno a esos temas. De esta manera, pude identificarme como lo que soy, un joven homosexual, sin que esto tenga que ver con mi identidad de género que sigue siendo la de un hombre.

Por otra parte, he comenzado a involucrarme en la manera de difundir el conocimiento que me he encontrado con respecto al tema, de manera que, esta información se difunda de la mejor forma para que los demás jóvenes no tengan que seguir pasando por un sentimiento de culpa como lo tuve desde niño. Sin embargo, a pesar de que en la ciudad de Puebla puedo vivir mi sexualidad de manera libre, en mi comunidad aun no me es posible hacer esto por lo que, a través de mis redes sociales trato de difundir esta información con el pretexto de ser estudiante de antropología, pero buscando un cambio en la idea de la homosexualidad que se tiene en mi pueblo.

Escoger las herramientas y elegir los medios para participar: Análisis

A partir de la información obtenida, se sistematizaron breves y concisos relatos de vida de las personas. Esto ha permitido generar una perspectiva concreta, para entender la dinámica de la participación política que desarrollan los sujetos de la investigación, en su contexto y circunstancias.

Esta información obtenida se ha complementado y/o contrastado con la investigación teórica que se ha hecho a través de la revisión de bibliografía que hablara, precisamente, de las categorías de participación política, participación juvenil, participación política de la comunidad LGBTI que han sido las categorías seleccionadas justamente como aquellos fundamentos que orientaron el proceso de investigación.

En primer lugar, se ha podido observar que se tiene una concepción errónea o quizá vaga acerca de la participación política. Puesto que, las personas entrevistadas, mencionan que ellos no realizaban ninguna actividad en su vida cotidiana que se pudiera relacionar con la participación política y que, para ellos, ese tipo de acciones eran lejanas en tiempo. En efecto, tenían planes para participar y llevar a cabo actividades en el mediano o largo plazo, y que, estas tuvieran una incidencia en la vida política o social de su comunidad o entorno.

La manera en que se concibe la participación política es errónea, puesto que, al realizar las entrevistas referían la manera en que se acercaban a ciertos temas de relevancia social y con estrecha relación personal. De hecho, las personas que participaron en la investigación, efectúan acciones en plataformas electrónicas que favorecen la construcción de un bienestar. Estos mecanismos de participación son *sui generis*. Corresponden a un tipo de participación electrónica desde la cual se contribuye activamente en el aumento del bagaje de conocimiento de la comunidad LGBTI, desde su contexto y a partir de su propia experiencia.

La participación se da a través de los nuevos instrumentos y herramientas con las que cuentan las generaciones más jóvenes con las que han llegado a tener una relación muy cercana. Por lo tanto, están favoreciendo la construcción de espacios virtuales desde los que intervienen para compartir su propia experiencia y, al mismo tiempo, reclamar derechos. La participación política, se hace presente en el mundo cibernético o virtual, catalogado como imaginario o inexistente. Este nuevo contexto virtual ha

comenzado a formar parte de la realidad humana y ha llegado a incidir de forma directa en procesos políticos y sociales.

La participación política no tiene que ver necesariamente, con la idea tan arraigada que, para realizar actividades de incidencia social se tiene que vincular a ciertos grupos predeterminados como los partidos políticos. De hecho, la participación de los jóvenes en los partidos políticos, no es cuantitativamente significativa. Debido a que las inquietudes de participación de los jóvenes, se han desplazado a otros ámbitos que trascienden claramente la esfera partidista.

La participación política tiene capacidad libertaria. Ahora el joven puede escoger las plataformas, las herramientas y elegir los medios para participar, tanto explícita como implícitamente. Así, los jóvenes colaboran activamente, aunque no lo reconozcan, en la construcción de entornos desde los cuales se puede crear una vinculación en actividades de difusión y búsqueda de derechos (Sen, 2000). La experiencia personal y la socialización de la misma, favorecen la comprensión de situaciones específicas de grupos concretos, como la comunidad LGBTI. De esta forma, se van conociendo los cambios temporales y las nuevas formas a través de las cuales se visibilizan problemáticas y se hacen evidente los mecanismos que se desarrollan para establecer vínculos. En otras palabras, las redes sociales se han convertido y cada vez más, en espacios fundamentales para la propagación de movimientos sociales juveniles y para el desarrollo de una participación política diferente de los esquemas tradicionales.

Otro punto de los relatos de vida, hacen referencia implícita a una situación de cierto rechazo o apatía a acercarse a los grupos que son considerados tradicionales, como los partidos políticos. Los colectivos o asociaciones alternativas contrarrestan una percepción de corrupción prevaeciente en los partidos políticos. Además, revitalizan la participación y construyen entornos menos egoístas.

Al mismo tiempo, hay situaciones que obstaculizan la participación política de los jóvenes. Por ejemplo, la discriminación interna que, existen entre la misma comunidad LGBTI. Esto impide visibilizar las diversas expresiones, como pueden ser las de la comunidad transexual, a quienes se les minimiza y se les resta importancia en comparación con la comunidad lésbica o *gay*.

Otro factor que se menciona como parte de los mecanismos de exclusión existentes dentro de los grupos, se refieren a la edad. Se considera que las personas con una edad mucho más corta, aun no tienen la capacidad para tomar decisiones buenas o adecuadas que favorezcan el desarrollo de una participación activa dentro de los grupos comunitarios. Estas percepciones van gestando un alejamiento de los jóvenes hacia la participación proactiva. Por lo tanto, en ocasiones únicamente se acercan a los colectivos para acceder a nueva información y así, por su propia cuenta, los jóvenes hacer difusión de esta nueva incidencia dentro de los temas de interés para la comunidad LGBTI, sin tener la necesidad de formar parte de partidos políticos formales.

También, es posible notar a través de los relatos de vida de los jóvenes que, ciertamente las principales causas que han originado el acercamiento hacia la información y hacer difusión de esta, son motivaciones relacionadas con su vida personal. Justamente, esto hace que los jóvenes pertenecientes a la comunidad LGBTI se identifiquen y preocupen por las diferentes problemáticas que pueden estar afectando de manera directa o indirecta a otros jóvenes que, al igual que ellos, tienen una orientación o identidad de género distinta a la heterónoma. Por lo tanto, emerge la idea de la difusión como una forma de comenzar a hacer un cambio que sirva para crear una mejora en la calidad de vida para las personas de la comunidad LGBTI.

Por ejemplo, en el primer caso, MHV, no encuentra una identificación personal hacia aquellos roles establecidos socialmente como lo normativo de la feminidad, lo que conlleva, desde pequeña, a sentir un alejamiento por parte de sus parientes cercanos y también, un distanciamiento con la propia comunidad porque la lógica de interacciones se transforma cuando se descubre la diferencia.

Otro punto de partida, es la concientización de su experiencia. En consecuencia, asumen una actitud constructiva para contrarrestar los efectos que ocasionan los actos de homofobia. Es por ello que, el interés principal de estos jóvenes reside en fomentar un cambio de pensamiento a través de la divulgación de información de los temas que les conciernen. Estas pequeñas acciones, tiene efectos positivos locales, ya que, paulatinamente contribuyen a la erradicación de la discriminación y la expansión de la tolerancia.

De la misma forma, buscan que, a través de ese cambio de conciencia, se genere un efecto en el nivel institucional, particularmente legislativo para que, se logren crear o reformar leyes con el efecto de que sea el Estado quien reconozca los derechos, regule de manera política los actos de homofobia y se vayan erradicando la discriminación a las diversas manifestaciones de la comunidad LGBTI.

Las vivencias y experiencias propias de los sujetos, los ha llevado a indagar y buscar información acerca de las diversidades sexuales. Así como a divulgar el conocimiento que se va adquiriendo, como una forma de hacer un servicio prosocial y desarrollar un proceso de participación *sui generis* dentro de su comunidad que, se vea reflejado en las prácticas de aceptación a las personas con alguna sexualidad diversa. De esta manera, se evita que se sigan reproduciendo prácticas discriminatorias basadas en discursos erróneos.

Este proceso de participación ha encontrado en las redes sociales una plataforma *ad hoc* que, se ha convertido en una herramienta de fácil acceso y rápida divulgación que, aunque se entienda como una “realidad virtual”, no es así. La participación de los jóvenes en las plataformas no es aparente, tiene una existencia real; visibilizan ideas, conceptualizan su realidad, producen efectos, generan experiencias, difunden información, construyen conocimiento y cambian implícitamente realidades. Es así como se están visibilizando, de manera directa, las interacciones entre las comunidades de la diversidad sexual. Esto posibilita que las plataformas virtuales, incidan de una manera directa y contundente, en la transformación de ideas y en el cambio de

conductas de la población para que aprenda a convivir en la diferencia y se construyan entornos de equilibrio en la interacción de sujetos distintos.

Es no sólo oportuno, sino útil y necesario comprender que, las plataformas sociales, como *Facebook*, están siendo usadas proactivamente para significar la diversidad sexual y divulgar información que incide en las comunidades y en la vida de las personas. Esto le da una visión más atractiva y más benéfica, al uso de las redes sociales como mecanismo de difusión y como medio de participación política *sui generis*. Es así como la interculturalidad proporciona un bagaje ontológico, epistemológico y metodológico suficiente para adentrarse en una lógica de comprensión y construcción de relaciones que contrarrestan la dominación como modelo de relación entre grupos y personas.

Un abanico de posibilidades: Conclusión

A partir del proceso de investigación desarrollado, se puede afirmar que, existe una percepción distorsionada acerca de la participación política. Se piensa que, para hacer evidente la participación política, se debe formar parte de partidos políticos reconocidos por el Estado. No obstante, es pertinente reconocer que, los jóvenes, desarrollan una participación política *sui generis*. Han apostado por las plataformas virtuales para construir mejoras colectivas que se traduzcan en equilibrios en la vida social de la comunidad LGBTI. Justamente, esta acción proactiva, hace evidente que, hay otras maneras de llevar a cabo los actos de participación política. Algunas acciones claras

son la difusión de ideas, la conceptualización de su realidad personal, la transmisión de información, la socialización de experiencias, la generación de conocimiento para contribuir en la construcción de un bienestar colectivo al inducir, a partir de pequeñas acciones, las transformaciones estructurales que se requieren en su contexto. No olvidar que los microprocesos tienen repercusiones estructurales.

Por otra parte, es importante referir que, la interculturalidad abre un abanico de posibilidades para adentrarse al conocimiento de la diversidad sexual, representada por las comunidades LGBTI. La interculturalidad permite avanzar de forma articulada hacia la igualdad de derechos de todas aquellas personas que viven de forma conjunta distintos tipos de discriminación. Al mismo tiempo que, es una herramienta fundamental para la eliminación de las desigualdades de poder existentes entre culturas y al interior de las mismas (Rodríguez e Iturmendi, 2013, p. 35, 41).

De acuerdo con lo anterior, al interactuar con sujetos diversos, conocer y reconocer la mutua posición con las personas de las comunidades LGBTI, se podría generar una forma cercana de relación entre sujetos o actores sociales. Lo que implica un modo claro de actuación, en este caso, discursiva y razonada, práctica y constructiva en medio de la diversidad social y cultural del contexto. Cuando se construye el conocimiento a través del diálogo y la dialéctica, se cimienta una ilustración mutua, es decir, se aclaran las ideas y las prácticas, y se da luz de razón para el entendimiento mutuo. De esta forma, se edifica una nueva relación entre sujetos y se actúa con una

clara consciencia de que, la persona diferente, también puede enriquecer el bagaje y aumentar el capital cultural de los sujetos en su diversidad.

Referencias

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Baeza, C. J. (2003). Culturas juveniles: acercamiento bibliográfico. *Revista Medellín*, núm. 113, vol. XXIX, p. 7-37. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/ceju/20120927040822/culturas.pdf>

Batallan, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela. *Cuadernos de antropología social*, No. 28, p. 85-106.

Consejo Nacional de Población

Disponible http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Tabulados_basicos

González, I. y Flores, M. A. (2014). *La homosexualidad en Puebla a través de la práctica de sus actores: Apuntes para la comprensión de la cotidianidad de jóvenes gay en un contexto de cambio*. Puebla: s/f.

Marcial, R. (2008). Jóvenes en diversidad: culturas juveniles en Guadalajara. *Comunicação, Mídia e Consumo*, No. 05, p. 71-93.

Monferrer, J. (2006). La participación como autoafirmación. Los colectivos de lesbianas y gays: ámbitos de socialidad, agencias de resocialización y círculos de reconocimiento. *Revista de Estudios de la Juventud*. No.75, p. 43-59. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242231>

Morales, L. (2005). ¿Existe una crisis participativa? *Revista Española de Ciencia Política*, Número 13, p. 51-87.

Navarro, C. (2009). *Opiniones y actitudes. ¿Municipios participativos?* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth/>

Ossa, A. J. (2014). *Participación política juvenil*. Maestría. Universidad Católica de Manizales.

Rodríguez, E. e Iturmendi, V. A. (2013). *Igualdad de género e interculturalidad. Enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Panamá: PNUD.

- Ramírez, R. N. (2017). *Interculturalidad y políticas públicas*. Puebla: BUAP. Disponible en <http://www.filosofia.buap.mx/>
- Ramos, A. y Cruz, E. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México *Espacios Públicos*. No. 25, p. 103-125.
- Ramos, G. A. y Escobar, C. C. (2009). Jóvenes, ciudadanía y participación política en México. *Espacios Públicos*, vol. 12, núm. 25, 2009, p. 103-122. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67611350007>
- Sen, A. (2009). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, No. 55, p. 14-20.
- Tovar, G. M. (2009). *Interculturalidad y epistemología*. Ponencia. II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional de Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. Medellín: Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- UNESCO (2014). *Educación integral de la sexualidad*. Santiago: UNESCO, OREALC.

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN UNA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

SCHOOL EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS IN AN INTERCULTURAL UNIVERSITY

María Luisa Matus Pineda
Escuela Superior Nido de Sócrates

Resumen

Este documento expone un acercamiento al análisis de las experiencias escolares de los estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), región Selvas producto de una tesis de nivel Maestría. En el trabajo antes mencionado abarcó diferentes elementos sobre la experiencia escolar, sin embargo, en este espacio solamente se limitará a mencionar algunos puntos en torno a las razones de ingreso, la integración al sistema disciplinar e institucional, las vivencias en el contexto de aprendizaje y el diálogo epistemológico que se da en torno a dicha experiencia a través de sus vivencias dentro de la institución educativa. Se utilizó un enfoque cualitativo bajo una metodología etnográfica, que permitió cuestionar el carácter homogenizador de las Instituciones de Educación Superior (IES) como uno de sus grandes retos a reformular. De esta manera se reconoció la importancia del conocimiento de los estudiantes como una de sus tareas fundamentales y evidenció a las experiencias escolares como una herramienta que permite conocer a los agentes educativos de manera holista y visualizar la diversidad que representan.

Palabras clave: *Experiencias Escolares, Interculturalidad, Universidad Veracruzana Intercultural.*

Abstrac:

This document exposes an approach to the analysis of the school experiences of the students of the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Selvas region around the reasons for admission, the integration to the disciplinary and institutional system, the experiences in the context of learning and the epistemological dialogue that occurs around this experience through their experiences within the educational institution. A qualitative approach was used under an ethnographic methodology, which allowed to question the homogenizing character of the Institutions of Higher Education (IES) as one of their great challenges to reformulate. In this way, the importance of student knowledge as one of its fundamental tasks was recognized and the school experiences were seen as a tool that allows knowing the educational agents in a holistic way and visualizing the diversity they represent.

Keywords: *School Experiences, Interculturality, Universidad Veracruzana Intercultural.*

Introducción

La diversificación de la educación superior ha traído consigo que se incorporen nuevos actores que anteriormente no eran tan visibles o que no representaban a la población que ahora representan. Este proceso no significa una democratización de la educación superior, sino más bien la ampliación de oportunidades para el ingreso a este nivel educativo, es decir, la llamada democratización no solamente debe incluir como indicador la ampliación de oportunidades de acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES), sino también debe asegurar la atención a la diversidad estudiantil y asegurar la permanencia de los estudiantes vulnerables al sistema.

Generalmente, estos nuevos actores, son representados por estudiantes de capas sociales medias bajas y bajas, por estudiantes indígenas, por mujeres y estudiantes que trabajan (Alcántara, 2013). Dada esta diversificación de estudiantes, algunas investigaciones se han interesado por los desafíos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) ante la pertinencia de las prácticas educativas, la inclusión y atención de estudiantes de diversos tipos, la diversificación de programas educativos, etc.

En este sentido, Mato (2008) menciona que: “en la década de los ochenta y comienzos de la década de los noventa del siglo pasado el accionar de los pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países latinoamericanos” (:29). Los cambios en

materia educativa no sólo han sido provocados por las discusiones llevadas a cabo por expertos en la materia, ni por dirigentes políticos, sino por reivindicaciones de los pueblos indígenas, quienes han exigido su reconocimiento constitucional y social.

En el caso de México, las universidades interculturales son iniciativa del gobierno federal mexicano, sin embargo, se gestan como bien menciona Mato (2008), con base en múltiples peticiones de diversos grupos indígenas del país que expresaron la necesidad de un reconocimiento institucional y una educación pertinente. El objetivo de la creación de las universidades interculturales fue brindar oportunidades académicas a jóvenes de poblaciones rurales e indígenas que hablen o no su lengua de origen, y que quieren comprometerse con sus comunidades para preservar y fortalecer sus raíces identitarias (SEP, 2018).

Por lo anterior, en junio de 2004 comienzan las gestiones para la creación de la UVI y en el 2005 se decidió incorporarla a la Universidad Veracruzana (UV) como un programa intercultural para atender la demanda en educación de nivel superior y en el 2007 la incorpora como Dirección. Se encuentra conformada por cuatro regiones interculturales: a) Región huasteca, b) Región de las Grandes Montañas, c) Región Totonaca, y d) Región de las Selvas (UV-intercultural, 2018).

Se presentaron dos propuestas curriculares que consistían en las licenciaturas en Desarrollo Regional Sustentable, y Gestión y Animación Intercultural, así como un Programa de lengua y cultura, las cuales causaron extrañeza por parte de las regiones

y por parte de los interesados, puesto que eran carreras de nueva creación que trataban de satisfacer las necesidades regionales. Dos años después de la creación de estas licenciaturas, se presentaron una serie de exigencias y reivindicaciones comunitarias para ampliar la oferta académica, pero “la imposibilidad de generar licenciaturas ‘convencionales’ en las regiones indígenas llevó al equipo directivo de la UVI a rediseñar los estudios, optando por una sola licenciatura” (Dietz, 2008, p. 39).

A partir del 2006 las primeras generaciones se integraron a la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (GID), que expresaba ser de carácter no convencional, transdisciplinaria y centrada en una investigación integradora de diversas metodologías. Además de una estructura multimodal que apostó por tener un abanico más amplio conformado por cinco orientaciones: comunicación, derechos, salud, sustentabilidad y lenguas.

En este espacio se hará alusión a la Región de Las Selvas, ubicada en Huazuntlán de Madero que se encuentra en el Municipio de Mecayapan, al sureste del Estado de Veracruz (INAFED, 2005). En esta sede se realizó una investigación entre el 2008 y 2010 que dio como resultado una tesis de Maestría. En dicha investigación se realizó un trabajo de campo entre enero de 2009 y enero del 2010 con base en una metodología etnográfica y con un muestreo de tipo intencional, que fue combinado con la técnica de muestreo de “bola de nieve”, con el cual se seleccionaron a los primeros entrevistados abarcando la diversidad de la matrícula estudiantil, tomando en cuenta la selección de grupos extremos, es decir, la representación de los 4 semestres, la

diversidad en cuanto a lugar de procedencia, que fuesen estudiantes de distintas edades y que estuviese equilibrada la diversidad de género. En este sentido, 43 estudiantes colaboraron en la participación de entrevistas semiestructuradas y se les realizaron observaciones áulicas y extra áulicas dentro de la escuela con el fin de comprender sus experiencias escolares.

Los instrumentos de las entrevistas y de observación estuvieron conformados por cuatro ejes temáticos: Trayectoria biográfica como estudiante de la UVI (Experiencias pre-UVI), experiencias como estudiante de la UVI (Experiencias UVI), diversidad e interculturalidad vivida fuera de la UVI (Experiencias extra-UVI), planes del estudiante después de la UVI (Experiencias post-UVI). Cabe mencionar que estos ejes temáticos respondieron al objetivo general de la investigación, siendo el segundo eje al que se le dedicó mayor énfasis en su análisis, ya que aportó información sobre las experiencias escolares que en ese momento se encontraban vivenciando los estudiantes; los demás ejes temáticos ayudaron a contextualizar y comprender las experiencias de los chicos en la UVI, Región Selvas y, por tal motivo, no dejan de ser importantes.

Finalmente, es importante mencionar que en este espacio se hablará específicamente de las razones de ingreso, la integración al sistema disciplinar e institucional, las vivencias en el contexto de aprendizaje y el diálogo epistemológico que se dieron en torno a dicha experiencia escolar.

La escuela y las experiencias escolares

Es importante enunciar las funciones de la escuela con el fin de tener en claro que corresponden a reproducciones sociales encarnadas en sus prácticas educativas cotidianas. La primera función de la escuela es la *distribución*, la cual consiste en que la escuela otorga títulos, con un valor utilitario social. La segunda función es la *educativa*; es decir, la escuela forma a un sujeto con ciertas características; esta función se complementa con la tercera función que es la *socialización* con la cual se forma a un sujeto adaptado a la sociedad en la que vive (Dubet & Martuccelli, 2002). De esta manera, la escuela ha constituido un aparato de reproducción de personas que son amoldadas al sistema social imperante de cierto contexto, pero que además, las acciones pedagógicas reproducen las diferencias sociales al no darle importancia a la diversificación de realidades culturales existentes en cada uno de los individuos.

Las funciones de la escuela también pueden ser vistas desde el término de capital cultural que usa Bourdieu (1987) que “se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto al ‘éxito escolar’ ” (p. 1). El capital cultural evidencia las diferencias que encarnan los estudiantes y que se ven reflejadas en las notas escolares que no tienen que ver específicamente con “aptitudes” naturales, sino más bien con los distintos niveles de este capital y conjuntamente con

las formas en que la institución opera (Bourdieu, 1987), es decir, la escuela como la institución que legítimamente tiene el poder de distribuir el conocimiento por medio de sus docentes, corta tajantemente la diversidad del bagaje cultural previo que el estudiante posee gracias a su interacción social-familiar.

Por lo tanto, en este documento se enfatiza que la debilidad del sistema educativo la constituye la *igualdad meritocrática de oportunidades* que se confunde con la justicia escolar; en la escuela, los estudiantes compiten con “igualdad de oportunidades” que “elimina las desigualdades sociales, sexuales, étnicas y de otra índole, características de todos los individuos” (Dubet, 2005, p. 14). Esta igualdad de oportunidades escolares perpetúa las desigualdades sociales, ya que la diversidad estudiantil se ve opacada por el igual tratamiento pedagógico en las instituciones educativas. Cada uno de los estudiantes se ve afectado por el sistema universitario que, frente a las desproporciones sociales, condena y autoriza todas las desigualdades como desigualdades naturales (Bourdieu & Passeron, 2003).

Ante esta situación, ¿qué se debe hacer? Dubet (2005) propone que la escuela debe garantizar la *igualdad individual de oportunidades*, y para poder lograr este objetivo se debe hacer una reflexión sobre los estudiantes: “no se deben separar a los sujetos individuales, por un lado, y los desempeños y lugares desiguales, por el otro” (p. 17). Debe haber un análisis de estos dos aspectos para fortalecer la propuesta educativa. He aquí la importancia del estudio de las experiencias escolares por parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) que permitiría identificar la diversidad de

formas en las que se vive la escuela y de esta manera proponer acciones que minimicen la arbitrariedad cultural.

Para poder reconocer de manera integral que no existe un solo tipo de estudiante, se debe recurrir a datos estadísticos institucionales que dibujen las características de la matrícula estudiantil, y a las experiencias escolares. Estas últimas evidenciarán la diversificación mencionada anteriormente a partir de las propias voces de los actores. En este sentido, el estudio de las experiencias escolares ayudaría a la escuela a identificar con claridad a sus estudiantes y sus prácticas ancladas por creencias que ya perdieron vigencia (Casillas, De Garay, López & Rangel, 2001).

En este trabajo se parte de la idea de que las experiencias escolares constituyen un eje inicial fundamental donde se puede hacer un análisis conjunto de los estudiantes y sus experiencias previas, actuales, desempeños y expectativas escolares, con el fin de construir cimientos para la transformación de las IES, a través de la resignificación de sus funciones y prácticas sociales bajo el lema de justicia escolar.

Las experiencias escolares y el tratamiento de la diversidad cultural en la escuela

El asistir a alguna institución educativa es una experiencia tan común que pocos se ponen a pensar qué es lo que sucede dentro de ella, y por qué suceden. En muchas ocasiones las prácticas educativas son tan cotidianas que rara vez nos detenemos a cuestionarlas y las aceptamos como tales (Jackson, 1968). Sin embargo, en este

trabajo nos detendremos a cuestionar estas prácticas que parecen tan naturales, para ello, las experiencias escolares constituyen un eje fundamental. La “cultura de la experiencia” da cuenta de los significados y comportamientos que los estudiantes elaboran tomando en cuenta su contexto, su vida previa y la experiencia escolar actual, siempre de acuerdo al medio en el que se desenvuelven. Por lo tanto, la consideración de estas experiencias llevaría a la construcción de los posibles significados del tránsito de los estudiantes por la universidad (Didou & Remedi, 2009) y a comprender las formas en que se encarnan en la cotidianidad escolar.

En este sentido, la experiencia escolar en este trabajo se entiende como la manera en que los actores (individuales o colectivos) combinan acciones que van formando su vida dentro de una institución educativa. Esta experiencia posee una doble naturaleza, una que es propia del individuo (construcción de la identidad) y otra que no pertenece a ellos (correspondiente al sistema escolar o al contexto) (Dubet & Martuccelli, 2000). La construcción de la identidad propia se va conformando de tal manera que el estudiante se amolda (en diferentes niveles) a la lógica institucional, puesto que si no lo hace corre el peligro de aumentar las estadísticas de deserción estudiantil.

Los estudiantes se enfrentan a un proceso de “interiorización” o a un proceso de adaptarse a mencionada lógica institucional, “la experiencia escolar está dominada por un principio de integración” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 80) donde los alumnos interiorizan las categorías escolares de manera diferente. La experiencia escolar es por naturaleza subjetiva, es decir, cada individuo la vive de diversas formas y con ello cada

experiencia es totalmente diferente incluso en el mismo contexto institucional, lo que permite al estuante también ser independiente en la toma de decisiones.

En la sociología de la educación “se advierte que no hay una “simultaneidad sistémica” entre todas las dimensiones del desarrollo porque los educandos no son iguales, no tienen idénticas posibilidades de aprender ni se interesan por los mismos contenidos” (García, 2004, pp. 188-189). Por lo tanto, una educación homogénea no genera ni equidad ni democratización participativa (García, 2004). En este sentido, el conocimiento de los estudiantes que transitan por la institución educativa podría significar datos interesantes que permitan construir estrategias pedagógicas y metodológicas hacia la atención a la diversidad.

La escuela constituye un aparato socializador y homogenizante que invisibiliza la diversidad cultural dentro de ella, por lo que no actúa de acuerdo a la realidad, así pues, el establecimiento de puentes dialógicos con los principales actores educativos podría contribuir a nuevas concepciones sobre ellos. Las instituciones deben tener apertura para que se empiece por cambios institucionales sustanciales que den respuesta a las verdaderas necesidades de cada contexto y para ello, el conocimiento integral de los protagonistas de los procesos enseñanza y aprendizaje debería ser la principal tarea a atender.

¿Cuál es la importancia de las experiencias escolares ante la diversidad cultural?

La escuela junto con su papel socializante, pone poca atención en las diferencias sociales de sus principales actores y por lo tanto, está desconectada de la realidad sociocultural de los estudiantes. En esta tónica existen algunas investigaciones que han tratado de explorar este tipo de temas y que reivindican la necesidad de hacer observable la desigualdad en la institución educativa, además se ratifica la importancia del apoyo tutorial de los estudiantes (Badillo, 2008), de la integración al mundo disciplinar, al sistema institucional (De Garay, 2004; Badillo, Ortiz & Casillas, 2009) y del capital cultural que poseen (Casillas, Chain & Jácome, 2007; Ortiz, 2009). Se demuestra la heterogeneidad de las experiencias escolares y se reconoce su importancia para comprender las relaciones de poder que se dan en las prácticas escolares (Matus, 2008) que pocas veces interesa analizar y que, evidentemente, tienen un impacto indudable en la vida escolar. Las experiencias escolares permiten hacer una serie de cuestionamientos que son importantes para el funcionamiento y operación de las instituciones escolares y la lógica de acción de los estudiantes universitarios.

Los estudiantes son sujetos complejos, característica que es poco reconocida por parte de las instituciones de educación superior, las cuales operan con conocimientos erróneos y poco fundados sobre ellos. En este sentido, las “categorías de percepción” con las que se observan a estos agentes, deben ser revisadas periódicamente por medio de sus experiencias escolares con el fin de facilitar el ingreso, la permanencia y el egreso de los mismos (Casillas et al., 2001), pero además permitirán comprender las

identidades emergentes que se encuentran desarrollando los jóvenes universitarios, para poder enfrentarse a un contexto diverso y cambiante.

De la misma manera, es importante reconocer que las experiencias y trayectorias escolares previas al ingreso contribuirían a comprender con más claridad las formas en que los jóvenes universitarios experimentan la vida institucional escolar, y estas últimas a identificar las líneas de acción que apoyen a la elaboración de políticas educativas que contribuyan a diversificar las formas de hacer educación, máxime en zonas de predominancia indígena, como lo es el caso del presente estudio.

Experiencias escolares en la UVI selvas: Algunas razones de ingreso

Antes de ingresar al tema de las razones de ingreso, es interesante mencionar que en la investigación las mujeres estudiantes poseen una trayectoria escolar previa al ingreso a la UVI mucho más “fragmentada” que los varones, es decir, dejan de estudiar más años por problemas de salud y académicos; estos últimos lo hacen en menor medida por problemas económicos. Lo anterior se podría justificar por la cantidad de roles que la mujer juega en los contextos comunitarios (ama de casa, estudiante, mamá, cocinera, trabajadora, hija, etc.) lo que no les permite cumplir con las exigencias escolares y por lo tanto tienen más probabilidades de desertar. Cabe resaltar que a lo largo de esta investigación no se encontraron diferencias significativas en las experiencias escolares entre estos dos grupos de estudiantes.

Por otra parte, es interesante conocer cuáles son las principales razones de ingreso de los jóvenes a la UVI y la manera en que operan los mecanismos de desigualdad económica, cultural y educativa en el ingreso al nivel superior y el análisis que debe existir en el papel de la escuela en relación a estos fenómenos. En este caso, nos centraremos en describir algunas de las principales razones por las cuales los estudiantes de la UVI selvas eligieron a esta institución como una de sus opciones de continuidad académica, ya que puede ayudar a explicar los procesos de integración, cambios identitarios comunitarios y étnicos del estudiante.

A continuación se presentan algunas de las principales razones de ingreso a la UVI:

1. La falta de recursos económicos para poder cursar este nivel educativo en otra institución.
2. El intento fallido de ingresar a diversas universidades; por lo que la UVI se convirtió en la última opción universitaria.
3. Por convicción; es decir, que la institución se convirtió en su primera opción universitaria.
4. Era una alternativa para seguir estudiando.
5. Invitación por parte de un amigo, familiar o docente de la UVI que los invitó y/o convenció.

Tomando en cuenta los datos anteriormente mencionados, se puede visualizar que variadas son las razones por las que los estudiantes de la UVI ingresaron a esta institución. Se observa que existe, por un lado, el intento fallido por seguir un proyecto

educativo que los jóvenes tenían en mente, lo que llevó a que muchos de los estudiantes optaran por la UVI para poder continuar sus estudios universitarios y, por otro lado, la identidad vocacional, motivo por el que se encuentran estudiando en esta institución.

En este caso, algunos de los estudiantes entrevistados fueron rechazados de las IES que correspondían a su primera opción; esta selección escolar, refleja la selección social y la meritocracia. Lo anterior evidencia que el concepto de igualdad de oportunidades se queda corto en el contexto escolar, por lo que se necesita repensar en un concepto más amplio que considere otras dimensiones sociales y educativas. Por otro lado, se debe reconocer que la UVI se convirtió en una oportunidad para la continuación escolar y ser los pioneros en sus respectivas familias en estudiar este nivel educativo.

Finalmente, sería interesante analizar si existe relación entre las razones de ingreso de los jóvenes a una institución de educación superior y los procesos de integración institucional, disciplinaria y de caos identitario profesional al que se enfrentan dentro de ella.

Integración

Integración al sistema institucional.

Una vez ingresados a esta institución, los estudiantes sufrieron desorientaciones y acoplamientos dentro de los cuales se pudieron detectar algunos procesos de integración tanto al sistema institucional como al sistema disciplinar de la UVI.

Tal y como sostiene De Garay (2004), el término integración se refiere a los diversos y complejos procesos de pertenencia que se producen en el tiempo escolar, desde el ingreso hasta el egreso. Los puntos anteriores son significativos ya que en ambos operan procesos de adquisición de capacidades específicas por parte de los estudiantes. El objetivo de indagar en estos puntos es saber las implicaciones de las prácticas escolares en la vida universitaria de los estudiantes y en la integración de nuevas identidades sociales.

En el proceso de integración, los estudiantes llevan a cabo una serie de prácticas sociales propias de su inserción en un nuevo espacio institucional (De Garay, 2004). La integración institucional se puede observar desde diferentes perspectivas, es decir, desde el diálogo epistemológico, las prácticas identitarias, la pertenencia intersubjetiva, la infraestructura, la organización general de la UVI, etc., ya que explican en gran medida las formas en que los estudiantes van construyendo sus estrategias de integración a la “cultura escolar” universitaria.

