



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291**

ÁREA DE POSGRADO

**GÉNERO Y FORMACIÓN DOCENTE. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DE LAS
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL RURAL LIC. BENITO JUÁREZ DE
PANOTLA, TLAX.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA:

SERENA ZEMPOALTECA AGUILA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. MIGUEL ANGEL NETZAHUALCOYOTL NEZAHUAL

San Pablo Apetatitlán, Tlax., Julio de 2024.

Unidad 291 Tlaxcala
Maestría en Educación con
Campo en Gestión Educativa
Comisión Posgrado
Comisión de Titulación



Apetatitlán, Tlaxcala a., 26 de junio de 2024.

C. SERENA ZEMPOALTECA AGUILA
PRESENTE.

Por este medio se le comunica que el trabajo de tesis: **“Género y formación docente. Representaciones sociales sobre la perspectiva de género en la formación docente inicial de las estudiantes de la escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlax.”** Que presenta como egresada de la **Maestría en Educación con Campo en Gestión Educativa** y dirigido por el Dr. Miguel Ángel Netzahualcoyotl Netzahual. Ha sido dictaminado favorablemente, en virtud de cubrir los requisitos académicos y reglamentación al respecto.

ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCOYOTL NETZAHUAL
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA



MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DIRECTOR DE UPN 291

El atribuir el género masculino a la fuerza inagotable constituye un error. Es una introyección cultural que se tiene que desterrar de la psique. Este error da lugar a que tanto las energías masculinas del paisaje interior como los varones de la cultura experimenten una injustificada sensación de fracaso cuando se cansan o necesitan descansar. Todo el mundo necesita hacer una pausa para recuperar las fuerzas. El *modus operandi* de la naturaleza de la Vida/Muerte/Vida es cíclico y se aplica a todo el mundo y a todas las cosas.

Clarissa Pinkola Éstes

Agradecimientos

A Dios, Espíritu Creador Infinito de la vida, sabiduría y conocimiento.

A mi linaje femenino y masculino, por su herencia en mi ser, su amor y fuerza para vivir la vida.

A mi madre Reyna Águila Márquez y a mi padre Froylán Zempoalteca Pérez por el regalo de la vida con su amor.

A mis hermanas y hermanos por su amor y por ser el equipo de mi vida.

A mis sobrinas por su existir.

A mis amigas y amigos por la historia compartida y por ser la porra oficial en ciertos momentos de mi vida.

A mis recomendadores en este proyecto, por su confianza en mí.

A las maestras y maestros a lo largo de mi formación académica y mi vida como estudiante, a quienes han dejado huella con sus enseñanzas.

A quienes estuvieron directamente involucrados durante el proceso de construcción, revisión, orientación, corrección y conclusión de este trabajo, por su invaluable generosidad con sus aportaciones, tiempo y conocimiento sobre el tema.

A mí alma y mi ser por continuar en la vida.

¡Gracias, gracias, gracias!

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco contextual	5
1.1 El normalismo rural en México	5
1.1.1 El surgimiento del normalismo en México y su contexto.....	5
1.1.2 Normales rurales en el tiempo	8
1.1.3 La educación en el normalismo actual.....	16
1.1.4 Evolución de los planes de estudio para escuelas normales.....	18
1.2 El Género.....	29
1.2.1 La evolución del concepto de género.....	29
1.2.2 Género y políticas públicas	39
1.2.3 El género en la globalización	42
1.2.4 Género y educación formal.....	46
1.2.5 Género y formación docente inicial	51
1.2.6 Curriculum y género	54
1.2.7 Política pública en materia de género	56
1.3 Planteamiento del problema.....	60
1.3.2 Preguntas de investigación	67
1.3.3 Objetivos de investigación	68
1.3.1 Justificación	69
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	71
2.1 Construcción de la vida cotidiana y el conocimiento del sentido común.....	71
2.2 Antecedentes y fundamentos de las representaciones sociales.....	75
2.3 Noción y elementos de las representaciones sociales	78
2.4 La perspectiva procesual de las representaciones sociales	82
2.5 Dinámica de las representaciones sociales: objetivación y anclaje	85
2.6 Funciones de las representaciones sociales	87
2.7 Las representaciones sociales y su pertinencia en la perspectiva de género	90
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	97
3.1 Perspectiva de investigación cualitativa.....	97
3.2 Método el Estudio de Caso	108
3.3 Técnica.....	113

3.3.1 Entrevista semiestructurada	113
3.3.3 El instrumento de investigación	117
3.4 Acceso al campo.....	118
3.4.1 La selección de los informantes	119
3.4.2 La caracterización y descripción del objeto de estudio.....	121
3.4.3 Aplicación de la entrevista semiestructurada.....	122
3.5 Estrategia analítica	122
3.5.1 El tratamiento de la información.....	124
3.5.2 La codificación de la información	126
3.6 El análisis y la construcción de categorías	129
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	133
4.1 El género en el internado de la normal rural	134
4.1.1 Motivaciones de Ingreso y proceso de adaptación a la normal	135
4.1.2 Significados sobre ser mujer en el contexto de la educación de una normal rural.....	139
4.2 El género en el currículum normalista.....	142
4.2.1 Conocimiento y saberes sobre la perspectiva de género	144
4.2.2 Formación curricular y género.....	147
4.3 El género y los valores dentro del discurso académico	153
4.3.1 Machismo y patriarcado en la formación inicial	155
4.3.2 Práctica profesional docente.....	163
CONCLUSIONES	172
Bibliografía	176

Introducción

El sistema educativo en nuestro país, de forma general ha sufrido transformaciones en sus diferentes niveles en transcurso del tiempo, los distintos periodos que han transitado dentro de la historia de México, representando una constante revisión y reconstrucción. La importancia del normalismo en México nos remite al archivo histórico, mismo que al conocerlo nos proporciona un panorama más completo y formal sobre algunos fenómenos sociales en la actualidad.

El normalismo rural en México se ha caracterizado por una carga ideológica posrevolucionaria, en la que se observan diferentes prácticas, sociales, culturales y políticas, que forman parte de su historia y emblema. Mismas que distinguen a las normales rurales en sus campus existentes a lo largo del territorio mexicano. Poniendo como tema de análisis el normalismo rural, dentro de los foros de discusión sobre la pertinencia, permanencia y sobrevivencia del mismo con su estatus ideológico y la fuerte polémica que le rodea, como podremos comprender a lo largo de este trabajo donde se sitúa la perspectiva de género al centro de la formación docente.

En la formación inicial docente, inmersa en constantes cambios dentro de la globalidad que acompaña su currículo y su normativa, de la mano con la educación primaria, existe una feminidad y masculinidad que requiere atención y observación, con elementos metodológicos que permitan trabajar a favor de una perspectiva de género situada e instrumentada como agente de cambio. De esta forma comprendemos, que el ordenamiento educativo que se determina para trabajarse en el ámbito educativo, primero se integra en las personas actoras del mismo. Políticas que habrán de adoptarse y entenderse respecto a los contextos cotidianos en que se desarrollan, y de acuerdo a las ideas, significados, léxico, hábitos y creencias de las personas sobre los modelos educativos nacionales.

En este sentido, la equidad en la educación se plantea desde los principios normativos procurando una distribución equilibrada de la educación, lo que implica tener en cuenta la diversidad de necesidades de las personas, de los grupos y de los

ambientes. Al respecto Marañón (2018: 76) menciona que, coeducar significa educar a las niñas y a los niños en igualdad. No debemos confundirlo con la educación mixta, porque ese tipo de educación sencillamente educa a niñas y niños, pero no necesariamente como iguales. Por lo que el normalismo, como veremos no escapa a esta misma situación.

Uno de los ejes importantes sobre la perspectiva de género tiene que ver con la atención a la diversidad, con lo cual el trabajo educativo tiene mayor relevancia toda vez que los ambientes escolares ofrecen un campo natamente diverso por los actores que en este participan. Por lo que este trabajo se sustenta, en los significados que generamos y que compartimos dentro de un determinado contexto, así como, la resignificación de los símbolos y creencias, en las formas de interactuar, ver y construir los significados, saberes y conocimientos sobre la realidad inmediata y las relaciones con las demás personas. En este sentido, el paradigma sobre la perspectiva de género es de gran importancia dado que la educación se construye o deconstruye, de acuerdo con la asociación de significados, símbolos, tradiciones y representaciones en torno a la misma.

La equidad de género, de acuerdo con el marco normativo, hace referencia a la igualdad entre hombres y mujeres, así como la erradicación de la violencia en términos generales; de esta forma la educación es un aparato estratégico para transformar los modelos patriarcales, valores, significados y vínculos que reproducen con los estereotipos que fomentan alguna forma de desigualdad o violencia en sus formas más generales.

Esta tesis desarrolla una investigación sobre las representaciones sociales en torno a la perspectiva de género, dentro de la formación inicial docente, de las estudiantes de las Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlax. Este estudio de corte cualitativo se basa principalmente en el análisis del discurso recuperado en las entrevistas realizadas a seis estudiantes, que dan cuenta de sus perspectivas sobre el género en su vida a lo largo de cuatro años de internado, al cursar la Licenciatura de Educación Primaria en una Normal Rural. Donde las

estudiantes seleccionadas accedieron con interés a participar en la investigación, proporcionando sin mayor dificultad la información solicitada.

El trabajo realizado es de corte cualitativo, contiene un marco contextual, teórico y metodológico, que establece la entrevista semiestructurada como técnica principal para conseguir los datos de análisis, con los que se desea saber si la perspectiva de género se encuentra presente dentro de las estrategias educativas con las que se forman académicamente y participan activamente. Para el desarrollo del trabajo inicialmente se realizó un proyecto de investigación, el cual, de acuerdo con el avance del mismo, determinó una distribución final del contenido en cuatro capítulos. En esta organización, la tesis como documento final se presenta de con la siguiente estructura:

El primer capítulo, conforma el contexto en el que se sitúa la vida de las estudiantes dentro de su formación inicial, así como el planteamiento del problema en el que se desarrolla la relevancia del estudio sobre el tema del género desde la condición de internado; el contexto *sui generis* del normalismo rural, donde se observa un rol de lucha social de las estudiantes mujeres desde sus inicios formativos. Al mismo tiempo se construye una identidad docente, que contribuye en gran parte, a la aplicación de la normativa establecida que se requiere y se sigue dentro de la vida como profesional. Misma situación que establece la pertinencia de los temas centrales que delimitan la investigación: género y formación docente.

El segundo capítulo, constituye el marco teórico, y establece una revisión teórica sobre el tema, así como los elementos que rodean al género como núcleo de esta investigación. Considera la importancia y relevancia actual del género dentro de la escuela, mismo que puede verse como un aparato que reproduce o replica no solo los conceptos construidos formalmente, sino también permea la construcción y reconstrucción de este, por medio de los contenidos curriculares, actitudes y valores, dentro de las prácticas educativas formales de los centros escolares. Se organiza de acuerdo con la ruta teórica de las representaciones sociales.

Dentro de este proceso teórico, diversos investigadores han usado la teoría de las representaciones sociales para estudiar el conocimiento social, especialmente en torno a objetos o temas relevantes. De acuerdo con sus exponentes, el campo de

investigación es tan vasto y complejo al punto en que se reconocen diversas perspectivas teóricas y metodológicas. De hecho, lo mencionan como: un movimiento de investigación consolidado que, sin embargo, aún no es del todo conocido en español (Rodríguez y García, 2007: 9). Siguiendo la ruta de las representaciones sociales como veremos en este capítulo existen dos tipos, las procesuales y las estructurales, por lo que para este trabajo trabajaremos con las procesuales.

En el tercer capítulo se encuentra el marco metodológico, de acuerdo con Ríos (2012: 179), menciona que cuando hacemos referencia al trabajo metodológico en ciencias sociales, significa de manera general establecer una relación entre la teoría y una manera de operar el quehacer de investigación. De lo anterior, entendemos que implica definir el tipo de vínculos que se entretienen en la relación teoría-práctica en el trabajo científico. Por lo que en este capítulo se describe la estrategia de investigación cualitativa, que fue trabajada por medio del uso de la entrevista semiestructurada, mediante el diseño del instrumento idóneo para poder comprender a través del discurso, en mayor profundidad los símbolos, el lenguaje y los significados asociados, en la construcción de las representaciones sociales que las estudiantes construyen o deconstruyen respecto al tema de género. Así mismo, se establece la ruta analítica del discurso que se siguió para el procesamiento de la información recuperada de forma artesanal, así como la identificación de las categorías y subcategorías relevantes que arrojo el campo, acompañado de un análisis inherente en cada etapa a la interpretación final.

Así, el cuarto y último capítulo, presenta el análisis y los resultados, derivados de los discursos que las seis estudiantes proporcionaron por medio de las entrevistas, describiendo sus experiencias, pensares, emociones, símbolos e ideas sobre los significados que evocan las interrogantes planteadas. Recuperando episodios y momentos significativos de su historia dentro de su estancia formativa en la normal rural. Se presentan los hallazgos, las conclusiones y las fuentes bibliográficas consultadas a lo largo de la realización de este trabajo, como una posible aportación hacia futuras investigaciones en coherencia a la intencionalidad que motivó la realización de este trabajo.

Capítulo 1. Marco contextual

1.1 El normalismo rural en México

1.1.1 El surgimiento del normalismo en México y su contexto

Después de dos luchas memorables, como lo fue la Independencia de México en 1810 y la Revolución Mexicana de 1910, la educación se ha encontrado en constante reacomodo político y social. En el marco post revolucionario, tuvo lugar la aparición del normalismo en México.

De acuerdo con Tatiana Coll, la vida y las luchas de las Normales Rurales forman parte indisoluble de la tenaz pelea de los campesinos en condiciones de pobreza en México a lo largo del siglo XX y XXI. Estas nacieron con la Revolución Mexicana junto con el reparto de la tierra y la formación de los ejidos (Coll, 2015 :83).

Paralelamente dentro de los cambios políticos y sociales del país, de acuerdo con Hurtado (2022: sp) la organización de la educación se dio a partir de:

Con la fundación de la Secretaría de Educación Pública el 20 de Julio de 1921, se da un cambio trascendental a la educación, como instancia que se encargara de regir a la educación en todo el país a través de la Federalización, sin lesionar la soberanía de los Estados, bajo la dirección de José Vasconcelos durante el Gobierno del General Álvaro Obregón.

Vasconcelos impulsó el Proyecto de Educación Nacionalista de la Unificación Social, Ideológica, Educativa y Cultural para el momento que se vivía y el compromiso que se tenía con la Revolución Mexicana de dar educación al mexicano. La educación, según Vasconcelos, no era tan sólo para el habitante de las ciudades, son también para que los que vivían en el campo; él pensaba "que el indígena no debía de ser exterminado ni recluido en reservaciones, sino que debía de ser integrado al desarrollo social, puesto que no consideraba al campesino como un ser falto de inteligencia".

Las normales rurales persiguen una misión especial, educar sin condición política, social o religiosa, en el sentido efectivo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En la misma línea, el surgimiento del normalismo en México, López y Hernández (2019: 43), lo refieren como una historia de lucha y resistencia ante el desarrollo económico heterogéneo a lo largo y ancho de los pueblos en el país. Las escuelas normales rurales, como las conocemos ahora, surgieron en el siglo XX.

De acuerdo con Coll (2015: 83):

La primera Normal Rural fue fundada en 1922 en Tacámbaro, Michoacán, por el primer responsable de la naciente Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos, como parte del programa de crear Escuelas Centrales Agrícolas que impulsaran la formación de maestros campesinos. Poco después fue transferida a otros municipios, hasta que en 1949 quedó finalmente asentada en Tiripetío, en el casco de la ex hacienda de Coapa.

Con este nacimiento posrevolucionario, se instalan las normales rurales en casi todo el país, para dar paso a los diferentes proyectos que atendían especialmente compromisos emergidos de la Revolución: tierra y educación. Un elemento importante que figura dentro de la historia del normalismo, es el modelo de lo que en su momento se denominó Misiones Culturales, y que Hurtado (2022: sp) describe como:

Las Misiones Culturales, "como elementos del aparato ideológico del Estado Mexicano, bajo el lema de llevar cultura y progreso a las poblaciones rurales, intentaron incorporar a la comunidad campesina a la dinámica económica de la agricultura capitalista que querían imponer los dirigentes mexicanos".

En 1922 se organizó el Primer Congreso de Maestros, en donde se consideró como problema social la educación de las "masas campesinas"; se pidió dotación de tierras cultivables en las escuelas para llevar a cabo prácticas agrícolas y se aconsejó el aumento del número de misioneros a trescientos y a dos mil el número de maestros residentes. Sin embargo, sólo se llegó a setenta y siete misioneros y a cien maestros rurales.

En octubre de 1923 se creó la Primera Misión Cultural Federal que funcionó en Zacualtipán, Hidalgo, en 1924 se organizó la segunda misión cultural en Cuernavaca Morelos. Al finalizar ese año trabajaron seis misiones en Puebla, Guerrero, Colima, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, Hidalgo y San Luis Potosí. En 1925 en Aguascalientes, la Paz Baja California en Tepehuanos, Durango; Iguala, Guerrero; Tianguistengo, Hidalgo; Metepec, México; Monterrey, Nuevo León; Tepic, Nayarit; Yolomecatl, Oaxaca y Puebla.

La fundación de las primeras escuelas normales tuvo como finalidad formar profesores de educación elemental, de acuerdo con los principios definidos a partir del triunfo de la reforma liberal: contribuir a la unificación de la instrucción pública contra el regionalismo imperante y fortalecer el carácter nacionalista, científico y libre del naciente sistema educativo (SEP, 2002: 11).

Los proyectos que se experimentaron oscilaron siempre entre la orientación para la modernización agrícola y la necesidad de formar con mayor rigor académico a

hombres y mujeres para el magisterio rural (López y Hernández, 2019: 43). Razones que crean las condiciones para que el normalismo se oriente hacia el logro de dichos objetivos. Por lo que una vez que se estableció el normalismo en México, surgen dos figuras, que darán origen y estructura a las escuelas normales rurales, en este orden Padilla (2009: 85) en sus investigaciones aporta:

Las normales rurales se originan con las escuelas normales regionales y las escuelas centrales agrícolas que se construyeron a principios de los años veinte. Las normales regionales debían formar maestros que en breve tiempo estuvieran capacitados para enseñar a leer y a escribir, e introducirían nuevas técnicas de agricultura. Las centrales agrícolas se formaron durante la administración de Plutarco Elías Calles como un proyecto que, con moderna maquinaria y una organización cooperativista, debía mejorar la producción del agro mexicano.

El origen del normalismo rural, conlleva en sí mismo, una fuerte carga ideológica de lucha y sentido de justicia social, por lo que es posible comprender a ciertas décadas de distancia, que algunos ideales persisten y siguen vigentes en algunas normales más que en otras. De acuerdo con Calderón (2016: 155):

En ese crucial periodo de la formación del Estado de la posrevolución, la historia de la educación rural puede interpretarse como una serie sucesiva de “ensayos”, “errores” y “aciertos” a lo largo del tiempo. La constante búsqueda de métodos y estrategias para “civilizar” es el resultado de los obstáculos que enfrentaron los maestros y maestras para llevar a la práctica los proyectos de modernización de las élites revolucionarias. El hecho de que la gente “común y corriente” haya rechazado, reinterpretado o reformulado las políticas educativas del gobierno federal, tendría consecuencias significativas en los resultados “específicos” o “concretos” de las políticas educativas; influyeron también las distintas formas de interpretar el “proceso civilizatorio” por los trabajadores de la propia SEP, así como las condiciones políticas y sociales de las muy diversas regiones del país, vinculadas a poderes y caciques locales (Vaughan, 1982, 1997: Rockwell, 1994, 2007: Loyo, 1999, 2006: Acevedo, 2004: Lewis, 2005: Civera, 2008: Giraudo, 2008).

Desde esta perspectiva, las escuelas normales rurales fueron construyéndose, cimentando un sentido que permitiría que la educación básica como hoy se conoce se estableciera en el país. Un importante evento que forma parte también de la estructura que persiste en las escuelas hasta hoy, tuvo su origen en los cambios que fueron ocurriendo antes de lograr una configuración más estable, Padilla (2009: 85) refiere:

A principios de los años treinta, las dos instituciones se fusionaron y recibieron el nombre de regionales campesinas. Las regionales tenían un plan de estudios de cuatro años y estaban destinadas a formar tanto a maestros rurales como a técnicos agrícolas. Los estudiantes serían de origen campesino y la estructura cooperativa haría posible

una autosuficiencia que, se esperaba, complementarían las necesidades de las comunidades aledañas. En 1926, las regionales campesinas pasaron a ser normales rurales, y para 1931 ya existían 16.

Al respecto López y Hernández (2019: 48):

Estas instituciones nacieron en 1922 como ENR, con internados mixtos. En 1935-1936 cambian a ERC y continúan con internados mixtos. En 1942 vuelven a ser ENR, pero con internados unisexuales, dando a las mujeres las ENR sin tierra y sin personal o servidumbre para que las atendiera. La mujer fue la que cargo con las consecuencias de las reformas educativas que tuvieron las ENR porque todos los cambios administrativos/educativos las pusieron en desventaja para el acceso y permanencia en estas escuelas.

En este orden, Padilla (2009: 85), hace referencia a los elementos del contexto que rodeo el origen del normalismo en México:

Pintado en 1924, “La maestra rural” adorna el interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y ejemplifica el papel que debía jugar la educación dentro del nuevo orden revolucionario. En la pintura aparece una maestra dando clase en pleno campo. El círculo de alumnos a su alrededor incluye a niños, adultos y ancianos. El que la maestra sea mujer es significativo no sólo porque la carrera docente, a diferencia de otras profesiones, ha sido históricamente accesible para la mujer, sino porque dentro de la nueva visión social, la mujer debía jugar un papel más allá del espacio doméstico y religioso.

Emblemáticos y fuertes símbolos se forjaron desde la creación de las escuelas normales rurales, colocando al centro de la educación, el género femenino como figura docente, misma que ha acompañado al sistema educativo durante décadas y que habría ido transformándose continuamente para dar sentido a las promesas posrevolucionarias, de las cuales tiene origen el normalismo y la Educación Básica, vigentes hasta hoy.

1.1.2 Normales rurales en el tiempo

Las normales desde su creación en los años veinte y durante los años treinta, las Normales Rurales –concebidas sobre todo por el Cardenismo como una parte integrante de la Reforma Agraria y del proceso del desarrollo del campesino– fueron confrontadas por los grandes hacendados y por la Iglesia. Los curas las llamaban “las escuelas del diablo”; el clero, furibundo, amenazaba con excomulgar a las familias de los muchachos que se inscribieran, y hacían correr rumores sobre las prácticas inmorales que se realizaban en los internados (Coll, 2015: 83).

El proyecto educativo enfrentaba distintas amenazas, por lo que su configuración estuvo cargada de una mezcla de idealismos, político-religiosos que configuraron las siguientes luchas que permanecerían en el tiempo. De igual importancia sucedió:

Hacia 1934, con el relanzamiento del proyecto social y educativo de la revolución mexicana y el ascenso del movimiento campesino y sindical de tendencia socialista y el arribo del general revolucionario Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República, las fuerzas progresistas y socialistas del país logran la reforma de la Constitución mexicana para que la educación pública adoptará la orientación de carácter socialista. Con el advenimiento de la educación socialista en México, el proyecto educativo mexicano pretende finalmente hacer efectivo el derecho a la educación a todos los niños y jóvenes de nuestro país, prioritariamente para los hijos de los obreros y campesinos. A través de los maestros más connotados y responsables del proyecto educativo socialista en México y conocedores de las experiencias educativas desarrolladas por Antón Makarenko, en la Unión Soviética, se adoptaron muchas de las orientaciones y formas de la organización educativa puesta en práctica por la revolución rusa. (Navarro y Dueñas S/A: 10)

En el estudio de Yesenia Flores, menciona que durante el cardenismo (1934-1940) recibieron impulso al crecer el número de escuelas y ser refuncionalizadas en Escuelas Regionales Campesinas (ERC) que unieron la enseñanza agropecuaria y la normalista. En este periodo se aplicó la educación socialista y los planes de estudios incluyeron orientación socialista y materialismo histórico (Flores, 2019: sp).

De la misma forma, Cabañas (2017: sp) con otra mirada, hace una importante distinción dentro del normalismo que hasta hoy prevalece:

Hay escuelas normales rurales y urbanas. Las escuelas normales rurales surgieron como un proyecto de innovación social posrevolucionario, como un proyecto educativo dirigido especialmente para la comunidad rural del país, que planteaba una propuesta interesante: la coexistencia de la autosuficiencia agrícola con la formación educativa. Las normales rurales resultaron de una fusión entre escuelas normales regionales y escuelas centrales agrícolas. Las escuelas normales regionales se caracterizaban por enseñar técnicas de agricultura, mientras que las escuelas centrales agrícolas enseñaban la práctica de la agricultura y la industria. Éstas últimas eran dependientes de la Secretaría de Agricultura y Fomento. Estos dos centros se unieron para formar las escuelas regionales campesinas, las que en 1926 recibirían el nombre de normales rurales. Para 1932, la dependencia de éstas pasó a la Secretaría de Educación Pública.

En esta acotación del normalismo rural y urbano, se puede comprender la carga política e ideológica que hasta hoy las distingue. Hurtado (2022: sp), menciona que, las Escuelas Normales Urbanas eran pocas para satisfacer la demanda de las escuelas rurales, además de que los egresados no reunían las características necesarias para

formar el tipo de maestro que se requería en el medio rural. De ahí la importancia del normalismo rural que desde sus inicios fue determinante para el desarrollo del sistema educativo.

En otras recopilaciones, la reseña histórica recuperada por las generaciones de docentes y directivos de la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala, fue dada a conocer en el marco del LXX Aniversario de la Institución, celebrado del 7 al 11 de abril de 2008, aporta los siguientes datos:

El origen de las Escuelas Normales surge en los años veinte de la Revolución Mexicana, cuando el gobierno del General Álvaro Obregón funda la primera Escuela Normal Rural Mexicana en Tacámbaro, Mich., en 1922, quedando como su director el prestigiado pedagogo mexicano Isidro Castillo.

El gobierno federal creó instituciones o adoptó otras ya existentes. Entre ellas las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas. Estas instituciones retoman la Pedagogía de la Acción de John Dewey a través de un plan de estudios breve de dos años, que además de materias académicas integraba actividades prácticas de agricultura y oficios rurales.

Las Normales Regionales, luego llamadas Normales Rurales, trabajaron gracias al entusiasmo de maestros, estudiantes y vecinos, sin un apoyo y supervisión directa de la Secretaría de Educación Pública. Eran internados mixtos, de máximo 50 alumnos, quienes contribuyeron a construir planteles, a abrir sus talleres de oficios o trabajar sus pequeñas parcelas.

Periodo posrevolucionario que dio vida a la educación, como fruto de las demandas emitidas por el pueblo, y que desde luego colocó a la educación como el nuevo pilar sobre el cual edificar a las nuevas sociedades. Es también en la misma reseña que se narra la historia del normalismo, en algunas de sus generalidades más importantes encontramos que:

Las metas de las Escuelas Normales Regionales eran moderadas: formar profesores especiales para el campo. Las Escuelas Centrales Agrícolas fueron un proyecto de Plutarco Elías Calles. Ofrecían la preparación de técnicos agrícolas. Calles invirtió grandes sumas de dinero para reconstruir las Antiguas Haciendas en Escuelas Centrales Agrícolas que servirían de internados para atender entre 100 y 200 jóvenes campesinos. Los dotó de maquinaria, y de un número importante de tierras para ser explotadas por los alumnos; sí también envió maestros a capacitarse a Estados Unidos.

Entre los años 20 y los 30, los directores, maestros y alumnos de estas instituciones tenían que hacer campañas intensas para conseguir jóvenes que quisieran ingresar. Las Normales ofrecían un medio de subsistencia para huérfanos de viudas o madres solteras, o los campesinos más pobres, puesto que todos los alumnos recibían una beca para realizar sus estudios en los internados.

A principios de los años 30 el secretario de educación Narciso Bassols fusionó las Escuelas Normales Regionales y las Escuelas Centrales Agrícolas con las misiones culturales, aunque estas últimas pronto se separarían. Las nuevas instituciones fueron llamadas Escuelas Regionales Campesinas con un Plan de Estudios de cuatro años, se encargaron de formar conjuntamente técnicos agrícolas y maestros normalistas rurales.

Con las Reformas de Bassols, las Normales Rurales se orientan con una formación sólida con el mismo estatus que el que tenían las Escuelas Normales Urbanas.

Al Plan de estudios, se integraron materias socialistas como "Elementos de Economía con Orientación Socialista", "Conocimiento de los Problemas que afectan a la vida del campesino mexicano" y crítica de las Soluciones dadas a la luz de las ideas Socialistas y "Orientación Socialista y Legislación Obrera y Campesina".

El gobierno Cardenista elevó el presupuesto de las Escuelas Regionales Campesinas, e intentó, al igual que en los tiempos de Bassols unificar y aumentar el control del funcionamiento de los planteles. Sin embargo, la supervisión era difícil sobre todo en las Escuelas más apartadas. El número de planteles ascendió a 35, la cifra más alta en la historia de las Normales Rurales.

A raíz de la expropiación petrolera, el presidente tuvo que reducir el presupuesto otorgado a las Escuelas Regionales Campesinas y fue retirándoles su apoyo al igual que a las Misiones Culturales que desaparecieron ese año.

Durante el periodo del presidente Manuel Ávila Camacho redujo el presupuesto en forma drástica, cerró planteles y volvió a separar la formación de Técnicos Agrícolas (en las Escuelas Prácticas de Agricultura) de la de maestros, en las Escuelas Normales Rurales. Desintegró los internados mixtos, redujo sus atribuciones hacia las Escuelas cercanas y comunidades y finalmente, en 1945, implantó en ellas un plan de estudios común con el de las Escuelas Normales Urbanas. La reforma fue radical y prácticamente abandonado el proyecto de proporcionar una formación diferenciada para los maestros del campo y de la ciudad.

Durante tres décadas la falta de supervisión de la SEP, la organización como internados y la orientación hacia el trabajo con las comunidades, hicieron que el desarrollo de cada plantel fuese muy diferente, por lo que hablar de las Escuelas Normales Rurales en general no constituyen un bloque uniforme. Sin embargo, ellas tienen características comunes que las diferencian de otras Escuelas Normales.

Estas características brindan una cultura particular, que, a su vez, también algunos problemas que se han ido agudizando, entre los que se destaca la dificultad para enfrentar la jerarquización del sistema educativo. Su origen orientado a la capacitación y la intención de atender a campesinos pobres menciona, hizo que la escuela normal adhiriera a estudiantes sin estudios de primaria completa, en contraste con las escuelas normales urbanas. En este orden, la reforma fue radical y se abandonó el proyecto de proporcionar una formación diferenciada para los maestros del campo y de la ciudad (ENR, 2008: sp).

Es en 1940, que la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México, agrupación que aglutinaba, y que actualmente convoca y aglutina a gran parte de los normalistas rurales, se declaró en lo que se denominaba en esta época como “huelga” junto con los estudiantes de la Escuela Nacional de Maestros y del Instituto Politécnico Nacional (ENR, 2008: sp). Siguiendo de forma sucinta la crónica recuperada se exponen los hechos históricos cruciales para comprender el contexto normalista que prevalece hasta nuestros días.

En el caso de los Normalistas Rurales, se presume que la causa principal del movimiento en su momento fue exigir un mayor presupuesto para becas de los alumnos y mejorar las instalaciones y condiciones de los planteles. Con esta encomienda, meses después el gobierno de Manuel Ávila Camacho y su política de limpiar de comunismo al país, con el sistema educativo, desintegró las Escuelas Normales Campesinas. Dando paso a la formación de las Escuelas Prácticas de Agricultura y Escuelas Normales Rurales. Se menciona que algunos planteles fueron trasladados, otros fueron cerrados y solo quedaron 18 como Normales Rurales.

En 1943 separó a los estudiantes en planteles unisexuales y dos años más tarde, unifico el Plan de estudios con el de las Escuelas Normales Urbanas, ya antes mencionado. Los estudiantes y los padres de familia salieron en defensa de sus Escuelas, contaron con el apoyo de Diputados, Ayuntamientos, Comerciantes, pequeños propietarios, ejidatarios y cantidades de vecinos. Los padres de familia bombardearon a la SEP y al presidente con cartas para pedir o exigir que no se llevara a cabo la Reforma. (ENR, 2008: sp)

Los periodos presidenciales que siguieron destacaron algunos de los impactos más relevantes en la historia del normalismo. Siendo el régimen de Miguel Alemán se mantuvo vigente la unificación de planes y programas en escuelas urbanas y rurales, se creó la Dirección General de Enseñanza Normal bajo la vigilancia de Francisco Arroyo, quien trató de estudiar y resolver la compleja problemática de las normales.

Durante este periodo, dado el ritmo de desarrollo del México moderno el sistema de enseñanza normal también crecía con las siguientes instituciones: destacando la Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales que se encontraba en crisis y uno de los problemas más serios era la deserción escolar. Jaime Torres Bodet ministro de educación de esta época respondió

a la problemática con el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión Primaria con una duración de once años.

En esta misma línea histórica, durante la presidencia del C. Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), en 1969 se celebró un Congreso Nacional de Educación Normal en Saltillo, se replantearon sus problemas y sus objetivos. Siendo una de las preocupaciones principales en este congreso la formulación de objetivos de la educación normal, con efectos rectores indispensables para la organización del plan de estudio. Resultando como objetivos generales:

1) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como estación de tránsito a otras carreras. 2) La incorporación de la educación normal a nivel profesional y 3) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida. (ENR, 2008: sp)

Otro dato histórico relevante, es cuando El Consejo Nacional Técnico de la Educación, dictaminó en julio de 1969 se da la separación del ciclo secundario del profesional en las escuelas normales, que todavía ofrecieran ambos, dado que esto va configurando al normalismo como un sistema educativo de mayor nivel. Las Escuelas Normales Rurales (ENR) que funcionaron en el país hasta 1969 son:

PARA MUJERES	PARA HOMBRES
1. Atequiza, Jal.	1. Ayotzinapa, Gro.
2. Galeana, N.L.	2. Comitancillo, Oax.
3. Panotla, Tlax.	3. El Quinto, Son.
4. Tamazulapan, Oax.	4. J. Guadalupe Aguilera, Dgo.
5. Cañada Honda, Ags.	5. La Huerta, Mich.
6. Palmira, Mor.	6. Perote, Ver.
7. Saucillo, Chih.	7. Roque, Gto.
8. Teteles, Pue.	8. San Marcos, Zac.
9. Tiripetio, Mich.	9. Sta. Teresa, Coah.
	10. Tenería, Edo. De Mex.
	11. Champusco, Pue.
	12. El Mexe, Hgo.
	13. Hecelchakán, Cam.
	14. Jalisco, Nay.
	15. Mactumactza, Chis.
	16. Reyes Mantecón, Oax.
	17. San Diego Tecach, Yuc.
	18. Salaires, Chih.
	19. Tamatán, Tamps.
	20. Xocoyucan, Tlax.
	21. Zaragoza, Pue.

Fuente: (ENR, 2008: 10)

En esta época, con la disposición de la Dirección General de Educación Normal de separar el ciclo secundario, se transformas algunas Normales en Secundarias Técnicas Agropecuarias, de tal forma que quedaron en función, como Escuelas Normales las siguientes:

<i>PARA MUJERES</i>	<i>PARA HOMBRES</i>
1. <i>Atequiza Jalisco.</i>	1. <i>Ayotzinapa, Gro. "Raúl Isidro Burgos".</i>
2. <i>Amilcingo, Mor. (1974). "Gral. Emiliano Zapata".</i>	2. <i>Tiripetio, Mich. "Vasco de Quiroga".</i>
3. <i>Cañada Honda, Ags. "Justo Sierra Méndez".</i>	3. <i>El Mexe, Hgo. "Luis Villareal".</i>
4. <i>Panotla, Tlax. "Lic. Benito Juárez"</i>	4. <i>Hecelchakán, Cam. "Justo Sierra Méndez".</i>
5. <i>Saucillo, Chih. "Ricardo Flores Magón"</i>	5. <i>J. Guadalupe Aguilera, Dgo. "J. Guadalupe Aguilera".</i>
6. <i>Tamazulapan, Oax. "Vanguardia"</i>	6. <i>Mactumactza, Chis. "Pantaleón Domínguez".</i>
7. <i>Tételes, Pue. "Carmen Serdán".</i>	7. <i>San Marcos, Zac. "Gral. Matías Ramos Santos".</i>
	8. <i>Tenería, Edo. De Mex. "Gral. Lázaro Cárdenas".</i>
	9. <i>El Quinto, Son. "Gral. Plutarco Elías Calles".</i>

Fuente: (ENR, 2008: 10-11)

En este contexto histórico, siendo presidente el C. Luis Echeverría (1970- 1976). En la Asamblea Nacional de Educación Normal en la ciudad de México de 1972, se propone una Reforma al plan de 1969, con la finalidad de que los alumnos realizaran simultáneamente estudios de bachillerato y los correspondientes a la formación profesional. Nuevamente se modificó este último plan sustituyéndose por el plan 75 reestructurado que corrigió las fallas anteriores.

De esta misma forma, en el periodo presidencial del C. Miguel De La Madrid (1982-1988), se da la descentralización del sistema educativo nacional, considerada una de las fracturas más fuertes que sufrió la identidad del normalismo. Aunado a esto se dio la reforma de la educación normal en 1984, adquiriendo el rango de licenciatura e instaurándose las escuelas normales como instituciones de Educación Superior. Esta reforma introduce el Plan de estudios 1984 con la decisión de una licenciatura normalista, se redujeron la matriculación de estudiantes normalistas y la disminución de nuevos docentes.

Con el presidente Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000), se propone una reforma integral para reconsiderar el papel de los maestros y las escuelas normales. Pero esta reforma sólo comprendió remuneración económica para los profesores en servicio, material didáctico y de construcción para las normales. Así como más prestaciones para los maestros, pero no considero un segundo análisis en la formación de los profesores.

Las Escuelas Normales Rurales vigentes al año 2023, suman un total de 16 planteles, estando en gestión la reapertura como parte del normalismo rural de El Mexe, Hidalgo, el próximo año podrían reintegrar a esta escuela a la lista de Escuelas Normales Rurales entonces serían 17 ENR en nuestro país (Contralínea, 2021: sp).

<i>PARA MUJERES</i>	<i>PARA HOMBRES</i>
1. <i>Atequiza, Jalisco</i>	1. <i>Aguilera, Durango</i>
2. <i>Saucillo, Chihuahua</i>	2. <i>El Quinto, Sonora</i>
3. <i>Cañada Honda, Aguascalientes</i>	3. <i>San Marcos, Zacatecas</i>
4. <i>Tételes, Puebla</i>	4. <i>El Cedral, San Luis Potosí</i>
5. <i>Panotla, Tlaxcala</i>	5. <i>Tiripetio y Cheran Michoacán</i>
6. <i>Amilcingo, Morelos</i>	6. <i>Tenería, Estado de México</i>
7. <i>Tamazulapam, Oaxaca</i>	7. <i>Ayotzinapa, Guerrero</i>
	8. <i>Mactumactzá, Chiapas</i>
	9. <i>Hecelchakán, Campeche</i>

Fuente: (Realizado con la información recuperada en la investigación, 2023: sp)

En el año 2022 en los meses de septiembre y octubre, cuatro escuelas normales mantuvieron conflictos: la escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla Tlaxcala, la ENR Carmen Serdán de Tételes, Puebla, Mactumacza Chiapas, y Atequiza Jalisco, por demandas estudiantiles que tienen que ver con las condiciones de internado, entre otras. Se espera que la solución al conflicto se dé pacíficamente y no sea motivo de cierre de estas escuelas.

Las normales rurales a casi un siglo de su fundación mantienen vigente los símbolos y emblemas de lucha que se han transmitido de generación en generación, por los estudiantes que demandan educación pública y gratuita, como parte de las promesas del estado, fundamentados desde el marco constitucional y las respuestas posrevolucionarias. Mismo sobre el cual se ampara la razón de las luchas que continuaron en el siglo pasado y que a cien años de distancia, aún se pronuncian abanderando los movimientos estudiantiles y que en nuestros días permean en la

movilización de algunas normales rurales, cobrando en años recientes vidas de estudiantes, que en la adopción no optativa de estos ideales tienen la encomienda de sostener y transmitir el legado de luchar y protestar ante el Estado para conseguir el cumplimiento de sus demandas que se gestan a la sombra de los ideales educativos.

1.1.3 La educación en el normalismo actual

En consecuencia, las reformas educativas atienden las necesidades curriculares acordes a la época, especialmente las que tienen que ver con un enfoque académico globalizado, a diferencia de las necesidades revolucionarias que precedieron al normalismo rural. Así mismo, se puede observar que derivado de la ideología política del Estado, también cambian las necesidades de atención, siendo así como se frena o amplía el enfoque y la estructura curricular de los planes de estudio.

El establecimiento de estas nuevas necesidades respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, esto sucedió sin considerar la naturaleza y función específicas del normalismo rural. Por lo que, en una nueva realidad, se solicitó que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones. (SEP, 2002: 19)

Modificación que sigue vigente hasta nuestros días, y que en algunos casos se contaba con tiempo destinado *ex profeso* para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a los esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos. En consecuencia, del establecimiento de estas funciones fue la subvaloración del ejercicio de la docencia, tarea central de las escuelas normales, al considerar la investigación como tarea de mayor prestigio y que todos los maestros deberían realizar (SEP, 2002: 19).

Por otro lado, es importante observar cómo lo refiere Báez- Chávez, (2014: 333), los datos que emite la Secretaría de Educación del Estado de México, en los cuales, muestran el significativo papel que tiene la población femenina, en los diferentes niveles educativos y de manera notable señala el ascenso en participación de la mujer en el ámbito de la educación superior, especialmente el referido a las Escuelas Normales.

Sin embargo, existen otras reformas que también han provocado la movilización de la base magisterial, que han modificado los objetivos normalistas. Estas reformas

han tenido como propósito que, la formación de los docentes de educación básica debe responder a la transformación social, cultural, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo. Ante los retos que ésta supone, el sistema educativo nacional ha puesto en marcha desde la primera década de este siglo, un conjunto de medidas para hacer de la educación, en sus diversos tipos y modalidades, una de las piezas clave para atenderlos con mayores niveles de eficacia y eficiencia (DGESuM, 2022a: sp).

En este sentido, las Escuelas Normales, de acuerdo con su historia, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de educación básica de nuestro país. Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva (DGESuM, 2022a: sp).

Dentro del marco legal, el Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de estudios para la Formación De Maestros de Educación Básica, en su Artículo 1º establece: La formación de maestros de educación primaria se deberá realizar con base en el plan de estudios que a continuación se establece [...] situación que da lugar a los cambios y modificaciones en la operación curricular de las Escuelas Normales Rurales (DOF, lunes 20 de agosto de 2012: 2).

Por otra parte, el Reglamento interior del trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de 1984 aún vigente, establece en su Artículo 3º que, las funciones del personal académico de las Escuelas Normales son:

Impartir educación para formar profesionales de la educación de Nivel Básico, Superior y Medio Superior e Investigadores sobre problemas socio-pedagógicos de interés regional, nacional e internacional; desarrollar actividades orientadas a extender los beneficios de la ciencia, así como participar en la dirección y administración de las actividades mencionadas, que la autoridad respectiva le encomiende. (SEP, 1984: 1)

El anterior Reglamento no ha sido reformado en los últimos años, por lo que sigue vigente regulando y normando los intereses de los trabajadores, y por tanto de

adecuada a las modificaciones, reformas o necesidades curriculares de la escuela normalista.

En síntesis, es así como se establecen los retos que actualmente enfrenta el normalismo. Además de mostrar las tareas de transformación en la que está inmersa la labor docente, también es de observar la relación fundamental entre las reformas y la calidad educativa a la que se pretende arribar, como la investigación docente desde su primer eslabón.

1.1.4 Evolución de los planes de estudio para escuelas normales

Tras las reformas educativas que se fueron sucediendo a lo largo de la historia de las normales, las diferentes leyes y reglamentos dan continuidad a los planes de trabajo que cada gobierno establece, entre ellos los planes educativos de las escuelas normales, que atienden los planes internacionales a los que pertenece nuestro país. En este marco normativo, en el cual se basa la encomienda educativa y son emprendidas las acciones educativas de los diferentes niveles. Considerando los escenarios propicios para el logro de los propósitos y metas del sistema educativo en su proximidad hacia la calidad educativa. Por lo que destacamos los propósitos esenciales que han dado sustento a los programas educativos de la formación inicial docente en nuestro país en ciertos periodos.

Planes de Estudio anteriores a 1997

Como observamos anteriormente, los planes de estudios de las escuelas normales rurales han transitado por diferentes etapas, desde 1971 hasta el Plan 2018 vigente actualmente: desde décadas atrás se han propuesto como objetivos dentro de la formación inicial de los futuros docentes el sentido crítico, reflexivo y creativo, entre otros (Normal Texcoco, 2022: sp).

A partir de 1972, que se propuso formar simultáneamente bachilleres y profesores. El alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato, debilitó la formación específica para el ejercicio de la docencia (SEP, 2002: 14).

Es así, que el Plan de estudios 1972 surgió como un cambio de perspectiva metodológica del normalismo:

... no se puede considerar como una reforma educativa porque, solamente se le hicieron algunos cambios al Plan de estudios de 1969. En esas circunstancias, del 10 al 12 de abril de 1972 se efectuó una Asamblea Nacional de Educación Normal, y el 13 del mismo mes se realizó una reunión especial en los Pinos con la presencia del entonces presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez; se organizaron grupos de trabajo para analizar el plan de estudios, los recursos materiales y humanos y el plan nacional de formación de profesores. En esta asamblea se acordó reestructurar el Plan de Estudios 1969 teniendo como propósitos ofrecer preparación de alto contenido científico para atender con éxito la educación primaria; capacitar a los profesores para continuar estudios en otros niveles y ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional. Fue así como surgió el Plan de Estudios 1972. Con este Plan se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975. (Normal de Texcoco, 2022: sp)

En el mismo artículo se menciona que es con el plan de estudios 1975:

... mediante El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fundado el 12 de julio de 1957, se organizaron en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales con el fin de establecer los lineamientos generales para la Reforma del plan de estudio de ese año y que culminó con la Asamblea plenaria del CNTE.

La Normal de Texcoco (2022: sp) a pesar de llegar al acuerdo oficial 11298, el plan de estudios reestructurado no fue considerado como una reforma educativa. Conforme fueron surgiendo nuevas necesidades en materia educativa, se siguió desarrollando el plan normalista, y éste se consolidó en el Plan de Estudios 1984 se integró por dos áreas formativas, la primera de tronco común a todas las licenciaturas en educación. La segunda es el área específica que corresponde al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercerá la docencia que, en nuestro caso, es la educación primaria (Normal de Texcoco, 2022: sp).

Respecto al Plan de estudios 1997, surge en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México. Esta reforma educativa es un regreso al modelo curricular por asignaturas, incluyó cuatro líneas que son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y fortalecimiento institucional (SEP, 2002: 11).

Este plan se consolida de acuerdo con lo siguiente:

El plan de estudios parte de la identificación de un núcleo básico e imprescindible de necesidades de formación de los profesores de educación primaria, derivadas de los propósitos y de los requerimientos del perfil de egreso, cuya satisfacción les permita desempeñar su función con la calidad necesaria. Al mismo tiempo, uno de sus propósitos es consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base

del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para aprovecharlas, con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia como a través del diálogo e intercambio con sus colegas y del estudio sistemático. (SEP, 2002: 39)

Es así como, los dos componentes anteriores, perfil y criterios, se utilizan como referentes para la selección precisa de contenidos y actividades relacionadas con el trabajo de enseñanza, para el establecimiento de interrelaciones y secuencias que deriven entre ellos, y la definición del mapa curricular, que será la base para la programación de las acciones académicas en las instituciones.

El Plan 2012 surge con su publicación en el Diario Oficial de la Federación por medio del Acuerdo 649 por el cual se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. Este Plan 2012, plantea en su fracción I:

La reforma curricular de la Educación Normal atiende a la necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles de la integran (preescolar, primaria y secundaria). (DOF, el lunes 20 de agosto de 2012: 2)

En la misma línea el acuerdo 649, en su fracción IV explica:

...cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que dan sentido a los trayectos formativos. Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 291 créditos. (DOF, lunes 20 de agosto de 2012: 17)

Dentro de la malla curricular se encuentran los cursos como; Atención a la diversidad, atención educativa para la inclusión, Formación cívica y ética, que permean atisbos sobre la perspectiva de género. Posiblemente debido a las demandas sociales que en recientes décadas muestran una creciente necesidad de atención a la diversidad y la inclusión de los ahora posibles géneros contruidos o en construcción como son los no binarios, binarios, trans, les, entre otros. Como actores participantes en el desarrollo del plan de estudios 2012, los docentes en formación y los docentes a cargo de dicha formación, comparten la responsabilidad de acompañar al estudiante normalista a transitar en la apropiación de significados y lo haceres del ser docente, desde el desarrollo y manejo de competencias que le permitan consolidar su formación inicial

en el campo de educación básica, apropiándose y comprendiendo aquellas competencias que se revelen como necesarias en los distintos contextos de aplicación.

El plan de estudios 2018, por medio del acuerdo 14/ 07/2018, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018, se establece la Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales se encuentra integrada por seis ejes:

1. *Transformación pedagógica de acuerdo al nuevo Modelo Educativo*
2. *Educación indígena e intercultural*
3. *Aprendizaje del inglés*
4. *Profesionalización de la planta docente en las Escuelas Normales*
5. *Sinergias con universidades y centros de investigación*
6. *Apoyo a las Escuelas Normales y estímulos para la excelencia*

En la fracción II del mismo acuerdo 14/07/2018 especifica:

La actualización del Plan de Estudios se sustenta en las tendencias más recientes de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en los desafíos que enfrenta la formación de maestros en las Escuelas Normales, en tanto instituciones de educación superior; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes, ante los nuevos problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios que en lo social, cultural, económico, tecnológico y educativo experimenta nuestra sociedad e impactan de manera notable en el servicio educativo, en las instituciones y en los propios profesionales de la educación. Asimismo, se sostiene en los marcos normativos y pedagógicos establecidos en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. (DOF, 03 de agosto de 2018)

En la fracción IV del acuerdo 14/07/2018 se describe el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos.

Este plan también se articula en una malla curricular y se organiza en cuatro trayectos formativos y son: Bases teórico-metodológicas para la enseñanza. Formación para la enseñanza y el aprendizaje. Práctica profesional y Optativos. El Plan de Estudios se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa que están en consonancia con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo (DGESuM b, 2022: sp).

En este sentido, se espera como resultado de la reciente reforma y redimensionamiento de los diversos elementos y condiciones que articulan la relación entre el conocimiento y los sujetos que interactúan en torno a éste. Es así, como se pretende articular el desarrollo del conocimiento con la acción, como una forma de consolidar una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación.

El Plan 2022, se pone en marcha en el pleno ejercicio del plan 2018 para normales, mismo que no se había logrado consolidar y evaluar, cuando se anunció por decreto del nuevo gobierno, una nueva reforma curricular para normales a nivel nacional. Convocando a las instancias pertinentes a la revisión y co-creación de los planes de estudio, la malla curricular, la distribución de carga horaria de cada curso del plan de estudios, con cual dio inicio el ciclo escolar 2022-2023, aún con algunos programas de estudio en construcción y algunos otros terminando de editarse. En este sentido. Con este panorama se observa una constante evaluación y revisión sobre la formación y función del normalismo, mismo que, a su vez, sigue construyéndose y revisándose constantemente a fin de generar a los futuros docentes de educación básica próximos a insertarse en el sistema educativo.

1.1.5 Perfil actual de ingreso y de egreso

De los requisitos necesarios que se presentan para ingresar a la escuela normal, corresponden a un perfil de ingreso mínimo aplicable, sobre el cual se observan condiciones específicas. Por lo que en este apartado destacaremos lo más relevante a fin de contribuir a la caracterización general del contexto requerido. Dentro de los recursos que las aspirantes a cursar el Plan de Estudios para la Licenciatura de

Educación Primaria deben cubrir, se encuentran especificados en el Anexo 5 del acuerdo 16-08-22 (2022: 06), y se debe considerar:

El perfil de ingreso integra el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que deben demostrar las y los aspirantes a cursar el Plan y programas de estudio. La finalidad de estos procesos es garantizar que las y los aspirantes cuentan con las bases y la actitud para ser profesionales de la educación para una sociedad compleja y en constante cambio, lo que exige una formación permanente a lo largo de la vida profesional.

Considerando lo anterior, al término de sus estudios cada egresada, egresado, contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen ampliamente en Anexo 5 del acuerdo 16-08-22 (2022: 06).

El perfil de egreso constituye el marco de referencia que da origen a la construcción y diseño del presente Plan y programas de estudio. Este expresa las capacidades que las egresadas y egresados desarrollarán y consolidarán al término de la licenciatura. El perfil de egreso plantea las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente; las capacidades, conocimientos, y saberes pedagógicos involucrados en los desempeños propios de la profesión docente para desarrollarlos en los subsistemas de educación básica.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica. Al término de sus estudios cada una de las personas egresadas de esta formación académica, contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro de los cuales destacan la equidad, la inclusión y excelencia.

1.1.6 La Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez en Panotla, Tlaxcala

Origen e Historia

De acuerdo con la reseña histórica (ENR, 2008), recuperada por académicos de la escuela normal rural Lic. Benito Juárez de Panotla Tlax., encontramos:

La Escuela Normal Rural de Panotla, fundada en la Ex hacienda de San Francisco Soltepec. Esta escuela se logró por iniciativa de las gestiones hechas por las autoridades del Distrito de Juárez, por comisariados ejidales y por personas interesadas; así como por el apoyo proporcionado por el gobernador del estado General Adolfo Bonilla.

Con fecha de 27 de julio de 1936, se dirige oficio No. 3347 al General de División Lázaro Cárdenas del Río, presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, signado por el gobernador de Tlaxcala General Adolfo Bonilla, mismo que es turnado al

Secretario de Agricultura y Fomento, Lic. Tomás Garrido Canabal, para su estudio y resolución.

Es en las instalaciones de la Ex hacienda de San Francisco Soltepec, ubicada a dos kilómetros y medio de la ciudad de Huamantla, con una extensión de 500 ha. Es inaugurada la Escuela Regional Campesina, el día domingo 24 de julio de 1938, con la asistencia de representantes del jefe subalterno federal de Hacienda de la ciudad de Huamantla. Fecha exhibida hasta nuestros días en una placa de la Escuela Normal Rural ubicada en Panotla, Tlaxcala.

Fue fundador el director profesor Rolando Uribe Camas, con un total de 15 personas entre docentes, administrativos y manual para atender una población estudiantil mixta de 30 alumnos. En ese momento se aplicó un Plan de Estudios de 3 años; 2 de actividades agrícolas y uno de educación normal y se refiere que éste, acreditaba a los egresados como Profesores de Educación Primaria. Sin embargo, el mismo plan de estudios sufre una modificación en su estructura en 1940, y es ahí donde se establecen 2 años de actividades agrícolas y 2 de Educación Normal (ENR, 2008: sp)

En 1941 la Escuela Regional Campesina (ahora Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez), celebra el egreso de la primera generación integrada por 21 profesores preparados a insertarse en las escuelas primarias. Y es en 1943 que la Institución es trasladada de la ex hacienda de San Francisco Soltepec a la población de Huamantla, funcionando en casas particulares. Para 1944, las autoridades educativas y gubernamentales le dieron la categoría de “Escuela Normal Rural” y exclusiva para señoritas, por lo que los varones que ahí estudiaban fueron trasladados a la Escuela Normal del Mexe, en Hidalgo.

Derivado de la misma fuente, en 1944 la escuela normal rural, se menciona funcionó con un Plan de Estudios de 6 años: 2 de complementario (5º y 6º de Primaria), 2 de secundaria y 2 de Educación Normal, cabe señalar, que para esta época contaba con 130 alumnos y 23 trabajadores. Es en la ciudad de Huamantla que la escuela normal funcionó de 1944 hasta el inicio de las vacaciones del año de 1958. En este orden, una de las causas que determinaron que la Normal saliera de Huamantla, se asienta que fue la falta de un edificio propio, haciendo que la Secretaría de Educación Pública gastara demasiado por concepto de la renta de las casas que en ese momento ocupó. Situación que originó que la dirección de la escuela, representada por la Profa.

Concepción Hernández de Osorio, las alumnas y las personas interesadas, enviaran una propuesta a la Secretaría de Educación (ENR, 2008: sp).

Es el 22 de febrero de 1951, en una entrevista que tuvieron los interesados con el Gobernador del Estado de Tlaxcala Felipe Masarrasa se les comunico que ya había informado al Secretario de Educación Pública Lic. Manuel Gual Vidal, que se entregarían 20 hectáreas de terreno, se mandaría a perforar un pozo para que la escuela La Normal Rural “Lic. Benito Juárez contara con el agua indispensable.”