En este sentido, los estudiantes tuvieron desajustes por el cambio de nombre de carrera, de coordinadores académicos y expresaron su inconformidad por una especie de “eclipsamiento del alumno” (Fierro, 2007) que provocó la marginación de la

participación del estudiante en estas decisiones, lo que ocasionó que el proceso de acoplamiento de estas transformaciones de la institución fuesen más difíciles.

Sin embargo, expresaron que con base en su imaginario que tienen sobre las universidades convencionales, creen que en la UVI constituye un espacio de libertad y tiene un modelo distinto de tratamiento entre los diferentes actores educativos. La cultura escolar se conforma bajo un patrón sociocultural de referencia, “los estudiantes que pertenecen a dicho grupo ‘juegan con ventaja’ en el acceso y uso de los recursos escolares frente a los alumnos más alejados a este patrón de referencia” (Aguado et al., 1999, p. 10).

Como se puede observar, ese patrón de referencia favorece a alumnos que se pueden adaptar con facilidad a cambios institucionales y de organización, pero lo que también se puede notar es que esos patrones que la Universidad tiene de los estudiantes se rompen en la realidad; es decir, no todos los estudiantes sobrellevan de igual forma los cambios, lo que puede ocasionar un bajo rendimiento en el aprendizaje del estudiante o incluso en la deserción.

Integración al sistema disciplinar.

En cuanto a la integración al sistema disciplinar, es decir, a la incorporación de los códigos propios de la carrera que se relaciona con lo académico, los estudiantes han pasado por múltiples procesos de acoplamiento.

Como bien menciona De Garay (2004), los estudiantes “tienen que mostrar su competencia como miembros de una comunidad disciplinar, lo que significa compartir una serie de conocimientos comunes, y constituirse una nueva identidad” (p. 30). Dentro de esta construcción de una nueva identidad disciplinar e institucional, los principales procesos que marcaron la integración fueron las experiencias educativas o asignaturas que formaron un aprendizaje significativo y las estrategias didácticas significativas.

Es importante tener presente que la Licenciatura en Gestión intercultural para el Desarrollo que oferta la UVI es considerada una carrera no convencional; es decir, no es una carrera que se identifique fácilmente su objetivo y perfil de egreso, por lo tanto, puede significar un doble esfuerzo por parte de la institución, de los docentes y de los estudiantes para el proceso de integración a la disciplina, en otras palabras, se torna complejo puesto que en general esta carrera no se encuentra dentro de las disciplinas consolidadas como puede ser el caso de la lingüística, la psicología, la sociología, la pedagogía o la arqueología, por citar algunos ejemplos.

De Garay (2004) menciona que el problema de la integración académica reside más bien en la responsabilidad y capacidad institucional que abarca tanto a los rectores como a los profesores; ellos deberían “construir ambientes que permitan desarrollar, de base, *habitus* académicos consistentes y duraderos” (p. 13), políticas en las que el

estudiante sea el centro, tomando en cuenta que son heterogéneos y, por lo tanto, que se debe atender a la diversidad.

La incorporación de los jóvenes al sistema universitario puede ser parte esencial en el éxito o el fracaso del estudiante en su continuidad escolar. En el caso de la UVI Selvas, estos procesos han significado un ir y venir, por parte de los estudiantes, gracias a los cambios institucionales y a la forma de trabajo de los docentes. También es menester reconocer cómo los estudiantes han escalado con sus propias herramientas con el fin de sobrevivir y poder obtener un título universitario.

El contexto de aprendizaje y sus significados

El contexto de aprendizaje desde y a partir del aula.

De Garay (2004) menciona que, en el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades cognitivas, los estudiantes llevan a cabo prácticas sociales para poder integrarse a la institución. Para conocer estos procesos de integración se necesita tener un acercamiento con los estudiantes y saber cuáles son las experiencias que les son significativas en el aprendizaje. En esta pesquisa se pudo apreciar que en la UVI Selvas la investigación constituye un eje esencial y transversal en toda su curricula, por lo que se tornó importante examinar los espacios áulicos, los no áulicos y los significados que tienen en el aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la manera en que influyen los contextos de enseñanza en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

El primer contexto explorado a través de las voces de los estudiantes y que se realizó para fines de esta investigación fue desde y a partir del aula. A través de los estudiantes se visualizaron algunas prácticas que emanan de la filosofía de la institución, como por ejemplo el trabajo en equipo, el marcado trabajo comunitario y la formación hacia la investigación.

A pesar de las altas temperaturas que imperan en la zona y las condiciones de infraestructura en las que se encontraban los estudiantes en el momento de la etapa etnográfica de la investigación, refirieron de insuficientes las clases impartidas en el contexto áulico, ya que cuando se enfrentaban al contexto comunitario había muchas dudas al actuar. Los estudiantes consideraron a la comunidad como un contexto de referencia importante para reconocer sus aprendizajes.

El contexto de aprendizaje desde y a partir de la comunidad.

Para los chicos de la UVI, el contexto de aprendizaje comunitario se constituye por trabajos académicos que se realizan en la comunidad a través de prácticas e investigaciones, o por medio de la vida diaria que se relaciona con actividades académicas. En general ellos relataron que el aprendizaje construido en el contexto comunitario se torna significativo y se vuelve un elemento fundamental para la integración disciplinar, es decir, las prácticas desarrolladas fuera del aula, en el caso de esta investigación marcaron un punto clave en la permanencia de los estudiantes en

esta institución, ya que se evidencia que el contexto comunitario aterriza por medio de la práctica el aprendizaje que les servirá en un futuro próximo.

Aunada a las asignaturas que necesariamente deben tener contacto comunitario como parte de la formación de los Licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo, es importante mencionar que en el caso de esta pesquisa se notó la marcada formación desde los primeros semestres hacia la investigación como gestores, dicha actividad provoca que el contacto que tienen con la comunidad se torne significativo en su proceso de aprendizaje y finalmente se convierta en el elemento fundamental para la no deserción.

Estos significados de aprendizajes que están relacionados con los contextos donde se llevan a cabo las prácticas educativas, pueden estar interconectados a la vez con las formas de organización propias de las comunidades; es decir, el hecho que el estudiante aprenda haciendo, puede dar pautas sobre formas de aprendizajes de tipo comunitario, donde se aplica en gran medida el trabajo en equipo.

Lo anterior hace referencia a la enseñanza situada, la cual asegura “la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales” (Díaz Barriga, 2003: 2) lo que reafirma la idea de que el aprender y hacer son dos procesos que no se separan (Díaz Barriga, 1999 y 2005).

Por medio de la investigación, los estudiantes de la UVI han reconocido que el proceso de la cognición situada o el aprender haciendo se desarrolla en el contexto donde realizan el contacto con la comunidad, por lo que los aprendizajes que se realizan en este tipo de escenarios son de relevancia para los estudiantes, pero además como se revisó en los párrafos anteriores tienen una relación muy estrecha con la integración a la disciplina y por lo tanto con la permanencia escolar.

El diálogo epistemológico entre el conocimiento escolar y el conocimiento comunitario

Dentro de la vida escolar de los estudiantes y sus diferentes contextos, existe una diversidad de prácticas sociales que generan procesos de interacción social en contextos múltiples, no siempre armónicos. Los diálogos que se van entretejiendo entre los estudiantes de la UVI a la vez van construyendo, interpretando y otorgando sentido a sus propias prácticas y a la de los demás sujetos sociales (De Garay, 2004).

En la experiencia escolar de los estudiantes de la UVI Selvas se ha identificado al diálogo epistemológico como un eje esencial, ya que dada la naturaleza curricular de la Licenciatura a los estudiantes se les facilita comparar y reflexionar las dualidades sobre los conocimientos escolares y los conocimientos adquiridos por el contacto con la comunidad.

El diálogo entre los saberes que otorga la experiencia comunitaria y los saberes académicos produce cierta incertidumbre en el momento en que se entrelazan en la práctica escolar, es decir, los alumnos reflexionan que los aprendizajes que obtienen por medio del contacto comunitario es mucho más complejo que los conocimientos adquiridos en el aula.

A través de los datos analizados en esta investigación, en general, el diálogo de saberes en la UVI se da como un ir y venir de reflexiones que van construyendo los estudiantes a partir de su práctica académica diaria. El diálogo entre la cultura escolar y ciertas prácticas culturales locales “muestran intentos de institucionalizar alternativas metodológicas y pedagógicas que vayan más allá de las adecuaciones curriculares y la introducción de contenidos étnicos o materias comunitarias” (González, 2008, p. 359).

Los diálogos generados como parte de la interrelación epistemológica generan conflictos, estos dos tipos de saberes son diferentes para los estudiantes, lo que provoca un doble esfuerzo cognitivo para su sincretismo. Estos conflictos constituyen una práctica analítica educativa y la generación de nuevos aprendizajes; es evidente que este punto no constituye los tópicos que agotarían el tema del diálogo epistemológico, sino que, para esta investigación destapan algunas cuestiones como son: el gran desafío que tienen las universidades interculturales y convencionales para tratar la diferencia; así como el desafío de visualizar que existen otras formas de aprendizaje eficaces que deben ser retomadas por las instituciones. Existe el reto de poner en diálogo, en igualdad de condiciones, estos dos tipos de epistemologías.

A modo de reflexión

En este trabajo de investigación el acercamiento hacia los estudiantes permitió revisar las experiencias escolares que dieron como resultado un panorama mucho más amplio del cómo viven la Escuela. Es decir, se pudo visualizar que a pesar de que cada uno de los estudiantes se encontraba cursando una Licenciatura en común en una Institución en común, las experiencias escolares fueron muy diversas, ya que están constituidas de la relación del individuo con todos los elementos contextuales y se influyen mutuamente (Dewey, 2004) por esa razón cada experiencia es única.

El estudiar el tema de las Experiencias Escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) sede Selvas se tornó interesante y particular, puesto que como se ha mencionado, es una Institución de Educación Superior, con enfoque intercultural, que oferta una carrera no convencional que busca la gestión y el compromiso comunitario y que se ubica en una zona de alta predominancia indígena, lo que interesó conocer las particularidades de cada estudiante sobre las razones de su ingreso, su integración disciplinar e institucional, sus vivencias en el contexto de aprendizaje y el diálogo epistemológico que se ha dado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Se pudo ilustrar que existe una diversidad de experiencias escolares previas con las que los estudiantes ingresan a la universidad, diversidad que en raras ocasiones es percibida por las instituciones educativas, por lo tanto, en esta investigación se reafirma

que las experiencias escolares constituyen un elemento fundamental para que las Instituciones de Educación Superior puedan aproximarse a los ambientes y formas de socialización de los estudiantes y de esta manera diversificar las estrategias pedagógicas.

Se revisó que las desigualdades educativas, socioeconómicas y culturales se reflejan claramente en las experiencias escolares expresadas por los estudiantes desde sus razones de ingreso a la UVI como última opción -dado que quedaron fuera en el sistema de selección en otra universidad en la que buscaban carreras convencionales como Derecho o Médico Cirujano-, o por otro lado, al ser la única opción universitaria -ya sea por problemas económicos o por el convencimiento hacia la filosofía institucional-.

Gracias a los datos se pudo identificar que la UVI Selvas no solamente es un espacio donde se reflexiona en torno al conocimiento, sino que también es un espacio ideológico donde las prácticas que se dan en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela reflejan la filosofía institucional real. Lo anterior se pudo visualizar en los datos expresados por los estudiantes sobre el desequilibrio a la integración al sistema institucional y disciplinar que reitera la investigación vinculada con las comunidades y el fortalecimiento de la lengua y la cultura.

En cuanto la integración al sistema institucional como al sistema disciplinar significó un desajuste dada su particularidad, ya que la filosofía institucional y la Licenciatura que

oferta no son comunes, lo que provoca un doble esfuerzo por parte de los estudiantes y padres de familia para tratar de comprender y articular “lógicas de acción” (Dubet & Martuccelli, 2000) que permiten permanecer en una institución de este tipo. Particularmente se sobre la integración disciplinar se reflexiona acerca de los puntos de encuentro y desencuentro sobre la relación oferta académica-mercado laboral, es decir, sería interesante a través de un estudio de seguimiento de egresados conocer las áreas de ocupación de estos chicos y el impacto social que está teniendo este tipo de universidades.

Por otra parte, los estudiantes comentaron acerca de sus intereses sobre los contextos de aprendizaje y sus significados. En cuanto al contexto de aprendizaje desde y a partir del aula, se consideraron los procesos de adquisición de conocimientos que los estudiantes perciben como significativos. En general, la marcada forma del trabajo en equipo y el apoyo mutuo de los estudiantes en el espacio áulico son justificados por la filosofía de la misma Universidad (Schmelkes, 2009; Constantino, 2009). El contexto de aprendizaje desde y a partir de la comunidad se justifica por la vinculación que se pretende que tengan los estudiantes con sus comunidades (Schmelkes, 2009) por medio de la investigación (Constantino, 2009). Para los estudiantes, el contexto comunitario tiene un vínculo aún más directo con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en comparación con el contexto áulico. Sin embargo, los estudiantes reconocen que el contexto áulico les da las herramientas básicas para poder enfrentarse al complejo social comunitario.

En este sentido, los significados del aprendizaje que los estudiantes le dan al contexto comunitario por medio de la investigación, pueden tener una estrecha relación con los contextos en los que se llevan a cabo las prácticas educativas y los “estilos de aprendizaje” (Aguado, 2003) propios de los jóvenes originarios de zonas de predominancia indígena-comunitaria. En esta investigación el “aprendizaje situado” (Díaz Barriga, 2003) y el “aprender haciendo” constituyen puntos claves en la identificación del estudiante con el sistema disciplinar e institucional. Se ha observado que en el “aprendizaje situado” “se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos entre los procesos educativos escolares y la ‘realidad’” (Sagástegui, 2004, p. 30).

Dentro de las experiencias escolares en la UVI, el diálogo epistemológico que se da en esta institución es un punto esencial dentro de la experiencia escolar. Dietz (2009) menciona que “la UVI está generando cauces innovadores para diversificar el ‘conocimiento universal’ y académico, para relacionarlo con conocimientos locales, ‘etnociencias’ subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia, se hibridizan mutuamente construyendo nuevos cánones diversificados, ‘enredados’ y ‘globalizados’ de conocimiento” (p. 56). Este proyecto de identidad articulador entre lo tradicional y lo moderno (González, 2008) que van entretejiendo los estudiantes no es armónico; en el transcurso del proceso de construcción “glocal” existe una serie de diálogos y reflexiones sobre la importancia y la pertinencia en la práctica escolar y en el aprendizaje mismo. El diálogo de saberes se debe dar por medio de la reflexión activa entre estos dos tipos de saberes por parte de los docentes y estudiantes. Las metodologías utilizadas para institucionalizar la praxis local en el ámbito escolar

(Jiménez, 2009) por parte de los estudiantes aún se encuentra en un largo proceso de construcción. Estos son sólo algunos de los retos en cuanto a la gestión de la diversidad con los que se enfrenta la UVI Selvas.

Finalmente es importante mencionar que la reivindicación étnica específicamente en el ramo del derecho a una educación pertinente, ha sido una lucha que ha significado muchos movimientos sociales que en ocasiones se han concretizado en acciones que tratan de minimizar las desigualdades sociales que imperan el territorio mexicano. Lo que es evidente es que las Universidades interculturales han llegado a minimizar los altos porcentajes de estudiantes indígenas que no tienen acceso a la educación superior, es decir, han llegado en parte, a descolonizar al Sistema Educativo Mexicano. En este sentido es importante tener un acercamiento hacia los estudiantes de este tipo de universidades por medio de las experiencias escolares ya que contribuirá a las instituciones a identificar acciones que les ayuden a refrescar sus idearios institucionales y disciplinares que faciliten el transitar escolar, pero que a la vez fortalezcan el diálogo epistemológico, desarrollen habilidades y actitudes positivas en pro de las comunidades indígenas.

Referencias.

Aguado, T., Gil, P., Jiménez, F., Sacristán, L. (1999). Desigualdad cultural e igualdad escolar, un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. España: Ministerio de Educación y Cultura. Recuperado: en: http://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=j0wUFG8SzGAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Diversidad+cultural+e+igualdad+escolar&ots=RrchqOnzTm&sig=ZA_fb8zp_w3x0IWA10IjWFozJZVI#v=onepage&q&f=false

Alcántara, A. (2013). Educación Superior e inclusión social en México: algunas experiencias recientes. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331246004.pdf>

Badillo J. (2008). La operación de los programas de tutoría en la Universidad Veracruzana y sus efectos en las experiencias escolares. Tesis de Maestría. (Para obtener el grado de Maestro en Educación. Facultad de Pedagogía-Xalapa de la Universidad Veracruzana).

____ Ortiz, M., & Casillas A. (2009). Primeras impresiones de un objeto difuso: a propósito del proyecto "trayectoria y experiencia escolar de los estudiantes indígenas de la Universidad Veracruzana". En: Mateos, L. (Coord.). Los estudios interculturales en Veracruz: Perspectivas regionales en contextos globales. Cuadernos interculturales. Xalapa, Veracruz: UV-UVI.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital. Consultado el 23 de junio del 2009. En: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.

____ Passeron J. (2003). Los herederos. Los estudiantes y su cultura. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina s.a.

Casillas M., Chain, R., & Jácome, N. (2007). Revista de Educación superior (RES) Origen social de los estudiante indígenas en la Universidad Veracruzana. Vol. XXXVI (2), No. 142. Xalapa, Veracruz, México.

De Garay, S. (2004). Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas, y de consumo cultural. Barcelona, España: Pomares.

Dewey, John (2004). *Experiencia y Educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Didou S. & Remedi E. (2009). Los olvidados. Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. Centro de investigación y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional. México: Juan Pablo.

Dietz, G. (2008). La experiencia de la Universidad Intercultural. En: Daniel Mato Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. UNESCO-IESLAC. **Consultado el 25 de septiembre de 2008** En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/images/stories/panorama_regional.pdf. pp: **359-370**

Dubet, .F & Martucelli, D (2000). En la escuela, sociología de la experiencia escolar, 2ª Edición, México, D.F. México: Losada.

____ Traducción de Polo, M. (2005) La escuela de las oportunidades. Barcelona, España: Gedisa.

García, C. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

González, E. (2008). *Los profesionistas en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe*. México, DF. Universidad Autónoma Metropolitana.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), (2005). Consultado el 8 de agosto de 2010 En: <http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/veracruz/municipios/30104a.htm>

Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Matus, M. (2008). *Experiencias escolares en la Universidad Veracruzana Intercultural. El caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*. Tesis de licenciatura. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz: Facultad de Pedagogía.

Ortiz, V. (2009). *Trayectoria y experiencia escolar de estudiantes indígenas de la Unidad de Apoyo a Estudiantes Indígenas (UNAPEI) de la Universidad Veracruzana, región Xalapa*. Xalapa, Veracruz. (Tesis Maestría). Para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa en el Instituto. Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

UV- Intercultural (2018). *Proyecto Intercultural*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/uvi/proyecto-intercultural/>

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO FRENTE A LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN MÉXICO

UNIVERSITY FACULTY IN THE FACE OF INTERCULTURALITY IN SECOND LANGUAGE TEACHING IN MEXICO

María Soledad Ramírez Montoya
Tecnológico de Monterrey
Víctor Hugo Ramírez Ramírez
Universidad Veracruzana
Sergio Reyes Angona
Universidad de las Américas-Puebla

Resumen

En la enseñanza de segundas lenguas paulatinamente adquiere mayor importancia la adquisición de competencias interculturales como respuesta a los retos educativos de una sociedad globalizada. No obstante, para que ese modelo pueda aplicarse adecuadamente se requiere, entre otros elementos, un profesorado interculturalmente competente. En el área de segundas lenguas, la mayor parte de la investigación se ha desarrollado sobre todo en Europa. El objetivo de este estudio es conocer el grado de incorporación de la interculturalidad en su discurso así como en su práctica de los docentes mexicanos de lenguas segundas o extranjeras. Durante el otoño de 2010, se llevó a cabo una investigación cualitativa en la que se analizaron seis estudios de caso correspondientes a docentes de lengua extranjera, inscritas en la Maestría en Educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en México. Los estudios de caso aquí presentados se valieron de diversas técnicas de investigación documental así como del sondeo y las entrevistas a profundidad. Las categorías emanadas de la recaudación de datos se organizaron en torno a la capacitación docente, el papel de los materiales didácticos, el trabajo dentro del aula y los contextos institucionales. El análisis de dichos datos condujo a interesantes hallazgos que revelan los retos que aún debe afrontar la enseñanza de segundas lenguas en nuestro país.

Palabras clave: *interculturalidad, enseñanza de segundas lenguas, educación a distancia, profesorado.*

Abstract

The growing importance of intercultural competence acquisition in second language teaching is a response to the challenges of education in a globalized society. In order for this model to properly work teachers' intercultural competence is required, among other elements. In second language teaching, most research around this topic has been developed in Europe. The aim of this study is to know to what degree Mexican foreign language teachers have incorporated interculturality in their speech and their teaching practice. In the fall of 2010, six case studies of language teachers attending a Master's degree on-line program at Mexico's Instituto

Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey were analyzed as part of a qualitative research project. The research techniques employed included documentary, a survey and in-depth interviewing. The categories by which data are grouped include teacher training, adequacy of teaching materials, classroom work and institutional constraints. Data analysis led to interesting findings that reveal important challenges laying ahead in second language teaching in our country.

Keywords: *intercultural studies, second language teaching, distance education, language instructors.*

Introducción

Mucho se ha dicho sobre los retos que plantea un nuevo tipo de sociedad surgida desde finales del siglo XX como resultado de la globalización económica y el rápido desarrollo tecnológico. Uno de sus rasgos característicos es la frecuencia de los contactos entre personas provenientes de diferentes orígenes geográficos, ideológicos, sociales y culturales. Por ello, los sistemas educativos deben proveer a los ciudadanos de una formación que los permita desenvolverse en un mundo cada vez más global y tecnificado, y que los capacite mejor para el encuentro con otras culturas, en otras palabras, que los dote de competencia intercultural (Figueroa & Reyes, 2009; Tejada, 2000).

El debate sobre la delimitación del concepto de interculturalidad aún no ha sido zanjado, en gran parte debido a lo resbaladizo del concepto mismo de cultura (Kramsch, 1993). Pero su importancia creciente en los sistemas educativos de la OCDE es un hecho innegable. Las Naciones Unidas, por ejemplo, nombraron el 2010 como el *Año Internacional de Acercamiento de las Culturas*. En sus diferentes definiciones es posible encontrar una apuesta común por el reconocimiento a la diversidad cultural, la

capacidad de repensar críticamente los estereotipos que condicionan la relación entre individuos de diferentes comunidades y la empatía hacia la diferencia (Pfleger & Simón, 2010; Byram & Risager, 1999; Kramsch, 1993). En pocas palabras, la interculturalidad es una ética de la otredad cultural. En Europa, este concepto ha sido clave en las políticas educativas que buscan la construcción de una región en la que las diferentes culturas nacionales puedan expresarse y comunicarse (Byram & Risager, 1999) y donde, dentro de cada país, puedan integrarse las heterogéneas comunidades de migrantes (Arco, 1999). En países como México, en cambio, la política intercultural ha estado unida al reconocimiento de la diversidad indígena del país y a su incorporación progresiva dentro de los sistemas educativos nacionales (López, 2010).

La interculturalidad es, por tanto, un valor transversal, una posible guía de todo el proyecto educativo. En este estudio exploratorio, sin embargo, nos interesa como parte del espacio creciente que está ganando la dimensión cultural dentro del currículum de la enseñanza de segundas lenguas (ESL) dentro del contexto mexicano. Según Pfleger y Simón, “poco a poco y de forma paulatina se está dando un cambio paradigmático [en la enseñanza de segundas lenguas en México] hacia concepciones que [...] buscan una familiarización con los marcos generales de la cultura foránea para fomentar la capacidad de encontrar analogías con marcos culturales propios” (2010, p.5). Para entender a profundidad ese cambio hay que tener en cuenta el giro curricular del sector en las últimas décadas, que ha pasado del influjo, en los años 60, del Método Audio-oral estadounidense, centrado en la adquisición de estructuras gramaticales y léxicas, a la progresiva importancia de los modelos comunicativistas europeos (enfoque

nociofuncional, enfoque comunicativo, enfoque por tareas) para los que el aprendizaje lingüístico no es sino una parte de las competencias comunicativas complejas que deben tomar en cuenta la dimensión cultural (Richard & Rodgers, 2001; Sánchez, 1997). El problema surge a la hora de llevar a la práctica del salón de clase esos modelos, pues el panorama generalizado de la ESL en México sigue estando marcando por unos programas curriculares basados en contenidos lingüísticos. Prueba de ello es la escasez de investigaciones en este sector relacionadas con la cuestión cultural.

En una revisión de la literatura llevada a cabo entre los años 2000 y 2005 a nivel nacional, sólo el 2% del total de investigaciones en la ESL realizadas en México abordaban aspectos culturales, y dentro de esos estudios sólo el 20% de ellos se referían a la comunicación intercultural (Ramírez, 2007).

Además, cuando se trata de incorporar la cultura al aprendizaje de un idioma se carece de un marco curricular que delimite con rigor los contenidos, las metodologías adecuadas para impartirlos y la forma de evaluar ese aprendizaje, a diferencia de lo que sucede en relación con el aprendizaje lingüístico, que sí cuenta con programas bien delimitados.

En esa encrucijada, entre la tendencia creciente a trabajar componentes culturales en el aula de idiomas y la ausencia de directrices claras para hacerlo, se sitúa el profesor de idiomas en México: ¿qué tan dispuesto está al cambio educativo que propone la interculturalidad?, ¿qué tanto sabe de ello?, ¿cómo trabaja la cultura en su salón de

clases?, ¿qué variables están condicionando ese tipo de enseñanza? Arrojar algo de luz sobre esas cuestiones es el propósito de este estudio.

Marco Conceptual

En la incorporación del componente cultural a la enseñanza de segundas lenguas convergen dos visiones que, en realidad, forman parte de la misma concepción del aprendizaje gestada principalmente en instituciones europeas. A partir de las recomendaciones emitidas por la Comisión Delors (1996), la cual subraya el papel de las competencias en el aprendizaje a lo largo de la vida, la UNESCO optó por un enfoque más humanista y menos orientado hacia el mercado. Este enfoque incorpora los llamados pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Estos pilares constituirían las directrices en numerosos sistemas educativos alrededor del mundo.

El enfoque por competencias también ha sido incorporado a la enseñanza de segundas lenguas a través del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En el caso específico de la interculturalidad, esta ha sido incorporada como conocimiento declarativo (saber), destreza y habilidad (hacer), competencia existencial (ser) y capacidad de aprender (Consejo de Europa, 2002).

En el primer caso, hay una evolución en que la cultura fue considerada un repertorio de conocimientos que distinguen a una nación, siempre desde una perspectiva dominante

e institucionalizada. Es lo que Miquel y Sans (1992) denominan “Cultura con mayúsculas” y cuyo mejor ejemplo son los programas educativos de la *Landeskunde* en Alemania, los *Cultural Studies* estadounidenses, los *Background studies* de Gran Bretaña y la *Civilisation* en Francia (Oliveras, 2000, p. 33). En el MCER se refiere más bien al desarrollo de una conciencia intercultural.

En segundo lugar, aunado al impulso de la sociolingüística y de los enfoques comunicativos, la cultura en el aula de idiomas forma parte del desarrollo de habilidades de comunicación de naturaleza pragmática (Consejo de Europa, 2002). Se trata, por tanto, de una competencia comunicativa ampliada, de un “saber hacer”. Por último, en el modelo que más interesa para este estudio, cabe entender la cultura desde una concepción más cognitiva y ética, una que desarrolle una “personalidad intercultural” según el MCER. En este caso, la enseñanza de lenguas se propone, junto con el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, fomentar en el alumno el “diálogo y el encuentro entre ellas [las culturas] a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente”, según el *Diccionario de términos clave en ELE* (Instituto Cervantes, 2008).

Tal como sucede con el término cultura, hablar de interculturalidad refiere a diversos paradigmas. Existe, por ejemplo, la conciencia cultural crítica de Byram y Fleming (1998), el modelo del “tercer lugar” de Kramsch (1998), la membresía cultural de Levy

(2007) o el enfoque semántico-cognitivo (Pfleger & Simón, 2010; Iglesias, 2010). El denominador común de estas perspectivas teóricas es que conciben la comunicación como una negociación de significados desde códigos culturales diferentes, no como asimilación de uno al otro. Como afirman Byram y Fleming “No es posible, ni sería deseable, que los estudiantes se identificaran con el otro, ni que rechazaran su propia identidad y cultura” (1998, p.15). Por ello, las diferencias entre culturas pasan a ser parte de un proceso de enriquecimiento mutuo en lugar de ser planteadas en clave conflictiva. Según Iglesias, “la alteridad se reconoce en y desde la diferencia [...]: yo soy yo por todo aquello en lo que me diferencio de ti, pero también por todo aquello en lo que me parezco.” (2010, p. 6).

Este estudio tiene precedentes más extensos en el contexto europeo. El más significativo de ellos es la investigación de Byram y Risager (1999), orientada a conocer la perspectiva del profesorado de idiomas de Dinamarca e Inglaterra acerca de los cambios educativos ligados a la política europea intercultural. El estudio documentó la conciencia en los maestros de los beneficios de esos cambios, pero también evidenció la falta de una formación adecuada para la implementación de esa tarea, así como la falta de apoyo en su entorno profesional inmediato (políticas institucionales, currículum).

Según Lovelace, “si se quiere implementar este proyecto de educación intercultural, lo más importante que se requiere es un profesorado que comprenda la necesidad del cambio y se sienta responsable del mismo (como se citó en Arco, 1999, p.317). Y es que, como ya denunciaban Fullan y Stiegelbauer (1997), sobre el profesorado recae la

presión de hacer funcionar en el salón de clase unas reformas educativas que, por lo general, no han sido elaboradas con su participación y que, para colmo, no le proporcionan los recursos teóricos y prácticos que requiere su implementación.

Si a juzgar por lo anterior, el traslado del modelo educativo intercultural al aula de idiomas está siendo problemático para el profesorado europeo, es justo preguntarse, entonces, por la situación de este profesorado en México, un país sin participación en la confección de este modelo, y cuya mención del término suele estar ligada a la cuestión indigenista y no a la enseñanza de segundas lenguas. En el repaso histórico que López (2010) hace de la formación de docentes en México, se evidencia que la concepción intercultural de la enseñanza sólo ha sido dirigida, desde 1978, a los maestros que trabajan en contacto con comunidades indígenas, a diferencia de los profesores formados en escuelas normales, que quedaron al margen de esa transformación educativa. No obstante, algunos signos de cambio para López es la creación en el 2004 de un programa normalista de licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe. No obstante, desde las instituciones gubernamentales no se advierte la intención de extender ese modelo a la ESL.

A este respecto, Bonfim (2006) denuncia que los países latinoamericanos están desaprovechando una gran oportunidad. Su diversidad cultural interna ofrece un escenario ideal para el trabajo intercultural. El objetivo final “es evidenciar la vitalidad y complejidad de las culturas que hasta ese momento se veían bajo el prisma estigmatizador de los estereotipos” (p. 6). El primer imperativo, por tanto, en la

formación de profesores, sería “de-formar” su visión cultural propia, en el sentido de analizar críticamente la versión oficialista de la identidad nacional. Se trata de empezar por reconocer y apreciar las múltiples culturas locales como forma de desarrollar una competencia intercultural aplicable a la relación con las culturas foráneas.

Metodología

Para el estudio de la competencia cultural del profesorado de segundas lenguas decidimos enfocarnos a docentes de idiomas inscritos en un posgrado en línea. La ventaja de esta muestra es que, al tratarse de un posgrado de esta naturaleza, los participantes se distinguen, *a priori*, por un perfil de mayor apertura hacia la innovación educativa. Además, al provenir de diferentes regiones geográficas del país, se asegura que las experiencias no estén condicionadas por un contexto específico. A continuación, se explican el enfoque cualitativo seguido en la investigación, la pertinencia de que se trate de un estudio de caso, el contexto socio-cultural, los participantes, técnicas e instrumentos y, finalmente, la estrategia de análisis seguida para la organización de los datos.

Enfoque de investigación.

Términos como interculturalidad pueden ser entendidos de diversas maneras por cada individuo. Igualmente, el contexto en el que se encuentra inmersa cada persona determina en gran medida el ángulo desde el cual observa la llamada realidad. Al

tratarse de un constructo subjetivo, se consideró que el enfoque de investigación cualitativo era el pertinente. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), en una investigación de corte cualitativo se lleva a cabo “la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Para el estudio se partió de una teoría fundamental, pero se continuó con un proceso inductivo al momento de recaudación de datos. Para ello, se requirieron habilidades de interpretación que permitiera conocer la “realidad” de los participantes.

Dentro del enfoque cualitativo, algunos de los métodos de mayor recurrencia en la investigación sobre segundas lenguas son la etnografía, la investigación-acción, la investigación evaluativa o el estudio de caso. Para los fines que conciernen a esta investigación, se decidió hacer uso de este último, el cual se buscó complementar mediante una investigación de tipo documental.

El estudio de caso involucra diversas técnicas de investigación cuyo común denominador es la particularidad del fenómeno estudiado. Nunan (2012) explica que hay cierta ambigüedad entre los límites entre etnografía y estudio de caso, pues en ciertas investigaciones hay traslape cuando solo se refiere al número de participantes de un estudio. Un estudio de caso puede partir de una hipótesis o, como en este caso, a través de la delimitación de un sistema, la cual provee el contexto dentro del cual funcionan los participantes. Dicha delimitación es importante puesto que no hay una serie de pasos estandarizados a seguir dentro del estudio de caso, por lo que diversas

técnicas e instrumentos se pueden incorporar. De ahí que para los casos presentados aquí se combinaran estrategias de investigación documental, una encuesta y entrevistas.