Las autoridades educativas, preocupadas en establecer a la Escuela Normal Rural en un lugar que contara con terrenos de cultivo en una población rural. Las autoridades municipales de Panotla y personas interesadas en el progreso de su comunidad a través de la educación, investigaron cuáles eran los requisitos que la SEP requería para la construcción del internado y así poder contar con una escuela profesional. Decidieron proporcionar la tierra y otros terrenos aledaños para la construcción y lo que fuese necesario. Así se decidió que fuera destinada la parcela escolar de la escuela primaria para completar la extensión requerida. Las autoridades apoyaron la iniciativa, y se formó una comisión para realizar todas las gestiones, conformada por: Prof. Tomás Ramos Santacruz, el Prof. Enrique Flores Pérez, el Lic. Rafael Minor Franco, el Prof. Leonardo Carro y el C. Juan Meneses Santacruz.

La misma reseña da a conocer que, en 1957, en el informe rendido por el Gobernador del Estado, en la sección de construcción de escuelas, refiere: *“Por gestiones del Ejecutivo, se obtuvieron de la Secretaría de Educación Pública la cantidad de \$1,200,000.00, para la Escuela Normal Rural de Panotla, durante este año”*, con dicha cantidad se inició la construcción de la escuela, que fue estructurada a favor de la federación, el 9 de junio de 1955, y que recibió la C. Profa. Celia Carro de Meneses, presidenta del Patronato Proconstrucción de la Escuela Normal para señoritas.

También se menciona que fue el Lic. José Ángel Ceniceros, secretario de Educación Pública, quien el día 24 de junio de 1957 colocó la primera piedra de la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla como hoy es oficialmente conocida. El 8 de octubre de 1958 fue inaugurada por el Lic. Adolfo Ruiz Cortines,

presidente de la República Mexicana, por el C. Lic. Joaquín Cisneros Molina, Gobernador Constitucional del Estado y por el director general de Enseñanza Normal, Dr. Pérez Abreu. El total de alumnas que llegaron a su nueva casa de estudios un total de 304. Así en el total de personal docente, administrativo, médico y servicios sumaron 38.

Dentro de los requisitos para ingresar a esta institución durante 1958 a 1969 se mencionan: el acta de nacimiento, constancia de pobreza, solicitud de ingreso, carta de buena conducta, certificado de instrucción primaria o secundaria, según fuera el caso. Y está referido también el certificado médico, así como actualmente aprobar el examen de admisión. No ser mayor de 15 años ni menor de 14 años, al momento del ingreso. Situación conjunta que resulta relevante, ya que constata el sentido posrevolucionario de otorgar educación pública y gratuita, a quienes demostraran situación de necesidad económica, para acceder a este tipo de educación y que para este momento de época se reconocía como un privilegio.

Finalmente se menciona que, la escuela careció de nombre oficial, hasta su llegada a la comunidad de Panotla, y siendo director del plantel el Prof. Rodolfo Salcedo Chávez, se solicitó autorización para convocar al Comité Ejecutivo de la Sociedad de Alumnas y al Comité de Acción Cívica y Cultural, a una asamblea, en ella se promovió el nombre definitivo que de acuerdo con la reseña, los personajes que se propusieron y la votación obtenida fue: “Lic. Don Benito Juárez” con seis votos, el “Emperador Cuauhtémoc” con dos votos y “Miguel N. Lira” con una votación, de esta forma se definió el nombre de la normal, aprobado y autorizado el 25 de octubre de 1965 por el entonces Director General de Enseñanza Normal, a partir de ese momento se llamó, Internado No. 9 de la Escuela Normal Rural “Lic. Don Benito Juárez” de Panotla, Tlax, situación que ha sido revisada y modificada hacia nuestros días. (ENR, 2008: sp)

Actualmente

El nombre de la institución oficialmente reconocido es, Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala. Dentro del proceso para ingresar como estudiante, en primera instancia, implica reunir los requisitos previstos en la

Convocatoria emitida a cargo de la Secretaría de Educación Pública. Considerando que, en los últimos años, se ha presentado una baja considerable, respecto a la matrícula desde 2010 a la fecha. Así mismo una disposición particular de esta normal, es que desde 1984, ya no se cuenta con una plaza en educación básica, al egresar de la misma, lo que ha generado en cierto sentido un desequilibrio, entre la oferta y demanda de la Licenciatura de Educación Básica. Sin embargo, actualmente cuenta con una matrícula de 240 alumnas vigentes dentro del sistema de internado femenino (Área de Control Escolar de ENR, 2023).

De acuerdo con las necesidades estudiantiles, una vez aprobado el examen de admisión se privilegia un porcentaje de aspirantes aceptadas de acuerdo con la radicación u origen. Esto determina el porcentaje que será aceptado sobre las aspirantes seleccionadas oriundas y las provenientes de otros estados al interior de la república, llamadas “foráneas”.

La escuela normal rural actualmente, se encuentra a cargo de la Dirección de Educación Terminal de acuerdo con el organigrama oficial de la Unidad de Servicios Educativos del Estado de Tlaxcala (USET), y es una normal que suma 88 años de antigüedad y trayectoria, la matrícula se conforma con el 70 % de estudiantes provenientes del Estado de Tlaxcala y el 30 % de los estados vecinos o más cercanos a la misma, esto según lo dispuesto en los acuerdos oficiales. Estos porcentajes son variables cada año y son negociados entre la representación política de las estudiantes y las autoridades locales, representado por autoridades de la Secretaría de Educación Pública en el Estado. La planta docente inscrita, es de 40 profesores de perfiles académicos y experiencia profesional variable, los cuales cuentan con preparación profesional inicial y posgrado en su mayoría. En cuanto a la infraestructura la ENR, en su modalidad de internado; cuenta con aulas para tomar clase y aulas específicas para inglés, computo, y práctica profesional; cuentan con dormitorios compartidos, comedor, área de enfermería, áreas deportivas, biblioteca, centro de cómputo, taller de danza y de música, cafetería, área de lavandería, área de reciclaje, granja, áreas de cultivo y cuenta con un microbús y tres camionetas sprinter como transporte escolar.

Respecto a la organización de la malla curricular, está a cargo del sistema federal, específicamente a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM, 2022c: sp): se establece con 8 semestres de carácter presencial, para cursar la licenciatura, sin acceso a semestres intermedios.

Dentro de la Misión de la ENR Lic. Benito Juárez se considera, a la educación como un proceso humanista integral a través del desarrollo de competencias para desempeñarse de manera reflexiva y crítica con su profesión y la niñez para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad mexicana.

La Misión y la Visión de la ENR, fueron construida en el ciclo 2019-2020 y considera para el año 2024, posicionarse como una Institución de Educación Superior, líder en la formación de docentes en educación primaria, comprometida y responsable con el entorno social y cultural bajo un enfoque humanista y de sustentabilidad, a través del cumplimiento de las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión educativa, tutoría y atención de estudiantes impulsando la formación de cuerpos académicos mediante una planta académica habilitada, programa educativo y procesos educativos evaluados y certificados, en un marco de innovación y mejora de su infraestructura física y tecnológica para dar respuesta a las necesidades de la sociedad (ENR, 2023: sp).

En la misma línea, la Política de Calidad, la ENR Lic. Benito Juárez establece el compromiso de ofrecer, un servicio educativo acorde a las necesidades de la población estudiantil, enfocados a lograr la satisfacción de las alumnas a través de la mejorando continuamente nuestros procesos con apego a la normatividad aplicable (ENR, 2023: sp). Por otra parte, la estructura orgánica de las normales rurales en general se observa semejante entre sí. La estructura comprende tres elementos importantes en su funcionamiento, por lo que destacamos y definimos, con la intención de comprender, que esta estructura organizativa es fundamental en una modalidad de internado:

La dirección, es la instancia responsable de coordinar las acciones inherentes a la organización y funcionamiento de la vida institucional. Su principal objetivo es planear, organizar, dirigir y evaluar el desarrollo académico y administrativo de la

institución educativa. De acuerdo con los objetivos, políticas educativas y lineamientos establecidos por la Dirección General de Educación General (ENR, 2023: sp).

En el caso de la subdirección académica, es responsable de coordinar las acciones de Servicios de Apoyo a la Formación y de las comisiones de: Desarrollo Docente, Tutorías, Actividades Culturales, Investigación e innovación Educativa. Dentro del objetivo de esta subdirección se encuentra; impulsar la planeación, desarrollo y evaluación de proyectos académicos generados en los departamentos que permitan la consecución de los rasgos del perfil de egreso de las licenciaturas en educación (ENR, 2023: sp).

Por otra parte, la subdirección administrativa, se encarga de planear, organizar, coordinar y controlar las acciones del Archivo General y los departamentos de Control Escolar, Recursos Humanos, Recursos Materiales y Servicios Generales, y Recursos Financieros. Su objetivo primordial es coordinar y controlar los procesos administrativos generados en los departamentos bajo su responsabilidad en apoyo a la formación de docentes de las Licenciaturas en Educación (ENR, 2023).

La estructura y organización de la Escuela Normal Rural prevé solo una licenciatura de forma presencial hasta ahora, con una duración de 4 años, en la modalidad de internado femenino hasta este momento. Así mismo, contiene una estructura organizacional oficial, similar a las escuelas normales rurales del país.

1.2 El Género

1.2.1 La evolución del concepto de género

Existen diferentes datos respecto al contenido actual del concepto de género, mismo que ha evolucionado a través del tiempo y del contexto sociocultural. Brunet (2008: 17) señala que la perspectiva de género, como tal, surge en la segunda mitad del siglo XX, con la constitución del término gramatical género como categoría analítica; menciona que, las reivindicaciones feministas le otorgaron legitimidad académica. En concordancia con las protestas feministas, el concepto género, logró ponerse al frente como concepto utilitario, derivado de la necesidad de referirse a la individualidad de las personas, sin la obligatoriedad de vincularse al sexo biológico, descrito por las

sociedades circundantes o patriarcales, como referentes inherentes y determinados a las personas.

En México, el Instituto Nacional de la Mujer menciona que el término género fue usado por primera vez para explicar un caso de psicología médica, siendo este el caso de:

... 1968, Robert Stoller, realizó un estudio del que obtuvo datos muy interesantes. Al investigar casos de niños y niñas cuyo sexo no estaba bien definido al nacer, se dio cuenta de que si eran criados como niños –siendo biológicamente niñas– se comportaban como hombres, y viceversa. De este análisis, Stoller concluyó que la interacción social de los adultos con los infantes influye de manera decisiva en la construcción de la identidad sexual de niños y niñas, al menos en sus comportamientos. (INMUJERES, 2004: 09)

En continuidad, Gayle Rubin, es considerada la creadora de la categoría de género en 1977, para referirse al sistema de jerarquías sociales, basado en las diferencias sexuales, y en el cual se sustenta el sistema de discriminación de las mujeres (INMUJERES 2004: 09).

Sin embargo, en otras fuentes se menciona que fue en el siglo XIX donde proliferaron los discursos sobre la naturaleza de las mujeres, cuando se creó una dicotomía entre los papeles sociales de hombres y mujeres (Rodríguez, 2011: 13).

Palomar (1998: 115), refiere que el interés por el concepto género como tal, surge a finales del siglo XX, como una forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales entre los sexos y que ha representado una tentativa feminista contemporánea por cuestionar un territorio socialmente definido específicamente para hombres y otro para la mujer. En dicha tentativa, se reitera que la diferenciación de las personas a través del sexo biológico, como el principal componente para el desarrollo de las sociedades, donde la mujer ocupa un lugar secundario, por debajo de los hombres.

Por su parte Cazés (2005: 24), refiere que, a finales de la década de 1960, se aceptó que el sexo es una referencia biológica sobre la que se construye la desigualdad social entre hombres y mujeres. Por lo que, fue necesario recurrir al término “género”. De esta manera se consigue no sólo la aparición de un nuevo paradigma, sino que, además surge como el máximo referente para el desarrollo de la igualdad entre las mujeres y los hombres en las décadas siguientes. Se trata de un

parteaguas a mitad de siglo que, actualmente sigue siendo el eje sobre el cual se ha generado el objeto de estudio. Este concepto ha sido utilizado para desarrollar las metodologías de los estudios que se sucedieron desde esa época hasta nuestros días, y que ha servido también para desarrollar las distintas teorías sobre el feminismo.

Lamas (2006: 12), expone fue el feminismo el que puso en duda la “explicación” tradicional de que las diferencias biológicas entre los sexos originen todas las desigualdades. Planteó que, la diferencia sexual, es el factor determinante para generar las diferencias entre mujeres y hombres, mediante la simbolización que cada sociedad establece. Siendo esta, la base para el desarrollo y apropiación del término género, sobre el cual nuevamente se pone de manifiesto la radical diferenciación que existió en el pasado, y que sigue siendo parte de nuestro presente, entre las relaciones de los seres humanos, el sexo biológicamente expuesto en el cuerpo humano.

Así el género aparece y se vincula con la búsqueda de la legitimidad académica de las feministas en la década de los ochenta (Palomar, 1998: 116). Como sabemos la minoría de las mujeres que podían acceder al estudio, no eran las mismas que eran vistas o reconocidas por los colegiados académicos. Hoy día, podemos reconocer los diferentes trabajos académicos, pero que especialmente en el siglo pasado esto no era posible.

En este orden de ideas, observamos que la palabra “género” se vincula directamente a la demanda existente y persistente en las distintas épocas y culturas, por la igualdad social en todos los espacios. Así mismo, se reitera que actualmente el “género” se sigue empleando para definir los roles asignados en las interacciones sociales entre los sexos. La utilización del “género” como tal, rechaza las explicaciones biológicas, por medio de las cuales el término pasa de ser un concepto acabado, a denotar “construcciones culturales”, mismas que están sujetas a su entorno político y social de la época, considerándose una creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres (Palomar, 1998: 116).

Rodríguez (2011: 63) por su parte, analiza como un cambio excepcional, que surge a partir de los años setenta y ochenta, en el cual las mujeres acceden en mayor número a las universidades, en comparación con los años anteriores, lo que permite

que las luchas se focalicen hacia un cambio de leyes que pugnan porque se permita una igualdad real, donde se reivindican los derechos sexuales y reproductivos, así como el análisis y crítica de los modelos impuestos.

El surgimiento del “género” y el reconocimiento del mismo, es antecedido por una fuerte demanda de igualdad en el seno de una sociedad discriminatoria existente, misma que denunciada ampliamente, cuestionando su justificación, de la diferenciación sexual de los seres humanos, basadas en la sexualidad biológica que define la actuación del ser femenino y el ser masculino. Esto resulta de interés para las pensadoras contemporáneas, quienes configuran la necesidad de explicar tales diferencias, desde otros ángulos; desde una perspectiva que permita llenar los vacíos a los que la biología nos acerca cada vez más. Lo que Palomar (1998: 115) llama una insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre hombres y mujeres.

En correspondencia, “el género resulta entonces un concepto especialmente útil, tanto para las ciencias sociales como para designar todo aquello que es construido por las sociedades en sus culturas, para estructurar nuevamente, las relaciones entre hombres y mujeres” (Cazés, 2005: 24). Así como Lamas (2002: 25), nos aclara que es contra la “diferencia” vuelta “desigualdad” que el nuevo feminismo se levanta a finales de los años sesenta en Estados Unidos y Europa, difundiéndose y cobrando fuerza en otros países de América Latina. Estas diferencias que hemos observado una y otra vez se refieren en los espacios sociales y generaron una creciente necesidad de ser estudiadas para dar coherencia a sus significados.

Por lo tanto, se presume que el género es la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos. El género, se puede definir como una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos (Cazés, 2005: 27). Sin embargo, en esta necesidad creciente de explicar las interacciones sociales a partir más que de la diferenciación sexual de los cuerpos, del género como tal, se estudia hoy día, como una perspectiva, que conduce a un amplio espectro de posibilidades dentro de la percepción de las distintas categorías, los roles sociales y los estereotipos, situación que más adelante veremos.

Parga (2008: 63) define el “género” como una categoría que percibe a todos los seres humanos como parte de los complejos procesos que reproducen o transforman el comportamiento social, que como hemos visto forman parte de las sociedades donde el ser humano nace, crece y se desarrolla, lo que se nos presenta como real o “natural”. Así poder profundizar en un segmento minúsculo de estas relaciones, nos permitirá, tal como lo menciona, visibilizar esa apariencia “natural” y llegar a la esencia de los fenómenos, para dar cuenta de las relaciones entre hombres y mujeres y develar las relaciones jerárquicas de poder que se desdoblán en desigualdad hacia a las mujeres.

Por otro lado, Lamas (2002: 35) plantea que desde la perspectiva psicológica el género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas: a) la asignación (rotulación, atribución) de género; b) la identidad de género; c) el papel del género. Esto posiciona a este concepto en un estudio más amplio desde su categoría de análisis, con vértices mucho más estructurados y más complejos en si, como el mismo estudio del sentido del ser. Es decir, más allá de la necesidad de significar simplistamente las diferencias sexuales o biológicas, se involucra a todo el ser en sus diferentes dimensiones.

Así mismo, Palomar (1998: 116), el género es una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado, y ofrece un modo de diferenciar la práctica sexual de los roles asignados a mujeres y hombres. Esta categoría impuesta y legitimada, nos remite a las adjudicaciones sexuales que socialmente han sido establecidas y que cada persona debe ejercer a partir de su caracterización biológica sexual dada por nacimiento.

En suma, es posible considerar al “género” como una categoría analítica relacional que mira el complejo tejido social y cultural en un tiempo y un espacio determinados. Lo que significa, reconocer las conexiones, acepciones y representaciones entre los individuos de uno y otro sexo, que constituyen en sí mismas el proceso de construcción del género (Parga, 2008: 63), y que, además no necesariamente corresponden a su constitución biológica *per se*.

Al respecto, los estudios e investigaciones feministas han puesto de manifiesto el androcentrismo subyacente en muchos de los supuestos fundamentales del campo de las ciencias humanas y sociales, mismo que hemos venido observando; pero que, además esos estudios se han planteado como tarea rescatar a las mujeres de la invisibilidad en la historia del pensamiento social y político y, más recientemente, la de devolverle su papel de sujeto histórico (Álvarez, 2012: 20). Siendo esta idea una pieza fundamental a la hora de observar la trayectoria del feminismo, dado que, los aportes realizados en la materia han sido obstaculizados, si no es que eliminados, junto con la participación histórica de las mujeres.

Es así como ocurre la constatación obvia de que el dimorfismo sexual de la especie humana se ha construido, por una parte, el patriarcado o el sistema sexo-género que Benhab define como “la constitución simbólica y la interpretación socio-histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos” (Benhab, 1990; citado en Brunet, 2008: 20).

De esta forma, la estructuración del género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que inclusive se piensa como natural; lo mismo pasa con ciertas capacidades o habilidades supuestamente biológicas, que son construidas y promovidas social y culturalmente (Lamas, 2002: 37). Lo que resulta ser un riesgo a la hora de analizar los constructos que se erigen en torno al mismo.

A partir de las propuestas anteriores, podemos reconocer la complejidad que rodea la definición del ser humano, y cómo son los espacios lúdicos y sociales los que permean la construcción simbólica de los roles y significados que se asignan al género en cuestión. Son los ámbitos directos e indirectos los que atribuyen significados al género, siendo los espacios escolares algunos de los lugares que pueden ampliar nuestra comprensión temática sobre estos procesos de significación y representación.

En consecuencia, se define como un sistema-género a la red mediante la cual las sociedades y las culturas reproducen a los individuos incardinados, y se explica cómo los distintos sistemas de sexo-género históricamente conocidos han colaborado en la explotación y opresión de las mujeres (Brunet, 2008: 21). En síntesis, se trata de

un sistema estructurado con la finalidad de dominación o subordinación entre sexos, donde se observan desventajas asignadas y legitimadas sobre el ser mujer.

Considerando lo anterior, el género, visto como cultura, implica aceptar el sistema patriarcal, lo que constituye una herencia cultural que explica los procesos de exclusión de las mujeres y su participación subordinada en torno a los valores fundamentales que sustenta la civilización occidental. De la misma forma, igualdad, justicia y libertad, siguen siendo los referentes sociales por los cuales las mujeres han tenido que luchar en todo momento para apropiarse de espacios de libertad y autonomía (Parga, 2008: 57).

Por su parte, Brunet (2008: 21) analiza la cultura mediante la cual se otorga la desigualdad social en algunos aspectos más relevantes de la vida:

El patriarcado o sistema sexo-género, otorga a los hombres el derecho de acceso sexual a los cuerpos de las mujeres y el derecho de mando sobre el uso de los cuerpos de las mujeres. Un derecho de acceso y mando apoyado en una construcción llamada sexo y que está tan culturalmente construida como el género Lauretis (1987, 2000). Como indica Butler (1990, 2001a, 2001b), el sexo es ya una categoría dotada de género, y éste es también el medio discursivo mediante el cual la "naturaleza sexuada" o "sexo natural" se establece y se produce como pre discursivo, previo a lo social, una superficie sobre la que actúa lo social. Para Barry (2007: 201), ser sexualizada por lo social es verse "reducida al sexo corporal de una, o sea, las mujeres se reducen a través de la adscripción colectiva de conductas sexuales y de las características que las reducen a sus cuerpos, que las hacen inmanentes al sexo. La sexualización trata al sexo como si tuviera vida propia, una vida localizada sobre y dentro del cuerpo femenino". Con la sexualización, concluye Barry (2007: 202), se confiere a las mujeres "una identidad colectiva (las mujeres son...) y se toman como un todo indiferenciado, un grupo biológico constituido, fundamentalmente, por funciones sexuales y reproductivas".

De todo lo anterior, podemos comprender, que el género, como concepto individual, ha transitado distintas etapas hasta hoy, cuando los estudios al respecto también se articulan y estudian cómo, la perspectiva de género, llamada también enfoque de género. Este enfoque se basa en la teoría de género y se inscribe en tres paradigmas, el teórico-histórico-crítico, cultural del feminismo y el del desarrollo humano (Cazés, 2005: 41). Ya que, como se puede observar no sólo es una relación biológica diferencial la que interviene en la desigualdad social o de roles femenino versus masculino, pues conllevan una serie de factores culturales, históricos y de poder que se permean en la expresión más individual, pública y paradójicamente íntima del ser

humano; misma situación que suele ser directamente corresponsable de la sociedad en la que el individuo se inscribe.

Actualmente la perspectiva de género se define como un enfoque, como una herramienta analítica que visibiliza a las mujeres. Las relaciones entre mujeres y hombres, sus espacios y sus actividades transformando la idea de lo humano (Leñero, 2020: sp).

Cazés (2005: 41) por su parte, define la perspectiva de género como:

Las raíces de la perspectiva de género se encuentran en el materialismo histórico, la antropología, la historia crítica, y el psicoanálisis. Y su desarrollo continúa hasta hoy en los mismos terrenos, enlazándose en su dimensión con la sociología, la semiótica y las demás disciplinas sociales y humanísticas- teóricas y aplicadas- encaminadas a la comprensión y la ampliación del desarrollo y la democracia. Sin embargo, considera que se sigue, como paradigma ético inédito, como visión filosófica contemporánea, como óptica renovada para comprender el desarrollo de la historia y como acción política democratizadora, la teoría de género tiene su punto de partida en el feminismo contemporáneo.

Desde su marco conceptual la perspectiva de género, está centrada en la construcción a favor de la igualdad social, especialmente y en las últimas décadas a favor de las mujeres. Como es observado en la historia, el género femenino ha sufrido desventajas claras respecto a los hombres, en los distintos ámbitos de la vida, como el cultural, político, social, religioso, educativo, biológico- sexual y económico.

Así la perspectiva de género constituye el camino que da voz a las normativas vigentes y emergentes. De igual forma que en las diferentes problemáticas sociales actuales, surge la necesidad de tomar acciones pertinentes y contundentes enfocadas a la prevención y atención a disminuir la brecha antagónica, especialmente discriminatoria para las mujeres, como uno de los referentes más observados sobre esta perspectiva. Siendo uno de los problemas socio-económicos más urgentes que visibilizan la desigualdad social en sus distintas formas y circunstancias sobre las que además se manifiesta al menos, algún tipo de violencia de género. Por lo que nuevamente, cabe señalar que hoy por hoy y cada día con más auge, se convoca no sólo a las mujeres por sí mismas a levantar la voz en pro de la erradicación de las brechas de desigualdad, sino a las nombradas minorías, víctimas y representantes de las desigualdades sociales, por razones similares.

Frente a este escenario, el Estado busca y plantea sobre los objetivos del sistema educativo una estrategia fundamental para lograr la igualdad, desde la perspectiva de género, desde las convergencias y la tolerancia frente a las diferencias. Con esto se busca incrementar el trabajo a favor a la igualdad de género, para disminuir o, como versa en las políticas públicas, erradicar la violencia de género, uno de los principales problemas sociales, institucionales, educativos y privados, estableciendo desde una agenda pública, global y curricular, políticas legales y aplicables en el territorio nacional en todos los espacios públicos y privados.

Es también Cazés (2005: 42) remite que la perspectiva de género permite enfocar, analizar y comprender las características que definen a mujeres y hombres de manera específica, así como sus semejanzas y sus diferencias.

Por otra parte, De Pablos Orcajo (2011: 31) afirma:

En primer lugar, la perspectiva de género cae en la cuenta de que el género es algo construido socialmente y que, por lo tanto, «ser hombre» o «ser mujer» no viene dado por ninguna naturaleza previa, sino que se llega a ser hombre y a ser mujer. Este género construido actúa como modelo simbólico limitando así la vida personal y social de los individuos. En segundo lugar, la perspectiva de género nos hace ser conscientes de que la historia del pensamiento es una historia androcéntrica que ha silenciado intencionalmente a las mujeres como productoras y creadoras de pensamiento, así como beneficiarias del mismo.

El estado por su lado, de acuerdo con las necesidades sociales emergentes, ha creado desde el orden jurídico las instituciones que puedan dar respuesta a la demanda social existente en especial la erradicación de la violencia por razones de género. Por lo que el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, por sus siglas) en México define la perspectiva de género como: La alusión a una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos (INMUJERES, 2007: 104).

De acuerdo a su instrumentación conceptual, significa:

Mirar y analizar alguna situación desde la perspectiva de género, permite entonces entender que la vida de las mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está “naturalmente” determinada. Esta perspectiva ayuda a comprender más profundamente tanto la vida de las mujeres como la de los hombres, y las relaciones que se dan entre ambos. Este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos

educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos. (INMUJERES, 2007: 104)

Algo semejante ocurre con Lagarde (s/a: 02), quien nos habla de una “aculturación”, importante reflexión sobre la cual podemos concluir que es posible visibilizar las desigualdades sociales de género, y al mismo tiempo ocuparnos en ese campo de estudio para generar avances en pro de una igualdad social:

La aculturación feminista parte desde las vivencias individuales y colectivas de las mujeres y los hombres comprometidos en ese sentido, y conduce a la construcción de un orden simbólico. Implica fenómenos tan complejos como la resignificación subjetiva personal -intelectual y afectiva- y su implantación en la experiencia vivida, la elaboración teórico-política de la experiencia, la generación de conocimientos, la construcción de representaciones simbólicas, códigos y lenguajes propios, así como los mecanismos pedagógicos, de difusión y comunicación para transmitir descubrimientos y elaboraciones. (Lagarde, s/a: 02)

De lo anterior podemos desprender que, si bien hay avances al respecto, como todo conocimiento en el desarrollo de la humanidad, aún hace falta seguir construyendo el concepto en las distintas direcciones y acepciones. En este sentido, en la Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Estado de Tlaxcala, el género se define como el conjunto de ideas, creencias, representaciones y atribuciones sociales conferidos al hombre y a la mujer en cada cultura, tomando como base la diferencia sexual, misma que, como hemos venido observando conforma la base sociocultural que ha sido determinante para la desigualdad social.

Dentro de los distintos mecanismos de construcción simbólica social, podemos entonces comprender dónde se insertan estos hábitos culturales, inherentes al desarrollo no igualitario en las sociedades, los cuales pueden servir como puentes para hacer converger espacios reflexivos de aprendizaje para una construcción más equitativa de las relaciones sociales.

En otra mirada, Rodríguez (2011: 17) confirma en su análisis cultural educativo:

En la construcción de la identidad de los sujetos y agentes de la educación, no se puede considerar como característica única o central el género. Las condiciones materiales de su vida y la experiencia del mundo, son las que contribuyen a elaborar sus creencias y teorías a través de las cuales interpretan la educación.

En otras investigaciones, respecto a la conceptualización del género en el tiempo, observamos que es referido como:

El COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa) define al género como un elemento de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social, y diferencia a la perspectiva de equidad de género como la que permite analizar las redes de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, como resultado de un proceso histórico de construcción social. (Berteley, 2003; citado en Báez-Chávez, 2014: 327)

Desde estas contribuciones, que los distintos autores presentan, encontramos un objetivo común: conseguir, atender, contribuir a la igualdad social, disminuir hasta desaparecer la brecha antagónica existente entre las relaciones de género; contundentemente aluden a una reestructuración y distribución del poder, respeto por la configuración de identidad, derecho a la individualidad de las personas, vigilancia y redistribución del ejercicio legal de las relaciones sociales de poder y dominación, alineado distintas líneas de estudio.

1.2.2 Género y políticas públicas

En la búsqueda de la igualdad de género, podemos decir que es “reciente”, no acumula un siglo desde su aparición formal, pero es una creciente preocupación en la agenda pública nacional e internacional. Esta preocupación, se observa cada vez más, desde el ejercicio de las políticas en las instancias públicas y privadas, siendo el ámbito educativo uno de los principales espacios para su emergente atención. Es necesario recordar que, aunque mucho se habla de igualdad de género, perspectiva de género, inclusión, atención a la diversidad etc., la agenda pública puede no corresponder a la necesidad tautológica de estandarización de políticas que favorezcan la igualdad. Así como lo subraya Rodríguez (2011: 17), las mujeres realizan una reivindicación común de reconocimiento e igual valoración, pero cada mujer, o cada colectivo, la realiza desde su espacio, desde su situación y con voz propia. Por esto se afirma que, las mujeres no son iguales, ni se comportan de la misma forma, ni quieren lo mismo. Lo cual es complejo ya que por años se ha tratado a los hombres y mujeres como un estándar de comportamientos sociales. Situación que, aunque es una constante, no significa de modo alguno que no presentemos, como individuos sociales una

diversidad de comportamientos y formas tan numerosa como la misma humanidad, aun perteneciendo al mismo sexo biológico.

En efecto, hoy día, se ha generalizado la exigencia, que tanto la investigación, como las políticas públicas y las acciones de los organismos civiles, se consoliden y desarrollen con enfoque o perspectiva de género, en las que se aplique la teoría de género en la práctica académica o política (Cazés, 2005: 27). Lo que se traduce como esa construcción tacita y que, en algunos casos se aplica en las instituciones.

Es por ello, como habíamos anticipado, que la dimensión del poder es clave para el análisis, que descifra los procesos sociales, políticos y educativos en los que se dan los juegos de poder entre lo masculino y lo femenino, sus estrategias y alianzas múltiples (Parga, 2008: 56). Lo que nos lleva a contrastar la política pública con los resultados, los discursos constitucionales versus los casos concretos que demandan y en algún sentido aluden a la condición de género.

Ahora bien, Rodríguez (2011: 16), sostiene:

Cuando el patriarcado de coerción deja de actuar a través de la legislación y de las prohibiciones expresas y discriminatorias para las mujeres, el patriarcado de consentimiento sigue instalado a través de los hábitos y las ideologías sexuales y forma parte de las creencias de hombres y mujeres y de la cultura de las instituciones que convierten en un determinismo natural lo que solo es consecuencia de una construcción social diferenciada.

En otras palabras, la desigualdad se convierte en una legitimidad derivada de la práctica social, que permea la psicología y condiciona el ser de las personas, así como su *modus vivendi*. Esta idea resulta interesante dado que, en la mayoría de los países existen diversas leyes que se dictan a partir de los referentes históricos, y avanzan en materia de igualdad de género, mismas que anteceden las políticas globales y que se reforman también en el ideal de las convenciones regionales o mundiales como veremos más adelante.

Cazés (2005: 55), confirma esto cuando dice:

Desde la perspectiva de género se derrumba la creencia en que la igualdad entre los sexos establecida en la ley corresponde con la realidad social cotidiana. Así es posible comprender que las leyes, normas y los mitos culturales, expresan de diversas formas hechos que existen parcialmente, que provienen de eras pasadas o que son

simplemente utópicos, pero que atestiguan necesidades y deseos de igualdad reprimidos o subordinados, expresados como si en la realidad actual ocurrieran cosas de las que no se tiene experiencia ni práctica de vida.

Con base en lo anterior, observamos que los organismos e instituciones gubernamentales y civiles que se han gestado en las diferentes décadas, mismos que han dado continuidad y seguimiento a las demandas sociales existentes en materia de género, siguiendo la trayectoria de estos avances, así como los programas que se han puesto en marcha, desarrollándose en pro de la igualdad de género.

Actualmente la perspectiva de género se sustenta en la política pública instrumentada dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 donde, se establece como objetivo, contribuir al cumplimiento del principio rector: “No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera”. Como mandado del PND, se crea el Programa Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres (PROIGUALDAD) 2020-2024, mismo que pretende reducir las brechas de desigualdad bajo un enfoque estratégico que considere sus necesidades prioritarias y atienda la diversidad cultural y territorial de México (INMUJERES, 2020: 16).

Al mismo tiempo, el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (PIPASEVM) 2019- 2024, se establece como un mecanismo nacional para el seguimiento y evaluación de los resultados en materia de prevención y sanción de la violencia contra las mujeres (SEGOB y CONAVIM, 2019: 18).

De la misma forma, el Programa Nacional de Derechos Humanos (PNDH) 2019-2024, es un programa considerado especial que deriva del Plan Nacional de Desarrollo como el instrumento rector en materia de derechos humanos de la Administración Pública Federal, con la finalidad de articular las acciones del Ejecutivo para la atención de las problemáticas con sentido de urgencia en la materia (SEGOB y CNDH, 2020: 3).

En suma, las políticas públicas tienen como objetivo conseguir la igualdad de género por medio de los distintos programas, apoyados en la reciente legislación, que

instruye y regula las relaciones educativas, políticas, sociales, laborales, económicas o familiares, de las cuales se desprende en amplitud la interacción pública o privada.

En contra parte, el Colectivo Mujer y Utopía (CMU; citado en Avendaño, 2018: 38) menciona que, en el Plan Estatal de Desarrollo, en Tlaxcala, es mínimo el tema de género y violencia. En diferentes ejemplos sobre la violencia contra la mujer, se puede encontrar la necesidad de entrar en un equilibrio social de igualdad como garante para los partícipes de la misma. Sin embargo, es la estadística la que nos muestra los porcentajes significativos sobre los diferentes tipos de violencia que viven las mujeres por razones de género, en contraste con lo que se presume la legislación local, federal, incluso internacional.

1.2.3 El género en la globalización

Respecto al tema global, el género en materia internacional, se han registrado avances sustanciales respecto a los convenios y tratados internacionales celebrados, siendo México un país que se encuentra inscrito en determinadas Convenciones y Tratados Internacionales, mismos que dictan normas y acuerdos en materia de Derechos Humanos, observables en todos los países miembros y que se comprometen a realizar las acciones estratégicas para crear y fomentar las condiciones necesarias en la mejora de la calidad de vida y el bienestar de todas las personas a favor de la igualdad de condiciones. De acuerdo con los estándares internacionales para el desarrollo social, a los que debe aspirarse como sociedad civilizada, algunos convenios y tratados internacionales en los que nuestro país participa, en materia de derechos humanos y en pro de las mujeres son:

El Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) y su protocolo facultativo, es el órgano de expertos independientes que supervisa la aplicación de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, y convienen en seguir, por todos los medios apropiados, una política encaminada a eliminarla. Así mismo se hace énfasis, en el papel fundamental que debe desempeñar el Estado en la promoción de la igualdad real, en el enfoque de derechos que debe inspirar a las políticas públicas y la importancia de los cambios culturales para consolidar la igualdad entre mujeres y hombres a todo nivel. Estipula que los Estados tomarán medidas para garantizar el pleno desarrollo de las mujeres en las esferas política, social, económica y cultural con el objeto de garantizarles el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los hombres. (CEDAW, 2021)

Encontramos también, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer- (Convención de Belém Do Pará, 1994), como el primer instrumento internacional que reconoce que la violencia contra las mujeres constituye una violación a sus derechos humanos y a sus libertades fundamentales, lo cual limita total o parcialmente el reconocimiento, goce y ejercicio de sus derechos. Por ello, los Estados firmantes se comprometen a adoptar y establecer las políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia (CNDH, 2018: 2).

Las convenciones y conferencias mundiales acerca de las problemáticas que enfrentan las mujeres, han contribuido a situar el derecho a la igualdad entre los géneros como el centro del debate mundial, lo que ha logrado unir a la comunidad internacional, estableciendo un conjunto de objetivos comunes, un plan de acción para el desarrollo de las mujeres en todas las esferas de la vida pública y privada.

En el ámbito internacional, el 18 de diciembre de 1972 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) nombró a 1975 el Año Internacional de la Mujer, nombramiento que coincidió con que, en la Ciudad de México se realizó la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, del 19 de junio al 2 de julio del mismo año. Razón por la que, se le conoce como Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer (CNDH, 2022).

Más adelante se celebró La Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer, en Copenhague en 1980, reunió a un total de 145 Estados Miembros, en la cual se tenía por objetivo examinar los avances realizados en el cumplimiento de los objetivos de la primera conferencia mundial, especialmente de los relacionados con el empleo, la salud y la educación de las mujeres.

De la misma forma, en Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz, del 15 a 26 de julio de 1985, celebrada en Nairobi, Kenya, participaron 157 Estados Miembros, en ésta se aprobó; establecer medidas concretas para superar los obstáculos en el logro de los objetivos del Decenio, por lo cual los gobiernos adoptaron las llamadas Estrategias de Nairobi orientadas hacia mejorar el futuro para la mujer,

con el fin de lograr la igualdad de género a nivel nacional y promover la participación de las mujeres en las iniciativas de paz y desarrollo (ONU, 2023).

La Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, destacó la importancia de la igualdad y la no discriminación por razón de sexo. La Declaración de Beijing y la Plataforma de Acción para garantizar los derechos de la mujer, son programas encaminados a crear condiciones necesarias para la potenciación del papel de las mujeres en la sociedad, y para combatir las limitaciones y obstáculos que afectan la vida de las mujeres y promover su adelanto y potenciación en todo el mundo. Esta declaración permite la orientación y guía para el diseño e implementación de políticas públicas que contribuyan al avance de las mujeres como actoras sociales, con la colaboración de las organizaciones sociales e internacionales (ONU, 2023a).

Cabe mencionar que, existen otras celebraciones menos observadas que colaboran en algún punto con la perspectiva de género como, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, la Convención sobre los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad, la Convención Americana sobre los Derechos Humanos entre otros, que han sido promulgados a favor de la igualdad entre las personas para su mejor desarrollo humano.

Sin embargo, a pesar de conocer estos avances en materia de derechos humanos, y las mesas de trabajo en pro de la igualdad de género, se sigue observando desigualdad social por razones de género en la aplicación de las políticas públicas y privadas. Los discursos superan por mucho la realidad global que se enfrenta, misma que desde luego tiene que ver con una comprensión deficiente acerca de la equidad, en lo que a la equidad de género y derechos humanos se refiere.

Al respecto, el índice global de la brecha de género, de acuerdo con el Foro Económico Mundial, citado en Green y Maurer (2017: s/p), siguen los progresos encaminados a terminar con la desigualdad de género, al medir, entre mujeres y hombres, los logros educativos, en salud y supervivencia, participación económica y poder político.

De acuerdo con la revista National Geographyc (2017: s/p) en su edición especial titulada Género:

La brecha de género se redujo durante los pasados 10 años (antes del 2017) en la mayoría de los países. Los países nórdicos han hecho de la equidad de género y el progreso, un objetivo central de su desarrollo. Islandia cerró su brecha educacional en 2009 y califica en primer lugar en cuanto empoderamiento político. Estados Unidos tiene una brecha salarial considerable, aunque la mayoría de los trabajadores especializados son mujeres con poca participación de ellas en los espacios políticos, su calificación cayó 8 lugares en 2005. La situación varía en los grandes mercados emergentes. En China, las mujeres participan en la economía con tasas mucho más altas que en India, pero India tiene una brecha política más reducida. Medio Oriente y África del norte, tuvieron el menor progreso hacia la equidad, en especial en cuanto a la participación económica. La mayoría de los países en los últimos 10 lugares son de esta región. De 2006 a 2015, la brecha de género se amplió en un puñado de países como Sri Lanka, Croacia, Eslovaquia, Mali y Jordania.

Los avances parecen lentos pero considerables respecto a otras décadas, en las que se observa transitar a las mujeres desde un derecho tan básico como el voto. Lo que puede considerarse como logro o bien como el trayecto sobre el cual camina la equidad de género en la historia.

Por su parte, la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, juntamente con Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, conocida por sus siglas en inglés UNICEF, en sus planes de trabajo y propuestas de desarrollo, menciona en su planteamiento de objetivos de desarrollo sostenible para el año 2030, en su meta cinco:

Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (IIEP, UNICEF, 2020: 26)

Respecto a los avances y retrocesos de la perspectiva de género, en otras épocas y en el mundo, el género se visibiliza desde la agenda internacional, transversalizando los ámbitos más relevantes donde es posible lograr la igualdad de género; en este caso la educación es uno de estos espacios y aún se vislumbran algunas décadas de trabajo y empeño en la consecución de los objetivos globales.

1.2.4 Género y educación formal

En el ámbito de la educación formal podemos observar cómo, el género, en las últimas décadas ha cobrado mayor presencia en modo normativo, debido al trabajo realizado por las investigadoras, académicas, activistas feministas, visibles e invisibles en los diferentes ámbitos políticos, sociales y educativos, consiguiendo avanzar a los distintos espacios públicos y privados.

Álvarez (2012: 40) analiza al respecto:

Las leyes educativas establecen que "la educación permite avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, ya sea por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, que tengan un origen familiar o social, procedan de la tradición o aparezcan continuamente en la dinámica de la sociedad". No obstante, como la realidad social suele evolucionar más lentamente que las leyes, el sistema educativo presenta resistencias al avance en esta lucha. Las Leyes de Igualdad entre mujeres y hombres, promulgadas en los últimos años, siendo necesarias no son suficientes para terminar con la situación de discriminación de las mujeres en nuestra sociedad.

Es cierto cuando se dice que en cada avance existe un retroceso: si bien la regulación vigente es acorde a las necesidades de la sociedad demandante, en términos de equidad, también es cierto que la resistencia hacia la igualdad en primera instancia está directamente ligada con la idiosincrasia o la cultura que rodea a las personas.

Es Rodríguez (2011: 34) quien subraya en su estudio:

Las relaciones de género han sido estudiadas y analizadas, y se ha producido suficiente teoría que nos muestra cómo la institución educativa, en sus prácticas y contenidos, colabora en la producción del dominio del sexo masculino sobre el femenino. Hay unas estrechas relaciones entre conocimiento, identidad de género y poder.

De acuerdo con lo anterior, podemos asumir la importancia que representa la educación para el Estado, y no es de sorprender que actualmente la introducción de la perspectiva de género se encuentre dotada de propósitos específicos en la normativa que se extiende hasta el plano educativo. En este marco, Palomar (1998: 117) refiere:

Introducir la perspectiva de género en el campo de la educación, permite ver la necesidad desde el diseño de los libros de texto y en los programas de estudio, se omitan la reproducción de estereotipos de género y se promuevan visiones no sexistas, así como proponer y promover políticas de igualdad de trato y oportunidades entre maestros y maestras.

En esta observación, encontramos un campo complejo de inmersión sobre el cual se establece la educación y que es necesario investigar para comprender, la relación estrecha entre la práctica educativa y sus alcances sociales, como organismo instaurador de gran parte de la cultura social, así como de roles y estereotipos de género.

Asimismo, Rodríguez (2011: 38), analiza en el marco de los estudios de género la construcción del conocimiento, los cuales, según ella, son más numerosos que los referidos a otras desigualdades de etnia o clase, mismos que se han considerado como un campo específico y parcial de estudio, y no como un problema central en la producción del conocimiento en educación. Lo que explica en cierta forma, los vacíos que aún encontramos en el campo donde se producen los estudios y el conocimiento sobre el género, porque a pesar de los avances en las investigaciones y su relevancia, se siguen ralentizando los procesos sociales hacia la igualdad de género, sin considerar aún la participación dentro de la producción esencial del conocimiento, desde la mujer, como sujeto inteligente y pensante, especialmente en México. Palomar (2004: 8) indica:

En los últimos tiempos ha tomado fuerza en México el debate acerca de la importancia de incorporar la perspectiva de género en las instituciones de educación superior. Este debate ha sido alentado por el esfuerzo que el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) ha realizado por llevar a la práctica institucional la cultura de la equidad de género. En esta línea es que el INMUJERES ha establecido importantes acuerdos con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), para buscar la manera de formalizar el mencionado proceso de incorporación de la perspectiva de género en las Instituciones de Educación Superior.

Actualmente esto se puede constatar en la Ley de Educación Superior como antes vimos. En el mismo sentido, es importante considerar que la actual lucha por la equidad de género comenzó, en la última parte del siglo XIX y la primera del siglo XX, misma que se conoce como Sufragismo, la cual se centró con estos antecedentes en los derechos civiles y educativos, pero no serán solo reivindicaciones sociales sino demandas políticas del derecho a la educación y el derecho al voto (Rodríguez, 2011: 61).

Cada peldaño construido, registra el arduo camino que ha sido la condición de los espacios que la mujer ha logrado a lo largo del tiempo, así como en el constructo social educativo. Sin estos antecedentes no podríamos entender la historicidad de las luchas de las mujeres en sus haceres sociales y sus significados circunstanciales, que como podemos observar para cada época y espacio son diferentes. Probablemente las mujeres del sufragismo hoy día podrían no coincidir con las demandas actuales de los diferentes colectivos feministas como el uso del lenguaje inclusivo, el derecho al aborto y algunos otros. Dicho de otro modo, la perspectiva de género introduce en la educación otra forma de mirar el para qué de la educación y los sujetos de ese proceso (De Pablos Orcajo, 2011: 31).

De acuerdo con Flecha (1996); citado en Rodríguez (2011: 61):

La educación es la llave de la ciudadanía y la llave de la independencia económica. Aún en la segunda década del siglo XX, bastantes universidades seguían sin expedir título cuando la estudiante era mujer, y ellas se manifestaban con sus togas y birretes, porque entendían que el reconocimiento de los derechos educativos era fundamental para vincular la democracia con la meritocracia.

Por estas razones, la educación formal resulta una pieza clave en los cambios sociales y culturales; procesos mediante los cuales el rompimiento paradigmático que suele darse al introducir una visión distinta de los hechos y las costumbres. Aunque si bien es cierto que, de acuerdo con Álvarez (2012: 39), la escuela no es el origen de las desigualdades, si tiene un papel reproductor y legitimador de las mismas, socializando en códigos de género. En este sentido, la universidad tiene un impacto socializador que va fuertemente enfocado a reforzar las desigualdades de género e incluso generar nuevas formas de desigualdad (Izquierdo, 2008; citado en Flores y Martell 2015: 20). Toda vez que los individuos que tienen acceso a la educación formal transitan gran parte de la vida en las aulas, donde se vierte conocimiento, práctica, interacción, emociones y un gran número de elementos culturales afianzadores de las ideas y pensamiento social. Donde cabe recordar que una importante participación en este proceso, lo tiene la escuela formal, en la cual se forman gran parte de los gobernantes, legisladores e impartidores de justicia.

Según Rodríguez (2011: 62), los sistemas educativos nacionales han promovido las diferencias de género, basándose en la “naturaleza femenina” de las niñas y mujeres, mismo argumento que se han convertido en un instrumento para satisfacer unas necesidades más amplias del sistema desigual. Lo que significa una diferencia mayor al momento de impartir educación, según la interpretación de lo femenino, sucederá en consecuencia la formación intelectual.

Báez-Chávez (2004: 327), señala:

Es ineludible incorporar el concepto de equidad de género en el terreno educativo, entendiendo por equidad no solamente un instrumento de distribución de los recursos económicos y materiales de la educación, sino también una forma de considerar a las personas con condiciones específicas de género. También reconoce que hay dos Méxicos: uno profundo, el de las mayorías, y otro superficial, el de unos cuantos. El invisible y el visible y se pregunta por qué apostarle sólo a uno y relegar a ellas al olvido (Berteley, 2003). Para entonces ya se consideraba fundamental articular la perspectiva de género con la educación como una de las condiciones necesarias para lograr la justicia social y un instrumento real y cotidiano de democracia.

El género como un instrumento real, que implica observar las razones equitativas que emergen de la naturaleza de los seres humanos, y erradicar los instrumentos de poder que se usan para dominar, someter o subyugar por razón de género entre otros. En este sentido, se subraya que, nunca se han interpretado las necesidades sociales, como las necesidades de las alumnas en los centros escolares, sino como las necesidades de la familia y de que éstas representen el sustento emocional para sus compañeros e hijos (Rodríguez, 2011: 62). En una mirada un poco más global Nussbaum y Ruiz (2020: 14) exponen:

El contexto contemporáneo en el cual se mueve la educación requiere repensar, entre otras cosas, qué es el ser humano, pues la educación debe ser una tarea a su medida y no en orden a los intereses foráneos de las naciones. El enfoque de desarrollo humano o de las capacidades lleva a cuestionarnos en la actualidad el lugar del ser humano no como medio, sino como fin de las políticas sociales y la vinculación de éstas con el reconocimiento de una vida plenamente humana.

Lo anterior replantea el sentido de la educación con perspectiva de género, en una forma donde la educación llegue a ser el vehículo del replanteamiento jerárquico de los seres humanos, en sus distintas facetas, donde el patriarcado o el feminismo no sean los entes por someter o dominar, sino que sirvan como catalizadores al servicio

de un mundo más humano y justo en términos del desarrollo humano y la calidad de vida de las personas.

Sin embargo, de acuerdo con Rodríguez (2011: 63), la división sexual en la educación sigue presente en tres principios prácticos: primero la elección de carrera por parte de las chicas, que son fácilmente observables en los institutos educativos, son una prolongación de las funciones domésticas (enseñanza, cuidado y servicio).

En segundo lugar, afirma que, una mujer no puede tener autoridad sobre los hombres, lo cual es cada vez menos apreciable, pero sigue presente; y, en tercer lugar, el hombre detenta el monopolio sobre los objetos técnicos y las máquinas. Pero si bien es cierto, estas afirmaciones fueron completamente ciertas en las décadas pasadas, hoy día, la educación formal ha sufrido modificaciones en esos principios. En este sentido, Parga (2008: 258) aporta:

En las últimas décadas, el sistema educativo mexicano muestra en términos cuantitativos haber logrado la igualdad entre los géneros: las alumnas han alcanzado 50% en casi todos los niveles educativos; las niñas y las mujeres acceden cada vez más a la escuela; las tasas de escolarización en el nivel básico llegan casi a equipararse. La igualdad se encuentra bajo sospecha, hay una igualdad formal, pero ello no se ha traducido en una igualdad real donde mujeres y hombres tengan las mismas posibilidades de desarrollo.

De esta forma, hay algunas manifestaciones correlacionadas con las prácticas adjudicadas a la igualdad de género, por ejemplo, el uso del lenguaje inclusivo que se pretende instaurar, dando apertura a las diferentes clasificaciones de género, que a su vez pretende, modificar el uso de pronombres sexuales binarios argumentando igualdad en contraste con el patriarcado.

Después de todo la perspectiva de género en el ámbito educativo contiene distintas aristas de atención, las cuales sostienen una mirada particular en la comprensión de la vida social y la educación formal, en la idea de que ser hombre o ser mujer, se revela como un dato cultural, y no biológico, como es observable, ante la forma en que se adoptan las desigualdades sociales. Mismas que son basadas en las diferencias biológicas de las personas y no se relaciona con la forma en cómo se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.

1.2.5 Género y formación docente inicial

La docencia a diferencia de otras formaciones profesionales tiene referentes particulares en la historia de cada país, que muestran formas *sui generis* de estructuración en sus orígenes, al menos en México, observamos que se han ido modificando paulatinamente en los diferentes lapsos políticos.

Con el triunfo del movimiento revolucionario de 1910 y el establecimiento del artículo tercero de la nueva Constitución Política, la educación primaria y la formación de maestros adquirieron un gran impulso y a partir de entonces son responsabilidad del Estado. La fundación de la Secretaría de Educación Pública permitió disponer de una instancia central que organizara los esfuerzos para ofrecer educación a toda la población del país. (SEP, 1997: 11)

Desde el origen de la educación normalista o formación inicial docente como se le conoce ahora, se observan rasgos culturales y profesionales rigurosos que debían ser considerados para conseguir la participación en la tarea docente. Cabe señalar que, a pesar de que la actividad de enseñanza en un momento de su historia favoreció la inserción de las mujeres a la labor docente, no todas podían tener acceso a la educación, en gran medida por razones de clase o de oportunidades.

De acuerdo con Oresta López y Hernández, durante el régimen Avilacamachista los internados fueron reconvertidos en unisexuales en los que, las mujeres más que nunca fueron confinadas a tareas consideradas femeninas por considerarlas incapaces para hacer trabajos rudos (López y Hernández, 2019: 47). Razones que como observamos tienen una carga ideológica de la época, sobre la cual se fundó la educación en sus inicios.

Por su parte la Secretaría de Educación Pública juega un papel importante en la formación de los profesores de educación básica, ya que como se menciona es una tarea esencial del sistema educativo nacional y desde sus orígenes del sistema de educación pública, durante el último tercio del siglo pasado, ha sido función de las escuelas normales (SEP, 1997: 11).

Cabe recordar que, las Escuelas Normales Rurales (ENR) se crearon principalmente, de acuerdo con los fines y objetivos del agrarismo y el reparto de tierras, derivado del proceso revolucionario. Este el escenario que, explica las razones que justificaron las diferencias entre géneros, respecto al normalismo, como institución

gestora en gran medida de la docencia y que hasta el día de hoy prevalece, observándose en el número de las posiciones jerárquicas que ocupan las mujeres respecto a los hombres dentro del ámbito educativo.

López y Hernández (2019: 47), refieren que en las Escuelas Normales unisexuales femeninas, la producción agrícola era inexistente. El estado posrevolucionario no daba tierra a las mujeres, ni las educaba para el desarrollo agrícola, sino para las tareas tradicionales de la casa. Con este escenario, había un avance respecto a la participación de la mujer en la educación, que no significaba una “ventaja” respecto a su desarrollo económico o social.

En este contraste de escenarios, Álvarez (2012: 40), expresa que siendo este el pleno siglo XXI, las mujeres, alumnas y profesoras reciben un doble mensaje, en las instituciones de educación inicial y continua, por un lado, se predica la igualdad y por otro se les exige que sigan cumpliendo su rol fundamental de esposas, madres, cuidadoras, garantes de los afectos y adscritas a la privacidad.

Rodríguez (2011: 60) por su parte:

De hecho, las mujeres acceden a ser maestras para educar a las niñas y se les permite leer una literatura creada específicamente para aleccionarlas moralmente (Ballarín, 2005). Pero también será la propia carrera de maestra la que les proporcione posibilidades de educación y de reivindicación de una educación completa para las mujeres.

Es evidente, que la educación ha jugado un papel muy importante en el desarrollo de la vida de la mujer, ya que como sabemos mediante ella, logra “ganar” un lugar en un sistema completamente patriarcal el cual no cede representación al género femenino en amplitud, a menos que ésta le favorezca en su desarrollo y fortalecimiento.

Báez-Chávez analiza de acuerdo con sus referentes:

Para garantizar la inclusión y equidad en el Sistema Educativo, se plantea la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres que deberá verse reflejada en la educación, la cultura, el deporte, y en las especialidades técnicas y científicas. Por un lado, se fomentará la inclusión integral de las mujeres en todos los niveles de educación, dando especial seguimiento a sus tasas de matriculación para asegurar que no existan trabas para su desarrollo integral. Asimismo, se propiciará que la igualdad de género permee en los planes de estudio de todos los niveles de educación, para resaltar su relevancia desde una temprana edad. (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018: 37). Habrá de revisar cómo estas políticas repercuten en el ámbito educativo, no sólo en datos de

matrícula estudiantil, sino en todos los cargos y puestos del sector educativo (Báez-Chávez, 2014: 332).

Es así, como podemos observar que la inclusión de la perspectiva de género en el ámbito educativo y viceversa, la educación con perspectiva de género es el reto hacia la primera mitad del siglo XXI. Carmen Rodríguez, (2011: 60) por su parte, menciona que las mujeres irán consiguiendo el acceso al sistema educativo siempre con restricciones, ya que ese acceso deberá justificarse dentro del modelo vigente de feminidad, para ser buena madre y esposa.