En la investigación documental se procedió primeramente a la reunión de un corpus y, posteriormente, a su análisis. El corpus se conformó de las participaciones en los foros de discusión en la plataforma Blackboard, los estudios de caso elaborados por los participantes y los programas analíticos de las clases de lengua que imparten. El análisis de contenido, en los términos de Giroux y Tremblay (2009), se desarrolló mediante rejillas diseñadas expresamente para cada uno de los diversos documentos aportados por cada participante.

Casos de Estudio.

Los casos seleccionados para este curso ocurren en dos niveles: grupal e individual. En cuanto al primero, se analizaron las diferentes aportaciones que hicieron los grupos a través de los foros asignados para su trabajo académico durante el curso. Consideramos que, al tener acceso a los foros y a sus trabajos asignados y comentados por miembros del grupo, se pudo acceder a apreciaciones más genuinas que si el trabajo hubiera estado dirigido hacia objetivos previamente determinados por la investigación. Por lo que respecta al segundo nivel, el personal, se lanzó una convocatoria entre las participantes del curso para una entrevista a profundidad a la cual respondieron dos de las seis estudiantes involucradas.

Contexto Socio-Cultural.

El Tecnológico de Monterrey es la universidad privada más grande en México tanto por el número de estudiantes como por su extensión física: cerca de 200.000 estudiantes (entre estudiantes presenciales, virtuales y de educación continua) y 31 campus en México, además de sedes y oficinas de enlace en diversos países (datos del 2010). Desde 1989 cuenta con una Universidad Virtual, la cual ofrece diversos programas de posgrado en línea en áreas como administración pública, educación, ingeniería, innovación, negocios y tecnología. Se utiliza la plataforma *blackboard* como acceso al contenido de los cursos, foros, blogs, herramientas académicas y administrativas. Dentro de los posgrados en Educación se ofrece la Maestría en Educación con diversas acentuaciones entre las cuales se encuentra Procesos de enseñanza-aprendizaje, especialidad a la que pertenece la materia Demandas Educativas de la Sociedad del Conocimiento (DESC), que cursó nuestra población de estudio en el semestre de otoño 2010. En ella se hace un análisis de las competencias necesarias para enfrentar los retos de la sociedad del siglo XXI (aprender por cuenta propia, ejercer pensamiento crítico, identificar y resolver problemas, etc.), y entre las cuales se encuentra la interculturalidad. Dentro del programa de esta materia hay dos actividades que destacan por su importancia: la elaboración, por parte de los alumnos, de una unidad didáctica formulada como caso de estudio y orientada a la formación del profesorado, y el diseño de un ambiente de aprendizaje, es decir una especie de plan de clase

elaborado a partir de recursos de internet y que se encuentra disponible en una plataforma electrónica.

Participantes.

Esta investigación se enfocó al análisis de la perspectiva de dos equipos de trabajo de la materia de DESC. La elección se hizo con base en el perfil de los alumnos: se trata de estudiantes que ejercen la docencia de lenguas extranjeras a nivel universitario en instituciones públicas, principalmente inglés y francés. El curso se llevó a cabo en el semestre académico agosto-noviembre 2010. Cada grupo están conformado por tres personas de sexo femenino residentes en diversas partes de la república mexicana: norte (Chihuahua), centro (Estado de México), sur (Guerrero) y sureste (Chiapas). Todas, excepto una, tienen licenciatura en enseñanza de lengua extranjera, ya sea inglés o francés.

Características de los Casos Grupales.

El grupo 1 estuvo formado por tres profesoras de lengua extranjera: Carolina, Alma y Aurora. De los estudios de caso presentados sólo el de Aurora se refiere a un docente que busca desarrollar la competencia intercultural. Los otros dos versan sobre cómo mejorar la competencia lingüística de estudiantes de inglés, uno, y cómo ejercer liderazgo en un grupo de maestros, el otro.

El grupo 2, por su parte, también estuvo conformado por tres profesoras de lengua extranjera: Elena, Laura y María. Ninguno de los casos presentados se refiere directamente al desarrollo de la competencia intercultural: en uno se buscó desarrollar competencias integrales mediante el uso del francés, en el otro se presentó un problema de falta de motivación en alumnos de inglés y el tercero versó sobre un problema de comunicación dentro de una escuela de negocios.

Características de los Casos Particulares.

Para los casos particulares se decidió analizar de forma profunda los casos de las profesoras que llamaremos Carolina y Alma. Carolina es una profesora en una universidad pública del norte de la Ciudad de México y se ha dedicado a la docencia de lenguas por más de 30 años. No sólo enseña francés, sino que también ha incursionado en la enseñanza de inglés e italiano. Su función dentro de la universidad, aparte de la docencia, es la de diseñar el programa analítico para el programa de francés. Por su parte, Alma es profesora de inglés de una universidad del norte del país (Chihuahua). Tiene más de 20 años de experiencia por lo que le ha tocado ver la transición en los métodos de enseñanza, desde aquellos basados en el libro hasta los que incorporan las TICs.

Técnicas e instrumentos.

Para la obtención de datos las técnicas utilizadas fueron de corte cualitativo. En primer lugar, se realizó investigación documental a través del análisis de los foros de discusión de la materia en *Blackboard*, los estudios de caso que elaboró cada uno de los equipos de docentes, los ambientes de aprendizaje y el programa analítico que cada uno de ellos estaba cubriendo en sus clases de lengua extranjera. Posteriormente, las participantes completaron una encuesta mediante un cuestionario de trece preguntas cerradas en su mayoría; en tres preguntas podían compartir impresiones de índole más bien personal. El cuestionario estaba diseñado expresamente para esta investigación como herramienta para conocer su conocimiento y opinión sobre la integración de la cultura en sus clases de idiomas. Por último, se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas a profundidad con dos profesoras (cada una perteneciente a uno de los dos equipos).

Estrategia de análisis

Para el análisis de datos se intentó seguir una estrategia de seguimiento lineal desde la información proporcionada por los grupos a través de la plataforma *blackboard* y sus estudios de caso, hacia información más específica extraída mediante los programas analíticos, los cuestionarios y las encuestas a profundidad.

En los foros de discusión de los grupos las maestras participaron mediante comentarios, breves análisis, propuestas e intervenciones acerca de los diversos temas ligados a los contenidos de la materia de DESC. Estos foros tienen una duración

semestral y, aparte del *thread* de discusión central, cuentan con otros para dudas, asesorías y organización del trabajo.

En cuanto a los estudios de caso, ambos equipos debían elaborar, a partir de una experiencia educativa de la vida real, una unidad didáctica para el desarrollo de competencias docentes. En el Ambiente de aprendizaje debían seleccionar un tema idóneo para la formación de profesores, directores o capacitadores educativos en la sociedad del conocimiento a partir de REAs (Recursos Educativos Abiertos) disponibles en un repositorio de estos recursos desarrollado por el Tecnológico de Monterrey llamado Temoa (www.temoa.info).

De manera un poco más particular, se solicitó a las maestras que cursan esta materia un programa analítico de una clase de lengua, que impartieran o hubieran impartido; el objetivo era saber el perfil curricular respecto a la a la interculturalidad, lo cual posteriormente se contrastaría con la visión personal mediante el resto de los documentos. El cuestionario tenía por objetivo ser un primer sondeo sobre cuestiones relacionadas con la visión personal sobre la cultura, la competencia intercultural, aspectos específicos sobre la presencia de la cultura en sus clases de lengua y experiencias a nivel personal en este rubro.

En el caso de las entrevistas, éstas se realizaron a las profesoras que respondieron a la convocatoria hecha a través de los foros con este fin. Se trató de entrevistas semi-

estructuradas elaboradas a partir de la información obtenida primeramente con los cuestionarios.

Debido a la diversidad de datos extraídos de las fuentes documentales y personales, se decidió agrupar la información en cuatro amplias categorías enfocadas a la interculturalidad para su análisis: capacitación del profesorado, materiales didácticos, trabajo con el alumnado y la cultura institucional.

Resultados

Los resultados encontrados mediante los diversos instrumentos de análisis muestran un panorama en el cual la interculturalidad apenas desempeña un papel marginal en la enseñanza de segundas lenguas en México. Las causas que impiden dicho desarrollo son multifactoriales y se relacionan con la falta de conocimiento de la materia, lo inadecuado o anticuado de los materiales, la falta de motivación por parte de los alumnos, así como diversas limitantes institucionales, las cuales a continuación se explican.

Casos grupales.

En el primer grupo, las intervenciones en el foro demostraron un compromiso por incorporar el desarrollo de competencias dentro de la enseñanza de lengua extranjera. Al analizar el caso de una profesora de inglés enfrentada a la desmotivación de sus

estudiantes, Carolina comentó “quiero enseñar a pensar en francés”, mientras que Alma, citando a Freire (2006), subrayó la importancia de “comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir, romper” (p. 34) dentro de actividades de trabajo grupal, análisis y discusión en grupo. También reconocen el papel que juega el profesor como formador de personas: “ir más allá de lo puramente técnico y ver su carácter transformador del mundo” en palabras de Aurora o “agente de cambio” que promueve la autonomía, evaluación crítica, autoevaluación y autoaprendizaje, según otra intervención de Carolina en la cual citó la teoría del cambio de Lewin.

Las discusiones en torno a la interculturalidad sólo aparecieron en los comentarios en torno al caso presentado por Aurora sobre un docente que se enfrenta al dilema entre transculturación e interculturalidad. Al respecto, se discutió el estudio de caso de la competencia intercultural de lo cual se comentó brevemente la pertinencia del término *transculturación* vs. *aculturación* en oposición a *interculturalidad*. Sobre la interculturalidad, destacó una observación de Carolina: “El desarrollo de la competencia intercultural es de suma importancia, dado que no se puede disociar la lengua de la cultura. Jamás se logrará potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera, si no se considera uno de sus componentes básicos de enseñanza-aprendizaje a la competencia (inter) cultural”. Otras intervenciones giraron en torno a los ambientes de aprendizaje, pero no hubo una discusión de la interculturalidad en sí como competencia.

A diferencia del grupo 1, cuando se discutió el primer caso de la profesora de inglés, las aportaciones de las alumnas giraron en torno al desarrollo de diversas competencias. Presentaron diversas definiciones del término competencia antes de adentrarse en una discusión más específica. Citando a Tiscareño (2010), María hizo referencia a la existencia de cinco competencias: gramatical, comunicativa, estratégica, sociolingüística y discursiva; agregó, además, la importancia de saber inglés en la sociedad actual del conocimiento así como de la comunicación intercultural. Resaltaron también el nuevo papel que debe ocupar el profesor, quien ya no es solamente un transmisor de conocimientos sino una persona que forma parte de un proceso de cambio con sus habilidades, actitudes y recursos ante las demandas de la sociedad, según Elena. Ninguno de los casos o ambientes de aprendizaje se refirió a la competencia intercultural, lo que evidenció, también en este equipo, la falta de importancia concedida a la interculturalidad dentro de la enseñanza de idiomas.

Casos particulares.

Carolina ha debido enfrentar resistencia ante la innovación que ella quisiera ver en su centro. Dentro de sus estudios de maestría, llevó a cabo un estudio sobre la incorporación de la interculturalidad dentro de actividades específicas de clase. Dice que ha sido difícil cambiar la visión que se tiene sobre los franceses en México, ya que es muy estereotipada tanto de forma negativa (por parte de alumnos y profesores mexicanos) como positiva (por parte de profesores nativos). Su experiencia en el extranjero ha sido breve, pero le ha dado la oportunidad de experimentar la

interculturalidad de primera mano al trabajar con un equipo internacional. En sus clases trata de utilizar lo mayormente posible documentos auténticos sobre todo haciendo uso de aquello disponible en la red o por documentos impresos. No está de acuerdo con el libro de texto que se utiliza en su centro, *Le Nouveau sans frontières*, pues no sólo lo considera antiguo, sino anticuado, y por esta razón trata de prescindir de él.

En sus 20 años de experiencia, Alma ha sido testigo de un cambio paradigmático en una enseñanza fuertemente centrada en aspectos estructurales a un enfoque que adhiere, entre otras, el cambio tecnológico. Reconoce, sin embargo, que todavía no se siente completamente competente en el uso de las TIC. Esta actitud se repite cuando se le cuestiona sobre un cambio paradigmático en la enseñanza de lenguas extranjeras hacia uno que sea incluyente de la dimensión cultural. No obstante, el medio institucional en que se desenvuelve no es propenso a adoptar este cambio y se enfoca, más bien, al cumplimiento de ciertos objetivos de enseñanza ubicados completamente dentro de la dimensión lingüística y aquellos que provee el libro de texto, *Blockbuster*. Programas y exámenes son elaborados por el Departamento de Lenguas de su universidad.

Alma no está familiarizada con el término interculturalidad, aunque ha realizado algunas actividades que así podrían definirse, más desde un enfoque de conocimiento que de habilidad o actitud. Dentro de su práctica docente ella ha tratado de incorporar debates con los que los alumnos se sientan identificados a manera de construir experiencias de aprendizaje significativo. Sus puntos de vista sobre la interculturalidad son, sin

embargo, mixtos, pues también prioriza en cierta manera la necesidad de contar con cierta rectitud gramatical para la evaluación o la realización de trabajos. Un aspecto muy interesante de los grupos de Alma es que se trata de grupos biculturales, puesto que incluye a alumnos mestizos y algunos de origen indígena (tarahumara).

Análisis de resultados

A pesar de la importancia creciente de la interculturalidad en el discurso teórico de la ESL, el profesorado mexicano, a juzgar por los casos analizados, no parece haber incorporado a su docencia sus principios. El análisis de los casos de Alma y Carolina revela la paradoja de docentes universitarias dispuestas a incorporar cambios que integren la dimensión cultural en su enseñanza del idioma, pero desalentadas ante la enorme dificultad de probar en el aula esa innovación. Las palabras con las que Byram y Risager (1999) califican la actitud de los docentes europeos de idiomas describen también a la perfección la situación del profesorado al otro lado del Atlántico: “They seem to believe that the world around them has no knowledge of their work on cultural awareness and cultural competence [...]. The world around them still identifies language teaching and language teachers with the acquisition of [linguistic] skills” (p. 79). A pesar de las semejanzas de fondo, el análisis de los datos permite identificar algunas singularidades en el contexto educativo mexicano:

a) La capacitación de los profesores de segundas lenguas en cuestiones culturales es inconclusa.

El análisis de las respuestas al cuestionario reveló la escasa capacitación que las maestras, con excepción de dos, habían recibido sobre la enseñanza del componente cultural en su docencia de idiomas, así como disponibilidad para recibir mayor formación profesional. La competencia intercultural es un asunto que amerita mayor atención dentro de la formación continua o de futuros docentes de lengua. Sin querer abundar en todos aquellos retos que el docente enfrenta en su quehacer cotidiano (el trabajo con estudiantes, horarios inadecuados, inestabilidad laboral), el profesorado analizado ha debido afrontar en los últimos años la transición a un modelo de enseñanza para el cual no fueron capacitados. ¿Cómo exigir que se enseñe algo que no se experimentó o que aún no se acaba de entender? Como en una metáfora monterrosana, los docentes despertaron y el dinosaurio intercultural estaba ahí. En su práctica, algunos lo han integrado parcialmente de manera intuitiva, tal como Carolina, que incorpora documentos auténticos, obras de teatro y recitales poéticos a su clase y confiesa: “siempre lo he hecho” así como textos en francés que hablan sobre México; otros han experimentado dilemas existenciales que, como explica Aurora en el caso de un profesor de inglés en Acapulco, en nombre de la eficiencia lingüística los llevan a cuestionarse el verdadero valor de la cultura de origen y la cultura de la lengua meta; otros profesores, en cambio, no consideraron esas perspectivas, tal y como Alma o Laura reconocieron cuando, cuestionadas sobre el papel de los temas de diversidad

lingüística, étnica, social en México, respondieron que prácticamente no tienen cabida en sus clases.

En el aspecto de la capacitación, sin embargo, es curioso encontrar una línea demarcadora entre aquellos que respondieron que el elemento cultural estuvo presente en su formación como docentes de lenguas y los que no: los egresados de licenciaturas en enseñanza de francés pertenecen al primer grupo, mientras que los segundos comprenden básicamente a los profesores de inglés. Es muy probable que estos resultados estén relacionados con la manera como se ha concebido la inclusión de la cultura en estas lenguas, puesto que mientras para los didactas franceses la cultura forma parte del elemento de *civilisation* inherente a la lengua, en la cultura anglosajona la enseñanza del inglés como segunda lengua tiene un carácter más pragmático relacionado con la capacitación laboral.

b) Los materiales didácticos muestran disparidad en la calidad para ejercer la práctica docente desde un enfoque intercultural.

Se encontró que la postura de los profesores frente a los materiales utilizados en clase para la enseñanza de la cultura difería enormemente entre aquellos que se apegan estrictamente al libro de texto (Laura y Alma) y dan poca cabida al uso de materiales suplementarios y aquellos que usan el libro simplemente porque es requisito (Carolina y Elena). Aquí no hubo punto intermedio. Entre aquellas para las que el libro de texto es herramienta fundamental, el uso de otro tipo de documentos (libros con información

general de un país, publicaciones actuales, recursos de internet) prácticamente era nulo, mientras que, para las que prescindían de él, el uso de estos materiales es algo que ocurre de forma cotidiana.

Aun cuando se mencionaron constricciones de tipo institucional o de tiempo, se puede observar nuevamente una línea divisoria entre los docentes de inglés y los de francés, los cuales se ubicarían respectivamente en el primero y segundo grupos mencionados previamente. Esto ocurre a pesar de que para las clases de inglés se mencionaron libros como *Blockbuster*, un libro adaptado completamente al Marco Europeo y, para las clases de francés, *Le nouveau sans frontières*, un libro de texto que ha sido descrito como “viejo”, “menos interactivo” y cuyos contenidos culturales dependen en gran medida de las explicaciones que el profesor pueda hacer a los estudiantes (Zhou, 2008).

c) La diversidad étnico-cultural en el alumnado no es capitalizada por el profesorado como estímulo para el diálogo intercultural dentro del salón de clase.

Para Iglesias (2010) el hecho de contar con alumnos de diferentes tradiciones culturales es una suerte inmensa para el proyecto educativo intercultural: “nuestras aulas podrán convertirse en auténticos territorios para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación, lo que nos permitirá comunicarnos con más eficacia en las sociedades cada vez más complejas y plurales de las que formamos parte” (p. 28). Sin embargo, casos como el de Alma revelan una actitud docente reacia a trabajar pedagógicamente

esas diferencias. En su salón de clase suelen encontrarse dos grupos culturales diferenciados: alumnos de condición mestiza y origen fundamentalmente urbano, por un lado, y alumnos de origen indígena procedentes de la sierra tarahumara. “Ése sería un tema controversial, porque pueden chocar... creo que los valores universales no chocarían, pero luego trayéndolos al ámbito de la realidad creo que sí chocaría”.

Además, al inicio de cada curso la maestra da libertad a cada alumno de elegir si desea o no participar en los debates. El resultado más común de esa estrategia es que los alumnos indígenas, inseguros de su capacidad para expresarse en inglés, suelen optar por no participar activamente en los debates. En conclusión: la maestra se muestra sensible a crear un ambiente integrador en el salón de clases, pero considera que el objetivo de su enseñanza es reducir la brecha de conocimientos entre ambas comunidades, la indígena y la mestiza, no la de desarrollar en ellos una ética del diálogo intercultural.

d) La cultura institucional universitaria no ha sabido darle el peso justo a la participación del profesorado para la implementación de contenidos culturales a un programa definido de contenidos lingüísticos.

Así explicaba Alma este escenario:

[Los profesores de idiomas]nos vemos así como en una camisa de fuerza, pues nosotros no elaboramos el examen, ellos [dirección académica] lo elaboran, en base a lo que se debe cubrir... por decir algo, el primer parcial debe cubrir de la

lección uno a la cuatro... y como docentes sabemos que debemos cubrir esos contenidos porque en el examen les van a pedir que lo recuerden... así que con mucha frustración yo siento que no estamos honestamente preparando a los chicos para que sean funcionales en el idioma, más bien la verdad es que los preparamos para el examen. El examen sólo evalúa gramática... y con las estructuras que el libro presenta. Está muy enfocado al texto”.

Resulta extraño, además, que para Alma esa estructura institucional es más vertical en el ámbito universitario que en la institución de educación media-superior (Preparatoria), y es más vertical en los últimos años que cuando inició su experiencia como maestra de lenguas: “Yo tengo experiencia de bachillerato en otro sistema y antes los maestros teníamos la posibilidad de elaborar el programa, el examen... muy padre... muy diferente... pero en esta universidad es diferente”.

Sin embargo, también es posible encontrar situaciones extremas en las que el orden institucional no existe y la situación se vuelve “un desastre”, expone Carolina, porque los docentes no aceptan una imposición alegando “libertad de cátedra”. Fullan y Stiegelbauer (1997) lo explican de la siguiente manera: “En pocas palabras, no hay una razón para que el maestro crea en el cambio, y existen muy pocos incentivos (y grandes costos) para averiguar si un cambio determinado resultará valioso”. Carolina, diseñadora del programa de francés de su institución, ha vivido en carne propia esta situación de resistencia del profesorado ante el planteamiento de una reforma curricular que incluya la competencia intercultural. Sus colegas no sólo se han resistido, sino que

han desechado por completo cualquier tipo de reforma por lo que el diseño de programas se hace para cubrir un requisito administrativo, aunque en la realidad “cada quien hace lo que quiere”.

e) El elemento intercultural está ausente del dentro de una política nacional de lengua extranjera en México.

Finalmente, todos estos retos que enfrenta la implementación del modelo intercultural en la enseñanza de segundas lenguas no se puede entender, si no se consideran los factores a nivel macro. En México, el diseño de una política nacional de lengua extranjera, es decir, “regulaciones específicas o medidas que tiene que ver con la posición del uso de las lenguas extranjeras en un estado” (van Els, 1994, p. 36), es algo todavía reciente. La delimitación que las universidades han hecho de sus programas curriculares ha sido resultado de análisis de necesidades llevados a cabo por ellas mismas o por adaptación de otros.

Éstos delimitan con precisión los contenidos lingüísticos que han de ser enseñados en cada uno de los niveles de competencia idiomática y las herramientas para evaluar ese progreso en el dominio de la lengua. Sin embargo, como afirma Pflieger, “para la interculturalidad no tenemos casi nada de eso, muy poco; porque hasta la actualidad se sigue pensando que una lección sobre comida, poner una película, o tener danzas es suficiente para acercar la cultura al alumnado” (entrevista personal, 4 de noviembre del 2010). Como mucho, la cultura está presente en el aula de idiomas sólo como habilidad

comunicativa ampliada, pragmática “o, si nos va mal, simplemente se hacen cápsulas culturales como la exposición del alumno [extranjero] a un evento cultural marcado como, por ejemplo, el Día de Muertos” (entrevista personal, 4 de noviembre del 2010). Así sucedía en el caso de Alma, para quien la inserción de componentes culturales en su salón de clases dependía de las lecturas del libro de texto, que enfatizaban una visión de la cultura entendida más como conocimiento que como competencia.

Es difícil concebir la integración del elemento intercultural en la enseñanza de segundas lenguas si esta no ha sido considerada dentro de un marco de referencia. Un marco de referencia se entiende como “descripciones del grado de dominio de un idioma” y tiene como objetivo sentar las bases para el desarrollo de “lineamientos del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que cuenten con reconocimiento oficial” (Ramírez, 2010). En el caso mexicano el marco de referencia lo ofrece la SEP, el cual define como “un proyecto que busca establecer en México un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas” (CENNI, 2010). El marco de referencia mexicano consta de 20 niveles, cuyas equivalencias con otros como el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR por sus siglas en inglés) y los Niveles de Competencia Lingüística Canadienses (CLB o NCLC por sus siglas en inglés y francés, respectivamente) se tratan de explicar en la siguiente tabla elaborada por la SEP:

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

	NULO/ NULL/ NUL	PRELIMINAR/ PRELIMINAIRE	INICIAL/ INITIAL/ ÉLÉMENTAIRE			ELEMENTAL/ ELEMENTARY/ ÉLÉMENTAIRE SUPÉRIEUR			INTERMEDIO/ INTERMEDIATE/ INTERMÉDIAIRE			INTERMEDIO SUPERIOR/ INTERMEDIATE SUPERIOR/ INTERMÉDIAIRE SUPÉRIEUR			AVANZADO/ ADVANCED/ AVANCE			AVANZADO SUPERIOR/ ADVANCED SUPERIOR/ AVANCE SUPÉRIEUR			EXPERTO/ EXPERT/ EXPERT	
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
CENNI			A1-	A1	A1+	A2-	A2	A2+	B1-	B1	B1+	B2-	B2	B2+	C1-	C1	C1+	C2-	C2	C2+	N/A	MÉXICO
E C F	N/A	N/A	A1			A2			B1			B2			C1			C2			N/A	EUROPA
C L B	N/A	N/A	N/A	1	2	N/A	3	4	N/A	5	6	N/A	7	8	N/A	9	10	N/A	11	12	N/A	CANADA
CERTIFICACIONES OFICIALES						CERTIFICADO I (Elemental)			CERTIFICADO II (Intermedio)			CERTIFICADO III (Intermedio Superior)			CERTIFICADO IV (Avanzado)			DIPLOMA				
	CONSTANCIA (Sin valor curricular, sólo para diagnóstico)																					

Fig. 1 Esquema comparativo del CENNI con los marcos de referencia europeo y canadiense.
Fuente: CENNI, 2010.

No obstante, lo que se puede percibir es que se trata de un marco que se enfoca exclusivamente a aspectos de índole lingüística, pues en los descriptores de los 20 niveles no hay referencias a la competencia intercultural. La certificación comprende ocho lenguas extranjeras (inglés, francés, chino, italiano, alemán, japonés, portugués, ruso, además del español como lengua extranjera), pero los contenidos interculturales no se contemplan como tampoco la inclusión de lenguas indígenas.

Conclusiones

La enseñanza del inglés en la educación básica fue uno de los elementos distintivos de la llamada reforma educativa del sexenio de Peña Nieto. A los muchos retos que la implementación del Programa Nacional de Inglés (PRONI) enfrenta, se suma el ideal educativo de la interculturalidad. En el caso de la educación superior su relevancia es clave, pues es el nivel educativo que ha servido de punta de lanza para la promoción de la internacionalización de la educación. Más que en cualquier otra disciplina académica,

la interculturalidad resulta trascendental en la enseñanza de lenguas, pues desde los paradigmas comunicativos que guían esta área no se concibe el aprendizaje de un idioma sin el desarrollo de una sensibilidad hacia su cultura.

En el caso de la ESL en Europa la interculturalidad forma parte de los principios curriculares del MCER como una competencia transversal, ligada a la adquisición de capacidades de comunicación pragmáticas. La información recabada en este estudio apunta, sin embargo, a una redefinición del propio concepto de interculturalidad adaptándolo a las características y necesidades educativas de México. En lugar de entender la interculturalidad meramente como una competencia comunicativa, proponemos, en la línea de Pflieger y Simón (2010) una visión más amplia del concepto, entendida como una ética de la otredad, ligada a la formación de ciudadanos globales, capaces de reconocer y apreciar la diversidad cultural, de afirmar su propia cultura en diálogo con las otras.

México tiene la fortuna de contar con una gran diversidad étnico-cultural en su alumnado, que, sin embargo, a juzgar por los resultados de este estudio, el profesorado mexicano no capitaliza para el desarrollo de la sensibilidad intercultural en sus clases de idiomas. Esa diversidad cultural autóctona tiene un enorme potencial para el desarrollo del proyecto educativo intercultural, haciendo valer para el caso mexicano las palabras que Iglesias (2010) relaciona con la situación común en una clase de español para extranjeros: “nuestras aulas podrán convertirse en auténticos territorios para el encuentro, el contraste, el intercambio y la negociación, lo que nos permitirá

comunicarnos con más eficacia en las sociedades cada vez más complejas y plurales de las que formamos parte” (p. 28).

Los profesores analizados muestran disponibilidad al cambio educativo en México. Pero este estudio reveló la poca incidencia que el modelo intercultural tiene en su práctica profesional como docentes de idiomas. La falta de capacitación y de materiales didácticos adecuados supone un freno importante. Pero el obstáculo más decisivo parece ser la ausencia de un modelo curricular que estimule y guíe la incorporación de la interculturalidad en los contenidos, la metodología y la evaluación como componente constitutivo de los programas de idiomas, así como una cultura institucional universitaria poco sensible a la necesidad de esos cambios.

En el caso de México, por tanto, se requiere que el impulso educativo intercultural dirigido en las dos últimas décadas a la integración nacional de las comunidades indígenas se traslade también a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

Libro

- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Cleveland, UK, Multilingual Matters.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. MECD y Anaya.

Delors, J. (1998). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: UNESCO

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (11 ed.). México: Siglo XXI.

Fullan, M.G y Stiegelbauer, S (1997). *El cambio educativo*. México: Trillas.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2009). *Metodología de las ciencias humanas*. (2ª reimpr. Tr. T. Álvarez). México: Fondo de Cultura Económica.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

----- (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Nunan, D. (2012). *Research methods in language learning*. (12 reimpr.) New York: Cambridge University Press.

Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen

Ramírez, J.L. (2007). (Coord.). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Janés.

Richards, J.C. y Rodgers, T. (2001). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2º edición actualizada. Cambridge: Cambridge University Press.

Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General Española de Librería

Capítulo de libro

Ramírez, V. (2010). Experiencias internacionales de marcos de referencia: Lecciones para la regulación de la enseñanza de ELE en México (pp.49-55). En B. Murrieta. *El español en el mundo. La enseñanza de ELE en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Revista impresa

Figueroa, H.A. y Reyes, F. M. (2009). Retos para una sociedad intercultural del conocimiento. *Anuario de Bibliotecología y Estudios de la Información*. Vol. 1,49-54.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable* (9), 15-21.

Moreno López, I. y Sáenz de Tejada, C. (2006). Negotiating cultural images in the Language Classroom. Using Digitalized Films and Pedagogical Material from the World-Wide-Web. *International Journal of Learning*, 12(8), 249-260.

Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: Algunos principios y nuevas exigencias. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-13.

van Els, T. J. M. (1994) Planning foreign language teaching in small country, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 532, (March), 35-46.

Zhou L. (2008). Réflexions sur deux methodes francaises. Le Nouveau sans Frontieres et Reflets. Experience a l'Alliance Francaise de Wuhan. *Synergie Chine*, vol. 3, 129-137.

Revista electrónica

Levy, M. (2007) "Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical Framework", [*Versión electrónica*] *Language Learning & Technology*. Volumen 11. (Núm. 2), 104 - 127.

Documento recuperado de internet

Bonfim, C. (2007). (De) Formar profesores de E/LE: Apuntes para un curso de lengua y cultura. Recuperado de: <http://cvu.rediris.es/pub/bscw.cgi/336711>

CENNI. (2010). *Certificación Nacional de Nivel de Idioma*. Recuperado el 26 de noviembre de 2010 de <http://www.cenni.sep.gob.mx>

Iglesias, I. (2010). El reto de la interculturalidad en el aula de LE: encuentros, desencuentros y aprendizajes [ponencia]. En: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación*. Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-martes1/iglesias/files/iglesias.pdf>

Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de Términos Claves en ELE*. Recuperado el 4 noviembre de 2010 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

López, J. (2010). La formación docente en México y el enfoque intercultural de la educación. Otros paradigmas, otros retos, otras competencias [ponencia]. En:

Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.

Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes2/jlopez/files/jlopez.pdf>

Pfleger, S. y Simón, C. (2010). Interculturalidad y enseñanza de segunda lengua en México [ponencia]. En: *Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación.* Recuperado de: <http://letra25.com/ediciones/cii-viernes1/pfleger-simon/>

Tiscareño, A. B. (2010). *Competencia para manejar el idioma Inglés* [objeto de aprendizaje]. Disponible en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio Web: <http://www.ruv.itesm.mx/convenio/tabasco/oas/ming/portada.htm>

Tesis

Arco, I. (1999). *Currículum y Educación Intercultural: elaboración y aplicación de un programa de Educación Intercultural.* [Tesis doctoral] Universidad de Lleida, Departamento de Psicología y Pedagogía, 1999.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE LA UVI SOBRE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

SOCIAL REPRESENTATIONS OF UVI STUDENTS ON GENDER VIOLENCE

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana
Cecilia Morales Flores
Universidad Veracruzana

Resumen

El documento da cuenta de las representaciones sociales que estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural tienen sobre la violencia de género. El estudio se desarrolla en tres sedes de la UVI: Montañas, Selvas y Totonacapan. Estos resultados hacen parte de una investigación que contó con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, el cual se denominó *Representaciones sociales de la violencia de género entre estudiantes de la Universidad Veracruzana*. Ofrece resultados sobre violencia de género, entendida esta como “la que ejercen los hombres contra las mujeres por el hecho de serlo, con el objetivo de mantener el control sobre ellas”. Apegándonos a autores que han estudiado este fenómeno (Acker, 1994; Bertely y Alfonseca, 2008; Novo y Seijo, 2009; Arizó, 2010; Lucio y Gómez, 2016; Bodelón, 2013), y bajo el fundamento de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 2000; Abric, 1994) es que comprendemos las formas particulares de pensar de los estudiantes universitarios que hacen parte de este estudio. Los resultados muestran que los estudiantes de la Universidad Veracruzana perciben los siguientes tipos de violencia: docente 31.1%, violencia verbal 30.8%, psicológica o emocional 19.2%, *ciberbullying* 15.5%, económica 13.3%, física 12.6%, sexual 4.2% y la violencia de género 14.0% -valorada como discriminación y humillación-; mientras que quienes integran la UVI manifestaron percibir las violencias: física 10.5%, económica 15.8%, verbal 34.2%, psicológica o emocional 34.2%, sexual 10.5%, docente 13.2%, *ciberbullying* 44.7%, y género 26.3%, indicando que este tipo de violencia “siempre ha existido”, “debe ser castigado”, “pueden cambiar” y “les enoja”.