No menos importante, se considera que la práctica docente esté vinculada estrechamente al conocimiento, hasta el punto en que “el cómo se enseña” y el “cómo se organiza la institución educativa” se convierten en sí mismos en conocimientos, susceptibles de ser aprendidos (Flores y Martell, 2015: 20). Aunado a este panorama, actualmente se observan los cambios dentro del modelo cultural como la modificación del lenguaje inclusivo no binario, el cual se define como sigue:

... hace referencia a toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro. También puede hacer evidente el masculino y el femenino para evitar la generalización del masculino en situaciones o actividades donde aparecen mujeres, hombres y otras identidades. (El Financiero, 2023: sp)

Así es como la atención a la diversidad de géneros van surgiendo como precursores de la igualdad. Sin embargo, aunque esto refleja un mayor cambio paulatino respecto a la perspectiva de género, aún no se logra en la función pública y en las máximas esferas de poder, como ejemplo, parece relevante mencionar: el cargo de la rectoría de la Benemérita universidad de Puebla, sólo después de 400 años fue posible ser ocupada por una mujer (Ávila, 2021: s/p). Por darnos una idea, son pocos los estados que han tenido gobernadoras, y en el caso de la presidencia de la república no va más allá de un par de décadas atrás, que dentro de la contienda electoral se presentó una mujer, sin conseguir hasta hoy dicha posición. Entonces es la educación el camino necesario de transitar hacia el cambio de paradigma respecto al género, pues no es sólo la rueda del tiempo en su girar la que determinará el cambio psicosocial que permite la evolución de la sociedad en conjunto a nuevos paradigmas con el resultado de sus interacciones.

1.2.6 Curriculum y género

En algún momento la educación de niños y niñas se “fía” generalmente a las mujeres, a las cuales les toca por naturaleza; pero la razón enseña que para cumplir con esta responsabilidad es necesario que las mujeres tengan una educación “ilustre” (Vetancourt, 1985: 145). Como ya hemos visto se ha considerado durante algún tiempo, que la educación debe ser impartida por las mujeres, reforzando la idea de que son ellas las más aptas para su desempeño, derivado de la “naturaleza femenina” a la que se le confieren los cuidados de la familia y sus miembros, por lo menos en las primeras etapas de la historia de la educación.

De forma similar al pasado, el Estado moderno, un tanto menos, consagra como el orden “natural” para las mujeres por lo que les niega la educación, a la vez que institucionaliza la enseñanza y convierte el currículum educativo en llave de acceso a los ejercicios profesionales (Rodríguez, 2011: 60). En este sentido es interesante mirar cómo actualmente, en pleno siglo veintiuno el sistema educativo mayormente del país y del mundo sigue supeditado al ordenamiento del Estado, esencialmente patriarcal, donde este orden se privilegia. De tal forma que las mujeres siguen siendo limitadas en su educación y/o desarrollo profesional, en distintas formas y escalas. Situación que no sólo contribuye a la falta de equidad, sino que fomenta algún tipo de violencia.

Así mismo, el papel del currículo como proyecto educativo en la formación docente sobre el cual se puede dar cuenta de la influencia o imposición del estado a lo largo de la historia. Carmen Rodríguez, durante el periodo del sufragismo menciona:

La educación de los hombres es instrucción de la razón, incluye en su currículum: agricultura, industria, comercio, geometría, dibujo, física e historia. La educación de las mujeres es educación del corazón, formación del alma y de buenos modales, incluye en su currículum: dibujo, bordado, oración, higiene, conocimientos domésticos. (Rodríguez, 2019: 61)

No es de sorprendernos que en el pasado como en la actualidad, los planes y programas de estudios formulados para la instrucción pública sean producto de la ideología política en turno. Rodríguez, por su parte nos refiere que los contenidos escolares tienen una carga ideológica, que no es sólo de la discriminación de género, sino que también es abarcativa en la étnica, sexual, religiosa, social y la forma de tratar

a los otros pueblos, imbuida de un sentido chovinista y patriótico (Rodríguez, 2011: 120).

En otras palabras, el currículo escolar es producto de la configuración política constante y evolutiva, que trasciende fronteras locales e internacionales, toda vez que, el estado es el encargado de dictar las leyes y normas en materia educativa. Situación que hoy día, no es responsabilidad única del Estado mexicano, sino que el ámbito educativo también participa de una agenda global, sobre la cual, se establecen las reformas y/o las prioridades educativas que obedecen temas globales, como país miembro de la ONU y que además no solo no son complementarias, sino que son obligatorias en los diferentes niveles y contextos educativos.

Salvo algunos países, generalmente con un alto atraso en su desarrollo económico o en conflicto, la educación no figura como un tema de atención central, puesto que hay otros problemas que son de mayor urgencia. En este punto Rodríguez (2011: 120), menciona a los países en las religiones, sobre todo las monoteístas, intervienen en la educación, mantienen una ideología sexual que defiende la naturaleza y destinos distintos de hombres y mujeres.

Cabe aclarar, que no solo el estado es responsable de la educación y las formas de aplicar las reformas. Es posible que las personas en el transitar educativo, podamos observar las posiciones políticas, religiosas, sociales, por mencionar algunas, que un docente frente a grupo puede manifestar tácita o abiertamente, logrando que los estudiantes refuercen o minimicen una perspectiva sobre género frente a otra. Lo cual no alude a un juicio de valor de bueno o malo, tan solo ese mostrar que el hacer docente, en gran parte de la historia educativa sigue reproduciendo ideologías que contribuye a fomentar roles y estereotipos, y que finalmente, en algún momento se llegan a constituir representaciones sociales importantes, construcciones y deconstrucciones, roles y formas de interacción social para su desarrollo o igualmente retroceso, según sea el enfoque. De hecho, es Carmen Rodríguez (2011: 78), quien pone de manifiesto que son las actitudes del profesorado las que forman parte de lo que se ha nombrado como currículo oculto, el cual se explica cómo los aprendizajes que suceden y que no forman parte de los objetivos de los planes y programas

oficiales, y esto sucede porque no son conscientes de las importantes diferencias que establecen en su relación de trabajo diario con los niños y niñas.

1.2.7 Política pública en materia de género

Para profundizar más, podemos revisar la evolución que ha sufrido en el tiempo el tema de género en los distintos organismos e instituciones gubernamentales locales y nacionales, los que han permitido la continuidad y seguimiento a las demandas sociales existentes en materia de género. En este sentido el marco legal, con sus leyes, reformas y decretos da cuenta de la intención del Estado por atender las demandas sociales que emergen de la sociedad de nuestro país.

En México, se cuenta con un marco jurídico fortalecido en materia de derechos humanos, género e igualdad, establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como desde las distintas leyes que rigen nuestro país.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917: 1), desde su artículo 1º establece que todas las personas gozarán de los derechos humanos y sus garantías, conforme a la Carta Magna y a los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte. Asimismo, establece que todas las autoridades en su área de competencia tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Por lo que dentro del listado de las leyes de mayor relevancia observamos las principales sustantivas y pertinentes en materia de género, una de las principales es: La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, aprobada y publicada en el Diario Oficial de la Federación, la cual enuncia en su objetivo que busca regular y garantizar la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Y propone lineamientos y elementos institucionales buscando se cumpla la igualdad en los entornos público y privado, favoreciendo el empoderamiento de las mujeres y la lucha contra todo tipo de discriminación asociada al sexo (DOF, 02 de agosto de 2006). En su estructura la mayoría de las leyes son similares, y mencionan sus principios rectores, entre los que se destaca para esta ley la igualdad, la no discriminación y la equidad.

La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, establece que la perspectiva de género, la metodología y los mecanismos que permiten identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres, que se pretende justificar con base en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de discriminación por razones de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (DOF, reformada el 18 de mayo de 2022).

Otra de las leyes relevantes en materia de género es; La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, decretada el 11 de junio del 2003, que promueve la igualdad de oportunidades y trato, con el fin de prevenir y eliminar la discriminación (DOF, 11 de junio de 2003).

En la misma línea, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, establece dentro de sus objetivos la coordinación entre la Federación, las entidades federativas y los municipios para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en todo el país. En ella, se pretende garantizar a todas las mujeres que se encuentren en territorio nacional, protección jurídica para salvaguardar el acceso a una vida libre de violencia. Y en sus principios rectores, observamos el fomento sustantivo de la no discriminación, y la dignidad humana y la libertad de las mujeres (DOF, 1 febrero de 2021).

Posteriormente, dentro de la reforma de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, se define que se constituye como violencia laboral: la negativa ilegal a contratar a la víctima o a respetar su permanencia o condiciones generales de trabajo; la descalificación del trabajo realizado, las amenazas, la intimidación, las humillaciones, la explotación, el impedimento a las mujeres de llevar a cabo el período de lactancia previsto en la ley y todo tipo de discriminación por condición de género (DOF, reformada el 29 de abril 2022).

En este sentido, la violencia como símbolo principal de la inequidad entre género ha sido uno de los factores principales para el Estado, para tipificar cada uno de los tipos de violencia existentes y sus manifestaciones en el ámbito público y

privado, sin quedar exento el ámbito educativo. Por lo que es relevante toda vez que, en el mismo ordenamiento, en su Artículo 12 señala:

... constituyen violencia docente: aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas, que les infligen maestras o maestros. (DOF, reformada el 29 de abril 2022)

Esta misma ley y con mayor especificidad establece en su Artículo 45 lo siguiente:

... corresponde a la Secretaría de Educación Pública, entre otras acciones clave, las siguientes: 1) Definir en las políticas educativas los principios de igualdad, equidad y no discriminación entre mujeres y hombres y el respeto pleno a los derechos humanos. 2) Diseñar, con una visión transversal, la política integral con perspectiva de género orientada a la prevención, atención, sanción y erradicación de los delitos violentos contra las mujeres. 3) Desarrollar programas educativos, en todos los niveles de escolaridad, que fomenten la cultura de una vida libre de violencia contra las mujeres y el respeto a su dignidad. 4) Garantizar acciones y mecanismos que favorezcan el adelanto de las mujeres en todas las etapas del proceso educativo. 5) Desarrollar investigación multidisciplinaria encaminada a crear modelos de detección de la violencia contra las mujeres en los centros educativos. 6) Capacitar al personal docente en derechos humanos de las mujeres y las niñas. 7) Diseñar y difundir materiales educativos que promuevan la prevención y atención de la violencia contra las mujeres. 8) Proporcionar acciones formativas a todo el personal de los centros educativos, en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres y políticas de prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. (DOF, Reformada el 29 de abril de 2022)

Las disposiciones anteriores permiten constatar la amplia protección a las personas, especialmente en los términos que involucran la perspectiva de género, lo que de alguna forma no corresponde con las crecientes demandas sociales.

Además de las anteriores, existen otros ordenamientos en el ámbito educativo, como las siguientes; la Ley General de Educación, la cual en su artículo 12, fracción IV, señala que en la presentación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país (DOF, 30 de septiembre de 2019: 06).

Su Artículo 8, enuncia que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia (DOF, 30 de septiembre de 2019: 4). Adicionalmente el artículo 74 de esta Ley dicta:

Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos y realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar. (DOF, 30 de septiembre de 2019: 6)

En la misma línea, la Ley General de Educación Superior en su tercera sección del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente, en su Artículo 31. Si bien, no hace referencia al género como concepto primordial si adjudica competencia relevante en su objeto:

... la educación normal y de formación docente tiene por objeto: Formar de manera integral profesionales de la educación básica y media superior, en sus diferentes niveles, comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática. Así mismo, contribuir al fortalecimiento y la mejora continua de la educación básica y media superior para lograr la inclusión, equidad y excelencia educativa. (DOF, 20 de abril de 2021)

En el ámbito local, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala sufrió una reforma publicada en el periódico oficial el 26 de enero de 2021, señalando en su artículo 14:

En el Estado de Tlaxcala todas las personas gozarán de los derechos humanos que se garantizan en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta Constitución, instrumentos internacionales incorporados al orden jurídico mexicano y leyes secundarias. Su ejercicio implica deberes correlativos de respeto a los derechos de los demás y de solidaridad a la familia, a los sectores vulnerables, a la sociedad y al Estado. Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad, con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y con los Tratados Internacionales de la materia, favoreciendo en todo tiempo a las personas en la protección más amplia. (Periódico Oficial del 26 de enero de 2021: 01)

Toda vez, que en el orden jurídico la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos está por encima de una Constitución de los Estados, observamos que el ámbito jurídico nacional y estatal corresponden en coherencia general, orientadas hacia los mismos fines.

También en materia local la Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Estado de Tlaxcala, en su Artículo 3, establece la prohibición de cualquier forma de discriminación (Periódico Oficial de Gobierno de Tlaxcala, 3 de diciembre 2013).

En el caso de la Ley de Igualdad entre Mujeres y Hombres para el estado de Tlaxcala en su artículo tercero menciona que son principios rectores para esta ley: la igualdad de trato y oportunidades, la no discriminación por razón de género, la perspectiva de género y la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres (Reformada el 11 de diciembre de 2019:00).

En contra parte, lo incomprensible en su impacto real es que; “A 10 años de que se creó la Ley de Acceso a una Vida Libre de violencia hacia las mujeres, es increíble que haya autoridades que desconozcan esta facultad (CMU, 2018: citado en Avendaño, 2018: 30).

En resumen, podemos observar que México posee una instrumentación jurídica constitucional obligatoria, abarcativa y suficiente, en su amplio espectro de protección a los derechos de las mujeres; sin embargo, llama la atención la inconsistencia en el ejercicio de la práctica legislativa, misma que compete a sus actores.

1.3 Planteamiento del problema

Dentro de la situación que ocupa, la perspectiva de género y su significado en los distintos ámbitos de la vida, en particular en el educativo, es relevante en cada ámbito que ejerce la misma, desde sus posibilidades contextuales y de acuerdo con las construcciones simbólicas y sus significados respecto al tema de género. Especialmente el *modus vivendus* escolar, sobre el cual se presenta nuestro tema de investigación, prácticas escolares, comportamientos, ritos y rituales observables al interior del campus educativo, por sus características *sui generis* del contexto normalista femenil.

Conocer e identificar cual es estatus respecto que guarda el caso sobre la perspectiva de género, que existe dentro de la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla Tlaxcala, con el propósito de construir un referente que permita, en el futuro ampliar la investigación sobre el tema, de tal forma que se amplíe la información relacionada sobre la situación actual y la apertura hacia nuevas posibilidades de investigación.

En esta construcción es importantes resaltar que la perspectiva de género (PG), se define como una herramienta metodológica que permite establecer los mecanismos

que identifican, cuestionan y valoran, explicando especialmente, la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres (Leñero, 2020: sp) en los diferentes ámbitos sociales y relacionales. Pone sobre la mesa de análisis el ejercicio sistemático, producto de un sistema patriarcal, justificando la violencia histórica contra la mujer, basándose en las diferencias biológicas entre mujeres y hombres. Por lo que la PG, determina las acciones que deben emprenderse para actuar sobre estos “factores” de género estructurales, para crear condiciones situacionales de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad, la equidad y la erradicación de los diferentes tipos de violencia por razones de género.

Por otra parte, es necesario definir algunos conceptos, para sexo, género, estereotipo y especialmente lo que constituye la violencia de género de forma universal con la finalidad de conocer los términos a los que podremos referirnos en este marco de la investigación. Considerando que es el Instituto Nacional de la Mujer la máxima autoridad en el tema, desde su marco estructural dentro del Estado, se considera relevante priorizar su definición como referencia:

Estereotipo: son creencias sobre colectivos humanos que se crean y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura determinada. Los estereotipos solo llegan a ser sociales cuando son compartidos por un gran número de personas dentro de grupos o entidades sociales (comunidad, sociedad, país, etc.). Se trata de definiciones simplistas usadas para designar a las personas a partir de convencionalismos que no toman en cuenta sus características capacidades y sentimientos de manera analítica.

También referidos como estereotipos sexuales, reflejan las creencias populares sobre las actividades, los roles rasgos, características o atributos que caracterizan y distinguen a las mujeres de los hombres. (INMUJERES, 2007: 62)

Género: es una categoría que analiza cómo se definen, representan y simbolizan las diferencias sexuales en una determinada sociedad. Pero “¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?” (INMUJERES, 2007: 73)

Violencia contra la mujer: todo acto violento que tiene por motivo profundo la pertenencia al sexo femenino y que ocasiona como resultado sufrimiento y/o daño físico, psicológico o sexual, ya sea en la vida pública o en el ámbito privado. En esta clase se encuentran también las amenazas sobre tales actos, la coacción y la privación de la libertad, así como cualquier acción hacia la víctima sin su consentimiento que vaya en detrimento de su dignidad. (INMUJERES, 2007: 132)

Sexo: es el conjunto de diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas, de los seres humanos que los definen como hombres o mujeres (varón o hembra). Esto incluye la diversidad evidente de sus órganos genitales externos e internos, las particularidades endocrinas que las sustentan y las diferencias relativas a la función de la procreación. (INMUJERES, 2007: 119)

Ahora bien, de lo anterior se desprende que, la cultura que precede a la definición del género, y éste se entiende en función de dicha ley o conjunto de leyes, entonces parece que el género es tan preciso y definido, como en su momento lo fue la afirmación de «biología es destino». En tal caso, la cultura, y no la biología, se convierte en destino (Butler, 2007: 57).

Recíprocamente ser mujer, tanto como ser hombre se constituyen culturalmente con una lista de adjudicaciones que se construyen hacia cada uno de ellos. Nacer mujer, entonces es proporcionalmente igual a adquirir un conjunto de características que determina el estado de cada individuo con sexo biológico femenino, de la misma forma con el sexo masculino; donde las características de ambos sexos son rasgos culturales avalados y reproducidos por la sociedad que rodea. Por lo que, se asume como un bagaje de símbolos o constructos psicológicos, sociales, y estructurales, visibles y “naturalizados”, dentro de un espacio geográfico.

En este sentido ser mujer, aunque se inscribe en un estereotipo o modelo tradicional, tiene distintas variantes dependiendo, del origen, la raza, el estatus, entre otros como; la expresión corporal, la ropa de vestir, la división en los quehaceres del hogar, la decisión sobre la maternidad, la responsabilidad en la crianza de las hijas e hijos, el derecho a la educación, en algunos sitios a un la elección del status civil, la participación política pública en los distintos sectores de la sociedad, el nivel de estudios (por razón de algunos roles instituidos como la maternidad), la elección de profesión o estudios, el ejercicio de la vida sexual, la participación religiosa, el cuidado de los padres, el desempeño laboral o familiar, etc. Supeditados a las buenas costumbres y tradiciones familiares que el Estado protege y avala desde un sistema patriarcal, como el más antiguo en el desarrollo de las sociedades. Actualmente, derivado de la PG el sistema patriarcal se sostiene cada vez menos, permitiendo que el nuevo paradigma social pueda “ganar” espacios con diferencias formas de interacción social.

Sin embargo, nacer hombre tampoco escapa en modo general a una aculturación históricamente bien definida que, si bien los dota en cierto nivel de lo que conocemos como privilegios y poder en las elecciones de los diferentes roles y

espacios, en otro sentido, los “requisitos” estandarizados en contra parte al listado anterior, también se definen dentro de ciertos patrones sociales; la presentación personal que básicamente corresponde a la forma física y mental que se debe poseer al ser hombre, así como el de “ser” mujer. El rol de proveedor, el uso y desarrollo de fuerza física, el privilegio sobre los roles de poder, profesionales, laborales, políticos, religiosos y organizacionales, la expresión de sexualidad y virilidad, limitación en la sensibilidad emocional o mostrar debilidad, los rituales de lo que supone ser un hombre en la máxima expresión del mandato cultural. Mismos que también pueden suponer una desventaja, cuando alguno de estos roles no se cumple, ya que en ciertas culturas también se observa y se manifiesta algún tipo de violencia, en menor proporción que la mujer.

En ese sentido, la estructura patriarcal en el seno privativo del núcleo familiar deriva *ex profeso* del orden institucionalizado, presupuesto también sobre la masculinidad. En ambos casos ser mujer y ser hombre, esta socialmente delimitado en las esferas culturales donde se interactúa y expresan las personas. Cualquier variación hacia la estructura cultural delimitada, representa un rompimiento en el “deber ser” instituido, que ha de estudiarse con perspectiva para poder tener una comprensión lógica de los hechos, o bien lograr explicar la situación que trate.

De esta forma, encontramos que la mayoría de estos roles sociales, que hasta ahora conocemos, se encuentran en constante revisión y clasificación, de lo que actualmente representa el género, en los cuales se extiende la posibilidad de redefinición conceptual, cuando el ser mujer u hombre no es una definición basta en sí misma, a la media de las personas, sino que, ya en algunos casos existen otras formas de clasificación, connotaciones y atribuciones, en las cuales hasta este momento se les nombra en algunos ámbitos como “minorías”.

Ahora bien, se nos presenta como un modelo biopsicosocial, donde se sostiene que existen interacciones entre lo biológico y lo social, así mismo, investigar cuáles son los mecanismos de interacción, puesto que lo biológico no es inmutable (no es el destino): no se nace mujer, la mujer se hace (Beauvoir, 1945; citado en Álvarez, 2012: 20). Siendo la evolución, el desarrollo y el aprendizaje que ocurren a lo largo de toda

la vida, tal como nos muestra la psicología evolutiva y educativa, así como la propia biología (Martínez-Pulido; citado en Álvarez, 2012: 154).

De esta forma, las prácticas sociales reflejan la habilidad humana para cambiar de circunstancias, lo que presume que somos seres inacabados o lo que es mejor evolutivos en todo sentido, pero esencialmente en el planteamiento como tal de género. Por lo que, al mismo tiempo se recrean las condiciones sociales, los conocimientos y los recursos, que muestran que las prácticas sociales, lejos de ser casuales o voluntaristas, son ordenadas y estables a través del tiempo y del espacio; son propiamente rutinarias y recursivas (Parga, 2008: 53).

En congruencia con el planteamiento feminista, no suena diferente la posición de la mujer, que debe ser ocupación de la sociedad, en un sistema en el cual las diferencias se convierten en desigualdades por su carácter eminentemente patriarcal, es decir desde una escala de poder que le determina a vivir bajo el dominio masculino. Este sería el punto de convergencia de los intereses que debieran sustentar las mujeres (Cira, 2005: 123). Posibilidad que podría posicionarse por encima de las individualidades que dividen la perspectiva de género entre radicales y conservadoras, que se han manifestado en el continuum de las luchas sociales en el tiempo. Finalmente, la revista National Geographyc en 2017 publicó:

Solo el 50 por ciento de los países del mundo han sido dirigidos por una mujer por encima de la cifra del 38% que se registró en 2006. Estima que cerca del 18% de las firmas mundiales tiene ahora a una mujer como directora o presidenta ejecutiva. En educación el 58 % de las niñas alrededor del planeta asiste a la escuela secundaria, contra 62% de los niños. Un 4% que puede significar un peldaño por el cual luchar. (National Geographyc, 2017: sp)

Fue también National Geographyc (2017: sp) quien constata, mediante un estudio del año 2015, donde encontró que los niños son más propensos que las niñas a jugar con juguetes que desarrollan la inteligencia espacial. Y cuestiona, si es que ¿existe una cultura global? Con esta idea, es posible que tácitamente se promueva o acentúen las diferencias entre géneros, dentro del marketing atendiendo el desarrollo empresarial destacando rasgos por género, basado en el tipo enfoque funcional, para el servicio de ¿quién? en tal caso. Observamos que el desarrollo de la PG necesita que los componentes geográficos en el mundo correspondan en coherencia con la agenda

pública, priorizando el objetivo de dicha perspectiva, como una meta que presupone lograr erradicar la violencia y la equidad social entre géneros.

Es así como la PG se prevé establece representaciones sociales dentro de la comunidad escolar de interés. Donde la comunicación y algunas otras formas de relacionarnos entre los géneros se ve afectada, respecto a los estereotipos “tradicionales” que han prevalecido a lo largo de la historia. Cada día más, surge la necesidad sobre considerar la PG en los diferentes ámbitos, educativos, sociales y económicos, en algunos casos disruptivamente, debido a los distintos problemas que presumen la urgente necesidad de atención.

Esta investigación tiene como objetivo principal conocer las representaciones sociales que las estudiantes de la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez construyen sobre educarse desde una PG, como suceden las interacciones dentro del aula y las relaciones más próximas en su hacer cotidiano. Así como las experiencias que han incorporado dentro de su formación inicial docente, en el medio profesional en el cual se desenvolverán. La relación entre pares y las sus actividades más relentes dentro del internado. El estudio se centra en las representaciones sociales dentro de su formación inicial docente, especialmente en momentos destacables, donde existe mayor marco de referencia, no solo la forma en la cómo describen los significados y símbolos más relevantes del hacer docente, sino también en el significado de la apropiación del género con el que se identifican.

Las representaciones sociales de acuerdo con Moscovici (1979: 27), son:

Entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica.

De acuerdo con lo anterior, las representaciones sociales emergen de las relaciones entre los individuos con su entorno, situados en un espacio con una temporalidad, los significados surgen de un todo simbólico o significativo para ellos. Sin embargo, también podemos decir que se trata de un proceso que sucede o se produce como

consecuencia de las interacciones y/o exposiciones constantes del individuo con otros individuos, sus espacios, sus costumbres, su cultura. Y pueden comprenderse mutuamente al compartir ideas, símbolos, formas de vida, discursos, significados, metas y objetivos, situados en un orden social determinado. De esta forma, el orden social instituido, como hemos analizado, es un referente para el individuo y sus concepciones por lo que podemos anticipar que la representación social está construida por la intervención de sujetos y símbolos que le rodean.

El presente estudio se fundamenta en la teoría sobre las representaciones sociales, que constituyen un marco analítico pertinente, dado que nos provee de herramientas conceptuales a partir de las cuales podemos explicar cómo es que ocurre este proceso de anclaje que se menciona. Las representaciones sociales, sobre la perspectiva de género, nos permiten encontrar la relación mediante la cual podamos explicar los discursos o acciones en la interacción humana. Desde un enfoque centrado en el análisis y comprensión de los procesos simbólicos y discursivos que ocurren en los intercambios sociales a partir de los cuales los individuos producen o construyen su entorno o una realidad social, en este caso, desde el ámbito de la profesionalización docente y educativo.

Desde la óptica de la perspectiva de género, se extiende la observación hacia los elementos educativos dentro de la cultura escolar, donde los individuos pensantes construyen y/o deconstruyen sus representaciones sociales, como el resultado de interacciones humanas y simbólicas, así como el discurso habitual del contexto educativo. De tal forma que lo que la persona conoce y concibe sobre la perspectiva de género en el mundo que le rodea, tiene relevancia y hábito. Situados en el ámbito educativo, desde la observación participante como elemento cultural, esencialmente para conocer los significados, sobre las prácticas y representaciones sociales sobre la perspectiva de género, que se construyen y deconstruyen durante la formación docente inicial de la licenciatura de educación primaria, se comprende uno de los procesos por los que ha transita la perspectiva de género en su inserción a las comunidades sociales.

Con base en lo anterior buscamos conocer si existe, se reconoce y modifica el lugar que ocupa la perspectiva de género dentro de las prácticas profesionales, establecidas en el currículo de la formación docente. Del mismo modo, recuperar las contribuciones socioeducativas entorno a la perspectiva de género dentro del proceso formativo, y conocer los significados, símbolos, lenguaje que se emplea en la construcción o la representación de la perspectiva de género, mediante el discurso presente dentro de la formación profesional docente. Por lo que, considerando lo anterior, recurrimos a los cuestionamientos que nos permitan acceder a una proporción de esta realidad situada, mediante el análisis cualitativo, que nos permita comprender y explicar nuestros objetivos de investigación planteados.

1.3.2 Preguntas de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que las estudiantes de la escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez, construyen sobre la perspectiva de género durante su formación inicial docente?

- ✓ ¿Cuáles son las representaciones sociales sobre la perspectiva de género dentro de su proceso de formación inicial al interactuar y habitar en condiciones de un internado femenino en una Normal Rural?
- ✓ ¿La perspectiva de género se adopta o impacta de alguna forma dentro de su práctica pedagógica inicial?

En correspondencia, se establecen los siguientes supuestos para acceder al campo de información que nos permite dar paso al proceso de investigación:

1. El género, se establece como categoría de análisis. La educación constituye un ámbito donde las representaciones sociales respecto a la perspectiva de género se manifiestan, construyen y reproducen. La integración y conceptualización de dichas representaciones desde la perspectiva de género se expresan en la actuación de las personas y de sus interacciones socioeducativas, al margen del concepto formal dentro del marco de referencia.
2. Las representaciones sociales que se establecen en los espacios donde transitan su formación inicial docente, pueden ser aprendidas o reproducidas sistemáticamente dentro de los procesos y espacios de formación y práctica inicial.

3. La participación educativa incluye términos de perspectiva de género, donde se cuestiona y se aleja la práctica educativa de los modelos tradicionales, no inclusivos o discriminatorios.

Álvarez (2012: 154) nos menciona que la perspectiva de género:

... es una condición necesaria pero insuficiente para el avance de las mujeres, ya que es necesario traducirlas en medidas de acción positiva en todos los ámbitos y ello encuentra enormes resistencias en las instituciones y organizaciones por parte de los varones, pero también de las mujeres” misma que se puede observar en el ámbito escolar.