Palabras clave: *Violencia de género, representaciones sociales, Universidad Veracruzana Intercultural*

Abstract

The present document reports about Gender-based violence (violence against women). This is a research conducted in all knowledge areas and at every seat of the UV (University of Veracruz) and the UVI (Intercultural University of Veracruz-UV); at Mountains Ranges, Jungles and the Totonacapan areas. It also responds as National Research (CONACyT): “Social Representations of Gender-based Violence among students from the University of Veracruz. File 197716”. This research provides results about gender-based violence “which is executed by men against women, just because they are women, so they can keep the control over them). We stuck to authors who have studied this phenomenon just as Acker (1994), Bertely and

Alfonseca, (2008), Novo and Seijo (2009), Arizó (2010), Lucio and Gómez, (2016), and (Bodelón, 2013, p.18). Its basis is the Moscovici's Social Representations Theory (1961), Jodelet (2000) and Abric (1994); they allow us to understand the particular thinking manners of students at college. The results of this study demonstrate that the students from the UV detect the following types of violence: from professors 31.1%, verbal abuse 30.8%, psychological and emotional 19.2%, cyberbullying 15.5%, economic 13.3%, physical 12.6%, sexual 4.2% and gender violence 14.0% which is considered as discrimination and humiliation; those who conform the UVI detected the following types of violence: physical 10.5%, economic 15.8%, verbal 34.2%, psychological or emotional 34.2%, sexual 10.5%, from professors 13.2%, cyberbullying 44.7% and gender-based 26.3%; pointing on this last one, they expressed that this kind of violence "has always existed", "has to be punished", "they are able to change it" and "it angers them".

Key words: *Violence of gender, Social representations, university intercultural.*

Introducción

En las siguientes páginas nos interesa dar cuenta de las representaciones sociales que los estudiantes de la Universidad Veracruzana (UV) tienen sobre la violencia de género; de manera más específica, buscamos conocer las representaciones sociales de quienes estudian en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) en tres de sus sedes: Montañas, Selvas y Totonacapan.

Es importante mencionar que la UVI es parte de la Universidad Veracruzana y fue creada para atender las necesidades de acceso a estudios de educación superior de la población de las regiones interculturales, para identificar y fortalecer las potencialidades de las regiones, buscando un mayor crecimiento y desarrollo de Veracruz.

A través de sus sedes regionales -distribuidas en zonas estratégicas de la entidad: la Huasteca, el Totonacapan, la zona de las Grandes Montañas y la de Selvas- [...] se

ofrece, en cada una de sus sedes, la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, la cual se constituye de cinco Orientaciones: Lenguas, Comunicación, Sustentabilidad, Derechos y Salud (UVI).

En el estudio nos dimos a la tarea de preguntar a los estudiantes universitarios de la UVI ¿qué es la violencia de género y qué tipos de violencia identifican al interior de la universidad?, obteniendo, a través de sus respuestas, sus propias representaciones sociales, las cuales son entendidas como el pensamiento o forma de pensar de alguien acerca de algo (Moscovici, 1962), o también definidas como conocimiento de sentido común.

La violencia de género

La violencia de género ha sido tema del interés de distintos investigadores a nivel nacional e internacional, por mencionar solo algunos, Acker (1994), Bertely y Alfonseca (2008), Novo y Seijo (2009), Bodelón (2010), Arizó (2010), Lucio y Gómez (2016) han tratado de definir “género” desde el campo de las ciencias sociales. Ann Oakey, por su parte, trató de describir la diferencia entre sexo y género, con la intención de explicar que la subordinación femenina no puede justificarse biológicamente, sino que tiene que ver con nuestras estructuras culturales (Bodelón, 2013, p.18). La violencia de género responde a la violencia estructural, sostenida en una cultura edificada por la lógica de la dominación y de las relaciones de poder; y de cómo esta se relaciona con otras categorías construidas ideológicamente por nuestra sociedad, de tal modo que llegan a

conformar nuestra identidad o auto-representación (ficticia real) en la medida en que configuran nuestras formas de aprehender la realidad, pensar, hablar, sentir, venir, y sustentar nuestras relaciones humanas y afectivas atrapadas en relaciones violentas bajo una aparente “naturalización” (Arizó, 2010, p. 10). El fenómeno de "dominación" implica lazos sociales y filiaciones; no resulta solo de la posesión y la utilización de una fuerza física superior, aunque pone en juego comportamientos agresivos (Manifiesto de Sevilla, 1992, p. 24); los modos de pensamiento son también producto de la dominación (Bourdieu, 2000, p.17).

Durante siglos, la violencia de género permaneció invisible. Los hombres han abusado de las mujeres en variadas formas: malos tratos, golpes, acosos, violaciones, insultos, amenazas, humillaciones, abusos y feminicidios causados por la propia pareja, haciéndose evidentes las múltiples maneras de violencia fundadas en relaciones asimétricas y de poder, donde el hombre se posiciona sobre la mujer en un escenario de desigualdad, subordinación e inferioridad (Arizó, 2010, p. 11). La violencia de género es un problema de salud pública, de aproximación interdisciplinar, de acción colectiva que involucra a varios sectores -social, salud, educación, servicios, justicia y política- (Krug, en Novo & Seijo, 2009). Todo lo anterior hace de esta un fenómeno complejo de estudiar.

Por su parte, los espacios universitarios no están exentos de situaciones de violencia de género, es un hecho que ocurren también en tales espacios, no obstante, se carece de una figura dedicada a la atención de tales situaciones. De acuerdo con Lucio y

Gómez, la violencia de género forma parte de las relaciones de convivencia de los estudiantes, al menos un 41% de los alumnos ha sido insultado y un 18.9% amenazado” (2016, p. 128). Desafortunadamente, hombres y mujeres sufren de sus efectos, aunque pareciera ser una práctica que se ejerce exclusivamente hacia las mujeres. En ese sentido, siguiendo a Bodelón (2010), la violencia de género es “todo acto de violencia y maltrato al hombre o a la mujer, donde permea “la violencia machista”, destacan los comentarios misóginos y denigrantes hacia la mujer por el hecho de serlo.

Sabemos que, a lo largo de la historia, las mujeres han luchado por lograr la igualdad (Moulineux, 2008). Es a partir de los años setenta, que surgen cambios y se da cuenta de cómo, al tiempo que las mujeres se incorporan a los movimientos feministas para luchar por sus derechos, se insertan también a carreras universitarias (Acker, 1994), otras más conquistaron sus derechos estando en la carrera magisterial (Bertely & Alfonseca, 2008), mejorando sus condiciones salariales y oponiéndose a la cultura patriarcal. Con el tiempo las mujeres también ingresaron a la Educación Superior, adquiriendo una posición más “libre, pensante, estudiosa, trabajadora y con mejores oportunidades de insertarse en el mercado de trabajo”, logrando la igualdad en todos sus derechos que le competen ante la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, recordemos que en el origen de la universidad solo accedían a esta los hombres y quienes integraban las élites sociales.

Blaya (2012), nos dice que el fenómeno de la violencia en los centros de enseñanza ha crecido en los últimos 30 años, y afirma que “las escuelas son escenarios de disturbios, agresividad e intimidación”, “reflejo de lo que pasa afuera: la sensación de inseguridad y violencia” (pp. 31-32).

Otros estudios han demostrado también que la universidad como institución de educación superior no es inmune a la violencia de género. En pleno siglo XXI, los estudiantes hombres y mujeres se siguen relacionando con esquemas inconscientes de dominación masculina, dando cuenta de prácticas violentas, discriminación, maltrato, burlas, ofensas, etcétera, donde los fuertes se imponen a los débiles, mostrando su superioridad, haciendo evidente, en muchas de estas ocasiones, la existencia de la violencia de género. Existen en los espacios universitarios diversas manifestaciones de violencia. Dorantes (2016) expone que en el caso de la Universidad Veracruzana: “los estudiantes universitarios sufren de diversos tipos de violencia verbal, docente, física, de género, económica, sexual, y ciberbullying” (p.174).

Respecto a este último tipo de violencia, uno de cada diez estudiantes, actualmente, sufren de sus afectaciones en las redes sociales y plataformas de Facebook, Twitter, Instagram, etc. Los actos que destacan son: ofensas, comentarios, apodos, etiquetas, memes, burlas o exhibición de fotos personales, donde se agrede, humilla y avergüenza a alguien ante situaciones inesperadas, se atenta contra la vida personal y la vida familiar, de pareja o de trabajo (Dorantes, 2016, pp. 171-172).

La violencia de género no es fácil de resolver, sabemos que lleva décadas siendo estudiada y analizada, siendo hoy un problema vigente por resolver (Bertely & Fonseca, 2008).

En la “Declaración sobre eliminación de la violencia contra la mujer” (ONU, 1994) se define violencia de género como “todo acto de violencia basado en el género, que tiene como resultado posible o real un daño físico, sexual o psicológico, incluidas las amenazas, la coerción o la privación arbitraria de la libertad, ya sea que ocurra en la vida pública o en la vida privada”; e incluye “la violencia física, sexual y psicológica en la familia, también los golpes [...] y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer [...]; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, [...] el hostigamiento [...] en instituciones educativas y en otros ámbitos [...]; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra”. Es importante destacar que el término violencia de género se usa para señalar la importancia de la cultura y enfatizar la construcción social del fenómeno, remarcando que son las mujeres las que sufren este tipo de violencia, así como los motivos por los que la sufren.

De manera particular, resultados de investigación nos indican que los estudiantes universitarios, también llegan a ser víctimas de diversos tipos de violencia, incluso de manera simultánea. Desafortunadamente las realidades de violencia son parte de los escenarios de muchas de las instituciones de educación superior que integran a nuestro país. Al respecto, Guzmán (2012) nos precisa que la violencia escolar se genera en la

propia escuela, y se expresa por medio de conductas como la destrucción de material escolar, agresiones e injurias, esta última la más traumatizante (p. 57).

Perspectiva teórica

La perspectiva teórica que sustenta nuestra investigación es la de las representaciones sociales, propuesta en 1961 por Serge Moscovici en su tesis doctoral presentada en la Sorbona. Este concepto ya había sido utilizado por el sociólogo francés Emile Durkheim (1893) bajo el nombre de “representaciones colectivas”, procedente de la “conciencia colectiva”, que se destacó en la división del trabajo social (Ritzer, 2003, p 20). Así, las representaciones son definidas como un conjunto de creencias y sentimientos comunes de los miembros de una sociedad y “forman parte de un sistema social determinado que tiene vida propia”. Las “representaciones colectivas” de Durkheim se refieren a las normas y valores de colectividades específicas como la familia, el Estado y a los hechos sociales inmateriales. Las “representaciones individuales”, se refieren a “la forma o expresión individualizada y adaptada” de estas representaciones colectivas a las características de cada individuo, en las que hay una organización del pensamiento que está apegada a la vida social, en donde los individuos comprenden un conjunto de características que los hacen semejantes al grupo social y cultural al que pertenecen, y se manifiestan a través de la actividad de su pensamiento por medio de expresiones del “sentido común”.

El término se transformó en “representaciones sociales”, y comprende un conjunto de figuras y expresiones sociales que pertenecen a su grupo social. Toda representación social al ser de algo o alguien permite que las personas interpreten, tengan una opinión sobre ese algo y actúen en consecuencia en un vínculo de interacción social que influye sobre el comportamiento -o pensamiento- de los individuos implicados en ella (Moscovici, 1961, pp. 16-17), donde las relaciones cotidianas de un grupo operan como marco de interpretación del entorno, regulan las visiones con el mundo y orientan las conductas de quienes integran los grupos sociales.

Las representaciones son construcciones simbólicas individuales o colectivas a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, para reflexionar sobre su propia situación ante un fenómeno determinado, y permiten determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica (Vasilachis, 1997, p. 301). Las representaciones “sirven de guía para la acción, pueden usarse como un instrumento de lectura de la realidad” y conocer los sistemas de significaciones que permiten interpretar el desarrollo de los acontecimientos y las relaciones sociales que se dan en el interior de los grupos sociales; expresan una relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y con los otros, forjadas en la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público; están inscritas en el lenguaje en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar lo que compone el universo de vida, se refieren a “la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano”

(Jodelet, 2000, p.10). Las representaciones sociales son pues “un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado” (Abric, en Giménez, 2007, p. 46).

En este sentido, buscamos conocer las representaciones sociales que los estudiantes universitarios han elaborado sobre la violencia de género, desde el contexto universitario, pero muy particular desde la UVI en tres de sus sedes: Montañas, Selvas y Totonacapan.

Método

Nuestra investigación es de corte cuantitativo, y empleamos la técnica de la encuesta como instrumento de investigación. Esta estuvo conformada por 60 preguntas cerradas y abierta en la que se incluyeron los ocho tipos de violencia considerados por el Instituto Nacional de las Mujeres (INM): violencia de género, violencia docente, violencia verbal, violencia psicológica o emocional, violencia física, ciberbullying, violencia económica y violencia sexual, permitiendo de esta forma cuantificar la información de manera más fácil, para poder ser analizada e interpretada.

Se contempló un diseño muestral estratificado, que nos permitió obtener el número de encuestas a realizar en cada una de las sedes de la UVI: Montañas, Selvas y Totonacapan. Realizamos una selección aleatoria a encuestar, donde cada elemento

de la población objetivo tuvo una probabilidad de selección conocida siendo esta distinta de cero.

Para el cálculo de la muestra estratificada, utilizamos la siguiente fórmula, considerando máxima varianza; asumimos un error de estimación de $\pm 3\%$ y un nivel de confianza de 95%, en una estimación de proporción dicotomizada.

$$n = \frac{\sum_{i=1}^L N_i^2 p_i q_i / w_i}{N^2 D + \sum_{i=1}^L N_i p_i q_i}$$

$$D = \frac{B^2}{z_{\alpha/2}^2} \quad \text{y} \quad w_i = \frac{n_i}{n}$$

Se encuestó a 1931 estudiantes en la Universidad Veracruzana, siendo esta una muestra representativa. En lo que respecta a la muestra de las tres sedes de la UVI: Montañas, Selvas y Totonacapan, esta se integró por un total de 38 estudiantes, mismos que corresponden a la parte de la muestra general en la investigación ya enunciada. Veamos la Tabla 1:

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de la muestra en las Sedes de la UVI.

Sede	Frecuencia	Porcentaje
Montañas	12	31.6%
Selvas	12	31.6%
Totonacapan	14	36.8%
Total	38	100.0%

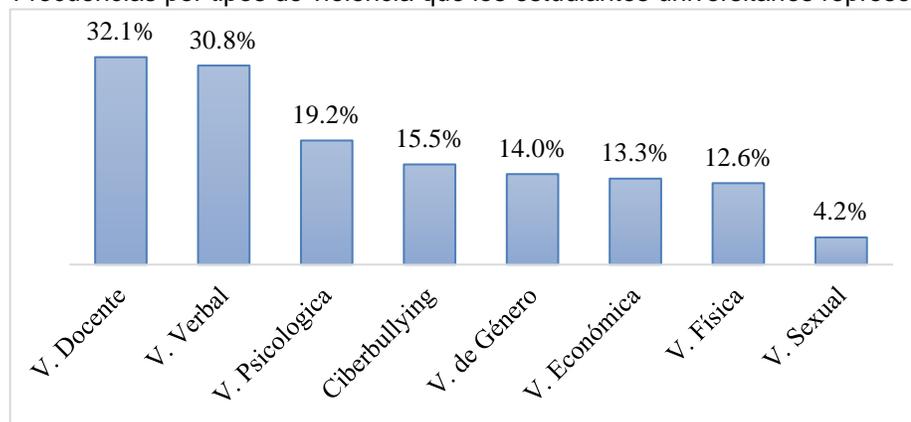
Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los datos obtenidos se empleó el software SPSS. Enseguida mostramos los resultados de dicho análisis, correspondiente a las respuestas de los estudiantes de la UVI en sus tres sedes seleccionadas. Como se verá, estas nos ofrecen datos muy valiosos que nos permiten conocer la realidad desde la mirada de los universitarios.

Análisis de datos

En este apartado mostramos de manera general los resultados de investigación en la Universidad Veracruzana y posteriormente exponemos los resultados de la UVI en sus tres sedes seleccionadas: Montañas, Selvas y Totonacapan. Así, de acuerdo con los datos obtenidos, observamos que los estudiantes de la UV representan en su mente varios tipos de violencia, tal como se muestra en la Gráfica 1:

Gráfica 1. Frecuencias por tipos de violencia que los estudiantes universitarios representan en la UV



Los estudiantes de la Universidad Veracruzana representan y dan cuenta de la presencia de los siguientes tipos de violencia: violencia docente (31.1%), violencia

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

verbal (30.8%), violencia psicológica o emocional (19.2%), ciberbullying (15.5%), violencia de género (14.0%), violencia económica (13.3%), violencia física (12.6%) y violencia sexual (4.2%).

Con los resultados podemos decir que al menos tres de cada diez estudiantes consideran que las violencias docente y verbal impactan más en su vida escolar. La violencia psicológica y el ciberbullying son también un tipo de violencia que perciben en las prácticas de los estudiantes, en donde al menos dos de cada diez de ellos se ven afectados. Las violencias género económica y física afectan por lo menos a uno de cada diez estudiantes, sin embargo, no por ello pierden peso, pues estos variados tipos de violencia se sufren de manera simultánea y afectan la vida cotidiana de los estudiantes universitarios en el entorno escolar.

De manera particular, cuando preguntamos a los estudiantes ¿Cuáles son las cinco palabras que asocias cuando hablamos de violencia de género?, logramos dar cuenta que para el 35% de los jóvenes de la UV las representaciones sociales sobre la violencia de género son: discriminación, humillación y denigración, pero también machismo, homofobia, sexismo y feminicidio. Las variadas respuestas dan cuenta que los elementos se articulan para definir a violencia de género como aquella que atenta contra la integridad, la dignidad y la libertad del ser humano, sea hombre o mujer.

Veamos el siguiente esquema:



Esquema 1. *Violencia de género*

Una vez identificada cada palabra enunciada, hallamos necesario recurrir a diferentes autores para describir algunos aspectos de los conceptos que refirieron los estudiantes, esto con la finalidad de contextualizar y comprender mejor el problema de estudio:

- *Discriminación*: es una forma de violencia, una manifestación de la estructura social desigual y opresiva que opera contra las mujeres.
- *Machismo*: “La violencia machista contra las mujeres no es nueva”. Desde sus orígenes, los primeros códigos penales de la modernidad justificaron y minimizaron las violencias contra mujeres (Bodelón, 2013:15), lo que generó su reproducción a lo largo del tiempo. La violencia de género/machista en las relaciones de pareja es una cuestión que aparece claramente señalada desde una perspectiva de derechos humanos y desde las investigaciones feministas (Romito, 2007; Gil, 2007, en (Bodelón, 2013, p.17).
- *Homofobia*: violencia que se aborda desde la perspectiva psicológica, relacionada con el odio y rechazo hacia las personas o prácticas homosexuales (Gareaga-Pérez, 2015, en Domínguez-Ruvalcaba, 2015, p. 258).

Algunos activistas como Ignacio Pichardo, José Manuel González, J. Dolores Ayala de la Luz, e incluso en México la Comisión Nacional de Derechos Humano y

la Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia, donde las víctimas son objeto de violencia extrema -golpes, torturas, violaciones- llegando incluso al asesinato, que en muchos casos se ejercen con extrema crueldad, lo que ha llevado a identificar que a diferencia de otro tipo de homicidios, en la mayoría de los asesinatos por homofobia se puede percibir la necesidad psicológica del victimario de no solo infligir daño, sino castigar hasta el exterminio, lo que constituye una verdadera ejecución (Gareaga-Pérez, 2015, en Domínguez-Ruvalcaba, 2015, pp. 259-260).

- *Sexismo*: En muchos países dichas violencias siguen recibiendo un tratamiento que deja en la impunidad la mayor parte de las conductas que reproduce el sexismo (Bodelón, 2013, p. 15), entendido este como una actitud dirigida hacia las personas en virtud de su pertenencia a los grupos basados en el sexo biológico, hombres o mujeres, de modo que cualquier consideración que se haga de una persona atendiendo a la categoría sexual biológica a la que pertenece puede ser etiquetada como “sexista”, tanto si es negativa como positiva y tanto si se refiere al hombre como a la mujer. El sexismo es uno de los factores que mejor predice la violencia de género (White y Kowalski, 1998).
- *Feminicidio*: es definido por Diana Russell (2004) como el asesinato de mujeres por parte de hombres por el simple hecho de ser mujeres, por lo que estos asesinatos rebasan el campo de lo privado o de lo patológico. Son dinámicas de poder misóginas y sexistas, y son el extremo final de una serie de eventos de terror sexista hacia las mujeres y niñas: explotación sexual, abuso sexual incestuoso y extrafamiliar, hostigamiento sexual, etc. Así, cotidianamente ocurren

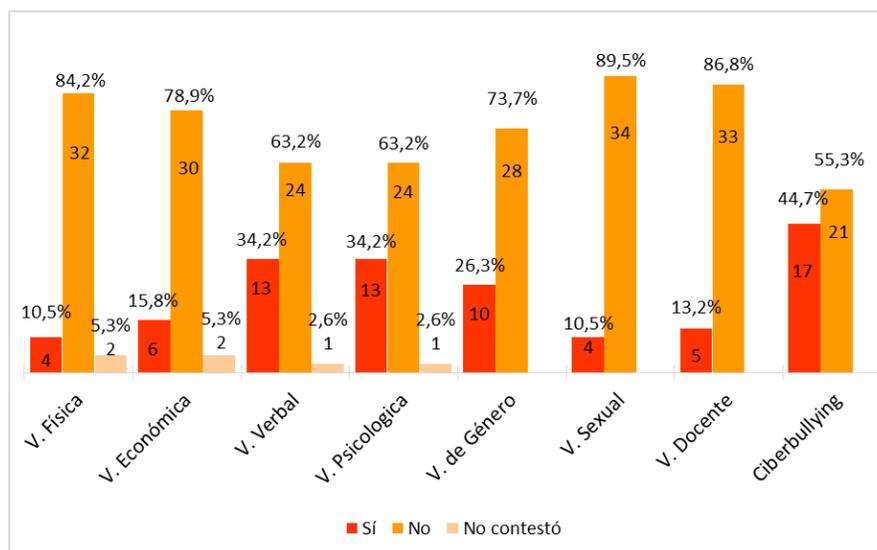
formas de violencia que no por menos llamativas son menos graves, pues forman todas ellas parte de este continuo.

Russel (2004) afirma que la Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres 2003, realizada en servicios de salud de instituciones del sector público del primer y segundo nivel en México, reportó que 34.5% de las mujeres ha sufrido violencia de pareja alguna vez en su vida; 21.5% sufre violencia de su pareja actual; 19.6% violencia psicológica o emocional; 9.8% violencia física, 7% violencia sexual, y 5.1% violencia económica. Solo 7.8% señaló vivir violencia de su pareja en los últimos 12 meses, pero al preguntar por comportamientos concretos, se encontró un incremento de 21.5%, dando cuenta de la naturalización de los eventos agresivos (Russel 2004, como se citó en Domínguez-Ruvalcaba, 2015, pp. 248-249).

Por su parte en los datos de INEGI del año 2009 del Estado de Veracruz existen distintos tipos de delitos registrados durante ese año: 685 homicidio, 7,995 casos de golpes y lesiones, 58 secuestros, 6 casos de intento de secuestro, 3 eventos de tráfico de menores, 517 violaciones, 247 casos de abuso sexual, 693 asaltos, 2,989 robos a transeúntes, 3,549 robos a casa habitación, 1,298 robos de vehículo, 1,600 robos cometidos, 2,167 otros robos, 949 daños a bienes, 3,977 casos de violencia familiar, 1,450 casos de delincuencia organizada, 273 situaciones de pandillerismo, 960 portación de armas, 234 eventos contra la ecología y medio ambiente, 9 casos de tráfico de indocumentados, 5,549 de otros casos presentados. Estas cifras dan nos muestran un escenario general de la violencia que se vive en el estado de Veracruz.

Desafortunadamente, las prácticas de violencia de género perduran como elementos culturales que están insertos en las prácticas cotidianas y en las formas de pensar de los estudiantes. En el caso de los universitarios de la UVI de las sedes Montañas, Selvas y Totonacapan, manifestaron que en los espacios educativos de su universidad se perciben diferentes tipos de violencia: física (10.5%), económica (15.8%), verbal (34.2%), psicológica o emocional (34.2%), género (26.3%), sexual (10.5%), docente (13.2%) y ciberbullying (44.7%). En la siguiente gráfica se observan todos los resultados de la muestra:

Gráfica 2. Frecuencia por tipos de violencia que los estudiantes representan en la UVI.



Así, percibimos que el tipo de violencia que más afecta a los estudiantes de la UVI es el “ciberbullying”, cinco de cada diez estudiantes así lo señalaron, lo cual resulta un porcentaje muy alto que habla de la violencia que se ejerce en las redes sociales. En segundo lugar, se enunció a la violencia psicológica o emocional, violencia verbal y

violencia de género, mismas que fueron enunciadas en al menos tres de cada diez estudiantes. En menor medida, dos de cada diez estudiantes percibieron la presencia de violencia económica, y sólo uno de cada diez estudiantes manifestó mencionó la violencia docente, física y sexual.

Al comparar los datos de las gráficas 1 y 2 referentes a la frecuencia de la violencia percibida por estudiantes de la UV y de la UVI, respectivamente, logramos identificar que los porcentajes de los siguientes tipos de violencia aumentan en la UVI con relación a la UV de la siguiente manera:

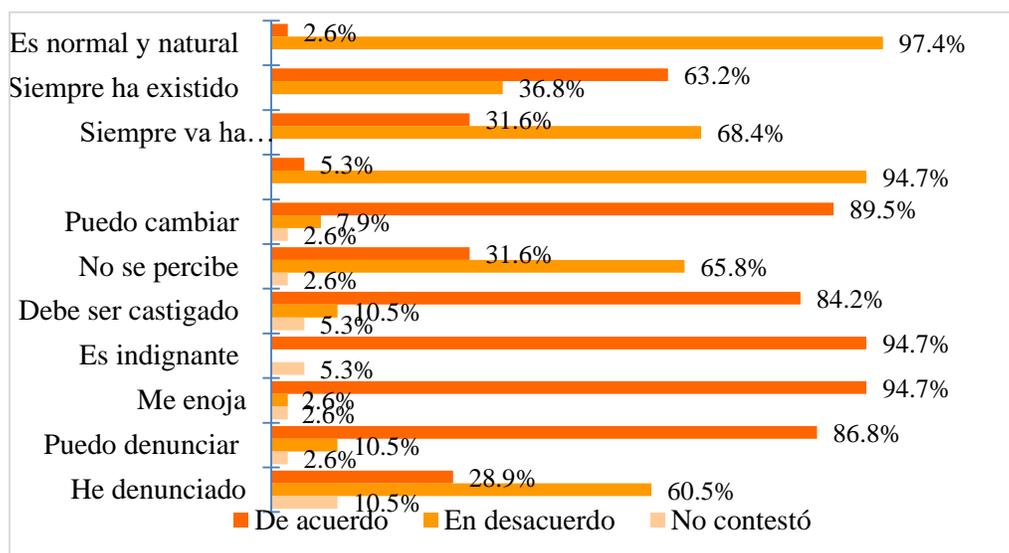
- violencia docente 17.9%
- violencia verbal 3.4 %
- violencia psicológica o emocional 15.0%
- ciberbullying 29.2%
- violencia de género 12.3%
- violencia económica 2.5%
- violencia sexual 6.3%

Lo anterior nos indica que en las UVI de las sedes Montañas, Selvas y Totonacapan hay un impacto mayor de la violencia. En este sentido, los datos sugieren la necesidad de poner mayor atención a cualquier manifestación de violencia. Por otro lado, retomando las respuestas de los estudiantes de la UV, destaca la violencia física en un 2.1%, más que en las UVI de las sedes Montañas, Selvas y Totonacapan.

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

Enseguida mostramos las respuestas obtenidas de los estudiantes de las tres de sedes de UVI referentes a la violencia de género (ver Gráfica 3).

Gráfica 3. Frecuencia según la percepción de la violencia de género en la UVI.



Observamos que el peculiar grupo minoritario de estudiantes de la UVI en sus tres sedes: Montañas, Selvas y Totonacapan, representan a la violencia de género como algo que es indignante y les enoja. Podemos decir que están de acuerdo en que la violencia de género: siempre va a existir, se deben de acostumbrar, no se percibe, debe ser castigada, es indignante, les enoja y pueden denunciar. Están en desacuerdo con que la violencia de género: siempre ha existido, que esta sea normal y natural, que la violencia de género puede cambiar, y que no se percibe.

Los sentimientos que genera son indignación y enojo, por lo que se debe impulsar la denuncia y “romper el silencio”, solo eso podrá cambiar el escenario de la violencia de género que es perceptible en los espacios universitarios y en las relaciones entre los estudiantes.

Los datos nos indican que los estudiantes no denuncian porque consideran que la violencia de género no se percibe, mientras que otros ya han naturalizado su presencia, esto se observa cuando afirman “que siempre va a existir”, como si fuera parte natural de sus prácticas cotidianas. Sin embargo, contradictoriamente aseguran que a la violencia de género “no se deben acostumbrar” en tanto que no es algo normal ni natural.

Conclusiones

En el estudio logramos valorar que la violencia de género se encuentra presente en la mente de los estudiantes de la Universidad Veracruzana y de la Universidad Veracruzana Intercultural. Todos logran construir una representación sobre este peculiar tipo de violencia, pues están vinculadas sus formas de pensar y actuar. Hombres y mujeres muestra un grado de naturalización y apropiación de la violencia de género, conciben que es una forma de discriminación y humillación, y que les parece indignante y les enoja.

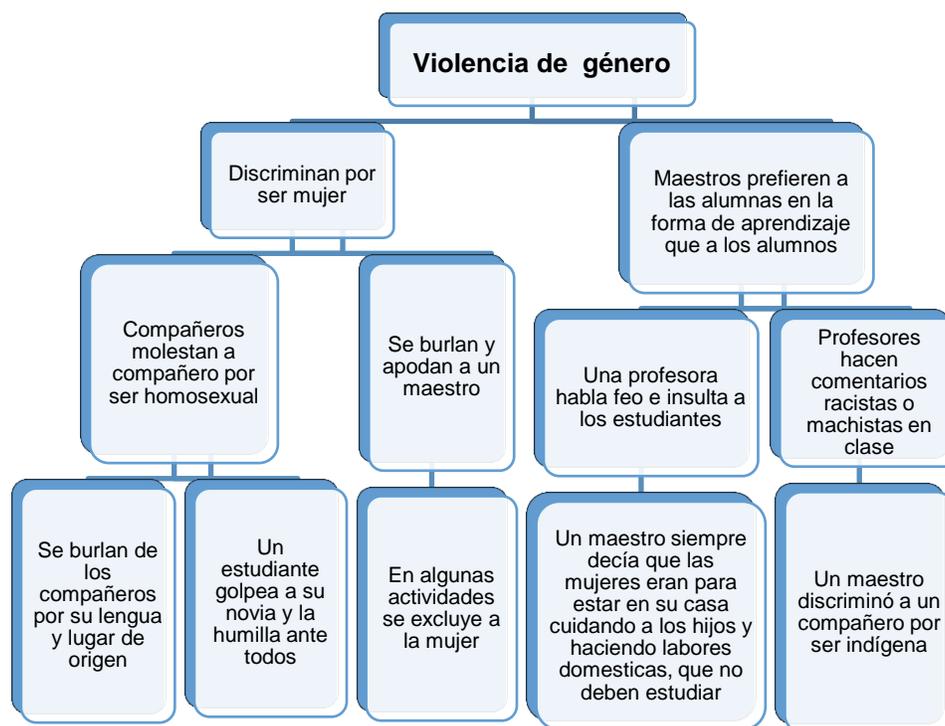
Valoramos que los estudiantes de las zonas rurales que hacen parte de la UVI son más vulnerables a la violencia en sus distintas manifestaciones, en comparación con el resto de los estudiantes de la UV.

Es posible que la distancia en la que se encuentran ubicadas sus tres sedes haga más difícil medir la frecuencia e incidencia de la violencia, lo que probablemente fortalezca

su invisibilidad para ser atendida con mayor cuidado. Las representaciones sociales nos orientan a conocer las formas de pensar a partir de lo que los estudiantes universitarios experimentan en un contexto particular como es la universidad.

Desde una perspectiva contemporánea, las representaciones colectivas hacen referencia a las normas y valores de colectividades específicas -la familia, la ocupación, el Estado, y las instituciones educativas-, en este caso hacen referencia a lo que los estudiantes perciben en el interior de su universidad como violencia de género, reflejada en los diversos tipos de violencia ya enunciados. Para lograr ejemplificar esto, presentamos algunas expresiones de los estudiantes en el siguiente esquema:

Esquema 2. Expresiones de la Violencia de género y tipos de violencia



Finalmente podemos afirmar que las representaciones sociales de la violencia de género permean en los pensamientos, mismos que dan cuenta de expresiones que se manifiestan en la vida cotidiana escolar y universitaria de los estudiantes que asisten a las UVI. La violencia de género se ve manifestada en actos, expresiones y acciones que se sostienen en lógicas de dominación y de relaciones de poder que logran soldarse como naturales y normales. Si se piensa que la conducta de violencia es normal, la violencia se seguirá practicando.

Evidentemente, estos pensamientos y representaciones sociales forman parte del cotidiano, de sus prácticas y de la forma de relacionarse. Si las representaciones sociales muestran cómo piensa, habla y siente la gente, podemos apreciar también de lo que sufren y experimentan en su vida diaria dentro de la universidad.