Sin embargo, es posible que en condiciones específicas como se observa en una normal rural, la afirmación anterior se diluya al modificarse dentro del trayecto de su formación inicial docente. Con esta mirada, y las acciones a favor de la perspectiva de género, no siempre se manifiesta la expectativa sobre la cual se adjudica el equilibrio social, entre otras razones porque intenta paliar los síntomas de la desigualdad, pero no abordan las causas de dichos síntomas (Álvarez, 2012: 155).

1.3.3 Objetivos de investigación

Objetivo General:

Conocer cuáles son las representaciones sociales que las estudiantes de la escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla Tlaxcala, construyen sobre formarse con perspectiva de género, así como las experiencias que incorporan dentro de su formación inicial docente.

Objetivos específicos:

1. Identificar y diferenciar las representaciones sociales que las estudiantes tienen respecto a lo que significa la perspectiva de género dentro de su proceso de formación.
2. Conocer y analizar los significados que adquieren las estudiantes sobre las representaciones sociales durante su trayectoria en su formación inicial docente.
3. Analizar y comprender los discursos académicos significativos que atraviesan su formación inicial las estudiantes sobre la perspectiva de género.

1.3.1 Justificación

La legislación en materia de derechos humanos y la responsabilidad frente a la diversidad social, ha ido creciendo en las últimas décadas, debido al alto índice de desigualdad social, lo cual, se presumen como el origen o promotor de los problemas de violencia de género o discriminación por razones de género. Las políticas del Estado con el objetivo de minimizar las brechas de desigualdad, ha derivado en que se implementen cada día más, diversas estrategias de contención para promover la equidad de género y la inclusión social en los distintos ámbitos sociales. Desde luego, el ámbito educativo no ha sido la excepción, por lo que, en las constantes reformas educativas, de los distintos niveles se ha buscado por medio del currículo responder a las demandas sociales. Por lo que la necesidad de observar la perspectiva de género en la formación de docentes es significativa toda vez que los significados son generados, compartidos, transferidos, aculturados, y hasta dogmáticos en los diferentes escenarios donde tienen lugar las interacciones: en este caso la escuela como parte de su formación y hacer profesional es pertinente.

Por lo que se refiere al marco de las problemáticas nacionales e internacionales, luego de una pandemia global que pone de manifiesto el importante papel de los ámbitos escolares, como parte interacción y contención de los sujetos sociales, cobra sentido la urgencia de transformar la perspectiva de género en un insumo primordial hacia el logro de una sociedad equitativa, como una de sus líneas de acción pertinente. Siendo el enfoque metodológico, indagar sobre la perspectiva de género en el ámbito de la formación docente, saber si como la ruta lo plantea, existe el trabajo a favor de la equidad de género, en los distintos ámbitos acreditados y de acuerdo con las normativas vigentes.

Teniendo presente el hecho de que la licenciatura en educación tiene cierta predisposición por la población femenina y que las políticas han incorporado la perspectiva de género como eje transversal (Báez-Chávez, 2014: 322). Se anticipa a un contexto *sui generis* en el cual podríamos tener hallazgos interesantes respecto a cómo se conceptualiza o apropia la perspectiva de género en un nicho políticamente definido, pero sobre todo en una escuela de profesionalización inicial docente conformada por mujeres.

De acuerdo con Luna (2008: 269), los indicadores estadísticos ofrecen una base firme para la formulación de políticas como para la supervisión y la evaluación de programas y proyectos con perspectiva de género. Del mismo modo, esta información en un marco de análisis con perspectiva de género busca sensibilizar a los creadores de las políticas y planificadores para llevar a cabo cambios que favorezcan la equidad de género.

En este trabajo de investigación se expone, cómo las representaciones sociales son una herramienta útil contribuyendo a una forma de pensamiento social en contextos y acciones determinados, cuyas dinámicas individuales infieren en las dinámicas colectivas, en interacciones de ida y vuelta, las cuales se desarrollan de acuerdo con patrones económicos, sociales, culturales y simbólicos, producto del consenso entre individuos, en la pluralidad y diversidad que se relaciona con el conocimiento compartido. Dichas representaciones se mantienen en constante construcción y reproducción, de acuerdo con las formas y la frecuencia de exposición de las personas, información y campo de acción.

Así mismo, este proyecto se sustenta en la necesidad que se manifiesta como parte de la política educativa, los referentes legales y que se menciona dentro de los planes y programas de Escuelas Normales y Normales Rurales, anteriores y vigentes. Especialmente, establecido en el decreto presidencial por el cual se expide a Ley General de Educación Superior el 20 de abril de 2021, del capítulo II en el artículo 7, dice; La construcción de relaciones sociales, económicas y culturales basadas en la igualdad entre los géneros y el respeto de los derechos humanos. Enunciados que como veremos en el desarrollo de este trabajo, muestran realidades complejas o incongruentes con lo establecido dentro de las instancias educativas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1 Construcción de la vida cotidiana y el conocimiento del sentido común

De acuerdo con Sautu (2005: 23), la construcción del marco teórico que acompaña a toda investigación comprende tres ideas principales que explica como: i) las ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente; ii) Las concepciones generales de la sociedad y lo social; y finalmente, iii) aquellos conceptos más acotados que se refieren al contenido sustantivo del tema.

Los antecedentes históricos muestran una estructura que precede la constitución de las representaciones sociales, misma que se encuentra su origen en estudios psicológicos que sobresalen por sus aportaciones como sustrato: la etnopsicología, de Wundt; el concepto de representaciones colectivas, de Durkheim; y el interaccionismo simbólico, de Mead entre otros que se sumaron a las teorías precedentes.

La explicación paralelista de Wundt, tenemos un punto de vista desde el cual podemos encarar el problema de la experiencia social. Wundt se propuso demostrar el paralelismo existente entre lo que ocurre en el cuerpo, tal como es representado por los procesos del sistema nervioso central, y lo que sucede en las experiencias que el individuo reconoce como propias. Tuvo que descubrir lo que era común a ambos campos -lo que, en la experiencia psíquica, pudiese ser explicado en términos físicos-. (Mead, s/a: 63)

Mead (s/a: sp), como otros teóricos de época realizaron tareas *a priori*, que actualmente tienen el mérito de formar la base sobre la cual se desarrollaron los cuestionamientos necesarios para comprender la generación del conocimiento, para dar paso a los estudios que han permitido desarrollar herramientas metodológicas que acompañan hoy día, los estudios sociológicos que nos ocupan.

Wundt creía que el lenguaje, los mitos, la estética, la religión y las costumbres sociales son reflexiones de nuestros procesos mentales más altos, por lo que deberían ser etnias de una segunda subdivisión de la psicología. Pero dado que estos procesos no podían ser manipulados o controlados, no era posible estudiarlos experimentalmente, pero sí mediante registros históricos y literatura y por medio de observaciones naturalistas. Wundt concibió una tercera rama de la psicología que integraría los hallazgos empíricos de la psicología y otras ciencias. Las metafísicas científicas, como nombró esta subdivisión, desembocarán finalmente en lo que él veía como la meta ideal de toda la ciencia: una teoría coherente del universo. (Hothersall, 1997: 122)

Para la época de Wundt era difícil experimentar con humanos, en términos reales esto solo podría ser estudiado mediante registros al alcance de lo permitido. Sin embargo,

esto fue de gran utilidad para sostener y desarrollar algunas teorías subsecuentes, no solo en materia de psicoanálisis, sino de la sociología misma.

De acuerdo con Wundt, lo primero es la senda de la física, lo segundo la de la psicología. La física intenta estudiar el mundo exterior sin ser una parte de la situación o del fenómeno que se está examinando. Los psicólogos, de acuerdo con Wundt, no estudian el mundo exterior per se, estudian los procesos psicológicos mediante los cuales experimentamos y observamos el mundo exterior. No se pueden separar a sí mismos de sus objetos de estudio dado que están estudiando sus propios procesos conscientes. (Hothersall, 1997: 127)

Lo que sucede en el mundo interno de los seres humanos, es tan complejo como la vida misma en el exterior. Una misma realidad puede ser comprendida y procesada de forma diferente para cada persona que la vive. Sus significados pueden construirse o modificarse en torno a la mirada con la que los sujetos asimilan el entorno, y este es un universo de posibilidades. En otras aportaciones, encontramos a Schütz quien suma a los hallazgos de sus colegas, lo siguiente:

Por un lado, las aportaciones de Weber, con sus conceptos de acción y racionalidad, así como de la construcción metodológica de los tipos-ideales, y, por otro, de la filosofía fenomenológica de Husserl. Estas aportaciones influirán sobre todo en sus discípulos para sentar las bases del constructivismo sociológico, aunque también podemos reconocer aplicaciones en la psicología, la educación y en otras disciplinas. Estas teorías afirman que la realidad es una construcción social que depende del significado social de las acciones humanas. Desde las teorías de la construcción social del conocimiento, la creación de éste depende del proceso de interpretación. La realidad es interpretada por los actores y es significativa dentro de un mundo coherente. (Medina y Ballano, 2015: s/p)

Cuando una misma realidad es vista por distintos individuos, el significado o interpretación de esta puede ser similar, diferente u opuesta. Para cada ser humano las construcciones mentales, sobre los hechos suele ser una estructura coherente con sus preceptos, con su mundo cotidiano y afable, con su mundo “conocido” y asible. De tal forma que un hecho puede ser comprendido suficiente número de veces hasta convertirse en verdad y no por ello puede ser “real”. Para Schütz, es realmente importante partir del concepto de acción. Sería imposible poder estructurar un mundo de la vida sin una teoría donde los actores sociales no actúen (Medina y Ballano, 2015: s/p).

Dentro de los autores sobre el tema, encontramos a Berger y Luckmann quienes mencionan:

... tanto la sociedad como el conocimiento que tenemos de ella son construcciones humanas. En comparación con los tipos ideales de los científicos sociales, las tipificaciones de los actores no son conceptos en el sentido científico, ya que no están definidos con precisión ni clarificadas sus interrelaciones ni su validez empírica. Su objetivo es proporcionar un plan para la vida. (Medina y Ballano, 2015: s/p)

Uno de los principales conflictos que enfrenta la investigación sociológica es la objetividad sostenida en el tiempo que dura la investigación. Schütz por su parte, construyó un modelo que permitiera separar la subjetividad del sujeto estudiado, y considero que a través de cuatro principios podría salvarse la objetividad, para presentar un enfoque mayormente apegado al conocimiento de la realidad (Medina y Ballano, 2015: s/p). Luckmann, (S/A: 166), por su parte:

El análisis de las realidades sociales empieza con la interpretación, pero es evidente que no se acaba ahí. Procede a explicar (la interpretación de) las realidades sociales (construidas), conectándolas («causalmente», «funcionalmente») a condiciones anteriores y a consecuencias. Así como la interpretación sigue el conjunto general de las reglas hermenéuticas (que se aplica a la hermenéutica histórica específica de determinadas culturas y sociedades), la explicación sigue las reglas de la lógica general de la explicación (siendo esta última, según se dice, independiente de las coordenadas espacio-temporales, en cualquier caso, de un espacio y tiempo concretos).

Otro teórico importante es Émile Durkheim quien fue uno de los primeros sociólogos en preguntarse sobre las condiciones sociales que intervienen en el conocimiento. Condiciones sociales que se refieren a elementos que no pueden reducirse a lo biológico o a la experiencia individual (Vera, 2002: 106). Durkheim es quien da paso al concepto de las representaciones sociales colectivas, mismo que adjudica una descripción basta para su estudio.

Durkheim (2000); citado en Piñero (2008: 4), desarrolla el concepto de las representaciones colectivas como sigue:

... para analizar un tipo de fenómenos que tienen su origen en el entramado de relaciones sociales que establecen los individuos en una sociedad. Señala que las representaciones colectivas son “realidades [que] sostienen con su sustrato íntimas relaciones [y cuya] autonomía no puede ser sino relativa” (Durkheim, 2000: 48). El autor agrega que el sustrato de estas representaciones colectivas es “el conjunto de los individuos asociados”.

En este orden, se prioriza la interacción social, entre un grupo de personas que les permite construir y sostener su realidad como parte de su mismo hábitat, de su vida cotidiana. Donde para este grupo de personas sus interacciones dan paso a su entorno.

No menos relevante, es Habermans quien realiza sus aportaciones en pro de la investigación científica humanística, como sigue:

... plantea una concepción dual de la sociedad entre sistema y mundo de la vida. Por ejemplo, el lenguaje y la cultura son elementos constitutivos de este mundo de la vida. Esto provee a los participantes durante una conversación de un caudal de conocimientos aproblemáticos, es decir, de convicciones de fondo que ellos suponen garantizadas y que no deben cuestionarse continuamente. Se trata de un componente de confianza básica que se produce entre las personas cuando interactúan. Pero el mundo de la vida también es un lugar en el que los sujetos salen a encontrarse, se plantean sus enunciados o argumentaciones y pueden llegar a modificar, criticar o acordar nuevos planteamientos sobre estos tipos de saberes ya establecidos. En estos espacios, no colonizados aún por las dinámicas del poder, los participantes en una conversación pueden definir espacios y, a partir de sus argumentos y experiencias, pueden problematizar diferentes situaciones. Es en el mundo de la vida donde se evidencian o se intenta contrarrestar la progresiva colonización sistémica que sufre la opinión pública. (Medina y Ballano, 2015: s/p)

Con base en lo anterior, podemos decir que la realidad se construye significativamente por las experiencias y conocimientos sumados en la vida de los individuos. Mismas que son un soporte para el vivir cotidiano donde se sigue construyendo o asimilando la realidad a partir de los referentes propios y externos que se van acumulando, confirmando o modificando.

Carabaña en su análisis, sobre el interaccionismo simbólico por su parte:

Mead sostiene que la sociedad es interacción, que no hay nada en la sociedad sino conjunto de recciones comunes a los individuos, que por ello la sociedad deja sitio a la realización de la personalidad individual y que camina hacia la disolución de las eventuales estructuras opresivas en virtud de la propia dinámica de las tendencias a la universalidad de los contenidos fundamentales del lenguaje humano: la religión y la economía. (Carabaña y Lean de Espinosa, s/a: 170)

En suma, son estas interacciones o la socialización en las que los significados y atributos influyen o confluyen en el conocimiento per se de los individuos. Venimos al mundo como lienzos en blanco el cual vamos pintando con nuestro diario existir, y/o es en la interacción, mediante el lenguaje, símbolos de la comunidad y el entorno donde aprendemos a ser personas y presentarnos como tales ante el mundo social, y

es así, como “coloreamos” con significados las formas, constructos, preexistentes con colores definidos que deconstruimos, modificamos formas y matizamos al mundo que nos rodea.

2.2 Antecedentes y fundamentos de las representaciones sociales

Como primer antecedente se menciona al psicólogo alemán Wilhelm Wundt, quien se interesó en dar solución a la especulación dentro de la psicología, interesado por comprender sus teorías en 1879 crea el primer laboratorio experimental donde se acepta a la psicología como ciencia (Hothersall, 1997: 138). Hecho relevante, toda vez que abrió camino hacia poder desarrollar las ciencias sociales en sus diferentes líneas y etapas.

Wundt concibió una tercera rama de la psicología que integraría los hallazgos empíricos de la psicología y otras ciencias. Como Blumenthal (1985) lo demostró, el objetivo de Wundt era establecer la psicología como una ciencia fundacional o propedéutica dado que integraría las ciencias sociales y las físicas. (Hothersall 1997: 137)

Es la psicología la que abre camino a las ciencias sociales en contraste con las físicas, es en esta etapa donde se destaca el interés por hacer ciencia con base en las “filosofías” humanísticas de época. Mismas que abren paso a la estructuración de los procesos que más tarde serán sujetos de estudio. Moscovici por su parte hace aportaciones que son el precedente para el estudio de distintas disciplinas:

El psicoanálisis es un acontecimiento cultural que, sobrepasando el círculo restringido de las ciencias, de la literatura o de la filosofía, afecta al conjunto de la sociedad. Allí se observa al mismo tiempo el nacimiento de un nuevo sentido común que no se puede comprender en términos de vulgarización, de difusión o de distorsión de la ciencia. Para analizar este acontecimiento y este fenómeno es indispensable la contribución de la sociología y de la historia. Sin embargo, la psicología social es la que capta sus aspectos esenciales, porque estudia las representaciones sociales y las comunicaciones. (Moscovici, 1979: 16)

Es también Moscovici, quien reconoce a Durkheim como el primero en proponer el término "representación colectiva" (Moscovici, 1979: 16). Mismo que es estudiado a profundidad posteriormente y que se reconoce en diferentes escritos. Así en la mirada de Durkheim, las representaciones sociales las explica de esta forma:

... quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual. Del mismo modo que, para él, la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, irreductible a la actividad cerebral que lo hace

posible, la representación colectiva no se reduce a la suma de las representaciones de los individuos que componen una sociedad. De hecho, es uno de los signos de la primacía de lo social sobre lo individual, uno desborda al otro. Según él, volvía a la psicología social para estudiar "de qué manera las representaciones se llaman y se excluyen, se fusionan entre sí o se distinguen". (Moscovici, 1979: 16)

De la misma época, Héctor Vera menciona que: uno de los antecedentes principales en el desarrollo de las representaciones sociales fueron las aportaciones de Emile Durkheim:

Los escritos en los que Durkheim se dedicó a desarrollar su teoría sociológica del conocimiento comenzaron, de forma clara y explícita, en 1898 con un ensayo sobre "Representaciones individuales y representaciones colectivas", a ese texto siguieron, en 1903, "De ciertas formas primitivas de clasificación", escrito con Marcel Mauss y, en 1911, "Juicios de valor y juicios de realidad". Los temas expuestos en esos y otros trabajos fueron retomados y ampliados en el último libro que Durkheim publicó en vida: Las formas elementales de la vida religiosa, el cual vio la luz en 1912. (Vera, 2002: 107)

En continuidad a la configuración del conocimiento social, las representaciones sociales (RS) colectivas, como ya sabemos fueron propuestas inicialmente por Emile Durkheim, mismo que las conceptualizo como:

Las representaciones colectivas se producen por el intercambio de acciones que realizan los individuos como colectividad, en el seno de la vida social y constituyen, por lo tanto, hechos sociales que sobrepasan y se imponen al individuo, pues las propiedades individuales, al sumarse en la colectividad, pierden su especificidad y se constituyen en fenómenos eminentemente sociales. (Piñero. 2008: 4)

Así mismo, Jodelet, (1986): citada en Piñero (2008: 4) menciona:

... Durkheim no llegó a desarrollar en un sistema teórico la noción de representaciones colectivas, sentó el fundamento para su sucesiva elaboración; desde el campo de la psicología social, Moscovici y sus seguidores logran desarrollar el terreno teórico, conceptual y metodológico en el estudio de las representaciones sociales (Jodelet, 1986).

Jean Claude Abric, (2001: 12) dentro de sus estudios presenta:

Lo que para nosotros constituye el punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica -desarrollada fuertemente en los acercamientos behavioristas- entre sujeto y objeto. En efecto, la teoría de las representaciones plantea «que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos» (Moscovici, 1969:9). Ese objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto que prolongación de su comportamiento, de sus actitudes de las normas a las que se refiere. Dicho de otro modo: el estímulo y la respuesta son indisociables. Se forman en conjunto. Estrictamente una respuesta no es una reacción a un estímulo. Está hasta cierto punto en el origen del mismo. Es decir que en gran parte éste es determinado por la respuesta.

Las RS, como hemos observado han seguido un largo camino sobre el cual se han destacado las aportaciones más inherentes a esta teoría. Por lo que nuevamente, observamos a Durkheim refiriendo el término dentro de sus estudios. Como ejemplo, dentro de La División del Trabajo Social (1893), de su primer libro. En el cual el sentido del término acusa en mi opinión una fuerte impronta de los escritos psicológicos de Wundt (Ramírez, 2007: 22).

Así mismo, Durkheim (1893/1994: 124) citado en Ramírez, (2007: 22) nos dice que, una representación no es, en efecto, una simple imagen de la realidad, sino que lo refiere como una sombra inerte proyectada en nosotros por las cosas; o bien, como una fuerza que suscita en su alrededor [dentro del organismo], un torbellino de fenómenos orgánicos y físicos que suceden en el individuo en cuestión.

Regresando un poco, en comparación, se puede observar la similitud en las ideas de Wundt (1886: 5) citado en Ramírez (2007: 23) quien define las RS de la siguiente manera. Nosotros entendemos por representación (vorstellung) la imagen, que un objeto engendra dentro de nuestra consciencia. El mundo –en tanto que lo conocemos– se compone únicamente de nuestras representaciones (Wundt, 1886: 5; énfasis en el original).

Así por ejemplo Jean- Claude Abric explica:

... un individuo (o un grupo) expresa una opinión (es decir, una respuesta) respecto a un objeto o a una situación, dicha opinión. En cierta forma es constitutiva del objeto, lo determina. El objeto reconstruido es entonces de forma tal que resulta consistente con el sistema de evaluación utilizado por el individuo. Es decir, por sí mismo un objeto no existe. Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos. Así pues, la relación sujeto-objeto determina al objeto mismo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien. (Abric, 2001: 5)

Aunado a lo anterior, diferentes teóricos consideran como el fundador de la teoría de las representaciones sociales, mismo que es referente base de los estudios posteriores, como nos menciona Hernández (2007: 1):

El concepto de representaciones sociales surgió en Francia en 1961, con la autoría de Serge Moscovici, quien presenta una idea innovadora y fundamentada que, sin duda, es hoy uno de los grandes temas de interés dentro de la psicología social. A lo largo de las cinco décadas de vida de la teoría, ésta ha logrado un desarrollo teórico relevante y un sorprendente crecimiento empírico.

Así, las RS son ciertamente una teoría que ha logrado instaurarse como la mirada metodológica con la que diferentes estudios de carácter sociológico, y que ha contribuido a desglosar algunos de los componentes psicosociales más importantes en las diferentes sociedades. Haciendo aportaciones que nos permiten refrescar la mirada desde las primeras conceptualizaciones hasta ahora. De acuerdo con Banchs (1994: 3), las RS y el construccionismo social son una agenda compartida, en una visión sobre la constitución del conocimiento científico social en el cual encontramos lo siguiente:

Estas dos corrientes teóricas convergen en su crítica a la hegemonía positivista en la psicología social con todo lo que ello implica. Queda claramente establecido que no existe tal cosa como una ciencia libre de valores; igualmente no se acepta la imposición del método de las ciencias naturales como el método de las ciencias sociales; no se busca ni el conocimiento de la verdad, ni la predicción, ni el descubrimiento de leyes universales; se rescata la importancia del estudio de la subjetividad, que es ahora redefinida en términos de intersubjetividad, ya que al ser una subjetividad socialmente marcada es una subjetividad compartida; se llena de contenido el apellido social con el cual se califica la disciplina, lo social alude a un contexto, a una historia compartida, a un momento histórico, a una interacción y a una realidad construida colectivamente; lo social también alude al lenguaje cuyo significado emana de la interacción y cuya importancia es considerada en ambos casos fundamental. (Banchs: 1994: 3)

En síntesis, para los teóricos de las representaciones sociales, así como para los que comparten esta visión construccionista de la realidad social, el conocimiento humano se sostiene en una relación e interacción social entre individuo y sociedad. Es así, como podemos observar que de esta relación ocurre, al menos en una gran parte, la producción y su reproducción por nombrar de alguna forma.

Es así, que después de cierto tiempo los filósofos, comprendieron que toda representación es una representación de alguien, y agregamos representación de - algo, de sí-. Dicho de otro modo, es una forma de conocimiento a través de la cual, el que conoce se coloca dentro de lo que conoce, y se explica, al colocar a un sujeto dentro de un ambiente ajeno y manifestaría lo que conoce de sí mismo, en un ambiente distinto. De ahí proviene la alternación que la caracteriza: unas veces representar, otras representarse (Moscovici, 1979: 43).

2.3 Noción y elementos de las representaciones sociales

Con lo expuesto, respecto a las RS entendemos que hay una relación existente entre el entorno y el objeto que representa. En otros términos, entendemos que existe una

relación intrínseca y extrínseca entre el objeto y el sistema del cual emerge. Sin embargo, en ambas situaciones se explica de acuerdo con sus antecesores, insondable *per se*.

En palabras de su fundador reconocido Serge Moscovici (1979: 27), las representaciones sociales se definen en sus diferentes escritos como:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica.

Moscovici refiere que la “sustancia simbólica” se produce y se consume a sí misma en la práctica. Codependientes o interdependientes en la simbiosis que se genera al establecerse la relación con el sistema en cuestión. Sustancia que se recrea, se reproduce, se modifica o se extingue, en cualquier caso, dependen entre sí.

Mientras el mito, para el hombre llamado primitivo constituye una ciencia total, una “filosofía” única donde se refleja, su práctica su percepción de la naturaleza de las relaciones sociales. Para el hombre llamado moderno la representación social solo es una de las vías para captar el mundo concreto, circunscrita en sus fundamentos y circunscrita en sus consecuencias. (Moscovici, 1979: 28)

Las RS como una vía, para acercarnos a la realidad o realidades de los individuos como género humano que afecta e intervienen su realidad. Por otro lado, Moscovici, atiende la noción de la representación, como:

En primer lugar, al precisar su naturaleza de proceso psíquico apto para volver familiar, situar y hacer presente en nuestro universo interno lo que se halla a cierta distancia de nosotros, lo que de alguna manera está ausente. Resulta una “apropiación” del objeto y se mantiene tanto tiempo como la necesidad de hacerlo se hace sentir. Desaparece en el laberinto de nuestra memoria o se afina en un concepto cuando pierde su necesidad o su vigor. Esta impresión o -figura- mezclada en cada operación mental, como un punto de conocimiento intelectual o sensorial. Por esta razón, con frecuencia se ha dicho, toda representación es la representación de una cosa. (Moscovici, 1979: 42)

Derivado de lo anterior, con mayor claridad Serge Moscovici determina:

Para penetrar en el universo de un individuo o de un grupo, el objeto entra en una serie de relaciones y articulaciones con otros objetos que ya están allí, de los cuales toman propiedades y les da las suyas. Una vez convertido en propio y familiar, es transformado y transforma, como lo han mostrado el ejemplo de la terapéutica analítica

y la confesión. A decir verdad, deja de existir como tal para transformarse en un equivalente de los objetos (o las nociones) a los cuales está sujeto por las relaciones y los lazos establecidos. O lo que es igual, está representado en la medida exacta en que él mismo se convirtió, a su vez, en un representante y se manifiesta únicamente en este papel. (Moscovici, 1979: 42)

La afectación de la realidad individual, por nombrarla de algún modo es tal, que el objeto en cuestión puede ser diluido en su forma y su esencia, sin ser precisamente perceptible para el entorno. Sin embargo, hace falta una mirada interesada en comprender el proceso que el objeto transita para llegar a ser un representante del entorno al cual interviene y por el cual es intervenido. En este orden de ideas, Banchs refiere:

Una cosa es utilizar el término y otra, bien diferente, es considerar que la realidad social es una realidad preconstruída, dada, que se impone a los actores sociales. La explicación al punto anterior expresa claramente que Moscovici considera que la realidad social es una construcción y no algo estático que preexiste al individuo. Cuando utiliza en esta expresión el término realidad, lo hace en un sentido amplio, para designar cualquier objeto que pueda ser sujeto de una representación. (Banchs, 1994: 7)

De acuerdo con Jodelet (2008: 473), la noción de la representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. Ese punto es la relación existente donde el intercambio cognoscitivo sucede. Por lo que es relevante mencionar como lo explica y al respecto:

... concierne a la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento <<espontáneo>>, <<ingenuo>> que tanto nos interesa en la actualidad de las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. (Jodelet, 2008: 473)

De esta forma comprendemos que los estudios realizados hasta hoy, a fin de acordar cual es el resultado de una relación, casi perpetua desde la existencia social, sigue siendo un producto inacabado, pero de gran utilidad para explicar algunas realidades o condiciones sociales.

En este orden, Jodelet (2020: 52), suma a los trabajos de Moscovici, realizando aportes sobre el tema explicando ampliamente lo anterior:

La representación es un fenómeno que, bajo diversas formas (suceso mental, enunciado verbal, imagen pictórica, sonora, etc...) presenta un carácter simbólico en lo que tiene lugar, y cuya entidad representada (su objeto) puede pertenecer al universo material, fáctico, humano, social, ideal, o imaginario. En la actualidad la noción de representación tiene un uso variado, y es transversal en el ámbito de las ciencias humanas. La tradición filosófica y psicológica distingue entre la representación como actividad del pensamiento y como producto de dicha actividad.

Se reitera el carácter simbólico que acompaña a la representación como fuerza inherente a su conceptualización, es decir la asociación neurológica que se crea y recrea a través del valor o significado que se da a la imagen, como símbolo de una proyección de la realidad.