En la UVI aún debemos trabajar de manera institucional para erradicar la violencia de género y sus formas variadas de manifestación. Debemos impulsar nuevas políticas universitarias o al menos ajustarlas, para intervenir en procesos de “prevención, atención y cuidado” como algo necesario para tener una comunidad universitaria y una sociedad más justa e igualitaria entre hombres y mujeres. Debemos hacer valer nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al tiempo que nuestros Derechos Humanos.

Debemos garantizar ambientes tolerantes, armoniosos y respetuosos, libres de cualquier tipo de violencia. Se debe trabajar por resolver los problemas de la violencia de género; es necesario dialogar con los estudiantes, docentes tutores y autoridades; es urgente y necesario denunciar a quien violente, “no quedarse callado/a”. La actual rectora de la Universidad Veracruzana (UV), Sara Ladrón de Guevara, invita a “denunciar las conductas inadecuadas como hostigamiento y acoso de parte de maestros y evitar la denostación de personas, acercarse a la Coordinación General de Género y la Defensoría de los Derechos Universitarios. Se trata de hacer visible un tema, la violencia de género es real, ocurre en todos lados, en las casas, en las calles, en los lugares públicos y lamentablemente en los espacios educativos y en los entornos cotidianos” (Diario AZ, 2018).

Se requiere de un trabajo conjunto para y por la paz, así como promover más los Derechos Humanos; al parecer aún existe desconocimiento de ellos entre los

estudiantes universitarios. Su difusión y trabajo, puede garantizar el respeto entre hombres y mujeres, fortalecer los valores y erradicar la disparidad de género. Urge resolver la violencia de género. Es primordial brindar apoyo a todos los alumnos y alumnas que sufran violencia de cualquier tipo, acompañarlos en el proceso de denuncia y atención del problema. Es urgente que las universidades prevengan la violencia de género, pero que también cuenten con Centros de Estudios de Género, Coordinaciones de Género, Unidades de Género, y Defensorías, donde las víctimas reciban atención, apoyo y seguimiento, pero sobre todo trabajar en su prevención.

La construcción de la paz empieza en la mente de los hombres: es la idea de un mundo nuevo. El respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, la comprensión, la tolerancia, la amistad entre todas las naciones, todos los grupos raciales y religiosos son los fundamentos de la obra de paz. Excluye el recurso a la guerra con fines expansivos, agresivos y dominantes, el uso de la fuerza y de la violencia con fines represivos. La idea debería conjugarse con la acción, con las realidades de cada día y con la obra de paz que se realiza en el mundo (Manifiesto de Sevilla, 1992, p. 12).

Se trata de un trabajo colectivo donde nos comprometamos a la solución de la violencia de género, pero también por la igualdad de género como una forma de pleno acceso a la justicia y a los Derechos Humanos.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Filosofía y cultura contemporánea.
- Acker, S. (1994). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Arizó, S. O. y Merida R. M. (2010). *Los géneros de la violencia. Una reflexión Queer sobre la violencia de género*. Barcelona- Madrid: Egales.
- Blaya, C. (2012), "Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?. En A. Furlán. (coordinación). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México. Siglo XXI. (Pp 31-48).
- Bertely, M. y Alfonseca, J. B. (2008). Para una historiografía de la feminización de la enseñanza en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(13). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000300015
- Bodelón E. (2010). *Violencia de género y las propuestas de los sistemas penales*. Buenos Aires: Didot.
- Bourdieu, P. (2013). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, A. & Reta, C. (2013). *Bullying blando, bullying duro y cyberbullying. Nuevas violencias y consumos culturales*. Argentina: Homo Sapiens.
- Castro, A & Varela, J. (2013). *Depredador escolar Bully y Cyberbully. Salud mental y violencia*. Argentina: Bonum.
- Diario AZ. "Si hay acoso, estudiantes deben denunciar: Rectora". Xalapa Ver. Miércoles 31 de octubre 2018. (p. 3A).
- Domínguez Ruvalcaba H. (Coordinador) (2015). *La cuestión del odio. Acercamientos interdisciplinarios a la homofobia en México*. México: Colección Biblioteca UV.
- Dorantes, J. J. (2016). "Las representaciones sociales de los estudiantes sobre la violencia. Caso Universidad Veracruzana". en M. E. Ruíz Libreros (2017). *Complejidad, innovación y sustentabilidad*. Experiencias educativas. Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz: CÓDICE / Taller editorial. (Pp. 163-179).
- Dorantes, J. J. (2016). Redes sociales y el cyberbullying en la Universidad Veracruzana. *Revista de ensayos pedagógicos*. Edición Especial. Universidad Nacional de Costa Rica, pp. 169-188. Recuperado de: www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/View/9346. Consultado: 30 de agosto 2018.

- INEGI. (2009). Encuesta Nacional sobre Violencia contra las Mujeres 2003. México: INEGI http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenido/s/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/historicas10/Tema1_Poblacion.pdf
- Gareaga-Pérez, (2015) La homofobia en la violencia de las relaciones heterosexuales en Domínguez-Ruvalcaba H. (Coordinador) (2015). *La cuestión del odio. Acercamientos interdisciplinarios a la homofobia en México*. Xalapa: Colección Biblioteca UV.
- García, M.V. & Ascencio, C.A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 17 (2), 9-38.
- Giménez, G. (2007). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Guzmán, G. C. (2012). “la violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: Tensiones, reticencias y propuestas”. En A. Furlán (coordinación) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 49-71). México: Siglo XXI.
- Jodelet, D. y Guerrero T. (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UAM.
- Lucio L. A. y Gómez M. V. (2016). Guerra en el Ciberespacio. ¿Los universitarios en el campo de batalla? Estudio exploratorio en alumnos del nivel superior. En C. Carrillo (Coord.) *Las violencias en los entornos escolares*. Guadalajara: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Molina, J. A. y Vecina, P. (2015). *Bullying, cyberbullying y sexting. ¿Cómo actuar ante una situación de acoso?* España: Pirámide.
- Molyneux, M. (2008). Justicia de género, ciudadanía y diferencia en América Latina; en Stefanie Kron y Karoline Noack. (Eds.) *¿Qué género tiene el derecho?*, Berlín: Freie Universität Berlin.
- Montesinos, R., y Carrillo, R. (2012). Violencia en las IES. La erosión institucional en las universidades públicas. *Iztapalapa*, 72, pp. 67-87. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/es/revista/iztapalapa/articulo/violencia-en-las-ies-la-erosion-institucional-en-las-universidades-publicas>
- Novo, M, y Seijo, D. (2009). Aproximación psicosocial a la violencia de género: Aspectos introductorios. En Fariña Francisca, Arce Ramón y Buela-Casal Gualberto, *Violencia de género. Tratado psicológico y legal* (pp. 63-73). España: Biblioteca Nueva.

- O'Neill, B., Grehan, S., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety for children on the internet: the Ireland report: Initial findings from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents. Consultado en: <http://cultural-science.org/journal/index.php/culturalscience/article/viewFile/48/78>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1992). El manifiesto de Sevilla sobre la violencia preparara el terreno para la construcción de la paz. París: UNESCO.
- Organización Mundial de la Salud, (2017). Temas de Salud. Recuperado de <http://www.who.int/topics/violence/es/>.
- Ritzer, G. (2003). Teoría sociológica moderna (3ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico y lingüístico*. Barcelona: Gedisa.
- White, J. W., y Kowalski, R.M. (1998). Male violence toward women: An integrated perspective. En R.G. Geen y E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research and implications for social policy* (pp. 202-228). Nueva York: Academic Press.

LA IDENTIDAD DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: UNA MIRADA DESDE LA PROFESIÓN Y EL GÉNERO

THE IDENTITY OF THE UNIVERSITY TEACHER: A LOOK FROM THE PROFESSION AND GENDER

Aurelio Vázquez Ramos.

Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

María Cristina Miranda Álvarez.

Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana.

Resumen

En la identidad docente, la profesión y la perspectiva de género opera como una categoría de análisis que muestra la diversidad entre hombres y mujeres en el contexto universitario, que aún está construido con una lógica de heteronormatividad a pesar de la feminización de la matrícula estudiantil y del profesorado. Al observar de forma crítica el género a través de técnicas cualitativas, se advierte la reproducción de estereotipos en torno a las profesiones. Estas situaciones dotan de contenido a este artículo que tiene como objetivo analizar la construcción de la identidad docente con base en la perspectiva de género limitada a la dualidad hombre y mujer debido a la estigmatización que aún existe sobre las identidades sexo-genéricas. El punto de partida teórico es que tanto la identidad docente como el género se construye no de manera individual, sino social; no de manera lineal sino dinámica. Así se constata en entrevistas autobiográficas realizadas a 10 académicos, 4 mujeres y 6 hombres adscritos a las Facultades de pedagogía e ingeniería de la Universidad Veracruzana región Boca del Río. El análisis de los datos muestra que las mujeres tienen mayor conciencia para equilibrar sus actividades familiares, profesionales y docentes, mientras los hombres se enfocan más al plano profesional y docente. En una relación heterosexual, las docentes comparten esta responsabilidad con ellos, mientras los docentes delegan las labores domésticas a ellas. En términos de las profesiones, al entrevistar a algunas pedagogas e ingenieros, coinciden en que la docencia es una actividad profesional que les apasiona pero que les demanda tiempo y ello les impide dedicárselo a su familia.

Palabras clave: *Identidad docente, Género, Profesión docente*

Abstract

In the teaching identity, the profession and the gender perspective operate as a category of analysis that shows the diversity between men and women in the university context, which is still constructed with a logic of heteronormativity despite the feminization of student enrollment and of the teaching staff. By critically observing gender through qualitative techniques, the reproduction of stereotypes around professions is noted. These situations provide content to this article that aims to analyze the construction of teacher identity based on the gender perspective limited to the duality of men and women due to the stigmatization that still exists on gender-gender

identities. The theoretical starting point is that both teacher identity and gender are constructed not individually, but socially; not linearly but dynamically. This is confirmed in autobiographical interviews with 10 academics, 4 women and 6 men assigned to the faculties of pedagogy and engineering of the Universidad Veracruzana, Boca del Río region. The analysis of the data shows that women are more aware to balance their family, professional and teaching activities, while men focus more on the professional and teaching levels. In a heterosexual relationship, teachers share this responsibility with them, while teachers delegate domestic tasks to them. In terms of the professions, when interviewing some pedagogues and engineers, they agree that teaching is a professional activity that they are passionate about but that demands time and this prevents them from dedicating it to their family.

Keywords: *Teaching identity, Gender, Teaching profession*

Introducción

Estudios recientes sobre la identidad docente toman como base la conceptualización del sociólogo francés C. Dubar (1991) quien, desde una concepción relacional, pone en el centro de la discusión la construcción de las identidades desde los vínculos entre sujetos e instituciones sociales.

Desde su perspectiva, la identidad docente implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados. En sus trabajos B. Cattonar (Cattonar, 2001; Cattonar, Draelants & Dunay, 2007) caracteriza la identidad docente como la definición que los individuos tienen de sí mismos como profesores. Es, en pocas palabras, la respuesta a la pregunta ¿Qué significa ser un docente? La identidad puede ser entendida al mismo tiempo como un conjunto de

significados y representaciones descriptivas, prescriptivas y evaluativas asignadas por los docentes a los diferentes aspectos de su ocupación, y también como un sentimiento interno de unidad, coherencia, membresía y diferenciación.

Existe una dualidad conceptual en torno a la identidad docente e identidad profesional en la docencia universitaria toda vez que los docentes enseñan una disciplina en la que inicialmente se han formado, constituyendo para ellos la docencia una segunda profesión. Los docentes universitarios enseñan la disciplina de formación, sin embargo, algunos autores se refieren a la docencia como una profesión y manejan el concepto de identidad profesional como sinónimo de identidad docente, dotándole a la docencia un carácter de profesión.

Definir la profesión docente y su quehacer específico no resulta fácil. Se requiere reconocer la complejidad y diversidad que le caracteriza. La docencia se desarrolla en el contexto escolar, Según Prieto Parra (2004), La escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por diversos actores, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Éstos a su vez generan explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar. El trabajo del docente se localiza en el punto de encuentro entre el sistema escolar y los grupos sociales particulares. Con respecto a la identidad del profesor universitario y siguiendo a Gros y otros (2004) se considera que:

“...la noción de identidad profesional nos remite a aquellos aspectos que identifican a los sujetos con su profesión y que les permiten reconocerse. La noción de identidad, a diferencia de la idea de rol, introduce la dimensión personal vivida, psíquica, pero también la visión social. En este sentido, lo personal y lo social se entremezclan y construyen constantemente. Los profesores universitarios, trabajamos en lugares, departamentos diferentes, compartimos conocimientos y ámbitos disciplinares muy variados y, sin embargo, existen una serie de aspectos que nos identifican, que nos asemejan y diferencias que crean una cierta homogeneidad corporativa” (p.120).

A diferencia de lo que se presenta en otros ámbitos profesionales, la profesionalización docente desde diversos campos, tales como la Sociología de las profesiones, la Psicología de la profesión, la Historia de la profesión, el desarrollo económico y mercado profesional, muestran que los requisitos para reconocer si una profesión es o no varían de manera significativa, por ello algunos autores se cuestionan si la docencia es realmente una profesión. Fernández Pérez (1995) citado por Vaillant (2007):

“Señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la autopercepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica

cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión”. (p.5)

Al contrastar la docencia frente a otras profesiones, con base en los criterios que algunos autores proponen, resulta que la docencia no es todavía una profesión. De esta manera, Marcelo (1995: 137), citado por Vaillant (2007):

“Evalúa que la enseñanza no reúne ni los requisitos generales ni los particulares, por lo que no podría ser considerada una “verdadera profesión”...señala que el periodo formativo de los docentes no es prolongado; que no se dispone de una estructura de conocimiento que se explique y dé dirección a la práctica de la profesión docente; que falta frecuentemente una cultura común a los docentes que se transmita a los candidatos a profesor; que la socialización de los profesores a través de las prácticas de enseñanza es a menudo un proceso casuístico y no atendido sistemáticamente, que como resultado de las características anteriores, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles o inexistente; que la remuneración económica y muchas veces el prestigio social no son comparables con los que se encuentran en otras profesiones”. (p. 6)

Bajo estos criterios y otros más que algunos autores establecen, la docencia no podría ser considerada una profesión sino una semiprofesión. Ello porque diversos estudios han venido planteando que a diferencia de lo que ha sucedido en la docencia, las ocupaciones que se han convertido en verdaderas profesiones han adoptado modalidades de control profesional en sustitución de las burocráticas, lo que supone la

aplicación de criterios rigurosos, determinados por la propia tarea para la iniciación a la profesión y con ello asegurar la competencia para el ejercicio profesional, así como poseer un control profesional sobre la estructura y el contenido del trabajo (Marcelo,1995).

La profesionalización aparece asociada a un desempeño autónomo, que implica una gran responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Estos rasgos no se legislan, sino que se van construyendo mediante la integración de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de la calidad, además de una gestión y evaluación que coadyuve a mejorar la práctica docente. Por su parte, Day (2012) expresa que:

“Las identidades profesionales de los docentes –qué y quiénes son, su autoimagen, los significados que vinculan a sí mismos y a su trabajo, y los significados que les atribuyen a otros- están, por tanto, asociados con la materia que enseñan...sus relaciones con los alumnos, sus papeles y las conexiones entre estos y su vida fuera de la escuela”. (p.68).

Sin embargo, al parecer, una vez que los académicos se incorporan al ejercicio docente, la percepción de especialistas se modifica gradualmente y se asume la identidad docente. Algunos autores consideran que la identidad profesional se va reinterpretando y modificando a lo largo del ejercicio profesional, planteando que sería interesante abordar el efecto del contexto laboral en esta reinterpretación.

La construcción de la identidad profesional, y su posible choque con la realidad refiere también a la imagen social que se tiene para la sociedad en general. Las expectativas y realidades, estereotipos y condiciones de trabajo, contribuyen a configurar el auto-concepto, autoestima y la propia imagen social. Se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad. Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional.

El rol docente aparece fragmentado. La avalancha de cambios sociales no se ha acompañado de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las

opciones de política adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas adelante no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes.

Por ello, un profesor universitario aspira, a considerar su función como una persona creadora y transformadora de futuros profesionales, que a partir de una metodología y formación podrá lograr dicha labor en los sujetos. La comprensión de la función social de la universidad y del concepto de calidad que guía su desempeño ha sido significativamente afectado por los cambios en las políticas mundiales actuales derivadas de la globalización que han contribuido a las nuevas configuraciones sociales que alteran las nociones de tiempo y espacio en la comunicación e imprimen nuevos perfiles al mundo laboral. Con la expansión y el dominio del mercado, la educación superior dejó de tener como metas principales el desarrollo de una capacidad crítica, la conquista de la autonomía de pensamiento y el desarrollo de la capacidad para observar en forma global la historia de la humanidad. Paradójicamente, la fragmentación y multiplicación de los conocimientos y de la información no consiguen explicar la complejidad y pluralidad de sentido de los fenómenos humanos.

Hoy en día, la docencia ha pasado de ser una figura de sabiduría y respetada para la sociedad, a ser simplemente una profesión más, su dimensión profesional solo se ha reducido a un discurso. Desde la dimensión intelectual, el docente requiere actuar como

un guía, un crítico objetivo de su entorno, un facilitador de información y deberá trabajar en equipo con sus alumnos, para así enseñarles a transferir lo aprendido a la vida diaria, completar un proceso de retroalimentación y con ello, obtener un aprendizaje significativo.

Desde diversos ángulos, los docentes, además de ser intelectuales por el trabajo que realizan, poseen una historia personal y familiar, son trabajadores, agremiados sindicales, entre otros roles.

Por otra parte, en cuanto a las actividades que desempeñan cotidianamente, sabemos que los profesores del nivel superior en México dedican una parte muy importante de su tiempo laboral a la impartición de clases, a la realización de actividades de planificación y gestión académica que son inherentes a la docencia, y al desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar en la que prestan sus servicios; en menor medida, los profesores universitarios se dedican también a tareas de difusión y extensión de la cultura, investigación, elaboración de materiales didácticos y, recientemente, a la tutoría.

Además de los problemas ya mencionados, se identifican algunas funciones ligadas directamente a su labor y que siguiendo a Benedito y otros (1995) son las siguientes:

“El profesorado universitario es un tipo de profesional que realiza un servicio a la sociedad través de la universidad. Debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar

actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad". (p.119)

En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro. Este hecho es ineludible, dada la complejidad de la situación docente, complejidad que se observa tanto en la relación social como con la que establece con los estudiantes. No existe un diseño técnico del proceso del trabajo del docente capaz de conformar y de prever paso por paso su quehacer cotidiano. Más bien, éste, como sujeto, se encuentra en una situación objetiva que lo obliga a echar mano de todos los recursos posibles, técnicos y personales, intelectuales y afectivos para poder desempeñarse de manera eficiente frente al grupo.

Cada profesor posee un mundo interno, profundo e inexplorado, lleno de pasiones y motivaciones humanas. Aunque nos resulten desconocidas, ello no implica su inexistencia ni su manifestación en los actos y su tránsito por la universidad. La vida académica institucional dictada por las normas no se realiza de la misma forma en que se anota en los manuales y perfiles de puestos, la vida académica es vida humana, tamizada de contradicciones, confusiones, malentendidos, interpretaciones, juicios y prejuicios; se alimenta de las emociones y sentimientos humanos, mismos que subyacen a la actuación de las personas. El docente en la realidad no existe como entidad genérica, ello se expresa en las teorías y modelos, lo que existe son personas

singulares, únicas e irrepetibles. La vida de los docentes no es teórica, es sentida, para comprenderla es necesario acercarse; caminar entre ellos, conversar, escuchar sus opiniones y deseos, acompañarles en diferentes momentos mientras realiza sus actividades cotidianas, “darles voz” para que expresen sus creencias y sueños; explorar ese terreno desconocido de las percepciones, emociones y afectos olvidados en las discusiones académicas. Berger y Luckmann (1998) expresan a este respecto que:

“La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros. Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades de las que tengo conciencia. Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme con otros”. (p. 40)

Resulta necesario indagar sobre la forma en que se construye la identidad docente con relación a la profesión. Las identidades docentes se edifican con relación a las experiencias en la acción escolar cotidiana. La función docente genera representaciones que recrean esas experiencias mediante concepciones producto del contexto social, así como de la valoración e historicidad. Los docentes universitarios como agentes educativos configuran una identidad a partir de su formación y desempeño profesional, desde su condición de género y en los proyectos de vida que construyen mujeres y hombres profesionistas convertidos también en amas de casa y padres de familia.

Con relación a la perspectiva de género, en los últimos años se ha observado, quizás como nunca, una serie de prácticas sexistas y de la desigualdad por razón de género en nuestra sociedad, de manera general, y en las universidades, de manera particular. La relevancia de este asunto en el contexto de la docencia universitaria se ha traducido en la realización de distintos diagnósticos sobre los sesgos de género que existen en la docencia universitaria, siendo los estudiantes quienes reciben el impacto principal de dichas prácticas. Algunas universidades, sobre todo del sureste mexicano, han documentado ya este tipo de estudios (Villagómez Valdés Gina et al. ,2011). Siguiendo a Pacheco en Tuñón (2011):

Las instituciones de educación superior son un espacio de encuentro entre mujeres y hombres capaces de aprendizaje, imaginación y creación. Las profesionistas hemos logrado influir en todos los espacios donde actuamos y nos constituimos en promotoras de avances y cambios sociales, políticos y culturales...sin embargo, contradictoriamente, en este magnífico espacio cuyo principio ético es la igualdad, las ideologías de neutralidad de género fomentan en las y los universitarios una identidad a genérica, lo que conduce en las prácticas cotidianas a un fortalecimiento de formas de sexismo y misoginia que se normalizan e invisibilizan, pero sobre todo se legitiman. La supremacía adopta entonces actitudes autoritarias, hostiles e intransigentes de hombres (y también de mujeres) respecto a otras mujeres y formas de manipulación permanente y velada (p.9).

Hoy en día nos encontramos en los inicios de un proceso de largo recorrido y una posible aplicación de esta nueva perspectiva en la docencia. La introducción de la perspectiva de género en la actividad docente participa, a nivel general, de un amplio movimiento formado por el profesorado universitario y personal investigador, activistas y asociaciones científicas que trabajan para reducir y eliminar los sesgos de género en el conocimiento y los procesos de formación, la discriminación sexual y la desigualdad de género en el ámbito universitario.

En la actualidad, diversas posturas y debates en torno a cuestiones de género están presentes en todos los campos sociales, tales como el lenguaje, literatura, artes, derecho, política, medio de comunicación, psicología, religión, ciencia, y por supuesto, educación, por mencionar algunos, siempre encontramos alguna referencia o connotación relacionada con este tema tan controvertido, que influye en nuestras vidas.

De esta manera, el género se constituye en un elemento conceptual que media la profesión y la función docente, situándolo desde el discurso no solo como una constitución biológica sino, sobre todo, como una construcción cultural. Butler citada por Lamas (2002) afirma que el género es “el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos” (p. 81). Por ello, la determinación del género no es lineal ni estática, toda vez que a medida que vamos socializando puede irse transformando y cambiando las preferencias y/o prácticas sexuales, siendo estas determinadas desde lo biológico y/o cultural.

Reconociendo la complejidad que implica el abordaje de la perspectiva de género en el contexto social y particularmente el universitario, se asume la postura planteado por Butler, citada por Lamas (2012) en torno a que el género es una categoría diversa y variada. Por ello, la determinación del género no es lineal ni estática, toda vez que a medida que vamos socializando pueden irse transformando y cambiando las preferencias y/o prácticas sexuales, siendo estas determinadas desde lo biológico, pero también desde lo cultural. Al respecto, Bourdieu (2003) expresa que:

La construcción de la sexualidad como tal (que encuentra su realización en el erotismo) nos ha hecho perder el sentido de la cosmología sexualizada, que hunde sus raíces en una tipología sexual del cuerpo socializado, de sus movimientos y de sus desplazamientos inmediatamente afectados por una significación social; el movimiento hacia arriba está asociado, por ejemplo, a lo masculino, por la erección, o la posición superior en el acto sexual (pp.19-20).

Por ello, se requiere enfatizar que al ser humano se le determina biológicamente por el sexo y culturalmente por el género, esto es, por un conjunto de fenómenos psicológicos y culturales que son independientes de los factores biológicos, desde este punto de vista, entonces, el género se concibe diferente al sexo, ya que el primero no es una construcción biológica; los niños y las niñas reciben identidad de género en función de las convenciones sociolingüísticas de su contexto social. Es posible interpretar al género como una construcción sociocultural que se atribuye a las personas cuando

nacen y son identificadas por un sexo. Siendo fundamento del género, el sexo, a quien al primero se le ha impuesto un cuerpo sexuado.

Además, no basta con declarar la igualdad de trato, cuando en la realidad no existe igualdad de oportunidades. Esto significa que el diferente y jerarquizado papel que los hombres y las mujeres tienen dentro de la familia y la sociedad, y las consecuencias de esta asignación de papeles en el ciclo de vida, dificultan enormemente cualquier propuesta de igualdad. Para alcanzar un desarrollo equilibrado y productivo del país urge establecer relaciones de igualdad y de trato entre hombres y mujeres, desarrollar políticas de igualdad de oportunidades y sobretodo impulsar una educación igualitaria. Esto requiere comprender las razones y los orígenes de la discriminación femenina.

En este sentido, se asume que el género en el ámbito universitario influye y es influenciado por la vida personal y familiar, pero también la institucional. Al respecto, Martínez (2000) expresa que: “la representación social del género incide en su construcción en el plano subjetivo y la representación subjetiva del género influye en su construcción social”. (p. 80).

De ahí la importancia para comprender que la discriminación de las mujeres se produce de manera individual y colectiva, deliberada e inconsciente pues está tejida en las costumbres y en la tradición, debido a que forma parte de lo que significa “ser hombre”. El sexismo se manifiesta en ataques directos a sus intereses o a ellas mismas y ataques indirectos, provocados por el funcionamiento del sistema social o la aplicación de medidas, en apariencia neutral que repercuten especialmente en ellas debido a que

se encuentran en peores condiciones para soportar sus efectos o por que reúnen las condiciones para que se concentren en ellas los efectos perjudiciales de cierta actividad. Todo esto provoca que las mujeres, a consecuencia del género enfrenten situaciones que les impidan participar con plenitud en las sociedades donde viven. Bourdieu (2003) expresa a este respecto:

“La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, son la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados a los hombres , y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como del hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación, femeninos”.

(p.22).

La perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual. La desigualdad se

construye en torno a que la cultura asigna condiciones y posiciones diferentes, la mujer puede ser que ocupe más posiciones que el hombre, pero ninguna de ellas está en condiciones de ejercer tanto poder y efectuar decisiones de peso que tenga trascendencia en la vida familiar, comunitaria, etc. como la que realiza el hombre en una posición, por ejemplo, de patriarca. Siguiendo a Martínez (2000):

“Tal vez la mayor contribución de los estudios de las mujeres y de género más allá de las aportaciones teóricas específicas por ellos producidas, radica en constituir un pensamiento crítico capaz de cuestionar los conocimientos establecidos, introduciendo nuevas formas de percibir al sujeto. En este sentido, ambos estudios han contribuido a desentrañar la historia y la cultura de nuestro siglo”. (p.45)

Este enfoque reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la operación de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa y democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica.

Así, el enfoque de género permite comprender la complejidad social, cultural y política que existe entre las mujeres y hombres, ignorada por otros enfoques, obstinados en presentar un mundo dominante en nuestra cultura consideran que las diferencias entre mujeres y hombres son naturales y lo que ocurre a las mujeres como mujeres y en las

relaciones entre mujeres y hombres, no tiene la suficiente importancia como para impactar al desarrollo.

Las mujeres han participado en el desarrollo económico de México de diversas formas, siendo las dos principales el trabajo doméstico y el empleo en actividades referidas al mercado económico. Esa participación femenina ha estado condicionada por los cambios generales en ese desarrollo socioeconómico mexicano, en relación con su propia condición de género. La tendencia de concebir a las mujeres fuera de la actividad económica procede de viejas concepciones culturales que establecieron una determinada división sexual del trabajo, según la cual se atribuye a las mujeres la responsabilidad del quehacer doméstico y a los hombres la actividad considerada pública en general y económica en particular. Si bien es cierto que esta división sexual se ha flexibilizado, también hay que reconocer que todavía se supone socialmente que las mujeres deben realizar el cuidado del hogar, participen o no en el mercado laboral.

Dentro del ámbito familiar, en la mujer sobre la que se descargan las más importantes tareas y por ello, su quehacer político se ha visto impedido, cuando debería ser en el hogar donde se dieran las primeras y permanentes lecciones de equidad. Por lo antes expuesto, se puede decir que la mujer es infravalorada, a pesar de que ha avanzado los últimos años en la participación política, educativa, científica y en actividades de investigación específicamente en México.

Derivadas también de antiguas concepciones culturales, existen diferencias entre los tipos de empleos que ocupan las mujeres y los hombres. En general, aquellas se

ocupan principalmente en la rama económica de servicios, en tanto los hombres se reparten más regularmente en las tres ramas (agricultura, industria, y servicios). Las mujeres difícilmente pueden acceder a los puestos de mayor responsabilidad y poder. En cuanto a las profesiones, las mujeres se ocupan sobre todo como oficinistas (secretarías especialmente) y dependientes de comercio, y como trabajadoras de los servicios personales (son casi la totalidad de las empleadas domésticas). Al mismo tiempo se puede observar que hay una proporción importante de técnicas y profesionales. No obstante, al interior de los profesionales hay también una fuerte segmentación por sexo: las mujeres son la mayoría de las enseñantes y los hombres casi todos ingenieros, las mujeres son casi la totalidad de las enfermeras y los hombres la mayoría de los médicos.

Método

La metodología utilizada fue de tipo cualitativo basada en el paradigma simbólico-interpretativo y se aplicó el método etnográfico. Se aplicó la entrevista narrativa-biográfica a 10 docentes, 4 mujeres y 6 hombres adscritos a las Facultades de pedagogía e ingeniería de la Universidad Veracruzana en la región Boca del Río. que consiste en ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, quienes aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública. Sobre las narrativas autobiográficas, se expresa que constituyen un recurso para reconstruir experiencias ya vividas, acciones

ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor ofrece acerca de su propia acción ya pasada. (Lindón, 1999).

Con relación a la población de estudio, se trabajó con los docentes universitarios de las Facultades de Ingeniería y Pedagogía. Indagamos sobre la manera en que se ha venido construyendo la identidad docente en dos profesiones diversas y hasta opuestas como son la ingeniería, ubicada en el área técnica (Esta área profesional también es conocida como ciencias exactas, aglutinando a las carreras pertenecientes a las ciencias duras) y tipificada socialmente para el género masculino, por constituir los varones la mayoría de la población docente y estudiantil, en tanto la Facultad de Pedagogía, perteneciente al área de humanidades (Esta área profesional se conoce como el nombre de ciencias humanas o ciencias del hombre, agrupando carreras como antropología, sociología, comunicación, derecho, filosofía, entre otras) se encuentra tipificada socialmente para el género femenino por pertenecer a este la mayoría de su población tanto académica como estudiantil.

El procedimiento para recabar la información inicialmente consistió en identificar a los académicos de ambas entidades académicas que pudieran participar en el estudio. Para proceder a esta selección, fue necesario contar con edades indistintas, en virtud de que se tomó en cuenta la antigüedad de los académicos, el sexo, independientemente de sus prácticas o preferencias sexuales, así como el nivel de especialización profesional. Lo importante era que estuvieran adscritos como académicos en alguna de las dos Facultades, independientemente del tipo de

contratación. Una vez identificados y seleccionados los académicos, se procedió a solicitar su participación de manera voluntaria, acordando con ellos la fecha, hora y lugar de la entrevista. En algunas ocasiones los académicos pospusieron la fecha por motivos personales o de índole académica, otro más por motivo de salud. Del total de 10 académicos que participaron en esta investigación, podemos destacar el profesionalismo y la emoción con que relataban sus anécdotas, así como la sinceridad de cada una de sus respuestas.

Resultados

Se presentan dos categorías de análisis, la denominada Identidad Docente con la subcategoría “Ser docente” por considerarse que reflejan la identidad docente desde la propia visión de los académicos. Por otro lado, la categoría de género con relación a la familia y a la propia profesión docente.

En la categoría Identidad docente, se asume que los significados de los docentes sobre su propia práctica son múltiples y variados. Los docentes son profesionales reflexivos, la docencia enfrenta la paradoja de que sus resultados se ubican en la esfera de otro sujeto, es decir, un buen docente se identifica a partir de los aprendizajes de sus alumnos, pero son ellos, y sólo ellos, los que aprenden. No se puede aprender por otros: nos educamos juntos mediados por el mundo compartido, pero “nadie educa a nadie” como decía Freire. En este sentido, la docencia está caracterizada por crear el ambiente, ese mundo, de significados compartidos; escenarios en los que se apoye,

facilite y medie la construcción de quien aprende, entendiendo el aprendizaje como una resignificación social.

Con relación a la subcategoría “Ser docente” implica, desde el discurso, la manifestación de lo que significa la docencia como experiencia de vida. Algunos académicos varones coinciden en que la docencia implica una gran pasión y una responsabilidad social para fomentar valores que permita la transformación hacia un país más equitativo, justo y democrático.

“Bueno la docencia, ya les dije que para mí es una de mis grandes pasiones, yo, a mí me gusta ser docente eh yo creo que tengo un, pos yo creo es una percepción a lo mejor muy equivocada, pero creo que me gusta mucho lo que hago, me gusta mucho trabajar con grupos de estudiantes, que me gusta hacer que la gente aprenda, me gusta hacer que salgan con cosas nuevas después de que terminan de trabajar conmigo un curso, un taller o un curso – taller o lo que sea no, y sobre todo me gusta ver cómo evolucionan en cuestiones de dominios de contenido, de habilidades que antes no tenían y que ahora llegan a tener por mi intervención no, y yo creo que eso es lo más significativo, el lograr que la gente aprenda”. (PH4)

“... mira para mi ser docente significa una responsabilidad social...que tiene que ver con la historia de este país, tiene que ver con las necesidades del presente y con las expectativas del futuro. O sea, ser docente significa estar conectado en

tiempo y estar conectado en el espacio, o sea, la responsabilidad social se refiere a: ¿conocer la realidad y podérsela hacer conocer al alumno, pero por otro lado que no se quede en teoría, ser docente significa aplicar la teoría en la práctica no! O sea, significaría relacionar al alumno con su realidad, hacerlo consiente de la realidad en la que vive, pero una realidad que tiene que ver con el espacio en el que vive y con el tiempo en que vive; entonces significa esa responsabilidad social y un eslabón muy importante en la posibilidad de que este país, en un futuro próximo, se transforme, ¿hacia dónde? Hacia un país más equitativo, más justo y país más democrático por qué ¿no? aunque la palabra este muy manoseada, pero, por supuesto que necesitamos mayor democracia. El maestro también colabora con ese tipo de significados, los valores de la libertad, la justicia y la democracia, eso es fundamental". (IH1)

Por su parte, las académicas mujeres reconocen en la docencia una gran responsabilidad, un gusto personal y el espacio para generar un cambio social.

"Pues para mí es muy importante, una responsabilidad muy grande y, por que ustedes son la razón de nosotros, si no hubiera estudiantes nosotros no estuviéramos, entonces el hecho de que ustedes requieran estudios universitarios es para mí, entonces para mi es una responsabilidad muy grande, pero también es un gusto porque también me gusta". (PM5)

“Pues mucho el compromiso, el estar aquí porque la idea es que acompañemos a ustedes en una formación que los implique más específicamente en quienes van hacer en un desempeño como tal pero que también se fortalezcan otras facultades, ¿no?, humanas, que implican lo actitudinal, lo valoral y a veces el estudiante que llega necesita fortalecer algunas cosas que no fueron del todo superadas en los niveles iniciales y eso demanda mucho a veces no logramos darle todo lo que necesitaríamos y estamos en el ojo del huracán, de ¿Qué pasa con los universitarios realmente en instituciones como esta que son públicas? A veces como que se nos está demandando y criticando si lo que el estado nos da, la sociedad aporta realmente redundante o no en una formación cómo tal y que el desempeño en el ámbito laboral se pueda observar entonces para mí es muy importante, por eso yo de inicio no quería ingresar a este nivel y a veces me cuestiono si tengo o no razón de estar aquí ya ahora con los grupos, ustedes tienen mucho tecnología, será que valga la pena que un profesor este dentro de un salón de clase, que este todas las horas o como haría esa función pero sí creo que para todos los profesores es un gran compromiso, por las expectativas es como complicado digo en esta carrera, bueno en todas pero en esta, por ejemplo en medicina, se espera que el estudiante que estudia medicina sepa tratar al enfermo, poder observar donde está su padecimiento y tomar decisiones fundamentales pero que pasa aquí con el pedagogo es como ayudarlo a sensibilizarse en que es la educación, como asumirla, como debe el alumno aprender hacer ya para que sea profesional y creo que es mucho más complicado aquí sin demeritar las otras carreras”. (PM2).

Las pedagogas reconocen que la docencia implica una gran responsabilidad, un gusto personal que disfrutan mucho, escuchar a los estudiantes compartir y dedicarles tiempo siempre con un trato humano para ellas es grato. Aunque disfrutan de su soledad, la docencia es parte de su estilo de vida y un espacio para generar un cambio social en donde los alumnos fortalezcan facultades humanas, que implican lo actitudinal y lo valoral.

“Si me agrada impartir clases porque, es parte de mi área técnica, de la ingeniería que va relacionado con mi perfil académico.... implica una mayor responsabilidad, porque se supone que de aquí formamos o trasmitimos el conocimiento que, pues dirán, que yo que soy joven, pero he tenido gran experiencia a partir de que he laborado o trabajado con personas muy capacitadas y certificadas y se podría decir que funcionarios en cuestiones académicas y pues en cuestión laboral, empresas que se dedican a las certificaciones y acreditaciones. Pues más que nada el de transmitir mis conocimientos a los alumnos y que pues ellos yo también aprender de ellos y ellos me superen” (IH3)

El ser docente universitario para mí significa pasión es el apoyo para otros es contribuir a que los demás logren los sueños por los que están. Estoy en una carrera universitaria. El ser docente universitario sin duda que ha implicado asumir una ideología. También significa compromiso con mi país, con la sociedad misma, el hecho de que sea responsable de un grupo de estudiantes que se han preparado por un largo periodo de tiempo y que casi están listos para servir a la sociedad, eso sí me da miedo, miedo de no hacer bien mi trabajo, de no

aprovechar el tiempo que estarán conmigo, el cual se pasa muy rápido, por cierto. Por lo que ser docente también significa actualización y preparación constante, para ofrecer lo mejor de mí. (PH3)

Con respecto a su labor docente, el ingeniero manifiesta que cuenta con el dominio total de saberes, y la capacidad de enseñanza, debido a la preparación que expresa posee en cuestiones académicas y ámbitos laborales, se puede decir que se siente comprometido para que sus alumnos sean competentes profesionalmente. Expresa su agrado para dar clases en la Facultad debido a que encuentra personas con sueños, ideales similares y le recuerda mucho a cuando formaba parte de la comunidad estudiantil, por ello resulta una experiencia que le motiva a seguir en esta Facultad. Por su parte, el pedagogo expresó, con respecto a los estudiantes, que siempre está pensando que les enseña y como lo enseña, si de verdad lo que les está aportando será de ayuda para su preparación académica, y si será suficiente. También toma en cuenta como aspecto importante que debe seguir preparándose y actualizándose para que continuar dando frutos en su ser docente.

Asimismo, la categoría de género se subdividió en tres categorías que son: Familia, Profesión y Docencia. A partir de los discursos de los académicos, se buscó identificar de qué manera el género aparece relacionado. Es así como, desde la docencia universitaria y la profesión, el género como una dimensión que atraviesa el estudio, se reconoce desde la forma que los académicos organizan su vida familiar.

Con relación al tiempo que le dedican los docentes a su familia, se expresa lo siguiente:

“Muy poco, realmente muy poco porque pues trabajo 14 horas diarias entonces no me queda mucho, mucho, más que dormir no, y si me escapo al cine, si me escapo a comer me encanta además ir a comer, a cenar, los fines de semana si salgo a ver a mi mamá, o me voy a Alvarado, pero la verdad me gusta mucho pasear, pero no tengo mucho tiempo. No solamente, me dedico a dar dinero, de repente guiso algunas cosas que me gusta guisar, pero muy raro la verdad, es así no. Por la falta de tiempo si, si he guisado muy pocas veces la verdad, además guiso bien que quede claro, jajá jajá. Yo creo que todas, todas las cosas que he hecho en mi vida, las, desde que salí de la institución las he hecho por la docencia, por la docencia y para la docencia muchas de ellas no, y las otras, los otros, las otras oportunidades que he tenido de trabajo fuera de la docencia realmente iniciaron desde allí, o sea fue gracias a la docencia que yo me he podido colocar en otro lado no, si como no”. (PH 2)

“...eeehh, actualmente casi no los veo y cuando los visito me comentan para saludarme que como me ha ido, “como vas”, la inquietud fue aquí como café, como docente y de la parte de los laboratorios pero este mi familia casi, ahorita estee, pues la inquietud que este yo soy casado y tengo una pequeña familia y ellos también, este tengo un par de hijos que también quiero ver por ellos en un futuro no muy lejano y también de la parte de la superación personal seria, un pues como ejemplo para ello, si por ejemplo mi padre decía – pues yo te di la carrera universitaria porque yo me quede en preparatoria, pero tú debes de decirles a tus hijos que cuando tu estudiaste tu terminaste la licenciatura y aparte maestría, es posible una especialidad, pues ahora que estoy estudiando la

maestría se imaginarán que les voy a pedir a mis hijos es una superación no personal por parte de la familia”. (IH 3)

Se puede identificar que tanto al docente pedagogo como al ingeniero, el tiempo que les absorbe ser docente es muy amplio y que se dan el tiempo en las noches o fines de semana para realizar otro tipo de actividades. Además, que sus familias se encuentran fuera de la ciudad y son ellos quienes tienen que visitarlos y organizarse para poder cubrir todas sus necesidades.

Con relación a la forma en que impacta su carrera profesional en su vida personal, los profesores ingenieros comentaron lo siguiente:

“Muy significativamente, pues he tenido que sacrificar varios momentos importantes con mi familia por tener que estar cumpliendo en el trabajo, como, por ejemplo: fiestas familiares, viajes entre otras cosas, pero siento que estas han sido recompensadas con los logros que hasta el momento he alcanzado de forma profesional y laboral”. (PH 3)

Ya llegué a la cúspide, logre lo que quería y pues de ahí a descansar a ver a donde me lleve mi esposa, y pues además mis hijos, pues uno está trabajando en una compañía extranjera que ahorita está en México, mañana está en Escocia, luego en Brasil. No tiene residencia fija... y pues mi hija está estudiando, está trabajando en Panamá si? por qué bueno, yo no quiero tenerlos aquí, si ellos tienen su plan viviendo en otro país, pues bueno. Bueno mi hijo es ingeniero

mecánico administrador, mi hija es administradora de empresas y pues mi esposa es maestra, ya jubilada, ella ya disfruta de su jubilación, lo malo de esto es que cuando mis hijos le dicen a mi esposa: mamá ven de vacaciones y tráete a mi papá, yo no puedo por estar en la escuela y entonces ella me dice: ahí nos vemos eh... (Risas) (IH 4)

En estas respuestas podemos notar que han sacrificado sus momentos familiares, de vacaciones o convivencia por realizar su trabajo. En el caso del profesor de ingeniería sus hijos ya no se encuentran viviendo con él puesto que ya hicieron sus vidas y se sienten realizados con lo que han logrado. Ambos profesores expresan su satisfacción por los logros que han obtenido y metas que han cumplido.

Con relación a las dificultades para organizar el tiempo entre trabajo y familia, los docentes de pedagogía y de ingeniería expresaron:

“Este, siempre al principio no lograba separar el trabajo, yo me llevaba el trabajo a mi casa, pero después aprendí que había que separar situaciones, que la familia tiene un lugar, necesita tiempo y hay que dedicárselo, hoy le dedico el tiempo a mi trabajo, pero también le dedico el tiempo a mi familia”. (PH 5)

“Tratamos de dedicar un tiempo para la familia pero sí la docencia es una actividad muy demandante, de mucha preparación siempre y cuando no esté comprometido con la docencia, sin uno no es comprometido con la docencia y ni con los jóvenes a los cuales uno atiende y los cuales como se debe he quizá

tenga tiempo para todo, pero en lo particular me ha gustado mi trabajo y espero realmente comprometido y si hay que invertir mucho tiempo de clase, fuera de horario a gran cantidad de preparación del marco teórico que vamos a tratar, del material didáctico es importante la inversión del y en algunas ocasiones la familia se descuida un poco pero tratamos que el tiempo que tengamos con ellas, con la familia pues que sea de calidad y aprovechar los espacios vacacionales donde coincidimos con nuestros hijos ellos también estudian y los estudios también les adsorbe bastante el tiempo en sus carreras. Precisamente hoy me toco comprar la comida y pues en casa nos repartimos el trabajo, yo creo que apoyándonos de esta manera las familias marchan mejor, nos organizamos mejor y nos da un poco más de tiempo para todo, porque de no ser así la parte”. (IH 5)

Ambos profesores mezclan su vida profesional con su familia puesto que al inicio de sus carreras laborales no tenía el tiempo para realizar actividades con su familia, pasaban más horas en los salones de clases que en sus casas. Pero con el paso de los años, y la experiencia adquirida lograron encontrar un balance entre sus horarios para pasar tiempo de calidad con su familia y también para ofrecer a los estudiantes una enseñanza de calidad.

“Yo trato de darles mi tiempo desayunamos, no desayunamos juntos, pero si nos vemos en la mañana todos eh a la hora de la comida comemos juntos en la tarde cuando no vengo para acá que descanso un rato eh como mis hijos salen cansados, en la noche nos reunimos todos juntos y los fines de semana. Creo que

me ha traído más beneficio que perjuicios por que el hecho de ser docente y de ese nivel universitario sobre todo tener esta carrera me ha permitido ayudar a mis hijos, todos sus niveles, desde primaria, secundaria, bachillerato, hasta en Universidad, tengo dos que estudiaron la carrera de administración , entonces pues los ayude mucho y el tercero está estudiando sistemas computacionales hay si no le puedo ayudar mucho porque pues es una carrera muy compleja, para mí, a mí no, y pues no hay no, no pero cuando son primarias, secundarias, bachilleratos, en los idiomas para todo si lo pude ayudar”. (PM 3)

“Tengo mi familia, estoy bien, vivo bien y me gusta lo que estoy haciendo... estoy complementando todo no hay nada de que sea una cosa más alta que otra, todo está al mismo y es la forma de vivir también bien, no le puedes dar más a uno porque después el otro lo puedes dejar abajo, entonces ya no, tiene que ir con un equilibrio todo ese equilibrio es el que debe uno buscar, porque después uno está bien aquí y en la casa mal, entonces ya cuando llegas”. (IH 1)

En el primer comentario de la profesora de pedagogía se puede notar que su familia es muy importante para su vida laboral y que incluso como hace mención le ha traído beneficios para sus hijos, puesto que ha podido ayudarlos en cuestiones que necesitan respecto a sus carreras, por otra parte, tal vez influye el género en el comentario siguiente del profesor quien dice que solo busco un equilibrio entre el trabajo y la familia sin dejar uno abajo o por arriba del otro, ya que como menciona se debe buscar esa forma de vivir bien para poder estar bien en ambos aspectos de la vida.

“Mi padre fue empleado de gobierno en mi pueblo y mi madre fue ama de casa toda la vida, mal educándome. No fue fácil porque combinar el trabajo con la familia eh, si es un poquito complicado eh... en mi caso yo siempre di prioridad a mi familia y después al trabajo, los dos muy importantes pero siempre dándole prioridad a la familia, si estuve administrado los tiempos en la medida en que mis hijos fueron creciendo, por ejemplo yo durante muchos años entre a las 8 y salía a la 1 entonces ese era el horario de mis hijos, iban a escuela particular entonces el horario siempre era el mismo desde 1º a 6º porque en las escuelas de gobierno varían depende al grado, entonces cuando iban al jardín pues fue un poquito complicado para mí porque yo entraba a las 8, pero estuve resolviendo ese problema con ayuda de la familia, también veía yo que no me pusieran horas en ese momento para poder ir por el niño. Y si no era fácil después yo en las tardes trabajaba aquí y en las mañanas en el bachillerato, entonces iban mis hijos a actividades en las tardes, los aventaba en la escuela porque esa era la realidad los aventaba en la escuela, me venía para acá, y si salían antes me esperaban a que llegara. Entonces tuve que ir combinando los tiempos de trabajo con las actividades que ellos iban teniendo he eso pienso que si lo cuide mucho y no afecto y lo puede decir que no afecto porque a horita mis hijos son adultos y yo les pregunto si hubo alguna deficiencia, si hubo una desatención”. (PM 4)

“En comparación cuando trabaja en la industria, la verdad no considero que me absorba mucho tiempo, aunque es cierto, que un docente siempre tendrá tarea, pero no lo siento muy pesado y sin duda paso más tiempo con mi familia”. (IH 2)

En estos comentarios se puede observar que si existe una diferencia por el género de ambos profesores, ya que en el caso de la profesora de pedagogía se dividía en muchas partes para realizar tanto su trabajo como su vida de madre, al ir a dejar a sus hijos a la escuela, las dificultades con los horarios y con las horas de trabajo que le daban a ellas ya que menciona que tenía que enviarlos a actividades por la tarde para ella seguir laborando, y eso es algo que se ve comúnmente más en las mujeres que en los hombres pues son las que realizan las labores domésticas, y el caso del profesor de ingeniería dedica más tiempo a su familia, puesto que en comparación cuando trabajaba en la industria, la docencia no le absorbe tanto tiempo.

“Bueno yo creo que yo he procurado llevar un balance aunque soy bastante fan de trabajar, este también soy bastante fan de la familia, he tenido en diferente momentos de mi vida apoyo de mi propia familia, cuando mis hijos estaban pequeños, mi mamá como ya les comente que también era admiradora de esto de lo educativo, pues ella cuidaba a los nietos en lo que yo tenía que venir a trabajar, siempre, siempre fue un apoyo muy grande para mi hasta que falleció y mis hijos crecieron afortunadamente, mi papá también ha sido un apoyo importante, mi esposo siempre me ha apoyado, entonces pues creo que hemos logrado llevar un equilibrio más o menos las cosas, tanto a nivel familiar como de tipo laboral no”.

(PM 2)

“Implica totalmente el tiempo dedicado a la docencia universitaria en mi vida personal, mi día realmente tiene 24 horas al día, ya que la mayor parte del día

con luz natural estoy trabajando pero bueno el he, la parte del día que no tiene luz natural estoy en mi casa haciendo cosas, no ha implicado siempre y cuando eh tenido una administración un poquito amplia y bueno si he visto el reflejo y ahora que mi hijo está en la escuela, porque le piden cosas, y entonces descuido un poquito y bueno ya lo metí en mi agenda e igual ha dejado de fallar en las cosas de la escuela". (IM 5)

Las docentes consideran que la participación y el apoyo de su familia ha influido bastante en el logro de un equilibrio entre su trabajo y su vida familiar, expresan que han recibido ayuda de sus padres en la crianza y educación de su hijo, y en el segundo caso menciona que su vida es en mayor parte trabajo, por lo que ha tenido un poco de dificultades para el cuidado y atención de su hijo, pero trata de no fallar en el apoyo de los asuntos escolares.

Conclusiones

En general, el objetivo de analizar la construcción de la identidad docente con base en la profesión permite identificar cierta diversidad en torno a la identidad docente, mientras, por un lado todos mantienen en común el gusto por ejercer la docencia como satisfacción personal y una forma de autorrealización al lograr que los alumnos aprendan, por otra parte; sin embargo, los profesores de ingeniería lo perciben enfocado hacia una responsabilidad social, lo que permite expresar que se centran mayormente en desarrollar los saberes teóricos y heurísticos con el fin de preparar futuros profesionistas que ayuden al desarrollo del país. Por último, todos coinciden que

la labor de docente es un trabajo de suma importancia y un orgullo no solo a nivel social o institucional, sino también como parte de su estilo de vida.

Con relación al análisis desde el género, las mujeres, tanto pedagogas como ingenieras, dividen su tiempo entre la docencia, que consideran un trabajo absorbente, con la atención a las labores del hogar, en tanto los hombres parecieran estar más tranquilos con relación a la distribución de su tiempo entre la docencia y el hogar. En ambos casos, relatan dificultades para organizar la convivencia con la familia en razón del tiempo, sin embargo, hacen todo lo posible por dedicar la mayor cantidad y mejor calidad de tiempo a la vida familiar.

Referencias

- Benedito, Vicenc, Virgina Ferrer & Vicent Ferreres. (1995). *“La formación universitaria a debate”*. Universitat de Barcelona.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. (1998). *“La Construcción Social de la Realidad”*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre. (2003) *“La dominación masculina”* Anagrama. Barcelona.
- Day, Christopher. (2012) *“Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores”* Narcea. Madrid.
- Domínguez Garrido, Ma. Concepción. (2006). *“Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural”*. Edit. Universitas. Madrid.
- Dubar, C. (1991). *La socialization. Construction des indentités sociales et professionnelles*. Paris: A. Colín.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Gros Salvat, Begoña y Teresa Romaná Blay. (2004). *“Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria”*. Octaedro. Barcelona.

Lamas, Martha. (2002). *“Cuerpo diferencia sexual y género”*. Taurus, México. D.F.

Lindón Alicia. (1999). *“Narrativas autobiográficas, memorias y mitos: una aproximación a la acción social”*. El colegio mexiquense. Toluca. México.

Marcelo García C. (1995) Formación del Profesorado para el cambio educativo. EUB-Poblagrafic S.L. Barcelona.

Martinez Benlloch Isabel y Amparo Bonilla Campos. (2000) *“Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad”* GUADA, Valencia.

Prieto Parra M. (2004) *“La construcción de la identidad profesional del docente. Un desafío permanente”*. Revista Enfoques Educativos. P.p. 29-49.

Tuñón, Pablos Esperanza; Angélica Aremy Evangelista García y Rolando Tinoco Ojanguren (2011) *“Género y cultura institucional”*. El colegio de la frontera sur. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Vaillant, Denise. (2007) *“La identidad docente”*. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” GTDPREAL Barcelona.

LA CREACIÓN LITERARIA COMO EXPRESIÓN HACIA UNA HIGIENE MENTAL PARA UNA EDUCACIÓN INTRÍNSECA.

THE LITERARY CREATION AS EXPRESSION TOWARDS A MENTAL HYGIENE FOR AN INTRINSIC EDUCATION

Obed González Moreno
Escuela de Artes, Universidad Anáhuac México/Norte

Resumen

El presente escrito corresponde al seguimiento —10 años después— del trabajo de investigación que comenzó a partir del año 2005 al año 2008 y que en 2009 se publicó con el nombre de: “La creación literaria en la escuela secundaria: Expresión hacia una higiene mental para una educación intrínseca”, sólo que modificado y adaptado para el nivel superior. Se recrea y retoma la base didáctica/metodológica del proyecto de investigación anterior para ofrecer resultados acordes a estudiantes de nivel superior y poder comparar los resultados en el trabajo de nivel secundario para ofrecer una visión que, conforme a estos resultados, nos muestra que los problemas, deseos y anhelos de los adolescentes y jóvenes del siglo XXI siguen siendo, de fondo, los mismos: existenciales. A su vez, nos encontramos en esta investigación, que las mujeres, quienes eran adolescentes a finales de la década anterior, manifestaban ya, la necesidad de expresar sus deseos y sus miedos, de decir lo que sentían y pensaban. Y en la actualidad lo están demostrando y nosotros lo corroboramos con este seguimiento investigativo.

Palabras clave: *Creación literaria; emociones, Medio superior, mujer, seguimiento.*

Abstrac

This writing corresponds to the follow-up —10 years later— of the research work that began from 2005 to 2008, the year in which it was published under the name: "Literary creation in secondary school: Expression towards mental hygiene for an intrinsic education", only that modified and adapted for the higher level. The pedagogical/didactic basis of the research project is recreated and resumed in order to offer results according to higher level students and to be able to compare the results in the previous secondary level work in order to offer a vision that, according to these results, shows us that the problems, wishes and desires of adolescents and young people of the 21st century are still, in the background, the same: existential. In turn, we find in this research, that women, who were adolescents at the end of the previous decade, already expressed the need to express their desires and their fears, to say what they felt and thought. And at present they are demonstrating it and we confirm it with this investigative follow-up.

Keywords: *Literary creation; emotions, upper middle, woman, follow-up.*

Introducción

Para Ada Paulina y Joana del DEIZ y para Paulina, Mariana, Ana, Óscar, Andrés, Juan Carlos, Fernando y Armando, mis alumnos de la Universidad Anáhuac México.

La educación es retomada como el factor básico hacia el reconocimiento de emociones y éstas son el principal vehículo hacia la creación literaria que, a la vez, funciona de manera de circuito puesto que la misma creación literaria también actúa como vehículo para el reconocimiento de las emociones y vía para manejarlas de una forma apropiada que evita las conductas inadecuadas e innecesarias hacia uno mismo, hacia otros y hacia lo otro como lo es la naturaleza.

El segmento teórico está basado en especialistas en su campo de trabajo que se incluyen dentro de distintas áreas del conocimiento como la psicología, la literatura, la filosofía y las artes. Entre ellos se retoma a Paul Ekman; Frederic Skinner, Abraham Maslow, Bertrand Russel, Edgar Morín, Iuri Lotman, Jacques Delors y Gastón Bachelard, entre otros que, aunque no se citan dentro del texto, implícitos se encuentran como parte esencial de la investigación de una manera práctica que es lo que más importa dentro de cualquier área del conocimiento, ofrecer praxis a la teoría.

La investigación se realizó en dos etapas: Teoría y Praxis. Los resultados obtenidos se dividieron en dos categorías:

a) Categoría uno: La creación literaria en alumnos del nivel superior. En este apartado se exponen los resultados obtenidos de los nuevos alumnos que son de nivel superior con los cuales se adaptó el proyecto de creación literaria dentro de la escuela.

b) Categoría dos: El seguimiento de alumnos: diez años después. En este apartado se realizó el seguimiento de dos de las cuatro alumnas —de muchos estudiantes que participaron durante tres años— que contribuyeron con sus textos en esa primera etapa publicada en el año de 2009 en la revista *Espéculo de la Universidad Complutense de Madrid* para verificar el seguimiento del proyecto experimental como se designó en aquellos años.

Conforme a estos conceptos y elementos pedagógicos es como se presenta la investigación.

Desarrollo

Antecedente.

El proyecto de creación literaria dentro de la escuela se realizó del año de 2005 al año de 2008 en el Municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México, México. Proyecto de investigación científica que se publicó en el año de 2009 en la Universidad Complutense de Madrid con el nombre "La creación literaria en la escuela secundaria: "expresión hacia la higiene mental para una educación intrínseca" y que se puede consultar en el siguiente enlace: Obed González Moreno 2009. *Espéculo*. Revista de

estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. El URL de este documento es <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/>.html

Metodología: Estudio experimental aplicado

Lo primero fue programar el temario para obtener una metodología de trabajo que se dividió en dos segmentos: El teórico y el práctico, repartido en semanas que poseen dos sesiones de una hora con treinta minutos.

Módulo I: Teoría

1	2	3	4	5
Introducción al tema	Historia de la oralidad	La palabra hablada y escrita	El lenguaje simbólico	El ensayo, la poesía y el texto narrativo
6	7	8		
Discusión y reflexión	Las partes del texto narrativo	La semiósfera		

Módulo II: PRAXIS

9	10	11	12	13
Preparación del texto	Creación de atmósferas	Los tiempos verbales	Cómo presentar el proceso de del escrito	Didáctica del habla
14	15	16		
Cómo hablar en público	Creación de dispositivas	Presentación de la obra y entrega de trabajo final		

Conforme al dúo de temarios y a la metodología proyectada durante el primer semestre, 2018, se han alcanzado los siguientes avances:

- a) Discusión y reflexión sobre temas relacionados con el lenguaje simbólico.
- b) Transversalidad de elementos comunes en las distintas áreas de las carreras de los alumnos para lograr una unidad.
- c) Formación de atmósferas por medio de la creación de versos.
- d) Disertación de temas que preocupan a los alumnos y que son cotidianos.
- e) Reflexión de analogías de mitos de distintas partes del mundo y de distintos tiempos.
- f) Primeros pasos para comenzar con la parte de la oralidad: Experimentación del espacio escénico.

La introducción al taller permite la observación e interpretación del símbolo como eje de movimiento y creación de historias, asimismo de creación de textos poéticos. La dinámica fue la siguiente:

Por medio de la lectura y reflexión del mito de la caverna de Platón los alumnos interactuaron por medio de la mayéutica que es una serie de preguntas donde ellos mismos contestan a sus propias interrogantes logrando el asombro, que es el quitar las sombras, el alumbrarse, llegar al conocimiento de algo de sí mismos que desconocían y de la misma manera expresarlo a través de las palabras de una forma estética y profunda intercalando el lenguaje simbólico, la historia de la oralidad, las atmósferas y los ambientes para que el texto contenga vida. Asimismo, al realizar esta dinámica por

medio de la emoción en la oralidad se estimuló y motivó al alumno. Implícita, dentro del discurso y la reflexión, en la cátedra está la emoción, esta que bien guiada permite que la creatividad se dispare a la vez que proporciona confianza y seguridad al alumno.

La creación de ambientes de aprendizaje

En la mayoría de las clases universitarias se hace uso de la *cátedra*, que su semántica nos remite a estar sentados, a impartir clase desde una silla. Este método tradicionalista de enseñanza accede a que el alumno, después de varias horas, se canse y su disposición al aprendizaje no sea la misma que al inicio del día de estudios. En el caso de los talleres de creación literaria, esta dinámica puede ser más flexible. Al igual que en el estudio primero realizado en la escuela secundaria, los tópicos de aprendizaje pueden variar.

El cambio de tópicos de aprendizaje y de dinámica.

Cambio de tópicos y didáctica de aprendizaje: En este caso, tomar la clase en los jardines de la universidad para que experimente el alumno una distinta forma de cultivarse ofrece la libertad de aprender desde otra visión. Imaginemos al alumno recostado sobre el pasto sintiendo la textura de la hierba y conviviendo con el olor y el viento del espacio abierto para después de experimentar aquella sensación mire su entorno desde otra perspectiva que es vivirlo a ras de piso: Observar el ajetreo de los zapatos, los sonidos que surgen de sus suelas, todo el movimiento que se suscita por medio de aquellas suelas y tacones y percibir por medio de la misma vibración del suelo la angustia o tranquilidad que poseen aquellos pasos para imaginar qué es lo que a

esas personas les hace caminar a cierta velocidad y de cierto modo. Es una experiencia nueva para el alumno.

Cambio de tópico de aprendizaje y convivencia pedagógica: También se puede realizar la siguiente dinámica, aunque sea una vez al semestre, que recomiendo sea en alguna de las primeras tres clases. Invitar a los alumnos a tomar un café o una soda en la cafetería de la escuela, si es en espacio abierto mucho mejor, dejar que platicuen entre ellos. Lanzar —como en la mayéutica socrática— una pregunta para que la discutan y lleguen a conclusiones personales. Que convivan y ofrezcan de unos a otros sus distintos puntos de vista sobre algún evento, gusto o anécdota personal. Esta dinámica funciona también para que se integren. Que experimenten a las palabras tejidas en el aroma del café, como canta el músico León Chávez Texeiro: *Humo enredado en palabras y olor*.

La motivación: Medio para la realización y conocimiento de límites y alcances

Maslow explica que la *motivación es todo aquello que causa o explica un acto humano*. Entonces la conducta humana se produce por el tipo de necesidades que afectan al individuo. Realiza una gráfica piramidal donde coloca cinco planos en la que cada uno constituye un tipo de necesidades. Los primeros planos son necesidades inferiores o básicas para cualquier individuo y los últimos, los niveles superiores son más exigentes y se presentarán cuando hayan sido satisfechas las inferiores. Si los tomamos desde la base los cinco planos se describen de la siguiente forma:



Vamos a visualizarlas con una tabla para darle un poco más de comprensión, que no es difícil de comprenderla, pero vamos separar para ver los dos bloques de necesidades.

Inferiores (Necesidades de déficit).

Necesidades fisiológicas	El hambre, la sed, el respirar, el dormir
Necesidades de seguridad	La seguridad de los padres hacia el individuo, la seguridad económica, seguridad emocional
Necesidades de amor y pertinencia (Sociales)	Palabras amorosas, cariño, respeto, caricias. Formar parte de un grupo

Aproximaciones a la interculturalidad y el género desde la investigación

Superiores (Necesidades del ser).

Necesidades de estima y aprecio Admiración de otros hacia el individuo.	Sobresalir entre amistades, en el noviazgo, en grupos...
Necesidades de autorrealización	Proceso intelectual: Aprender; comprender, entender el mundo, apreciación de la belleza, de la creación artística. Dedicarnos a lo que nos gusta.

Si comprendemos, aunque sea un poco lo que significa para un individuo el conocerse o por lo menos el intentarlo, también comprenderemos que está realizando un tremendo esfuerzo por comprender la vida y su relación como persona dentro de ella. Cuando esto comienza a reflejarse o lo podemos percibir en otra persona tenemos la oportunidad de hacerlo también nosotros porque, aunque sea intuirlo, nos da una sensación de que tiene intenciones de estar mejor, de ser mejor humano (González O. 2009).

La motivación para el humano.

Este es un elemento primordial en la educación, sin él es difícil que el alumno logre alcanzar objetivos. Sin motivación no existe el motor del deseo y mucho menos el de la voluntad. Lo volitivo se degrada y en consecuencia el alumno se desmotiva, no desea

proseguir, su horizonte prospectivo se reduce y se aleja. Es muy importante ofrecer al alumno su primer título, el de ser humano y poseedor de su propio destino por medio de la emoción en las acciones y las palabras, la congruencia. Tomarlo de la mano e irlo guiando para después desprenderse de él sin dejar de estar separados simbólicamente. Extraer del alumno aquellos talentos ocultos que habitan dentro de él, mostrárselos y guiarlos para su beneficio, el de los demás y todo lo relacionado con la vida.

Se lleva la misma dinámica metodológica que en el trabajo que se realizó diez años antes en la escuela secundaria que es a partir de un evento emocional:

Canalización.

Motivo+ Espíritu (Creación) = Liberación (Escrito).

La reflexión en la cátedra: Se utiliza dentro de la cátedra la mayéutica, un ejemplo de ello es que a través de la disertación sobre los mitos antiguos se lanzó una pregunta: ¿Tendrán algo de verdad los mitos antiguos o sólo son fábulas? Por medio de esta pregunta los alumnos reflexionaron en relación a la importancia del mito en los individuos y sociedades y de la posible verdad simbólica que poseen en el inconsciente de los humanos.

Resultados

Los resultados recabados están divididos en dos categorías: A) La creación literaria en alumnos del nivel superior. B) El seguimiento de alumnos diez años después.