Moscovici por su parte define la representación social como un Corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, donde el ser humano hace inteligible la realidad física y social, menciona que los hombres la integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, y llega un poco más lejos cuando menciona que liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979: 18).

De esta forma, la representación se configura como un orden o sistema de conocimientos y símbolos, que, en su análisis con otros estudios relacionados, comparten una esta visión con Jodelet (2008: 475), cuando menciona que los elementos más importantes de la noción de las representaciones son:

La representación social se define por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por la otra, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía, la cultura. (Jodelet, 2008: 475)

La representación social desde su posición tributaria, permite comprender que las interacciones del sujeto con el objeto son inherentes a un proceso sobre el cual comprenden y se adaptan al medio. De esta forma sabemos que es posible conocer el proceso sobre el cual se da la integración del objeto con el medio, y como a través del mismo pueden o no, modificar sus formas, de pensamiento o sentimientos.

Según Moscovici (1979: 30), las representaciones sociales por su parte proceden por observaciones, y en el análisis de estas observaciones, se apropian a diestra y siniestra de nociones y lenguajes de las ciencias o de las filosofías, y se

extraen las conclusiones. Así, la representación social constituye una forma de pensamiento compuesto, en virtud de que surge en un contexto de intercambios cotidianos, de pensamientos y acciones sociales entre los agentes de un grupo. Denisse Jodelet por su parte, menciona:

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido. (Jodelet, 2008: 473)

Así, es también Moscovici quien nos resume que las RS son vistas de esta forma:

...sistemas que tienen una lógica y un lenguaje particulares, una estructura de implicaciones que se refieren tanto a valores como a conceptos, un estilo de discurso que le es propio. No los consideramos "opiniones sobre" o "imágenes de", sino "teorías" de las "ciencias colectivas" sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real. Constantemente van más allá de lo que está inmediatamente dado en la ciencia o la filosofía, de la clasificación dada de los hechos y los acontecimientos. (Moscovici, 1979: 33)

Por lo anterior, podemos considerar que si bien las RS pueden considerarse conocimiento de sentido común, que se produce, surge y es compartido en un determinado grupo, con una dinámica determinada, también es cierto que presenta una dinámica individual, es decir, refleja los elementos compartidos y la particularidad de sus individuos en las construcciones simbólicas.

2.4 La perspectiva procesual de las representaciones sociales

El sentido procesual de las representaciones sociales ha sido una de las líneas de abordaje de las mismas, por lo que Banchs, lo analiza de tal forma que considera:

Las representaciones sociales constituyen al mismo tiempo un enfoque y una teoría en tanto que enfoque ha habido diversas formas de abordaje o más precisamente de apropiación de los contenidos teóricos. Cada forma marca un estilo de trabajo estrechamente vinculado con los objetivos del investigador y con el objeto de su investigación. (Banchs, 2000: 3.1)

Los teóricos resumen tres líneas para situar el estudio de las RS las cuales, de acuerdo con Banchs se exponen a continuación:

Una que parte de la complejidad de las representaciones es la desarrollada por Denise Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta original de Moscovici; otra centrada en los procesos cognitivos es la desarrollada en Aix en Provence por Jean Claude Abric en torno al estudio de la estructura de las representaciones sociales dando pie a la teoría del núcleo Central, y la tercera, más sociológica, es la desarrollada en Ginebra

por Willen Doise centrada en “las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales” (Pereira de Sá, 1998:74). (Banchs, 2000: 3.1)

Como podemos observar las representaciones sociales pueden ser estudiadas desde tres formas diferentes, 1) la complejidad de las representaciones, 2) centrada en los procesos cognitivos refiriendo la forma estructural y la 3) centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. De acuerdo con Banchs, y con ello podemos comprender porque existe tal complejidad en sí mismas. A continuación, nos centraremos en la primera de estas formas, conocida también como procesual.

La segunda tradición como la refiere Banchs, se conoce como la vertiente estructural de las representaciones sociales. En esta designación se identifica el objetivo y el objeto de estudio. Así, se estudia la estructura de las representaciones sociales (objeto) a propósito de cualquier objeto de representación, y agrega que se da con la finalidad de desarrollar la teoría del núcleo central de la representación (objetivo) (Banchs, 2000: 3.2).

La aproximación procesual por su lado menciona que los dos modos de abordaje de las representaciones sociales identificadas como procesual y otra como estructural surgen por la analogía de la división existente entre el Interaccionismo Simbólico de la Escuela de Chicago y el interaccionismo simbólico de la escuela estructural de Iowa (Banchs, 2000: 3.2).

Pierre Bourdieu, (Bourdieu y Wacquant, 1995: Kuschick, 1987: citado en Piñero, 2008: 8), menciona desde su visión sociológica, que se llevan a cabo los procesos de reproducción y diferenciación social dentro de una sociedad determinada.

Moscovici (1979: 33) por su parte, se refiere al proceso que moviliza y otorga un sentido a las representaciones en el flujo de las relaciones entre grupos y personas. Relaciones que resulta necesario mirar en la constitución de las RS dado que:

Los conceptos de imagen, de opinión, de actitud no tienen en cuenta esas vinculaciones, ni la apertura que las acompaña. Se considera a los grupos en forma estática, no por lo que crean y comunican, sino porque utilizan y seleccionan una información que circula en la sociedad. Por el contrario, las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción

de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (Moscovici, 1979: 33)

El proceso dentro de la relación es necesariamente observable toda vez que en ella se genera el origen de la representación, tanto como lo que ocurre en el espacio.

Denisse Jodelet en la misma línea establece:

Una representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del objeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas. (Jodelet, 2008: 475)

Banchs (2000: 3.3), sintetiza el paradigma Jodeliano en dos tipos de procesos, mismos que inciden en la conformación de representaciones sociales: los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual y los procesos de interacción de carácter social.

La representación no es una instancia intermediaria, sino un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables, porque se engendran recíprocamente. Así, el objeto del concepto puede tomarse por objeto de una percepción y el contenido del concepto ser "percibido". (Moscovici, 1979: 38)

Visto de esta forma comprendemos que no es la meta, sino el camino lo que enriquece el objetivo, lo que sucede dentro de la relación situacional de lo involucrado y de esta forma mirar consciente y propositivamente la relación, que como Serge nos plantea es de ida y vuelta.

Las representaciones individuales o sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica. Pero este juego dialéctico tiene un significado mayor. Si algo ausente nos choca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto sino en primer lugar porque es extraño, y después porque se halla fuera de nuestro universo habitual. (Moscovici, 1979: 39)

El análisis de esta propuesta nos anticipa el efecto de la relación es contundente debido a la inter dependencia y muestra en esencia como se construye el universo que día a día se muestra como nuestra realidad.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a la comunicación mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (Jodelet, 2008: 474-475)

En primera instancia las RS nos permiten acceder al mundo simbólico de los participantes en la recreación de las mismas. Conocer el contexto y el medio por el

cual el objeto se describe así mismo con sus propios significados que los sustentan, nos permite comprender la realidad que adquiere sentido para las personas que en él interactúan. Así, como la información que se circunscribe en el proceso mismo de las RS. De esta forma es necesario para finalizar, reconocer a modo de resumen lo que Moscovici define:

El examen teórico de la representación social nos ha llevado a distinguir dos de sus aspectos esenciales: la descripción de los procesos de formación y el estudio del sistema cognitivo que le es propio. Antes de describir los procesos de formación de una representación social nos fue necesario demostrar que la misma es un fenómeno psicológico particular que posee un papel bien definido: contribuir a la génesis de las conductas y de las comunicaciones sociales. Esto nos permitió situarla con relación a nociones vecinas: ideología, visión del mundo y ciencia. La tarea conceptual fue facilitada por la descripción concreta de la transformación de una teoría científica en representación social. (Moscovici, 1979: 203)

En este sentido, Moscovici presenta al -proceso- como parte fundamental de la representación social y aunque como bien sabemos existen los otros métodos, es posible que la exploración de las RS no sea un producto acabado, situado en el hacer científico. Sin embargo, saber que se encuentran disponibles los métodos existentes, nos permite acceder al campo de trabajo del proceso de la representación y a la representación social misma. Situación que nos permite de esta forma explicarnos los trayectos que siguen algunas RS de interés propio o colectivo.

2.5 Dinámica de las representaciones sociales: objetivación y anclaje

Para el análisis de las dinámicas de las representaciones sociales Serge Moscovici establece la existencia de dimensiones, que son los conocimientos pertenecientes a un grupo acerca de un objeto social, y sugiere que componen en el universo de opinión a partir de tres ejes:

... estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas según las clases, las culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo, según nuestra hipótesis, tiene tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación o la imagen. (Moscovici, 1979: 45)

Cada apartado presenta para el caso de las RS, una conceptualización específica que nos ayuda a comprender cuál es su utilidad en los procesos antes vistos. En primer lugar, la información -dimensión o concepto- se relaciona con la organización de los conocimientos, que posee un grupo con respecto a un objeto social. En segundo lugar,

el campo de representación: es una imagen, allí donde hay una unidad jerarquizada, de elementos. Y, por último, la actitud: acaba de descubrir la orientación global que se tiene en relación al objeto social (Moscovici, 1979: 46-47).

También Serge Moscovici, afirma que después de las aclaraciones anteriores, corresponde comprender desde su método los procesos formadores de la representación social: la objetivación y el anclaje (Moscovici: 1979: 203).

La objetivación según Serge, designa el pasaje de las ideas o conceptos o esquema o imágenes concretas y refiere que, partir de sus estudios es posible hablar de creación de seres colectivos y de naturalización de términos abstractos. Así mismo, la realidad está socialmente orientada en la medida en que el aparato conceptual psicoanalítico aparece como una traducción inmediata de los fenómenos. La objetivación, entonces, contribuye a edificar simultáneamente el núcleo imaginante de la representación y de lo que se llama la realidad social (Moscovici, 1979: 203).

Pensar en la objetivación como ese proceso donde se extraen los elementos y conceptos, los cuales se descontextualizan para formar un núcleo figurativo nuevo o a la inversa, pensado en como los elementos que contextualizan el nuevo núcleo. Esto quiere decir que se borra el origen de este conocimiento y, por lo tanto, se adquiere una reconfiguración de conocimiento. Así vemos que la objetivación da paso al proceso en el cual, lo abstracto se configura en lo concreto y lo extraño se convierte en algo familiar o simple para la colectividad. De esta forma, el anclaje:

... da cuenta de la constitución de una red de significaciones alrededor del psicoanálisis y de la orientación de las conexiones entre este y el medio social. Así, el psicoanálisis se convierte en una mediación y en un criterio de las relaciones entre grupos y valores comunes. Aunque a otro nivel, facilita la interpretación de las relaciones interpersonales y de la conducta. Con esta finalidad, la representación social se elabora como un instrumento social polivalente, mucho más general de lo que su finalidad estrictamente científica permitía prever. De esta manera, se convierte en un sistema de interpretación parcialmente automático y, por lo tanto, en parte integrante del comportamiento real y simbólico. (Moscovici, 1979: 204)

Con este trabajo Serge, muestra la importancia y las grandes líneas según las cuales se constituye el lenguaje temático, lenguaje que impregna y subtiende la representación social de una teoría científica (Moscovici, 1979: 204). Es decir que la

representación se liga con el marco de referencia colectivo, el cual sirve para interpretar la realidad y, en consecuencia, actuar.

De esta forma, la parte procesual de las RS se bifurca en un marco de referencia que nos permite desglosar la formación de una RS, en su sentido individual como interno al relacionarse con lo externo. Al respecto Araya analiza:

El proceso del anclaje es importante, pues ayuda a entender cómo el conocimiento nuevo se integra al conocimiento previo, además de integrar estas representaciones como un regulador de las interacciones sociales. Actuando conjuntamente y por su función integradora, el anclaje y la objetivación sirven para guiar los comportamientos. La representación objetivada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, orientar y justificar los comportamientos". (Araya, 2002: 36)

El resultado de dicha integración resulta en una representación que puede ser observada en el tiempo en su aplicación y sostenibilidad, como marco de referencia o tan solo como una moda de época. En este sentido el anclaje nos permite mirar la realidad en el discurso explicativo por el cual se sostiene.

2.6 Funciones de las representaciones sociales

Respecto a la función que desempeñan las RS, también Serge como fundador de las mismas afirma:

Ya no es suficiente, para calificar de social a una representación, definir al agente que la produce. No se muestra, y esto hoy resulta claro, en qué se distingue de otros sistemas que son colectivos en el mismo grado. Saber "quién" produce estos sistemas es menos instructivo que saber "por qué" se los produce. En otras palabras, para poder captar el sentido -del calificativo social-, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja. Esta le pertenece en la medida en que la representación contribuye exclusivamente al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales. (Moscovici, 1979: 51-52)

Como se señala, las representaciones sociales esencialmente funcionan para entender la conformación y explicar la conducta humana, la interacción y los símbolos que de ella emanan. En suma, proporcionar un sistema general de objetivos por justificar los actos de un grupo humano. Y subsecuentemente, reclamar conductas y comunicaciones adecuadas. El tránsito de una teoría científica a su representación social responde a la necesidad de suscitar comportamientos o visiones socialmente adaptados al estado de los conocimientos de lo real (Moscovici, 1979: 52).

Por otra parte, Denisse Jodelet hace un análisis sobre la función de las RS y lo conforma como: tres esferas de pertenencia: la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la trans-subjetividad. De acuerdo con su planteamiento (Jodelet, 2020: 53):

... focalizado exclusivamente en el sujeto pensante. Debe señalarse firmemente, tal como se indica en los ángulos del esquema que los sujetos deben ser concebidos como actores sociales activos y no como individuos aislados, por lo cual debe considerarse que les concierne los diferentes aspectos de la vida cotidiana que se desarrollan en un contexto social de interacción y de inscripción. La noción de inscripción subsume dos tipos de procesos cuya importancia es variable según la naturaleza de los objetos y los contextos considerados.

La teoría de las representaciones sociales, como hemos venido observando, existe un objeto y un sujeto para Denisse el sujeto cobra relevancia toda vez que este surge de un medio y contexto definido, en un entorno preexistente y accesible. Al respecto, explica:

... la participación en una red de interacciones con otros, a través de la comunicación social; y por otra parte, la pertenencia social definida en varios niveles: el de la ubicación en la estructura social y su posición en las relaciones sociales, el de la inserción en los grupos sociales y culturales que le confieren y definen la identidad, el del contexto de vida donde se desarrollan las interacciones sociales, el del espacio social y público. (Jodelet, 2020: 53)

La interacción y la comunicación son acciones fundamentales en el sujeto como rol social preexistente, mismas que determinan los niveles que configura. Con este análisis podemos observar la pertinencia de las esferas que adjudican la función de las RS, y que permiten comprender con mayor profundidad la ruta procesual que siguen. En resumen:

La noción de subjetividad nos lleva a considerar los procesos que operan a nivel de los propios individuos. [...] sería reductor eliminar, los procesos por los cuales el sujeto se apropia y construye esas representaciones. Esos procesos pueden ser de naturaleza cognitiva, emocional, depender de una experiencia en su vida. Desde este punto de vista conviene distinguir las representaciones que el sujeto elabora activamente de aquellas que carga pasivamente, en el marco de las rutinas de la vida o bajo presión de la tradición o de la influencia social. Hay que destacar que el sujeto situado en el mundo, lo está en primer lugar por su cuerpo, según lo establece la fenomenología. (Jodelet, 2020: 54)

La naturaleza física es a primera condición sobre la cual se experimenta la vida y la realidad a través de los sentidos, así como el conocimiento y las apropiaciones del entorno que le rodea a las personas, como individuos y humanos. De acuerdo con esta realidad circundante las RS

adquieren un proceso constante y participativo o pasivo, en la construcción y apropiación de las mismas.

... la intersubjetividad pasa por el cuerpo: no hay un pensamiento descarnado, que flote en el aire. Al tomar en cuenta el nivel subjetivo se puede comprender una función importante de las representaciones. Las representaciones siempre son de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a las significaciones que los sujetos, individuales o colectivos, atribuyen a un objeto localizado en su ambiente social y material, y examinar cómo esas significaciones están articuladas a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos, sus emociones, así como al funcionamiento cognitivo. (Jodelet, 2020: 54)

Desde este ángulo la intersubjetividad cobra todo el sentido social dado que los seres humanos gregarios por naturaleza, creamos comunidades y sentido de pertenencia, así como símbolos de identificación sobre los cuales se tejen los conocimientos base que serán aceptados como premisas para funcionar en ciertos acuerdos sociales. Así, la esfera de la intersubjetividad nos remite a las situaciones que, en determinado contexto, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, puntualizando particularmente las elaboraciones negociadas y establecidas en común por la comunicación verbal directa (Jodelet, 2020: 54).

La noción de trans-subjetividad, presente en la fenomenología, es directamente tributaria a la reflexión de R. Boudon (1995) sobre «la racionalidad subjetiva» y las «razones trans-subjetivamente válidas» se observan directamente al validar una creencia censurada ante una situación (en el marco espacio temporal, del campo social o institucional, en el universo del discurso) o derivada de «principios entrelazados, evidencias empíricas, lógicas o morales» en este sentido la *intersubjetividad* cobra toda la razón de ser, toda vez que la interacción y el compartir colectivamente tiene sentido entre los actores concernientes (Jodelet, 2020: 54).

En otro análisis, las funciones de las representaciones sociales, de acuerdo con (Araya, 2002: 37) señala que las RS tienen cuatro funciones:

- *La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.*
- *La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.*
- *La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.*
- *La actuación, que está condicionada por las representaciones sociales.*

De lo expuesto, las representaciones sociales condensan su importancia procesual, en el sentido donde el tiempo y la repetición juegan un papel primordial, al lograr una configuración como resultado de la exposición a la cual una persona se encuentra. Y es a través de las mismas que se halla la forma de explicar algunos de los comportamientos de los individuos en cuestión. Este comportamiento puede estar impregnado de diversos aspectos cotidianos o más complejos como hemos visto, de tal suerte que podemos considerar diferentes escenarios como la exposición a los distintos tipos de violencia, el ejercicio del poder en sus diferentes modalidades y entornos, los variados aspectos culturales dominantes del entorno donde se desarrolla un aspecto o varios de un mismo individuo.

2.7 Las representaciones sociales y su pertinencia en la perspectiva de género

Las representaciones sociales de acuerdo con lo anterior son formas de conductas y pensamiento social, susceptibles a los contextos y a las delimitaciones específicas propias de las personas. Cuyas dinámicas individuales, también se encuentran en las dinámicas colectivas, las cuales se consolidan de acuerdo con los valores culturales, sociales, económicos, simbólicos, e interaccionales, legitimados o valorados por la comunidad subyacente. Podemos referir, que prevén un origen, mismo que en el transcurso del tiempo puede o no modificarse, por las personas, dentro de su pluralidad y diversidad de pensamiento, como resultado del conocimiento compartido o bien de las interacciones. Dichas representaciones se mantienen en el tiempo, en constante reproducción, afirmación, de acuerdo con los individuos en sus actitudes, con la información y con el campo de acción.

De acuerdo con Hernández (2007:01), nos refiere que las RS son una herramienta útil en distintos estudios:

Las representaciones sociales son, ciertamente, una teoría longeva si consideramos la corta vida de las teorías surgidas desde la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. Es también una propuesta que ha suscitado el interés creciente de diversas disciplinas relacionadas con la educación, los estudios de género y las ciencias sociales en general...

Para acceder a nuestro objeto planteado nos centramos en el enfoque fenomenológico interpretativo de las representaciones sociales en el proceso que sigue la perspectiva

de género. Partiendo de nuestras interrogantes de investigación buscamos comprender las percepciones, valoraciones y significados construidos y atribuidos por las estudiantes de licenciatura de Educación Básica en la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla en su modalidad de internado sobre la perspectiva de género.

Jodelet (2020: 54), por su parte menciona que la intersubjetividad es el espacio donde el intercambio puede ser un agente contundente en la construcción de las RS respecto a la perspectiva de género:

... Son numerosos los casos que ilustran el rol del intercambio dialógico de resultados del cual hay transmisión de información, construcción de saber, expresión de acuerdos o de divergencias a propósito de objetos de interés común, la interpretación de temas concernientes a la vida de los participantes de la interacción, la posibilidad de creación de significaciones o de resignificaciones consensuales. Este tipo de intercambio es el objeto privilegiado de la psicología social y de las intervenciones de tipo terapéutico o de aquellas que están destinadas a individuos que tienden a modificar su relación en una situación de vida en un contexto comunitario, o de trabajo en un marco organizacional. (Jodelet, 2020: 54)

La comunidad normalista en especial la femenil en su característica de internado, expuesta al “intercambio” constante, como institución educativa prevé distintos roles identificables a priori, donde intervienen diferentes teorías individualistas como: la teoría psicoanalítica, la teoría del aprendizaje social, la teoría cognoscitiva, teoría del esquema del género y la feminista (Mora, 2007: 47). Solo por mencionar algunas, grosso modo mencionaremos las pertinentes.

Actualmente el pensamiento feminista, cada día con más fuerza se desarrolla en diversas direcciones teóricas, así como campos de conocimiento que han dado resultados importantes, en los debates teóricos, ampliación y orientación de nuevas teorías, lo que ha permitido la incorporación de otras categorías (Parga, 2008: 50-51). Es relevante el interés que en los últimos años ha cobrado el tema de la perspectiva de género, ya que cada día, crece en el carácter institucional y ha de atenderse y comprenderse en la integración cultural de los espacios educativos.

Para aproximarse a la comprensión situacional de la construcción de los estereotipos del género femenino, es necesario recuperar algunas conceptualizaciones que sirvan como hilo conductor para comprender la problemática

existente en la opresión, subordinación y discriminación de las mujeres (Parga, 2008: 57).

Distintas teorías, han dado a conocer aportaciones que contribuyen a identificar las pautas orientadas a reflexionar en torno a la reproducción de limitaciones y estereotipos que se generan respecto al género desde el ámbito escolar. Así mismo, habremos de clarificar como estudiar las condiciones escolares en que se desarrollan y producen los cambios que se introducen desde el contexto escolar. Según Arteaga (2006:48), menciona:

De acuerdo con las relaciones de género, la educación socialista intento cuestionar las normativas jerárquicas y excluyentes imperantes y defendidas por actores conservadores para impulsar, desde las aulas experiencias que rompieran con los esquemas y los rasgos histórica y culturalmente atribuidos por las sociedades patriarcales a hombres y a mujeres.

Para la teoría psicoanalítica, Freud explica el desarrollo de la identidad de género y las diferencias entre hombres y mujeres declarando que niños y niñas atraviesan de forma semejante las dos primeras fases, la oral y la anal (Mora, 2007: 45). Lo cual es más complejo de lo que se presume, pero sin duda han sido acercamientos para explicar de algún modo el género como tal.

Con respecto a la teoría del aprendizaje social, explica la identificación en general, y a la identificación de género en particular, como la consecuencia de observar e imitar modelos. Modelos que contienen un contexto, e indica cuatro procesos interrelacionados que establecen y fortalecen la identificación (Mora, 2007: 45). Procesos que pueden ser identificados y valorados por separado para su mejor comprensión.

En el caso de la teoría cognoscitiva, donde se sitúa el aprendizaje del género, los niños no dependen de los adultos como modelos o dispensadores de refuerzos y castigos; por el contrario, se clasifican activamente a sí mismos y a los demás como hombres o mujeres y luego organizan su comportamiento alrededor del género (Mora, 2007: 46). Se entiende per se, es un modelo que refuerza lo ya conocido con la modulación del deber ser.

La teoría del esquema de género proviene de la psicología cognitiva y se define como “un marco general de conocimiento que tiene una persona con respecto a un tema determinado y que sirve para organizar y guiar la percepción (Mora, 2007: 46). Esta teoría en relación con las representaciones sociales nos acerca más a nuestro objeto de estudio, toda vez que encontramos la preexistencia de un marco. Sin embargo, deja fuera la influencia de las interacciones sucintamente.

Según las teorías feministas, desde la más tierna infancia se socializa a los niños y a las niñas para que se adapten a tales papeles y aunque nos aproxima a las RS, es muy similar al planteamiento sintético de la teoría cognoscitiva, ya que desde la perspectiva feminista dichos papeles “limitan a los individuos: en esencia los papeles asignados a los géneros dictan a los niños que hay determinadas cosas que no pueden hacer”; por ello las precursoras del feminismo creen que sería mejor prescindir de dichos papeles o, al menos, revisarlos radicalmente” (Mora, 2007: 47).

Llegamos a las representaciones sociales, traducidas de acuerdo con Parga, en muchos de los casos en estereotipos como guías para la acción, mismas que orientan las prácticas de los sujetos sociales. Las representaciones sociales se vinculan frecuentemente con normatividades ideales, con el deber ser social y con los estereotipos relacionados con el desempeño de roles (Parga, 2008: 52).

En este proceso, del cual se desprende la formación de las representaciones sociales sobre la perspectiva de género de las alumnas normalistas, la manifestación de cada una de ellas dependerá de la información a la que, como estudiantes, no solo dentro de su formación inicial como docentes sino a lo largo de su existencia han estado expuestas. Así como, sus comportamientos, roles o estereotipos, actitudes, ideas o principios, han sido modificados o reforzados a través de la institucionalización. De esta forma, si es posible, lograr mirar dentro de su socialización académica, si la percepción sobre el género repercute en la proyección de su “ser docente” de alguna forma donde conscientemente, se asume y consume la información como propia o como nueva.

Piedra, García y Latorre (2013: 222), dentro de sus contribuciones nos dicen:

El enfoque doing gender (West y Zimmerman, 1987) concibe el género como una forma de dar sentido a las acciones, como un sistema de significados que organiza las interacciones y les da una direccionalidad. Desde esta perspectiva, el género se entiende, no como un atributo de las personas, sino como algo que las personas hacen (Crawford y Chaffin, 1997; Crawford, 2006; Ridgeway, 2009), es decir, como una construcción social que emerge en la interacción de las personas en contextos socioculturales.

Una construcción que nos permite mirar los significados que derivan en el hacer docente, ya que la escuela como bien sabemos es esta institución donde se reciben constructos sociales y funcionales, bien intencionados. Sin embargo, también se vierten desde las interacciones y cosmovisiones de las personas aportes tangibles e intangibles mismos, que hacen que el campo del conocimiento sea tan rico como las “haceres” lo permitan.

Para Rodríguez y Peña (2005: 168), los ambientes escolares nos reservan, un sentido de construcción como personas dotadas de un género un contexto de relaciones múltiples, en donde la influencia que ejercen los demás actúa como aspecto de gran relevancia. En sistema sui géneris como lo son las normales rurales, suma relevancia y amplitud en el estudio. Para Piedra, García y Latorre, (2013: 223) es un proceso, el cual ocurre de la siguiente forma:

Este proceso doing gender ocurre a distintos niveles, pudiendo observar y analizar las prácticas desde diferentes planos: social, interactivo e individual. La principal ventaja del uso de esta teoría en la escuela es la posibilidad de articular el análisis de la realidad escolar en base a distintos niveles, abarcando así la totalidad del espectro de estudio.

Como vemos el campo de estudio es amplio y las asociaciones a él también, por lo que solo nos centraremos en el estudio de las representaciones sociales de forma procesual. Sobre las cuales podremos potencialmente acceder a la perspectiva de género que existe dentro de la Escuela Normal Rural seleccionada y hasta ahora construida por parte de las actoras sociales. Conocer su perspectiva desde lo particular, inmersas en el campo de su formación inicial a la praxis educativa, sin olvidar la parte social e interactiva del contexto en el que se sitúa nuestro campo de estudio. Acceder a través del discurso que se plantea en el tiempo y que confirman o modifican dentro de su estancia de internado, sobre lo que significa la educación con perspectiva de género, los roles o estereotipos dentro de la praxis educativa, lo que se vive como mujer docente en una escuela normal rural. Acceder de ser posible, a la

mirada política que caracteriza a las escuelas normales rurales, en relación al género o la concepción propia de las estudiantes, si existe o sufre modificación alguna respecto a su visión de la mujer docente.

En una aportación más, Díaz (2003: 2), menciona que la familia y la escuela son aparatos ideológicos donde, a través de la educación, introducen al individuo en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción e interpretación del mundo. Mismos que son el conductor a través de los cuales se construyen significados sociales. Dado que, los sujetos tenemos una historia de vida, socializamos en diferentes momentos o etapas, y nos colocamos en escenarios educativos, organizacionales, institucionales; donde ya existen mundos construidos, que internalizamos, platicamos, tenemos imágenes, ideas, representaciones y significados (Netzahualcoyotl, 2023: sp).