Por medio de estos dos apartados de resultados podremos observar el proceso del trabajo en nivel superior con alumnos nuevos y los resultados en alumnos que participaron en el taller de creación literaria dentro de la escuela en el nivel secundario para exponer lo que constituye dentro de la formación humana, la importancia de innovar e ingresar talleres artísticos o como asignatura dentro de la educación actual en todos los niveles.

Categoría uno: La creación literaria en alumnos del nivel superior.

A) La contemplación del mundo. Por medio de la mayeútica se formulan preguntas para que el alumno conteste a su propia pregunta y una de las más importantes es: ¿Quién soy?

Texto I: Mariana Rodríguez

AQUÍ ESTOY

Silencio aturdidor, ensordece al parecer la única existencia que es mi ser.

La soledad que era privilegio ahora es un martirio tortuoso.

Estar del todo solo, trae compañías, no del todo amigas.

¿Irme de la soledad y dejarla sola?

O quedarme con ella, abrazarla como amiga, y esperar juntas a que mi hora llegue.

Mi cabeza sola contesta las interrogantes que formula, no hay nadie, pero todo está.

¿Estar aquí me convierte en alguien en la nada?, o ¿por no haber nada, yo soy nada?

Si no hay alguno que sepa que aquí soy, nada soy en lo absoluto. Como la primera
piedra del caos.

El tiempo parece hielo congelado en el espacio, frío sin oxígeno que deja de lado la
posibilidad de vida, sin embargo... aquí estoy.

En este primer texto, que es un ejercicio de introspección, se puede observar la emoción intrínseca que es lanzada hacia a fuera de una manera poética, en la cual las mismas palabras transforman el vacío en una confirmación de la vida. Esto permite al alumno observarse a fondo, reconocer y aceptar los momentos críticos convertidos en reflexión y contemplación del mundo para comenzar a tomar su lugar en él.

Texto II: Ana Munive

AQUEL LUGAR

Dale nombre al silencio.

Palabras como bolas de nieve,

Como bolas de fuego

Cuando se guardan en la garganta.

¿Escuchas el eco, la vibración?

Energía que viene y va,

Transformada en magia,

En grito o en murmullo.

Vamos a aquel, otro lugar,

Lugar de sueños y vida,

Vida de sueños.

En este trabajo se observa el uso del verso como eje para el reconocimiento personal en analogía con el primer texto, el escrito por Mariana Rodríguez. Los dos textos son poéticos y se confirma que la poesía es uno de los vehículos más eficaces para lograr adentrarse en uno mismo además de elemento de aproximación con la otredad, con lo misterioso, lo desconocido y lo divino.

Una de las líneas más importantes del proyecto es la formación humana y para ello la poesía es una herramienta eficaz que permite al alumno la identificación de sí mismo a través de los otros, en este caso el texto poético, que permite un encuentro consigo mismo por medio de las emociones y los sentimientos de esos otros que escriben y que habitan en la literatura. También se pudo confirmar que para escribir correctamente lo primero es saber leer correctamente.

B) La contemplación de la obra artística. ¿Tendrán algo de verdad los mitos antiguos o sólo son fábulas? A partir de esta pregunta posteriormente se realizó otra dinámica relacionada con la deconstrucción del mito a través de la pintura y el ejercicio a llevar a cabo fue deconstruir nuevamente, pero ahora la pintura y transformarla en palabras.

Texto I: Marisa Paulina Báez



Figura 1: El coloso de Francisco de Goya

EL COLOSO

El hombre, el todo y la nada.

Las palabras, el aire, el aliento.

Lo que dice: crea, defiende, destruye.

Desnudo vendió el corazón:

El frío, su armadura, capa y espada son la sombra en su espalda: ego que pisa, aplasta
y mata: Caos que ahoga la voz. El aire es filoso como una hoz.

Alguna vez fueron tres, ahora son dos buscando ser uno: Universo contenido en un
puño.

La soberbia de pensar que como él ninguno tan dentro de sí, no le importa lo que va a hacer o decir: Se confunde entre crear y destruir. Pedir, dar, querer, repudiar, destruir o sentir.

¿Cuántos días se pueden contar y vivir tratando de hablar cuando no hay nada que decir?

A través de la contemplación del cuadro “El coloso” de Francisco de Goya, la alumna deconstruyó por medio de las palabras la esencia que la obra le comunicó y podemos observar la interpretación personal que deviene de su visión sobre la frustración del hombre, de esa imposibilidad de poder ser un dios y lo arroja a la incomunicación y que ella lo advierte de una manera poética en la cual su misma interpretación transforma la obra en otra pintura. A diferencia de los resultados de la primera investigación en la escuela secundaria, donde eran adolescentes, aquí la alumna es un adulto, sin embargo, esto no es impedimento para que muestre su preocupación por un mundo que todavía no comprende del todo pero que percibe —al igual que en los textos del trabajo de investigación de 2005-2008— incierto y violento. La pregunta lanzada al final del texto nos dice mucho.

Esta dinámica se puede comparar con el artículo “La creación literaria en la escuela secundaria: "expresión hacia la higiene mental para una educación intrínseca", en el segmento de Observaciones del cuento 1.

C) La contemplación de los objetos y la extracción de significados

Texto III: Andrés González Kánter

OBJETO

Todo objeto tiene detrás una gran historia que contar, depende de la sensación del recuerdo que te provoca. Gustos particulares, historia, recuerdos, momentos. Momentos convertidos en recuerdos, volver atrás. Pasado que se torna en el presente, movimiento uniforme del tiempo hacia direcciones indefinidas, todo dentro de la mente, exterior e interiormente. Crea mundos diferentes, tiempos distintos que alteran la imaginación. Divino para algunos, profano para otros. Pueden pausar el espacio, causar alivio temporal o ejercer tanta presión sobre él hasta volverlo maldito: Estanca el conocimiento aunque quiera ser liberado. Cuando lo logra, el conocimiento viaja en el tiempo, vuela sobre épocas reales que duran un instante como la vida para luego volverse fantasía y que es la consecuencia de querer trascenderlo.

El tiempo nos gobierna, su relatividad nos vuelve fantasía en la vida y eternidad en la muerte.

En una mesa colocamos unos libros, un celular, un encendedor y un reloj de pulso. El ejercicio se realiza con música de Mozart. Se discierne sobre qué son esos objetos, a través de preguntas y reflexiones se llega a una concepción distinta donde los objetos dejan de ser objetos para transformar en significantes y así relacionamos esta forma de percibir el mundo como se puede observar en el texto del alumno.

Comparado con el trabajo de investigación relacionado con la creación literaria en la escuela secundaria no existió la visión masculina a consecuencia de la selección de textos y de alumnos que quisieron participar y que fue en su mayoría femenina, que esto también nos habla del empuje, la decisión y el deseo de la mujer por trascender desde aquel 2008. Este trabajo también funciona como un indicador social y de género, no sólo pedagógico. Esto es uno de los grandes hallazgos transversales con que nos encontramos al realizar trabajo de investigación.

D) El microtexto y la exaltación de otra realidad

Texto I: Juan Carlos Hernández Ayala

CAPARAZÓN

Iniciando la travesía sabía que algún día habría de cruzar tus aguas. Era imberbe marinero que soltó amarras cuando a mi vida llegaste. La sensación desconocida no era temor lo que traía más bien era un olor dulce como la aventura. Ni fueron encantos ni embelesamientos lo que me atraparon sino lo desconocido del conocer. Me cegué. Surqué entre sirenas sin escuchar sus cantos pues el mar que tenía debajo me embruteció. El intelecto fue ofuscado y mi razón callada. Entre la tormenta lo que veía era una perla, pero al vivir, o mejor dicho convivir con la tormenta, el miedo que ni hubo al inicio, de repente llegó. Mis oídos se abrieron y llegó un eco inalcanzable de cantos que ya nunca podré cantar y la perla que antes veía, admiraba y amaba se encerró en su caparazón. Y aunque en el tiempo en que la vi parecía que ansiaba que la tomara. Cuando mi mano estiré tan sólo la ostra dura quedó.

En el texto se puede observar la creación de una realidad alterna en la cual el autor basa sus deseos por medio del microtexto donde la prosa poética es manifiesta y logra la unificación de la historia que es realizar una metáfora de esos deseos que en el fondo es la introspección de sus sentimientos con base en la emoción que, primigenia, es quien lo arroja a esos mares de búsqueda interior.

E) La deconstrucción del mito

Texto II: Fernando Corrales

AZRAEL

Sus manos lo acariciaban una vez más; sus dedos pasaban por su frente hasta sus labios. Siempre de la misma manera, queriendo seducirlo. Aunque su toque era dulce había algo de violencia en él, quería poseerlo, llevárselo y alejarlo para siempre de su familia.

David podría hacerlo esta vez, había pasado mucho tiempo desde la última vez que había visto a sus hijas. Su caricia era tan fría y cálida a la vez, como una promesa de que al otro lado había algo mejor que la enfermedad que padecía.

Su vida había sido buena, pero aun así sabía que la tentación de irse con Azrael era demasiado grande como para rechazarla una vez más; no obstante, su esposa le pedía que no lo hiciera.

Estaba cansado. Tomó la decisión. Era inútil seguir luchando; la batalla final ya estaba decidida y se lanzó definitivamente a los brazos de Azrael para que con su frío toque,

sus huesudas manos y su negro hábito lo llevara a esa promesa que, aunque vacía, le auguraba algo mejor.

Observaciones del texto II

En el texto se puede observar la deconstrucción del mito al tomar como referencia el nombre de Azrael que en la cultura árabe y musulmana representa al ángel de la muerte —semejante a Abbadón de la cultura hebraica— y colocarlo en acción por medio de situar en conflicto a David, como referencia hebraica, y así lograr una paradójica contraposición entre creencias culturales que en el fondo contienen la misma esencia y función para mostrar o exhibir que el mito sigue vivo y actual sólo con diferente ornamento.

Categoría dos: El seguimiento de alumnos: diez años después

El uso de las tics para el trabajo académico es de suma importancia, simplifica el trabajo de investigación tanto técnico como humano. A través de las redes sociales, las cuales sabiéndolas utilizar son un elemento de acercamiento eficaz y permite mantener relaciones con otras personas y poder comunicarse frecuentemente. Fue por medio de ellas que el seguimiento del presente trabajo de investigación logró su propósito: Realizar un seguimiento a través de diez años. En este apartado se muestra el seguimiento en cuestión de alumnos, en este caso de dos alumnas, que participaron en 2008 del taller que se implementó en la escuela secundaria

Texto I: Ada Paulina Hernández: Licenciada en Relaciones exteriores por la UNAM.

SUEÑO

Ayer soñé que una serpiente me despertaba, yo habitaba en su interior y no podía salir. Todo era oscuro, resbaladizo y tétrico. Todo es tan negro ahora.

Siento un hueco en el pecho, algo me quema el alma. Siento la garganta cerrada y no sé por qué. No sé qué demonios sentí por ti y por tu locura, tu obsesiva locura. Quisiera odiarte pero no lo hago, quisiera golpearte pero tampoco lo hago, decirte que eres excremento y que no vale la pena.

Llevo días tragándome lo que siento, intentando aguantarme por el qué dirán, pero eso ya no importa, he aprendido a través de esta y otras experiencias que hay que echar afuera lo que no funciona para la vida. Siempre he sido fuerte y no es justo que por un tonto como tú se note mi fragilidad. Te veo y me desbarato, pero... ¡Qué carajos! No es posible contener todo lo que experimento. Tengo un arma conmigo y es... la verdad. Ya no seguiré vendándome los ojos por ti, ya no santificaré tu imagen más. Te vas de mí, te vas lejos, te vas.

Ahora como la serpiente del sueño, extraeré nueva piel que hará crecer y madurar, ser otra, más libre, más madura, más abierta... más yo.

Observaciones de texto epistolar I

Como se pueda observar es un texto de tipo epistolar, como quien escribe una carta. En el trabajo realizado en 2008, el tipo de texto escrito por la alumna fue similar. Se

transcribe un fragmento de él para que se posea contexto de la observación: *“Grito...Uno...Dos...Tres...Cuatro...Mi voz se ha ido y quiero seguir gritando. Ya no aguanto...finjo ser fuerte y creo una coraza que es difícil de penetrar con el fin de que no te acerques porque no resistiré más...”* (González O. 2009)."

Es similar también en la temática. El texto asimismo nos muestra que el cuestionamiento existencial en el ser humano es constante, algo que es parte inherente a él y por consecuencia también crea dudas, miedo y angustia. Elementos que percibimos en el texto, sin embargo, a diferencia del texto escrito en 2008 ahora la alumna muestra otra actitud ante el mundo, nos muestra de una forma abierta que la vida duele pero hay que transformarse para seguir adelante. Aprendió a desechar aquello que no le funciona para vivir, aprendió a aprender.

Texto II: Joana González: Emprendedora

EXTRAÑÁNDOTE, MADRE TIERRA

La síntesis del universo en el corazón de una persona, en el ser de una persona, de un sistema biológico perfectamente creado, en perfecta función todo el tiempo, en constante regeneración, en movimiento. Las ideas se expanden al igual que el ser mismo, evolucionan, crecen, se transforman y se crean a sí mismas. Todo palpita, todo se mueve, todo se transforma y se mejora.

El ser vivo es perfecto en su gran imperfección; a pesar de ser caótico, ser destructivo, ser inconsciente, es ser vivo y por ello es perfecto. Es ésta biomáquina la que nos salva de toda condena y a la que menos procuramos por querer propio; sólo se le cuida por necesidad, sólo se le adorna, sólo se le lleva al límite de los esfuerzos.

El ser vivo no está consciente de lo vivo; del planeta, de sí mismo. Somos uno sólo y solos estamos. Desconectadas nuestras redes del planeta, vagamos por él mismo, sin cuidado de en dónde pisamos, o a quién pisamos. Una gran red nos rodea, pero no nos atraviesa y todo por nuestra necesidad, nuestra necesidad de seguir dormidos en la comodidad, fuera de casa, dentro de nuestra propia casa. Extrañando lo que tenemos en nuestros corazones y que vive en la naturaleza: Extrañándote, Madre Tierra.

Observaciones del texto II

Contario al texto que se publicó en 2009, que fue un cuento en el cual su visión era de incertidumbre por un futuro caótico, en este texto podemos observar todo lo contrario, el crecimiento personal y emocional, la visión que nos proyecta a una reflexión del mundo y la importancia de la naturaleza dentro de un todo que somos todos. En este texto existe una concientización en relación al ser humano y su importancia en el proceso de alteración del espacio donde habita. Observamos por medio del escrito que ha llegado una maduración y revaloración de su propio ser y estar. Al igual que en el texto de la otra alumna se percibe el factor de aprender a aprender y el valor y pilar de la educación propuesto por Jacques Delors que es aprender a convivir con lo demás, porque quien piensa en la naturaleza también piensa en esos otros porque han dejado de ser eso y ahora forman parte de un todo que componen también a un individuo.

Observaciones generales

Por medio de los textos escritos por los alumnos tanto de nivel superior como de las dos alumnas con quienes realizamos el seguimiento se confirma la parte axiológica que

se propuso desde un principio en el primer artículo expuesto del proyecto, segmento que se presenta a continuación:

La ampliación del horizonte axiológico.

En la medida que una persona madura, el concepto de libertad está en la asimilación de los valores. Si estos son impuestos entonces el concepto de libertad se convierte en un concepto ambiguo y hasta contrario. Crea una confusión en él y por lo mismo una emoción al formarse angustia en su interior por no saber si está bien lo que siente porque se opone a lo que piensa. Lo más cercano a lo correcto sería que desde niño se le propusieran no imponérselos. Cito lo anterior porque en la adultez cada quien tiene su concepto personal muy intrínseco de los valores y dependiendo su percepción así los conduce.

A través de la observación del comportamiento humano y la identificación de sentimientos propios se puede llegar a la solución de problemas. Siguiendo los pasos elementales del método científico podemos llegar a la solución de problemas cotidianos, el método científico no sólo es para resolver problemas laborales o profesionales. Realizando el planteamiento del problema, la observación, la investigación de campo y archivo y la creación de hipótesis podemos solucionar problemas de relaciones humanas cotidianas. Así el correcto planteamiento de un problema posee por lo menos dos funciones dentro de la estructura general del método científico:

1 Factor de motivación en la búsqueda de soluciones.

2 Orienta el sentido de la búsqueda en determinadas dirección.

Discusión

Las participantes del taller que ofrecieron sus textos para publicación en el año de 2009 ahora tres son profesionistas y una es emprendedora, son personas “educadas” que brindan algo positivo a la sociedad. El taller que se implementó en la secundaria en 2008 se impartió en una parte de México que a la fecha sigue siendo considerada como violenta y bastión de la venta de droga, Ciudad Nezahualcóyotl, en el Estado de México (Casas Patiño y Rodríguez Torres). Lugar donde las alumnas residían y escribieron su texto.

Con referencia al tema tratado diez años atrás, y comparado con el trabajo actual, podemos observar lo que se llama la sublimación: ser otro sin dejar de ser el mismo. El proceso, en el caso de las alumnas que se le ofreció el seguimiento, la evolución que se manifiesta por medio de la escritura y que nos hace percibir ese crecimiento que les permite comprender el mundo y saber que hay cosas que ellas no pueden controlar, sin embargo también aquellas otras que están de ellas cómo tomarlas y transformarlas para su beneficio y desarrollo personal.

Este trabajo de investigación aplicada desde su inicio no pretendió crear o formar escritores, sino que la acción escritural funcione como una vía para el desarrollo y complemento humano, formar seres que puedan comprender el mundo, no para que estén en él, sino que aprendan a habitarlo. Uno de los pilares de la educación es el aprender a aprender y lo más difícil en la vida es aprender a vivir. Esta investigación

más que intentar guiar al alumno a aprender reglas ortográficas y gramaticales —que implícitas están dentro del proyecto— es aprender a conocerse para hacer de sí mismo un ser que sepa que es con los demás.

Conclusiones

Con esta investigación se expone parte de las conclusiones que son los resultados obtenidos a través de ella, no pretende afirmar una verdad, sólo exponer los resultados obtenidos en ciertos espacios y tiempos donde se realizó el proyecto experimental aplicado y ofrecer una alternativa para una didáctica donde la emoción no sea un problema sino un factor importante para la creatividad y el camino hacia la visualización de un futuro más positivo y más perceptible. Las variantes de investigación dependen de varios factores que interfieren en los resultados finales. Sin embargo, dentro del proceso de investigación se mantienen factores comunes como lo son las preocupaciones existenciales en los jóvenes del siglo XXI —por lo pronto del lugar donde se realizó el proyecto— y las aptitudes artísticas que poseen, además de observar otros resultados adyacentes como la competitividad y visualización proyectiva por parte del género femenino, al menos en esta parte donde se proyectó la investigación en un inicio y con esto proponer que la creación literaria debe de incluirse a partir del nivel primario para formar al alumno y guiarlo hacia una vida donde él pueda ser en el mundo.

Referencias

- Bachelard, G. (1971). *Epistemología*, España. Ed. Nagrama.
- Bertrand, R (1975). *Los problemas de la filosofía*, Barcelona, Ed. Labor.
- Cañas Torregrosa, J. (2008). *Didáctica de la expresión dramática*. México. Editorial Octaedro.
- Casas Patiño, Rodríguez Torres, Contreras Landgrave, Becerril Ávila, Vela Medina, Ibarra Espinosa, Gutiérrez Gómez & Galeana Castillo (2013). *Subculturas en los adolescentes de Ciudad Nezahualcóyotl: Prácticas de riesgo para la salud*. Archivos de investigación materno infantil, Vol V. No. 3. Septiembre-Diciembre pp 126-138.
- Cisternas Casabonne, C. & Droguett, Z. (2014). *La relación entre lenguaje, desarrollo y aprendizaje desde la teoría sociohistórica de Vygotsky*. Trabajo de investigación. Sitio web: <http://www.aacademica.org/ccisternascasabonne/3>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México. Siglo XXI.
- Ekman, P. & Keltner, D. (2000). *Facial expression of emotion (Chapter 15)*. Biological and Neurophysiological Approaches. New York, Guilford Publications, Inc.
- John D. Brown, Ann L. Cuking, Rodney R. (2006). *La creación de los ambientes de aprendizaje en la escuela*. Bransford, México. Secretaria de Educación Pública.
- Eliade, Mircea (2001). *El mito del eterno retorno*, Argentina, Ed. Emecé.
- _____ (1977). *Historia de las creencias y las ideas religiosas IV*, Ediciones Cristiandad, Huesca.
- Lotman, I.(2000). *La semiósfera III, semiótica de las artes y la cultura*. Madrid. Cátedra.
- Morín, É. (2008). *La mente ordenada*. México, Siglo XX Editores.
- Paz, O. (1959). *El Arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Skinner, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México, Editorial Trillas.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y SISTEMAS DE CONSENSO PARA CONSTRUIR LA EQUIDAD DE GÉNERO HIDALGUENSE

INTERCULTURAL EDUCATION AND CONSENSUS SYSTEMS FOR BUILD GENDER EQUITY HIDALGUENSE

Jaime Uribe Cortez
El Colegio de la Frontera Sur

Resumen

En este manuscrito se presenta una reflexión producida debido al desarrollo de dos proyectos de investigación realizados en un periodo de tiempo que va del año 2015 al año 2018 en Hidalgo. Un análisis acerca de la importancia que poseen la educación intercultural y los sistemas de consensos interculturales para la reivindicación de una equidad de género que permita la erigida de la armonía social y de las buenas relaciones entre habitantes. Al conjuntarse los proyectos sobre la diversificación del escenario religioso y la configuración de un sistema urbano para esta entidad, se consolidó la idea de que las políticas públicas en las ciudades y los sistemas educativos y urbanos necesitan incluir los temas de la interculturalidad y la equidad de género en su formación integral dentro de las agendas de gobierno. Se comparte un análisis cualitativo usando diversas referencias así como la creación de categorías para dar cuenta del objeto de estudio que aquí se ocupa. El aporte y resultado principales radican en una reflexión sobre la trascendencia del consenso y de la educación como instrumentos para crear consciencia sobre la importancia que poseen todas las personas para constituir ciudades en Hidalgo.

Palabras clave: *Población, urbes, mujeres, hombres, diversidad, estado.*

Abstract

This manuscript presents a reflection produced due to the development of two research projects carried out in a period of time from 2015 to 2018 in Hidalgo. An analysis of the importance of intercultural education and systems of intercultural consensus for the claim of a gender equity that allows the erection of social harmony and good relations between inhabitants. Combining the projects on the diversification of the religious scene and the configuration of an urban system for this entity, the idea was consolidated that public policies in cities and educational and urban systems need to include the themes of interculturality and equity of gender in its integral formation within the government agendas. A qualitative analysis is shared using various references as well as the creation of categories to account for the object of study that is dealt with here. The main contribution and result lie in a reflection on the transcendence of consensus and education as instruments to create awareness about the importance that all people have to establish cities in Hidalgo.

Keywords: *Population, cities, women, men, diversity, state.*

Introducción

La educación intercultural se concibe como un medio, un instrumento y una herramienta muy útil para constituir sistemas de equidad de género a niveles estatal (en Hidalgo) y nacional. La presencia de intensos conflictos sociales y entre los individuos a todas las escalas, con todos los tipos de sectores sociales, posibilitan pensar en la elaboración de un manual de procesos y procedimientos que faciliten la concertación y el diálogo entre los diversos géneros para llegar a la armonía social.

Una herramienta como la educación intercultural tendería a enseñar los modos en que se puede convivir respetando las ideas y los modos de ser de otras culturas. Es una medida para aprender a convivir con consciencia de que los seres humanos son distintos, con muchas similitudes y diferencias, son las diferencias las que se pueden entrelazar a fin de comprender la importancia de hombres, mujeres y otras tendencias de género en la evolución de Hidalgo y México.

La equidad de género en México es un aspecto que no se puede pasar de soslayo a la hora de establecer interacciones armónicas entre los grupos sociales. Tanto en México como en Hidalgo hay un crisol de culturas y distintos modos de entender la vida que es imposible que no ocupen un lugar importante en el desarrollo estatal y nacional (de acuerdo con la información de tres testimonios importantes: Juanita, Ixmiquilpan, diciembre de 2017; Ana, Ixmiquilpan, diciembre de 2017 y Lidia, Actopan, diciembre de 2017).

Se concibe la educación intercultural y la equidad de género aplicados a las políticas públicas como medios para crear conciencia sobre el valor que posee cada persona. De hecho, se concibe que los distintos individuos pueden convivir en armonía, para lo que es necesario establecer los cimientos de un sistema de consenso de tipo intercultural con equidad de género en el que la escuela y las políticas educativas y urbanas sean catalizadores para transmitir los principios de una educación inclusiva en el que haya un diálogo constante como elemento fundamental para instaurar una armonía general continua.

El objeto de estudio que se analiza en el presente documento se refiere a la importancia que poseen la educación intercultural y los sistemas de consensos como instrumentos para crear conciencia en que los dilemas sociales entre los distintos géneros se pueden resolver sin recurrir a la violencia y siempre insistiendo que el diálogo es una herramienta útil para afinar toda relación humana.

Este escrito tiene la cualidad de compartir una reflexión breve que invite a pensar en lo importante que es fundar ciudades a partir de relaciones sociales fraternas ¿Cuáles serían los resultados y las implicaciones que tendría establecer un sistema de educación intercultural con tintes de equidad de género en Hidalgo?

En el decurso de la evolución urbana las interacciones entre personas definen el nivel en la calidad de vida y la misma estabilidad de las ciudades. Las relaciones entre grupos sociales e individuos: Hombres, mujeres y personas de otras tendencias, en

particular, las personas adscritas a la línea LGTB determinan por medio de su convivencia la dirección o estabilidad general.

Al evolucionar y crecer las ciudades en Hidalgo y México se vuelve más complejo establecer relaciones sociales de forma incluyente en que todas las personas sean tratadas con respeto y consideración de sus similitudes y diferencias frente a sus congéneres.

Desde un punto de vista particular es en las zonas metropolitanas, en los centros urbanos y en las conurbaciones de Hidalgo particularmente, donde se observan en la mayoría de los casos y sin excluir al ámbito rural, los mayores desajustes en cuanto a rubros como desigualdad social-económica, marginación e intolerancia, razón por la cual en este texto se fija la atención en la importancia de construir el *consenso intercultural* para las ciudades e instaurar la armonía integral desde el ámbito educativo (Información basada y conectada con el testimonio de Adolfo, Pachuca, noviembre de 2017). Tal como diría un testimonio oral captado en Pachuca en 2016:

La educación es fundamental como medio de enseñanza para que las personas se lleven de forma adecuada. Esto a su vez, beneficiará la formación o la calidad de las ciudades en Hidalgo ya que una población con buenas relaciones garantizaría una adecuada planeación de parte de todas las personas (se entendió que hablaba de los géneros) implicadas (Testimonio, Jorge Luis, Pachuca, agosto de 2016).

Dos son las preguntas que rigen la presente exposición, éstas son: 1) ¿Cuál es la trascendencia de incorporar el enfoque de género a la educación intercultural? 2) ¿Por qué es trascendente incluir los enfoques de interculturalidad y de género en la política pública urbana y educativa en Hidalgo?

Hipotéticamente se arguye que una posible respuesta para ambas preguntas estriba en que un enfoque de género incluido en un sistema educativo intercultural favorecería consolidar la idea de equidad de género en las políticas públicas de corte urbano y educativo que propicie un encuentro pacífico entre las personas en todos los espacios que conforman la sociedad mexicana y de todos los sectores sociales, incluyendo aquellos ámbitos que son determinantes para la configuración de urbes (Esta reflexión también surgió como parte de una conversación obtenida con un testimonio quien es: Sara, Pachuca, agosto de 2016).

La trascendencia de incluir los enfoques de género y de la interculturalidad en las políticas educativas y urbanas radica en promover el tema de la armonía social y de la sana convivencia dentro de las agendas de gobierno, para que de ahí en adelante se trabaje en el plano de la participación de todas las personas en la conformación de ciudades en el marco de un diálogo constante y con el continuo consenso constructor de acuerdos.

Después de este marco explicativo, se arguye que la estructura capitular que se aquí se presenta se conforma, en primer lugar, de una reflexión que explica los pormenores

subyacentes a la construcción del argumento que a este escrito da vida. En segundo sitio, se presenta una serie de comentarios sobre la idea de *interculturalidad* como un concepto que es necesario desarrollar para la evolución de las ciudades y para la calidad de vida en las personas.

En tercer lugar, se hace una breve propuesta conceptual que descansa en el concepto de *sistema de consenso con equidad de género* debido a la importancia que conllevaría su posible aplicación para Hidalgo. En cuarto lugar, se comparte que la propuesta general de este documento radica en una breve y cualitativa reflexión que consiste en dilucidar un método para implementar el consenso intercultural con equidad de género en la práctica educativa. Finalmente, se dispone de una última reflexión que sea el epílogo para este aporte.

Antecedentes

El tema de la equidad de género surge históricamente como parte de un pensamiento en torno a la necesidad de encontrar pautas que lleven a las personas a la convivencia armónica en una sociedad global marcada por intensos conflictos y por una patente falta de diálogo, además de que las relaciones sociales y la convivencia se han vuelto muy complejas.

En parte debido al avance de los medios de comunicación, el influjo de las nuevas modas artísticas y tecnológicas, la creciente desigualdad social y económica, la

evolución de las ciudades y su intenso crecimiento, a la vez que una mayor diversificación productiva, entre otros aspectos, han sido los propulsores de una mayor problemática a la hora de establecer interacciones.

Pensar en la importancia que detenta la equidad de género en la construcción de relaciones sociales armónicas facilita imaginar hacia dónde camina la sociedad en el tema de la convivencia cotidiana.

A partir de los años 2015, 2016, 2017 y una pequeña parte del año 2018 (febrero-mayo) se desarrollaron un par de proyectos denominados: 1) La diversificación religiosa del estado de Hidalgo y 2) Configuración de un sistema urbano estatal con una proyección a cincuenta años, cuyos resultados han sido muy halagüeños y de lo cual este documento es un resultado en el que se manifiesta algún breve elemento.

El objetivo general, en ambas pesquisas, radicó en dilucidar, *grosso modo*, la relación entre la evolución de las ciudades, la formación de movimientos sociales (de índole religiosos) y la implementación de sistemas urbanos como una forma de planear un vínculo armónico entre la población y la construcción de ciudades, en especial de zonas metropolitanas o centros urbanos.

El resultado principal que se obtuvo estribó en que para que la organización de las ciudades se vea en óptimas condiciones es menester incluir a todos los sectores sociales en tal organización, así como a todos los géneros. Para que todos los sectores

de la población se aglutinen es necesario que los malentendidos y los conflictos que devienen de las relaciones sociales y de las interacciones entre los grupos e individuos aminoren y se resuelvan en armonía por medio del diálogo y el consenso (Como también mencionó el siguiente testimonio: Andrea, Mineral de la Reforma, octubre de 2017). El principal hallazgo radica en que es necesaria la equidad de género incluida en los sistemas de educación intercultural para configurar ciudades armónicas.

Metodológicamente se conectan cualitativamente de manera interpretativa y comparativa los conceptos de *educación intercultural*, *sistemas de consenso* y *equidad de género* a fin de desvelar que la inclusión de población y la misma construcción de ciudades requiere de constituir acciones encaminadas a establecer la sana convivencia entre todos los géneros dentro de las diversas formas de ciudades existentes.

La participación de todas las personas y sectores, en especial, en la solidificación de zonas metropolitanas y nuevos centros urbanos, la convivencia entre los géneros, posibilitará la edificación de ciudades armónicas mediante políticas educativas y urbanas inclusivas (Testimonios, Antonio y Joaquín, Pachuca, marzo y julio de 2018, respectivamente).

La conclusión que se generó de ambos proyectos se refiere a que una sociedad equitativa es aquella en la que todas las personas tienen acceso a bienes básicos y en la toma de decisiones públicas trascendentes con el fin de erigir acuerdos que influyan

en la estructura urbana junto con el tema de la equidad de género (Es una idea que se retoma del testimonio de: Francisco, Pachuca, julio de 2018.).

Precisamente el punto principal que motivó la escritura de este documento, es que a partir de los dos proyectos mencionados nace una inquietud que arguye que el tema de la construcción de sistemas educativos basados en el consenso es fundamental para facilitar la comprensión del valor que cada persona posee, incluidas las culturas de las que provienen y las distintas cosmovisiones que son fundamentales para concebir que cada individuo tiene un contexto específico de referencia.

De los resultados de ambos proyectos se produjo una reflexión que consiste en que los proyectos de construcción de ciudades serían mejor optimizados si se originan en el marco de la inclusión de todas las culturas, todos los géneros, todas las formas urbanas y políticas educativas, a las dinámicas constitutivas de las ciudades.

Para el Consejo Nacional de Población (2012), las políticas públicas, la equidad de género y los sistemas de consenso (según se interpreta) poseen una importancia capital para la formación de zonas metropolitanas, centros urbanos y conurbaciones. Particularmente, desde la perspectiva de Font (2012), la inclusión de los géneros a la configuración de los centros urbanos se puede dar en el marco de la instauración de una equidad que incluya a toda la población en las decisiones que se inmiscuyen en las urbes.

El proyecto histórico que entraña la construcción de ciudades incluye la configuración de un sistema de consenso con base en la educación intercultural para consolidar un proyecto de inclusión de todas las personas a las diferentes áreas sociales que integran el entramado urbano de Hidalgo. Inclusión que promueva sin menoscabo la equidad de género para todas las personas hidalguense y en el país.

Es por eso que para este artículo ha sido vital concatenar las ideas de educación intercultural y las propias políticas urbanas en la configuración de un sistema productor de consensos que conduzca a la equidad de género que a su vez integre a todas las personas que desarrollan su vida en centros urbanos.

Para este texto es significativo dar cuenta de una breve reflexión con algunos antecedentes y referencias teóricas, así como la citación de algunos testimonios orales que denotan percepciones sobre cómo es el vínculo entre estos aspectos y que da soporte a la propuesta conceptual inherente a este documento: *Sistemas de consenso (interculturales) con equidad de género*.

Desarrollo: Presencia de una interculturalidad que hoy llama a la puerta de Hidalgo

Se aduce que la importancia de incorporar el enfoque de género a la educación intercultural estriba en la necesidad de educar en torno a la creación de un sistema de consenso que ayude a la disminución de los conflictos entre personas y entre los

grupos de la sociedad (Dos Testimonios hablan de lo dicho: Jorge Luis, Pachuca, agosto de 2017 y Alberto, Ixmiquilpan, septiembre de 2017).

Según el testimonio captado de Luis Ángel (Testimonio, Luis Ángel, San Actopan, enero de 2018) dentro de las aulas de clase, en las inmediaciones de las escuelas, en las respectivas casas, en los diversos espacios en que se desenvuelven las personas, la enseñanza sobre la armonía social vendría a ser el eje rector de una educación intercultural que diera cuenta de cómo vivir en armonía y de cómo solucionar los contratiempos generados entre las personas.

Es menester que haya una idea de interculturalidad dentro de todos los niveles de enseñanza para mostrar la importancia de establecer consensos colectivos y armónicos entre todos los sectores sociales de México. Lydia Raesfield (2013) arguye que en México se ha buscado desde hace por lo menos cincuenta años que la educación intercultural sea parte de los derechos humanos como parte de promover una política cultural de respeto entre las personas. Habla la autora de las personas indígenas, aunque se puede aplicar para todo tipo de personas.

La autora antes mencionada coincide con el artículo I de la Declaración de Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas, (ONU) (s/f) y su máxima que es un principio de igualdad, en el que expresa que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. El mensaje principal radica en que todos los seres humanos; las personas tienen los mismos derechos sin distinción ni

discriminación. Esto hace pensar en que entre las personas el derecho a la sana convivencia y por tanto a las buenas relaciones está ahí para lograrse.

Incluso para la formación de políticas urbanas es también un buen vehículo de reflexión para pensar en cómo se constituyen las zonas metropolitanas y los centros urbanos en Hidalgo, en otras ciudades y mediante otras formas de ciudad.

En términos de políticas y agendas de gobierno es fundamental retomar el tema de la equidad de género y de la educación intercultural para crear conciencia y crear planes de integración social en los cuales se aminoren conflictos sin resolver y tensiones comunitarias de largo plazo a través de las políticas de corte educativas y urbanas.

El proceso histórico por el cual se ha instaurado la idea de interculturalidad en las políticas públicas en México ha sido compleja e interesante. Velasco Cruz (2010) en su artículo denominado “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste” hace mención que durante la década de los noventa el gobierno mexicano por medio de las políticas nacionales decidió establecer el concepto de interculturalidad a la educación pública, la educación indígena fue la primera en recibir la influencia de esta noción.

Años después, según la propia versión de Velasco Cruz, alcanzaría a situarse en todos los niveles de la educación pública mediante el Programa Nacional de Educación 2001-

2006 en el cual se dirigiría la acción educativa del gobierno basada en hacer una educación eminentemente abierta a todas las culturas.

De acuerdo a esta postura la posibilidad que veía en aquel lejano año 2000 el entonces presidente de México Vicente Fox estribó en ofrecer una revalorización positiva de las diferentes culturas y pueblos originarios, así como la creación de ambientes efectivos de interacción escolar intercultural, urbanas y rurales.

Para Bensasson (2013), la idea de interculturalidad surgió como un esfuerzo de las agendas de gobierno por contener el desmedido crecimiento de la población en los países europeos y Estados Unidos, así como por la necesidad de integración de los migrantes que llegaban a esos territorios. Posteriormente se diseminó por América Latina para luego tomar asidero en México a través del enfoque intercultural con énfasis en el cuidado de las personas que integran las diferentes culturas y los derechos colectivos de los distintos pueblos indígenas.

Bensasson (2013) comenta que es menester tomar en cuenta “la existencia de los diversos grupos culturales que existen en el país y de establecer criterios para desarrollar tratos más equitativos”. Precisamente la educación intercultural desde la postura de la autora vendría a erigirse como una herramienta política muy valiosa para erigir una comprensión mutua que lleve a la armonía social. En la siguiente cita se puede observar lo dicho por la autora:

La interculturalidad nos remite a la existencia de culturas diferentes y políticamente asimétricas y a la necesidad de establecer un trato más equitativo para los portadores de las culturas no dominantes. En nuestro país y en otros de América Latina, a estas culturas diferentes se les adjudica el nombre genérico de masificaste de indígenas, lo cual muestra, de por sí, el desconocimiento de y el disimulado desprecio de los que son objeto; de ahí que se antoje natural la generosa idea de una educación intercultural especialmente diseñada por ellos, a condición de que no afecte a la población mayoritaria (p.49).

La anterior refleja la noción de *políticas de educación intercultural*, es decir, se define como la herramienta que posibilitaría dar a conocer los atributos principales de las culturas, aquellas que son tradicionales y/o de la costumbre que constituyen la estructura de cada persona.

En este sentido, para Schmelkes (2013), análogamente a Bensasson, cuando se habla de educación intercultural la principal necesidad estriba en la pertinencia y la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción del curriculum educativo. En lo que sigue se denota el argumento de la misma autora Schmelkes:

Educación intercultural bilingüe de calidad y con pertenencia cultural y lingüística para los pueblos indígenas, en todos los niveles educativos, y la de una educación intercultural para toda la población, en el marco de la definición de México como país pluricultural y frente a las lamentables condiciones de vida de la población indígena en nuestro país (pp.49-50).

Incluir la lengua, las costumbres, las tradiciones, el vestido, la comida y la idea de convivencia pluricultural en todos los niveles de la política educativa del país serían ejes centrales de los argumentos de Schmelkes. Una educación intercultural tendría necesariamente que retomar las nociones de *pluralidad* y *cultura* para desarrollar políticas públicas exitosas.

La idea de interculturalidad, de acuerdo a Aguirre Beltrán (1992a), es una herramienta conceptual para comprender la acción política pro-indigenista. De forma similar con Stavenhagen (2013), la *interculturalidad* como concepto que posibilita la emergencia de una acción de política indigenista se derivó del Primer Congreso Indigenista Interamericano y de la fundación del Instituto Nacional Indigenista.

Para Dietz y Mateos (2011), aunado a la importancia que tiene el Instituto Nacional Indigenista en la implementación de un concepto sobre *interculturalidad*, la definición de “regiones interculturales” o “regiones de refugio” es de mucha trascendencia para comprender la proyección de la política indigenista en el desarrollo de la sociedad y sus grupos.

Derivado de estas concepciones, y en particular desde la óptica de Aguirre Beltrán (1992b), en su clásico texto denominado *Regiones de refugio* (2009), y acorde con las necesidades propias de cada contexto social, se ha hecho necesaria la implementación de un sistema educativo ligado con las necesidades de la ciudadanía que en términos

de agenda de gobierno se considera como parte necesaria para el avance social, económico, político, entre otros (a nivel nacional y en Hidalgo).

No obstante que la idea que ha nacido de Aguirre Beltrán sobre interculturalidad se refiere a que el Estado mexicano lleve los beneficios de la educación a las comunidades indígenas a modo de beneficiar a esta población, la convivencia adecuada entre los géneros no es una variable de menor importancia al hablar de educación intercultural y políticas educativas.

La armonización de las relaciones entre todas las personas, de todos los géneros es también una misión de la interculturalidad, por lo cual, iría más allá de las comunidades tradicionales para insertarse en centros urbanos, en las honduras de las mismas políticas urbanas.

La educación intercultural dentro de las aulas de clase en las ciudades de Hidalgo ayudaría a fomentar una ética de la alteridad, una ética de la comprensión y del consenso a fin de estatuir que las personas pueden contar siempre unas con otras (Testimonio, Elizabeth, El Cardonal, febrero de 2018).

Si bien es cierto que durante el siglo pasado la idea de una interculturalidad en Estados Unidos, América Latina y México hizo su aparición con mucha fuerza, hoy en día a nivel de Hidalgo es menester retomar la idea con el fin de iniciar un sistema educativo general que ejecute los estatutos que la idea de interculturalidad establece.

Algunos atributos de la idea de educación intercultural históricamente se han referido a la “pertinencia cultural y lingüística de la educación” aplicadas a los pueblos indígenas esto de acuerdo con lo que dicta Schmelkes (2013, p.3) acerca de su noción sobre *educación pluricultural en lo cual las políticas públicas de alguna manera, para México (para Hidalgo), han delineado un concepto de interculturalidad fundamentado en la cuestión lingüística.*

Muy similar al proceso de construcción de una interculturalidad para América Latina tienen mucha repercusión, variables como el lenguaje, la inclusión con mayor ahínco a los procesos políticos de parte de las mujeres, la formación universitaria, la idea de interculturalidad desde los foros académicos, socioculturales y la formación intercultural para jóvenes. Algunos autores que se podrían revisar para dar cuenta de dichos temas son: Vila Merino, 2010; Moreno Chirinos, 2010; Vila Merino y Álvarez Jiménez, 2010; Santos Rego, Lorenzo Moledo, y Aparicio, 2010; Maya Soeterik, 2010.

De acuerdo con los testimonios orales son aspectos que en Hidalgo se han trabajado con continuidad reflejados en los temas de la transmisión y acrecentamiento de la cultura, el desarrollo del individuo, la transformación de la sociedad, la formación de hombres y mujeres con, -en teoría-, altos estándares de servicio a la entidad, entre otros (Testimonio, Juan, El Cardonal, febrero de 2018).

Los documentos como el presentado por el Congreso del Estado Libre y Soberano de Hidalgo (2010), en su decreto número 588 que contiene la Ley de Educación para el Estado de Hidalgo, dicta en el artículo cuarto que el fin de la política pública de índole educativa es el desarrollo integral y total de los territorios, los individuos y grupos humanos. En la siguiente cita se expresa así:

Que para quienes suscribimos el presente dictamen, queda claro que la educación ha sido a través de la historia la columna que vértebra nuestro desarrollo económico, social y cultural. La Ley General de Educación la define como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres con alto sentido de solidaridad social (pp.1-2).

El individuo tiene un papel central en las políticas educativas, es el centro para la renovación de un sistema de educación intercultural. Es el medio por el cual toda idea de interculturalidad cobra sentido y significado. El individuo es el principal responsable de que la educación intercultural cumpla su meta, que en términos de políticas públicas se refiere, según el inciso séptimo, se tendería “al mejoramiento de la calidad de vida” (El Congreso del Estado Libre y Soberano de Hidalgo, 2010, p.2).

El individuo de alguna manera es el fundamento de los grupos humanos, de las instituciones y del compromiso general con el universo educativo nacional y estatal (hidalguense), en lo que la educación intercultural también tiene su compromiso con el florecimiento de la educación de forma integral (Testimonio, Anabel, Pachuca, julio de 2016).

El inciso décimo sexto en sus dos primeros párrafos de la *Ley de Educación para el Estado de Hidalgo* (2010), arguye que es menester establecer las generalidades y la distribución de la función social de la política educativa, algo que es importante para implementar un sistema educativo intercultural con enfoque de género (De forma muy similar a como lo establece el siguiente testimonio: Angélica, El Cardonal, febrero de 2016).

También algo que precisamente explican los autores mencionados párrafos atrás es que se debe aplicar desde los espacios indígenas, los espacios para la educación para adultos en las ciudades (así como el área rural), para los trabajadores, las familias, las personas de la comunidad LGTB, entre otros. En la siguiente cita se deja ver lo dicho:

La iniciativa que se dictamina, alcanza estos propósitos en los cuatro Títulos, 161 Artículos y 8 transitorios que la integran, en los que toca los aspectos esenciales para que el sistema educativo del Estado de Hidalgo, sea acorde con las reformas de la Ley General de Educación, actualizando su contenido para que se ajuste a la realidad que norma y regula las; así tenemos que en su Título Primero, norma las generalidades y la distribución de la función

social educativa, con cuatro secciones, la Primera, regula las facultades de las autoridades educativas, los servicios educativos, los derechos y obligaciones de los educandos, financiamiento a la educación, equidad y calidad en la educación, evaluación educativa, planeación y coordinación institucional y finalmente, la seguridad de las escuelas. En su título Segundo, la ley que se somete a su consideración, regula el Proceso Educativo, abordando los tipos y modalidades, de la educación, desde los aspectos de la educación inicial, básica, especial, indígena, actividades complementarias para la educación básica y normal, educación para adultos y formación para el trabajo, educación para la vida y el trabajo, educación media superior, educación superior, calendario escolar, la educación que imparten los particulares y, finalmente, la validez oficial, revalidación, equivalencia de estudios y certificación de conocimientos (p.3).

Más recientemente la *Ley de Educación para el Estado de Hidalgo* elaborada por el Instituto de Estudios Legislativos (2018), de la última reforma del 11 de junio del año 2018 y publicada en el Periódico Oficial el 10 de marzo de 2014, en el decreto número 181, capítulo 1 inciso 2 establece que las políticas públicas deben incluir a todas las personas para tener acceso libre y justo al Sistema Educativo Nacional. En la siguiente cita se muestra parte de lo dicho:

En el Estado de Hidalgo, toda persona tiene derecho a recibir educación de calidad sin distinción de raza, origen étnico, nacionalidad, género e identidad de género, edad, discapacidad, condición de salud o lingüística, preferencias

sexuales, identidad sexual, ideología, creencia religiosa, filiación, sexo, situación migratoria, impedimento físico, de salud, estado de gravidez, o cualquiera otra condición personal, económica, política o social, y por tanto, tienen las mismas oportunidades de acceso al Sistema Educativo Estatal con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación que imparta el Estado deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará el respeto a los derechos humanos, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. La educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo de las personas y a la transformación de la sociedad; y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a personas que tengan sentido de solidaridad social, igualdad de género y no discriminación. En consecuencia, no se podrá negar la participación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje a personas que presenten padecimientos físicos o mentales, donde el objetivo en estos casos será ayudarlos a alcanzar la plenitud en ambos aspectos. En el Sistema Educativo Estatal deberá asegurarse la participación activa de todas las personas involucradas en el proceso educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, docentes, madres y padres de familia o tutores, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º de la presente ley (p.4).

La interculturalidad llama a la puerta otra vez actualmente en Hidalgo. Después de años de colocarla en las discusiones académicas y burocráticas, luego de la construcción de un sistema de escuelas interculturales, que se ha traducido en la Universidad Intercultural del Estado que está ubicada en la sierra hidalguense, con la instauración de un sistema educativo bilingüe que respeta las lenguas de cada persona que pertenezca a una comunidad indígena o tenga diversas filiaciones culturales, es preciso volver a traer el tema a las agendas de gobierno y establecer un concepto de *equidad de género* que abarque todas las escalas territoriales, en todos los contextos urbanos (y rurales), con el fin de ver florecer un sistema de consenso y de acuerdos que promueva y reivindique, sobre todas las cosas, la armonía, el respeto, la inclusión y el orden social.

Propuesta conceptual: Sistemas de consenso con equidad de género

Para hallar la armonía entre todas las personas en Hidalgo y un sistema educativo que promueva la equidad de género, el concepto de *sistema de consenso (con equidad de género de cuño intercultural)* sería uno de los elementos conceptuales adecuados para tal objetivo y un aporte que este documento dejaría a los lectores.

Se define como el conjunto de instrumentos, principios, normas, estatutos, instituciones y actores que luchan por instaurar un tiempo de paz entre todos los géneros, todos cuantos existan para abonar a la sana convivencia. La consigna es implementar una

suma de principios, un sistema (de consensos) para consolidar el entendimiento para resolver conflictos y paliar diferencias.

Dígase que la dualidad *educación intercultural-sistemas de consenso* (con equidad de género) son una necesidad que tienen las agendas de gobierno para considerar en la evolución de las ciudades. La construcción de un sistema intercultural necesita de una ética del consenso en la que se enseñe a respetar y valorar lo que las personas en su dignidad significan mucho para la vida.

La educación y los centros urbanos juegan un papel preponderante en la consigna de enseñar ¿qué es el género? y ¿cómo convivir en una sociedad mexicana tan compleja como la mexicana?

Para Lamas (2000), la configuración de un sistema intercultural con equidad de género podría tener su base en que las políticas públicas definan entre un cuerpo sexuado y los seres socialmente contruidos, para lo cual la autora se pregunta por la diferencia entre el otro diferenciado y los demás: ¿Qué es el otro?, ¿el otro sexo?

Es interesante pensar cómo las políticas educativas y urbanas pueden asimilar estas preguntas y considerar la equidad de género como objeto de sus propios intereses, intereses que también pertenecen a la ciudadanía, a la economía, al medio ambiente, al ámbito deportivo, a la educación, a todos los campos que integran a la sociedad (Testimonio, José, Pachuca, marzo de 2016).

La virtud que se observa al incluir los sistemas de consensos con equidad de género y los sistemas de educación intercultural consisten en que son coadyuvantes e instrumentos idóneos para comprender cómo interpretar las políticas urbanas a fin de construir ciudades armónicas en donde la solidaridad entre todas las personas sea la vía correcta.

Al estilo que señala Mora (2006), la equidad de género siempre va acompañada de políticas de derechos humanos derivadas desde el ámbito educativo tanto en la teoría como en la praxis. El autor da importancia a la identificación de la intersección de género, es decir, es fundamental diferenciar entre clase, etnia y raza, el vínculo entre la esfera reproductiva y la esfera productiva, los modelos de familia, ciudadanía y derechos de las mujeres, empoderamiento femenino, justicia de género, el multiculturalismo, los anti-esencialismos, los marcos y modelos analíticos en las intervenciones con mujeres, y quizás la cuestión más importante para la obra de Mora y sus colaboradores se refiere a responder qué significa transversalizar e institucionalizar el género desde las agendas de gobierno.

Ciertamente estos elementos pueden o no llegar a ser parte de las políticas urbanas. Algunos están siendo retomados por las agendas de gobierno del estado y por los propios hacedores de políticas estatales y locales, lo cual es un avance significativo para la instauración de la equidad de género en las ciudades.

En cuanto a cómo se mira a la comunidad lésbico, gay y transexual en el estado, es otra cuestión que es menester interpretar hasta llevar hacia la estructura de las políticas educativas con base en la aplicación de la educación intercultural. Es todo un trabajo, una serie de procedimientos que es menester desarrollar para alcanzar un acuerdo en cuánto a las acciones para reivindicar el respeto al derecho de todos de vivir en armonía, seguros y con la mayor felicidad posible.

El sistema político educativo tiene capital importancia. Es uno de los instrumentos que enseñará los principios del consenso en torno a la importancia que posee el género; todas las personas en el desarrollo y florecimiento de Hidalgo y de sus ciudades. Una educación intercultural sería un buen mecanismo para aprender qué es el género en el marco de la apertura social con tendencia hacia una aceptación y valoración positiva para todas las personas.

Por supuesto que cada persona tiene sus propios parámetros de juicio que indican cómo debe ser tratados los seres humanos en función de la historia de vida, en función de los conceptos dotados por las instituciones de socialización que dan las pautas para hablar y actuar hacia los demás y para con los demás.

Es en esta línea de ideas que la educación intercultural y el propio enfoque de género sería (es) un buen compañero de las políticas públicas. La educación se erigiría como la fuente de la que emanen los estatutos del consenso para construir un sistema de

entendimiento mutuo, mientras que las políticas estatales y nacionales se encargarían de estatuirlo y echarlo a andar.

En este caso, se establece la pregunta siguiente: ¿Es posible articular un sistema de consenso a partir de la conexión entre una educación intercultural y la equidad de género? ¿Es factible enseñar equidad de género a partir de un sistema de consenso intercultural implementado desde el ámbito educativo?

Se piensa que ahí están las principales cuestiones a discutir. Hay que establecer una metodología de conexión entre cada una de las dimensiones, estas son: 1) Equidad de género, 2) educación intercultural y 3) políticas urbanas. La articulación empezaría por unir a los profesionales de cada disciplina que se vean implicados para construir una amalgama que considere cada uno de los aspectos que son parte de la armonía definitiva.

¿Qué aspectos tendría para Hidalgo un sistema de consenso que conjunte las dimensiones mencionadas? Por lo menos tres que son: 1) La capacidad de concertar diálogos y acuerdos por parte de todos los actores implicados. 2) La disposición para aportar recursos humanos y materiales para la configuración integral. 3) La virtud de la autocrítica para cambiar o re-configurar las cosas que no salen bien al momento, o quizás a corto, mediano y largo plazo.

Edificar un vínculo en donde todas las partes implicadas cumplan una función y la desarrollen a cabalidad es fundamental para conseguir los objetivos planteados, que a título personal serían tres:

- 1) Asirse, todos los participantes, a los estatutos jurídicos, normativos y legales que emanan de la Ley de Educación del Estado de Hidalgo para que a partir de ambas se configure un sistema de consenso intercultural con equidad de género.
- 2) Es menester fundamentar la actuación en el marco de las diferentes versiones de la Ley de Ordenamiento Territorial, Asentamientos Humanos y Desarrollo Urbano (de Hidalgo), para no salirse de los lineamientos y construir políticas urbanas de acuerdo con los estatutos, los recursos y las necesidades que son propias de cada ciudad en términos de la equidad de género.
- 3) Por último, es menester revisar las diversas definiciones de equidad de género para retomar las acepciones que servirán para construir la idea de persona y ayudar al sistema de consenso en la constitución de acuerdos y diálogos fructíferos. El reto más grande, según se reflexiona, es configurar un método que articule un consenso intercultural eficaz para todos los géneros.

Propuesta general del documento: Construir una metodología del consenso intercultural

La metodología para elaborar un sistema de educación intercultural requiere de una amalgama de instrumentos y técnicas que sirven para elaborar un procedimiento de inclusión de todas las personas a fin de construir la armonía.

El primer elemento es considerar que se requiere del análisis interpretativo y de consenso en los grupos sociales para construir sistemas interculturales con un par de aspectos esenciales a saber:

- 1) Conocer el valor de la persona humana por el hecho de ser personas con características análogas que viven y respiran en una misma atmósfera social y biológica vital. Para esto es importante establecer un acercamiento empático con las personas más próximas y comprender las ideas y conceptos que les constituyen.
- 2) Observar que todas las personas tienen capacidades, funciones y actitudes que los hacen valiosos independientemente de su estrato social, económico, jurídico, académico y sus preferencias sexuales, por lo que tienen un valor natural que hay que comprender y aceptar.
- 3) Entablar relaciones y vínculos humanos con otras personas en las que se valore la amistad, la lealtad y observar la importancia que posee cada ser humano para la evolución de las escalas estatal y nacional, como elementos esenciales para vivir fraternalmente en un proyecto universal muy halagüeño.

La conexión de estos tres aspectos se define en cuanto a que es necesario dialogar profundamente en torno a la condición actual de las personas en México y en Hidalgo

con lo que viene a futuro en unos corto y mediano plazos en todos los campos. El diálogo abrirá las puertas para que el entendimiento pase a ocupar junto con las personas la mesa de acuerdos, diálogos y concertaciones.

El concepto de *sistema de consenso* se define en este sentido como la herramienta para construir diálogos de diversos tipos que sean catalizadores para instaurar la amotina social. Un sistema así permitiría conocer las similitudes y las diferencias que existen en las personas para comprender su valía.

En todos los ámbitos las personas de todos los géneros saben hacer sus quehaceres cotidianos con mucha solvencia. Los talentos y las capacidades están con cada individuo. Este tipo de sistema posibilitaría entablar una relación estrecha entre cada vez un mayor número de personas, con lo cual a partir del diálogo nacería un entendimiento mutuo.

Metódicamente conectar el concepto de *sistema de consenso* con el concepto de *equidad de género*, desde la postura de Mora (2006), radicaría en la identificar la potencia explicativa de las nociones de *equidad* y *diferencia* en donde es menester complementar con las ideas de *justicia social* con *justicia cultural* en las que se reivindicquen los derechos de las personas de todos los estratos sociales. En la siguiente cita se define la perspectiva de Mora de la siguiente forma:

La equidad de género como noción comprensiva, involucra la tensión entre la igualdad y la diferencia, así como la complementariedad de la justicia social con la justicia cultural. Es decir, la justicia de género tiene connotaciones culturales y económicas, aspectos que requieren políticas de reconocimiento de las diferencias y aspectos que tienen que ver con políticas de redistribución, en el sentido de igual participación de los beneficios entre hombres y mujeres. Esto, en el marco de una concepción ampliada de la equidad, ligada a la consideración de todo tipo de desigualdades y diferencias, no sólo a las diferencias de género, sino incorporando las diferencias de clase, etnia, 'raza', generación, sexualidad, región, ubicación en el orden mundial, etc. La equidad de género, al igual que la equidad concebida de manera general, busca eliminar por un lado la desigualdad social y por otro el irrespeto de la diferencia (p.87).

Desde la perspectiva de Frazer (1997), es necesario identificar algunos ejes de diferenciación que puedan producir desigualdades estructurales o en caso contrario contribuir a mejorar las relaciones y equilibrar las condiciones socio-económicas. Por tanto, el análisis de un sistema de consensos facilitaría armonizar las relaciones entre individuos. La misma práctica de la equidad de género es una instancia que facilitaría armonizar las relaciones humanas y darle a cada persona la importancia que por naturaleza posee (Testimonio, Elvira, Pachuca, enero de 2018).

Hay que añadir al análisis del sistema de consenso las nociones de *equidad* y *diferencia*. El consenso busca equilibrar las opiniones que se tienen sobre los demás individuos. También regularía el concepto en cuanto a la opinión y percepción que las personas tienen de sí mismas. Mientras que la idea de diferencia haría un trabajo regulador de la percepción y opinión que se tienen sobre los demás.

Metodológicamente la regulación en las percepciones se basaría en señalar las diferencias entre individuos y grupos humanos lo cual se traduciría en una aceptación integral y más fácil de comprender. Las personas estarían introyectando algunos principios por los cuales los demás (las personas) llegarían a adquirir importancia y valor real ante los ojos externos (de otros individuos o grupos). Son tres en esencia aspectos de la metodología:

- 1) Concebirse a uno mismo y a los demás como parte de una misma realidad que puede ser modificada benéficamente por medio de la actuación de todos en conjunto.
- 2) Que el florecimiento de los territorios rurales y urbanos y la reivindicación de los derechos humanos se puede desarrollar en comunidad y en agrupaciones, sin anular el individuo, empero con la comprensión de que en agregación se pueden alcanzar mejores frutos.
- 3) Que el bienestar de todas las personas es algo que se puede obtener. Habrá que responder lo que sigue: ¿Cuál es el fin social de perseguir la equidad de

género?, ¿cómo es que todas las personas pueden vivir juntos en un mundo social marcado por intensos conflictos y disensiones?

El diálogo es una solución, al menos un camino viable que podría llevar a las personas a configurar acuerdos. A su vez, la educación intercultural y las mismas políticas urbanas serían los que devendrían o producirían consensos que armonizarían las relaciones sociales en las ciudades (sin excluir al ámbito rural).

Para finalizar, la metodología del consenso intercultural resultaría en un diálogo constante. El consenso intercultural y la misma educación intercultural se sintetizarían en una constante comunicación entre los individuos de todos los géneros. El diálogo va encaminado a instaurar, se reitera, el consenso intercultural y por supuesto a estatuir la armonía entre las personas.

Reflexión final

En el transcurso de este documento se ha compartido una breve reflexión sobre la educación intercultural y el consenso intercultural como catalizadores para la implementación de una equidad de género que coadyuve al florecimiento de las buenas relaciones entre personas, territorios y grupos humanos en Hidalgo y en México.

En la entidad hidalguense se han implementado algunos elementos que desde el ámbito educativo y desde la Ley de Desarrollo Urbano, Asentamientos Humanos y Ordenamiento Territorial, históricamente, se ha implementado para fomentar la equidad a nivel urbano.

Se compartieron algunos aspectos de la Ley de Educación de Hidalgo que denotan cómo es que el ámbito educativo ayuda a abonar a la instauración dentro la estructura de las políticas públicas la idea de interculturalidad, mientras que las políticas estatales serían las ejecutoras de tal idea. El fin es generar unidad y armonía entre todas las personas con todas las personas y sus conceptos principales.

Es menester darle importancia a la equidad de género en las agendas de gobierno a fin de convertirlas en políticas que otorguen valor a las personas en su integridad. Un valor que la misma naturaleza ha imprimido a todos, la equidad de género se constituye en un conjunto de sistemas de consenso que junto con la educación intercultural y las políticas públicas serían elementos centrales para la construcción de ciudades, abrir nuevas sendas para construir consensos; configurar diálogos, categorías, conceptos y variables que ayuden a comprender quiénes son los individuos y quiénes son los grupos en un mundo marcado por intensos cambios.

La educación intercultural en conexión con las políticas públicas son la batería poderosa para encontrar equidad entre las personas, la preciada equidad entre los

géneros. Un modelo de consenso intercultural reflejado en un sistema de acuerdos y de diálogos permanentes con muy buenas herramientas que pueden ser fundamentales para lograr la tan ansiada equidad, es la meta de la educación intercultural.

La equidad de género no es un proyecto inalcanzable. Se puede alcanzar siempre y cuando todas las personas configuren acuerdos en los que se consideren que todos poseen valores y capacidades naturales que han sido dadas y por lo cual siempre serán de utilidad considerar en todos los ámbitos de la organización urbana.

Tomar en cuenta las características de diferencia y similitud es fundamental para comprender la importancia de los géneros para el florecimiento de las sociedades. En este caso construir una metodología para elaborar un sistema de consenso podría reivindicar la equidad de género en el estado de Hidalgo lo cual sería algo fundamental para perseguir las ambiciones de florecimiento social, urbano, político, educativo y humano.

Se piensa que conocer las características de las versiones diversas de la Ley de Educación para el Estado de Hidalgo; en sus diversos años; los distintos teóricos que han trabajado con el concepto de *equidad de género* y las distintas series de leyes de desarrollo urbano a partir de la Ley de Ordenamiento territorial a nivel nacional y la más reciente de Hidalgo, esta es: La Ley de Desarrollo Urbano y de Asentamientos Humanos, tiene una importancia capital con el fin de inquirir e interpretar la relevancia que posee el cuerpo de disposiciones jurídicas, urbanas y legales en la construcción de ciudades armónicas y la sana convivencia entre todos los géneros que confluyen y

conviven en las ciudades. Por último, se dirá que la equidad de género es un proyecto social y educativo posible en el cual la participación de todos los sectores sociales es trascendente sin menoscabo.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1992a). *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Veracruzana.
- Aguirre Beltrán, G. (1992b). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional Indigenista-Universidad Veracruzana-Gobierno del Estado de Veracruz.
- Aguirre Beltrán, G. (2009). *Regiones de refugio, el desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Veracruzana.
- Bensasson, L. (2013). Educación intercultural en México: ¿Por qué y para quién? En B. Barones y F. M. Tapia Uribe (Coords), *Educación e interculturalidad (49-68). Política y políticas*. México: UNAM.
- Consejo Nacional de Población (2012). *Catálogo del sistema urbano nacional*. México: Secretaría de Gobernación.
- Dietz, G. y S. Mateos (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Font, A. (2012). *Nuevas formas del crecimiento metropolitano*. España: U.P.C. Recuperado de: https://bibliodarq.files.wordpress.com/2014/08/2_font-a-las-nuevas-formas-del-crecimiento-metropolitano.pdf.
- Frazer, N. (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Colombia: Universidad de los Andes-Siglo del Hombre Editores.
- Gobierno del Estado de Hidalgo (2010). *Ley de Educación para el Estado de Hidalgo*. Recuperado de: <http://www.hgo.sep.gob.mx/pdf/docinteres/ley%20de%20educacion.pdf>

- instituto de Estudios Legislativos (2018). *Ley de Educación para el Estado de Hidalgo*. Recuperado de: http://www.congreso-hidalgo.gob.mx/biblioteca_legislativa/Leyes/36Ley%20de%20Educacion%20para%20el%20Estado%20de%20Hidalgo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (s/f). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml>.
- Raesfeld, L. (2013). *Derechos humanos, educación intercultural y educación superior: El caso del programa de apoyo a estudiantes indígenas de la UAEH*. México: UNAM. Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?!=3988>.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 40, 1-12, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467007>.
- Velasco Cruz, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: Debates, tendencias, problemas y desafíos* (63-113). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vila Merino, E. (2010). Ser diciendo, educar haciendo: Repensando las polacas interculturales bilingües en Latinoamérica. Una introducción. *Revista de Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, 10(50), 5-59.
- Mora, L. (2006). *Igualdad y equidad de género: Aproximación teórico-conceptual. Herramientas para el trabajo de en genero para oficinas y contrapartes del UNFPA. Volumen I*. Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y Caribe Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA). Recuperado de: <http://www.entremundos.org/databases/Herramientas%20de%20trabajo%20en%20genero%20UNFPA.pdf>.
- Moreno Chirinos, D. A. (2010). Educación intercultural bilingüe: Una propuesta educativa en Venezuela. *Revista de Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, 10(50), 31-85.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Revista Cuicuilco*, 7(18), 2-24.
- Vila Merino, E. y Álvarez Jiménez, V. (2010). Educarnos con otras voces Alteridad política e intercultural de las mujeres indígenas. *Revista de Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, 10(50), 13-67.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, Ma. del M. y Christian Aparicio, P. (2010). Cambio en la universidad y las previsiones de una formación más intercultural de

los jóvenes. *Revista de Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, (10)50, 43-97.

Stavenhagen, R. (2013). *La política indigenista del Estado mexicano y los pueblos indígenas en el siglo xx*, Universidad Nacional Autónoma de México. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 23-48.

Maya Soeterik, I. (2010). Desafíos académicos y socioculturales para la absorción del concepto educación inclusiva en Brasil. *Revista de Políticas educativas interculturales y lingüísticas en Latinoamérica*, 10(50), 19-73.