Por lo que la pertinencia de las RS dentro de la perspectiva de género, se consolida a través de estudio del discurso reproducido por las alumnas normalistas, de acuerdo con la información a la que han estado expuestas, así como las experiencias que han acumulado durante la socialización dentro de su formación docente inicial. Cada trayecto vivencial, con sus intersecciones relacionales, en las distintas áreas de la vida estudiantil dentro y fuera del internado, como lo son las prácticas formativas en las escuelas primarias. Dentro de una escuela con un legado político *sui generis*, distinguiéndose de otros espacios de formación académica similares, representa una construcción de conocimientos en torno a la vida del profesorado y de esos aprendizajes tácitos que se dan por medio de la repetición y los discursos dentro de las interacciones y vida misma. Así como los paradigmas que guían las nuevas estructuras cognitivas recién modificadas o adquiridas.

Es así como comprendemos que la objetivación y anclaje de las RS en su denominación procesual, es el campo de estudio sobre el cual surge la necesidad de conocer la perspectiva de género. Considerando que son cuatro años de formación inicial académica, generando un espacio intercultural, en el cual su vida transcurre mayormente entre aulas y dentro de las áreas del campus escolar, así como en las interacciones, con las escuelas normales, del mismo tipo (rural) al interior del país. Por

lo que es de observar que es posible suponer la modificación o apropiación de los paradigmas sociales con los que hasta antes de esta forma de vida se identificaban. Lo que nos permite dar paso a la metodología que seleccionamos para su estudio.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

3.1 Perspectiva de investigación cualitativa

Corresponde a una investigación de corte cualitativo, por lo que deriva, el énfasis en cuestiones epistemológicas, tal como nos refiere Sautu (2005: 27), así como las definiciones de los términos teóricos más abstractos, como son la construcción intersubjetiva de significados y de la realidad social, la consideración del lenguaje verbal y gestual como portador de significados y como elemento constitutivo de la acción social. Piñero (2008: 110), por su parte menciona en su análisis:

En este proceso de construcción social, las representaciones se insertan como formas de pensamiento producidas en contextos específicos. A cada espacio social corresponden formas específicas de distribución de los recursos económicos sociales, culturales y simbólicos; sin embargo, esta correspondencia no es de tipo determinista, en el sentido de que los agentes con su estructura y volumen de capital, así como habitus, hayan sido previstos por un orden o estructura superior, sino que es el propio agente el que participa en la construcción de esa estructura social, al asignarle significados simbólicos y legitimidad.

De esta forma, la fundamentación epistémica que acompaña la investigación actual es sumamente importante, dentro de la investigación en las ciencias sociales, dado que se requiere de una base que nos permita encontrar el sustento sobre el cual se realiza el presente trabajo. En esta parte, Martínez (2008: 132), menciona como referente a la ciencia que se originó después del Renacimiento sirvió de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Misma que, se consolida al dar paso a nuevas disciplinas generadoras de otros aportes al conocimiento de las ciencias sociales como hemos visto.

Ruiz (1999: 43), refiere en el paradigma científico que la metodología cualitativa ofrece, es la comprensión de lo social y es el que se identifica con el interaccionismo simbólico. Comprender la finalidad del paradigma en cuestión es de suma importancia para comprender el sentido que acompaña el trabajo de investigación.

En otros referentes, Bisquerra (2012: 20) refiere que la investigación puede situarse de forma cotidiana en el diario vivir y referirnos de este modo al conocimiento vulgar. Sin embargo, los elementos que nos refiere la investigación -formal- nos dice que el conocimiento científico deriva de un proceso metodológico que, entre otras características, la aplicación de un método, la objetividad, posee carácter analítico, una

duda metódica, un concepto dinámico de ciencia, el conocimiento es hipotético preciso y comunicable, que además debe ser práctico y útil.

Ruiz (1999: 43), define que dentro del interaccionismo simbólico lo que los hombres dicen y hacen es el resultado de su interpretación del mundo social, depende más del aprendizaje que de su instinto biológico. Los seres humanos se comunican lo que aprenden por medio de símbolos, el más común de los cuales es el lenguaje. Elemento correspondiente, que al ser parte del lenguaje y la comunicación tiene relevancia y pertinencia en el presente estudio.

El término fue acuñado por Blumer quien al explicar lo que se entiende por interacción simbólica señala que los humanos establecen significados de dos formas: Conforme a la primera, el significado puede entenderse como atribuido a un objeto, evento o fenómeno intrínsecamente. Conforme a la segunda, el significado puede entenderse como una agregación psíquica que se impone a los objetos y eventos por parte de las personas. El interaccionismo simbólico se adhiere a la segunda de las maneras conforme a la cual el significado de algo brota del modo en el que los demás actúan hacia uno respecto a algo. (Ruiz, 1999:43)

La metodología cualitativa nos refiere, mediante el interaccionismo simbólico, esa identificación del significado, sobre “la cosa” o sobre ese “algo” que queremos definir o cualificar en el sentido de la explicación de la realidad o los objetos de nuestro interés. En este sentido, la teoría cualitativa propicia y amplía la mirada sobre los fenómenos sociales de interés.

Ruiz (1999: 41) nos proporciona, en resumen, sobre la principal visión, respecto a la investigación cualitativa, y nos menciona que para Emile Durkheim la observación del objeto científico anteriormente por el definido es la de que hay que <<considerar hechos sociales como cosas>>. En cambio, Weber nos dice que basa su modelo en la creación de <<tipos ideales>> mediante los cuales trata de comprender el sentido que los agentes sociales dan a su propia conducta. Ambas ideas atribuciones a la investigación cualitativa, ya que por medio de los dos se construye el camino que más tarde seguirán las ciencias sociales *per se*:

Para Weber << la acción social>>, ya para Durkheim <<el hecho social>>. Weber recalca lo subjetivo del fenómeno social, hay que comprender el sentido que el propio individuo da a su conducta. Para Durkheim, por el contrario, el hecho social es exterior al individuo, y, además, produce una coacción en él. (Ruiz, 1999: 41)

Lo que permite la mirada a dos posiciones que parecen más asociadas, que disruptivas en el campo de la investigación cualitativa. Pues ambas prevén la conducta humana en términos de un efecto fenomenológico que puede ser estudiado desde estas posiciones que y que en cierto grado no son excluyentes.

Martínez (2008: 132), por su parte nos dice que el principal problema que enfrenta actualmente la investigación en las ciencias sociales, y en general las ciencias humanas y su metodología, tiene un fondo esencialmente epistemológico, pues gira en torno al concepto de “conocimiento” y “ciencia”.

En el ámbito educativo Bisquerra (2012: 25), menciona la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predictibles y controlables. En este sentido, los sistemas epistemológicos que subyacen a la ciencia encontramos los aspectos lógicos y metodológicos, en los cuales nos apoyamos para dar cuenta de la realidad educativa en sus distintos casos o situaciones que la componen.

Por otra parte, Martínez (2008: 132), explica que la cientificidad nos refiere un concepto que restringe a las ciencias humanas, cuando menciona que, mutila la legitimidad y derecho a existir de una gran riqueza de la dotación humana. Con esto decir que la cientificidad a la cual se alude restringe a un formato técnico. Misma situación que, implica trabajar cualitativamente con un grado de dominio y conocimiento con la suficiente, sensibilidad en cuanto al uso de métodos, técnicas, estrategias y procedimientos, al mismo tiempo como rigor, sistematicidad y criticidad, con la finalidad de poder cubrir los niveles académicos requeridos.

La metodología cualitativa emerge desde un punto de vista epistémico fundamentado en la generación del conocimiento desde la mística de la cientificidad, dando lugar a la explicación, descripción, interpretación de los diferentes fenómenos que pone de manifiesto la humanidad. También Martínez (2008: 133), nos ofrece una visión aristotélica haciendo referencia a su máxima obra “la metafísica”, en la cual nos da una cosmovisión “poliédrica” de la realidad humana, misma que puede ser observada en los trabajos que continuamente nos confirman esta percepción de la realidad.

En este orden de ideas, observamos que la teoría que acompaña la investigación cualitativa ofrece una visión abierta en el sentido situacional, y sujeta a un grado de científicidad dura y ortodoxa. Por su parte, Giddens y Tuner (1990: 12) citado en Parga (2008: 51), nos dice que: [...] la proliferación de tradiciones teóricas es una forma de evitar el dogmatismo fomentado por el compromiso con un solo marco de pensamiento. Lo que nos remite a un campo de exploración y de investigación constante, que da amplitud de oportunidades para desarrollar, cuestionar, confirmar, construir al respecto. Sin embargo, Parga (2008: 51), manifiesta que esto no significa apegarse al “relativismo epistemológico”, de forma tal que no, nos permita construir sobre base firme, sino tal como nos menciona se trata de “un diálogo permanente”, reconociendo que la investigación social se vislumbra dentro de un marco complejo e inacabado.

Al respecto, la investigación cualitativa nos remite al mundo de conocimiento inefable en cierta forma, al mismo tiempo concede constructivamente un constante debatir, en el ir y venir de los paradigmas en cuestión. De tal forma que, pensar en el conocimiento social en un sentido dialéctico supone reconocer la existencia de autores clásicos con quienes de forma permanente se debate y dialoga. Destacando también que los inicios de la investigación cualitativa se observan a finales del siglo XVIII (Parga, 2008: 51).

Por su parte, Rodríguez, Gil y García (1999: 26), mencionan que la investigación cualitativa se sitúa desde sus raíces en el seno de Estados Unidos. En un contexto con distintos problemas sociales, de los cuales, surge por primera vez un trabajo que se establece dentro de los inicios de la investigación cualitativa. Es Malinowski quien marca una nueva forma de hacer etnografía, debido a los largos periodos que pasó observando inmerso en la población de su interés.

Así mismo, la antropóloga Margaret Med, se interesa particularmente por la escuela como una organización y el papel del profesor. Posteriormente se detonan una serie de estudios derivados de la observación participante especialmente, en el periodo de principios de siglo XIV; la observación participante, la entrevista en profundidad y los documentos personales eran técnicas metodológicas con las que se

encontraban totalmente familiarizados los investigadores cualitativos (Rodríguez, Gil y García, 1999: 29). Por otra parte, Díaz (2014: 43-44), afirma:

... en la historia de la ciencia ha existido un divorcio entre quienes desarrollan la investigación y los que reconstruyen la estrategia a seguir, de esta manera, mientras que Galileo en el siglo XVI trabajaba con el método empírico en su laboratorio, Descartes, por su parte redactaba el discurso del método (1998). Vasconi argumentaba que unos hacen el método, mientras que otros lo desarrollan, este fue el papel que en su momento desempeñaron los grandes pensadores: Max Weber, Sigmund Freud, quienes construyeron formas metodológicas muy distintas a las que sostenían formalmente en su época.

Situación que da cuenta de la dificultad -metódica- que ha devenido entre las ciencias sociales y al mismo tiempo ha enriquecido el campo de estudio en sí mismo. Ya que en cada espacio se hallando del camino científico de las ciencias sociales.

La investigación cualitativa corresponde a una caracterización que nos conecta de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1999: 33) a su forma, inductiva, holística, sensible, interpretativa, objetiva, flexible. Lo que nos traduce que en la investigación cualitativa hay cabida para los distintos escenarios que nos permiten acercamos a la realidad social desde una mirada más humana, centrada en los procesos interactivos y sociales que ocurren en los espacios a investigar.

Por su parte Sautu (2005: 30), nos aporta que las metodologías y métodos se entrecruzan, aunque no en forma azarosa. Las denominadas metodologías cuantitativas se caracterizan por hacer un uso extensivo del método experimental y por encuesta, y de técnicas estadísticas de análisis. En este mismo orden, nos señala que la metodología cualitativa privilegia entre otros métodos; los estudios de caso, la entrevista, la observación, la narrativa y el análisis del discurso.

Rodríguez et al. (1999: 34) menciona que “Stake (1995) sitúa diferencias fundamentales, que nos permiten separar a la investigación cualitativa y la cuantitativa, mismas que podemos observar al remitirnos a tres aspectos fundamentales: En primer lugar, refiere que la explicación que debe ser diferenciada de la comprensión, esto como parte de los elementos presentes en el proceso de indagación. Ya que en sí mismos conducen a propósitos distintos. En segundo lugar, cita que es necesario hacer una clara distinción entre el papel personal que juega el investigador y el papel

impersonal. Lo cual denota la necesidad para poder desarrollar ambas posiciones en lo relacionado a este tipo de investigaciones. Por último, señala la importancia de la distinción entre la generación del conocimiento descubierto y el conocimiento que dentro del proceso está siendo construido.

De esta forma, los paradigmas aparecen asociados con metodologías, lo que Sautu (2005: 29) nos muestra en su análisis como; “[...] el Positivismo y Post-positivismo con la metodología cuantitativa; y el Constructivismo, naturalista e interpretativo, con la metodología cualitativa. Por tanto, nos resulta importante mencionar que, en el diseño metodológico, si bien es cierto comparten elementos procesuales diferentes, a razón de las discusiones consultadas, cada metodología implementa sus mecanismos de validación que habremos de seguir en el campo de trabajo.

Para Stake (1995) citado en Rodríguez et al. (1999: 34) la primera característica diferenciadora de la investigación cualitativa no resulta del enfrentamiento de los datos cualitativos y cuantitativos, sino que las diferencias sustanciales se encuentran en el terreno epistemológico. Esto nos remite al objetivo de la investigación el cual está centrado en la comprensión de la realidad, en tanto para en el campo de la investigación cuantitativa se fundamenta en las causas, buscando en todo momento el control sobre el cual poder encontrar la explicación a los fenómenos, más que los fenómenos en sí mismos.

Al respecto Banchs (1994: 14) analiza lo siguiente:

Las representaciones sociales no son un canal de comunicación. El término se refiere a un proceso: el de la construcción –en la interacción con otros– de la realidad y de uno mismo: El término también se refiere a una forma particular de conocimiento: el del sentido común de la sociedad contemporánea (a diferencia del conocimiento científico, religioso o mítico). Moscovici sugiere acabar con la separación entre procesos y contenidos del pensamiento social "y siguiendo el ejemplo de la antropología y el psicoanálisis, elucidar los mecanismos viendo el contenido que de ellos resulta y deducir los contenidos partiendo de los mecanismos" (en Banchs, 1988, p. 369).

De acuerdo con esto es claro que, identificar las representaciones como un canal, conduce a atribuirles un carácter meramente instrumental y estático, razón que, en este sentido de canal, en todo caso sería la conversación, y en tal caso, el instrumento

el lenguaje tomando en cuenta que, tanto la una como el otro implican la interacción con otros, y por lo tanto tienen un carácter dinámico (Banchs, 1994: 14). Las RS como paradigma teórico sugiere un reto metodológico en cada etapa de la investigación hasta llegar a su análisis.

Las representaciones sociales tienen así esta característica específica, que por otro lado dificulta su análisis: están sometidas a una lógica doble: la lógica cognitiva y la lógica social. Pueden ser definidas como construcciones sociocognitivas, regidas por sus propias reglas. La coexistencia de ambas permite dar cuenta y comprender por ejemplo porque tolera e integra contradicciones aparentes y porque los razonamientos que genera pueden aparecer como ilógicos o incoherentes. (Abric, 2001: 14)

Este enfoque en el que nos centramos espera por medio del discurso, la recuperación de experiencias cotidianas que tienen que ver con las representaciones sociales que día a día se construyen como resultado de las interacciones donde la comunicación tiene un papel primario toda vez que se apropian de individuo o contextos socialmente establecidos. Como vemos, la metodología cualitativa es el recurso idóneo, mediante el cual construimos el presente trabajo bajo el paradigma fenomenológico interpretativo.

En el paradigma empleado para nuestro estudio de caso, Mora (2007: 141), destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva, siempre que se comprenda que la fenomenología es parte fundamental de la investigación sistemática de la subjetividad. Es importante considerar que este paradigma ha contribuido a realizar interesantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, ya que en este campo se prevé lo siguiente: en primera instancia la experiencia subjetiva inmediata forma parte de la base para el conocimiento, posteriormente destaca la importancia del estudio de los fenómenos a partir de la perspectiva de los sujetos, sin excluir su marco referencial, por último refiere esta interacción subjetiva que nos permite conocer cómo las personas experimentan, interpretan, el mundo social que construyen en interacción. De esta forma es cabe señalar:

El hecho de admitir que las representaciones existen dentro de la mente individual, no significa de ninguna manera que ellas se produzcan individualmente y que sean una realidad meramente subjetiva, pues si algo queda claro es su carácter intersubjetivo ya que se producen en interacción con otros y que en el proceso de su producción estamos construyendo colectivamente la realidad en que vivimos y nuestra propia

identidad. Considero que identificarse como postmoderno o como deconstruccionista no implica negar que algo tenemos como individuos dentro de nuestra mente. (Banchs, 1994: 9)

Al respecto Mora (2007: 141), refiere que este tipo de investigaciones estudian las vivencias de la gente, se interesan por las formas en que las personas experimentan su mundo, qué es lo significativo para ellos y cómo comprenderlo. Así mismo, agrega que “los resultados comunes y únicos en los individuos estudiados permiten al investigador extraer la esencia del fenómeno y el resultado es una descripción de la estructura general del fenómeno estudiado”. El enfoque interpretativo-fenomenológico parte del mundo conocido, del cual hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. Sin embargo, siguiendo con Banchs, es importante citar:

Hace falta desentrañar la red de relaciones en que ellas se producen ir, como explica Arruda (1993), más allá del discurso y "conjugarlo con otras manifestaciones del habla, observaciones y conocimiento del grupo y de su contexto". Es preciso analizar su función simbólica inscrita en el uso que del lenguaje se hace, en las imágenes que en él cristalizan. Por otra parte, tampoco es cierto que se considere que el contenido de un ítem es compartido por todos. Los contrastes (entre mujeres y hombres, entre personas de diversas ideologías políticas, de diversas creencias religiosas, de diversos estratos sociales, etc.) son parte esencial y dan relieve al estudio de las representaciones identificando anclajes (redes de significación) más propios de algunos grupos que de otros, sin que ello signifique que todos los miembros del grupo los compartan. El consenso asociado a las representaciones es, como explica Moscovici, "(un consenso) dinámico u holístico. Podemos estar seguros de que este consenso no reduce a la uniformidad, tampoco, por otra parte, excluye la diversidad" (1985, p. 92). (Banchs, 1994: 10)

De esta forma, la visión de hombres y mujeres explícita en el estudio de las representaciones sociales es la de seres activos, curiosos, creativos, mismos que no sólo procesan, sino que producen información, que no son construidos o consumen constructos, sino que se construyen y construyen su realidad (Banchs, 1994: 16). En otro referente, Ibáñez (1994) citado en Piñero (2008: 11) explica:

En el terreno de las representaciones sociales, Ibáñez apunta a la relación que existe entre dos formas de categorización que intervienen en la construcción social de la realidad y de los procesos psicológicos: una categorización social y una categorización cognitiva. Señala que las representaciones sociales no se reducen a la simple interpretación de la realidad, sino que implican un proceso de producción de la misma; sin embargo, también destaca que la realidad social impone sus condiciones de interpretación y de construcción de significados.

El estudio de caso género y educación: se coloca metodológicamente hablando en una investigación de corte cualitativo, y en su desarrollo se muestra la relevancia y

pertinencia para su estudio apoyado en la teoría de las representaciones sociales, que son posibles desde el marco donde surgen las interacciones y el construccionismo social en un contexto particular como la Escuela Normal Rural.

En suma, la estrategia de investigación, y en congruencia con los apartados anteriores, corresponde al tipo cualitativo, que de acuerdo con Ruiz, la investigación cualitativa ha sido utilizada profusamente por los investigadores sociales provenientes de la sociología, así como, en otros ámbitos tales como la antropología o la psicología (Ruiz, 1999: 20).

En este apartado, hablar de métodos cualitativos, según Ruiz, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales, en los que, se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos (Ruiz, 1999: 23). Sin embargo, en nuestro caso solo habremos de aproximarnos en primera instancia a conocer los eventos que suceden respecto al tema de género en la educación normalista.

Por lo que la estrategia metodológica, se establece de la siguiente forma; se plantea el ejercicio que asume el proceso completo de una primera etapa. De acuerdo con Mora (2007: 142), implica más allá del esfuerzo de comprensión, a través de la interpretación y el diálogo, que pongan de manifiesto la posibilidad de construir aproximaciones del caso. Las cuales nos conduzcan a comprender el proceso de producción y apropiación de esa realidad social y cultural en la que desarrollan la perspectiva de género. Considerando lo anterior se establece un carácter descriptivo, con el propósito mostrar la experiencia de las estudiantes a través de la reflexión y así descubrir las formas interpersonales genuinas como resultado de las acciones y los pensamientos de los actores.

Especialmente planteamos reconocer el espacio intersubjetivo, donde se construye la perspectiva de género, la reflexión de la vida escolar como insumo básico de interacción y las interacciones profesionales, que legitiman o refuerzan las representaciones y significados.

Respecto al método que nos planteamos, dentro de las reglas generales que contienen una investigación se sitúan en un paradigma dominante, pero que, además puede estar articulado o complementado con aportes provenientes de otros paradigmas que, ciertamente como nos menciona, cada vez menos los métodos se utilizan en forma pura (Sautu, 2005: 29).

Es también, Tashakkori & Teddlie (1998: 11): citado en Sautu (2005: 29): refieren que algunos investigadores influyentes han afirmado que las diferencias entre los dos paradigmas (cuantitativo y cualitativo) han desaparecido y que, además, no son tan grandes como lo han retratado los puristas. La posición que se manifiesta al respecto es compatible con la idea que sostiene que todo dependerá, del objetivo de la investigación. Como lo venimos observando las ciencias sociales como sus objetos de estudio son más, un producto moldeable e inacabado en el tiempo.

Por lo que de acuerdo con Stake (1999: 49-50), un estudio cualitativo considera lo siguiente:

1. *Es holístico: la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso; evita el reduccionismo y elementalismo; y es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.*
2. *Es empírico: está orientado al campo de observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.*
3. *Es interpretativo: los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.*
4. *Es empático: atiende la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta.*

En este proceso reconocemos la importancia del método que atiende todo trabajo de investigación de corte cualitativo, permitiendo la ruta que ha de seguir la cuestión. Esta posición metódica, sirve como modelo paradigmático a nuestro trabajo para guiar la

investigación, aunque como hemos referido los paradigmas de la investigación no son puros y tampoco acabados.

De acuerdo con Sautu (2005: 29), las preguntas de investigación generadas a partir de los objetivos llevan implícitas una postura paradigmática y también un método de investigación. A su vez deberán ser desarrollados o compatibilizados con los objetivos específicos de toda investigación. Esta ruta nos permitió reconocer la asociación de los métodos y compatibilizar diferenciando la correspondencia a la metodología cualitativa.

Es necesario retomar que: la metodología discute los fundamentos epistemológicos del conocimiento, y también, el papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con lo empírico, la definición y validez o aceptabilidad del recorte de la realidad, Sautu (2005: 29). En esta concreción podemos comprender que la metodología de toda investigación se presenta como el resultado de un análisis reflexivo que incluye los procesos que en ella intervienen, así como, la selección de métodos. Para este caso el paradigma fenomenológico descriptivo, nos permite una construcción teórica que apoya el método previsto.

La metodología que trabajamos es el -estudio de caso-, mismo que requiere las estrategias necesarias para la construcción de la evidencia. Misma que se fortalece con una entrevista semiestructurada planteada alrededor de las categorías, en las que se desarrollan los temas definidos de acuerdo con el trabajo de investigación.

Para ello, dentro del establecimiento de la metodología y desarrollo de la investigación, se trabajó un esquema secuencial como sigue:

- a. Se realiza el proyecto de investigación con las observaciones y correcciones necesarias.
- b. Se inicia la investigación teórica pertinente sobre los referentes contextuales y situacionales, la perspectiva de género por sí misma y la ruta teórica metodológica a seguir.
- c. Se confirman los objetivos planteados inicialmente, para realizar la investigación de acuerdo con la teoría consultada.

- d. Se establece el método y el diseño de la investigación.
- e. Se realiza una caracterización del estudio y la selección de las participantes.
- f. Se selecciona a las participantes y aplica el instrumento, sobre lo cual se dirige la investigación
- g. Se determinan las categorías de investigación y la estrategia para el procesamiento de datos y su análisis.
- h. Se elabora el informe para la presentación de resultados de dicha investigación

De esta forma damos paso al trabajo de campo, aplicando la metodología hasta ahora mencionada, considerando cada uno de los apartados como parte del planteamiento inicial del problema.

3.2 Método el Estudio de Caso

Existen distintos métodos para trabajar la investigación social, por citar uno de ellos es el método etnográfico de acuerdo con Sautu (2005: 41), este método aparece asociado a la investigación tradicional antropológica, las cuales pueden ser diferenciadas de su contexto social y geográfico. Lo que nos lleva al otro método como es -el estudio de caso- en donde uno de los objetivos es diferenciar los límites de su entorno para establecer aquello que constituye un caso.

De acuerdo con Simons (1999: 46), en la investigación educativa y social actual, a los estudios etnográficos más cortos se los llama a menudo “microetnografía”, para distinguirlos de la etnografía plena, de tal forma que, estos estudios no son necesariamente estudios de caso en el sentido del sistema delimitado o el “caso en acción”. Por lo que será necesario conocer su constitución completa y la pertinencia en nuestro estudio.

Es Simons quien, en Estados Unidos, señala que Stake (1967a) fue el primero en señalar que los evaluadores necesitaban ampliar su base de datos y reconsiderar la función de la propia evaluación. De acuerdo con Simons, Stake sugería una “reconceptualización de la tarea evaluadora”, misma que, desde la perspectiva de tradiciones de investigación más idiosincrásicas, tendría que estar lejos de la idea de

los desarrollos curriculares como experimentos pobremente diseñados sobre el aprendizaje del alumno” (Simons, 1999: 32).

Stake, fue considerado la imagen del cambio en la evaluación. Mismo que, acentuaba la necesidad de incluir datos antecedentes, datos sobre transacciones y enjuiciamientos, y datos sobre resultados, para poder “contar la historia del programa” (Simons, 1999: 32-33).

Por otra parte, en el Reino Unido se realizaba una evaluación del Humanities Curriculum Project, por MACDONALD (1971) quien desarrollaba el sistema de estudio de caso para integrar toda la complejidad de la innovación y satisfacer las necesidades de quienes tomaban las decisiones (Simons, 1999: 33).

En otra aportación sobre el origen del estudio de caso, se refiere en estudios:

Estas primeras tentativas para determinar cómo se desarrollaba el proyecto en cuestión en las escuelas específicas llevaron a MACDONALD a formular un principio sobre el elemento del diseño del estudio de caso en la evaluación, según el cual en éste hay que tener en cuenta la variabilidad de la acción humana en las instituciones y las distintas influencias que la determinan, las interrelaciones de los actos y las consecuencias, los enjuiciamientos de quienes habitan las instituciones, y las posibles diferencias entre las percepciones de los diseñadores del programa y las de quienes lo implementan acerca de los objetivos y propósitos de éste. De ahí a la realización de detallados estudios de caso que aportaran pruebas de estos efectos en su contexto, para informar la toma de decisiones y explicar el éxito o el fracaso, no había más que un paso. (Simons, 1999: 33-34)

De lo anterior se desprende que, Stake y MacDonald, fueron los precursores del movimiento de la evolución mediante estudio de caso en el ámbito de la evaluación educativa en sus países respectivos. Posteriormente, Rob WALKER se unió a MACDONALD y contribuyó a desarrollar más aún el estudio de caso (Simons, 1999: 34).

Por su parte Stake, refiere que el estudio de caso abarca la complejidad de un caso en particular, mismo que puede ser constituido como:

Una hoja determinada, incluso un solo palillo, tienen una complejidad única-pero difícilmente nos preocuparan lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. (Stake, 1999: 15-16)

Entonces no podemos hablar de que todo interés puede constituirse como un caso, la caracterización de los casos es muy variada y puede ser de utilidad o no. Sin embargo, en el planteamiento ideal es necesario plantear el beneficio junto al beneplácito interés. Stake, (1999: 16), nos refiere que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Lo que para nuestro estudio resulta pertinente. El mismo define el caso como, un sistema integrado. Y menciona que no es necesario que las partes funcionen bien, incluso, los objetivos pueden ser irracionales, pero lo interesante ocurre porque -es un sistema-. Por eso, las personas y los programas constituyen casos evidentes.

Simons (1999: 39) refiere al estudio de caso como; el proceso de indagación sistemática y crítica del fenómeno que se haya escogido, y de generación de conocimientos que se sumen a los que ya son públicos sobre el tema en cuestión. De esta forma el objetivo en cuestión es diferente de la función de la evaluación dentro de una sociedad democrática antes señalada. Sin embargo, menciona que algunas formas de investigación, como la participativa y la investigación acción, comparten aspiraciones similares.

Bisquerra (2012: 310) por su parte menciona que, la finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis. Con la intención de alcanzar niveles explicativos dentro de las supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, considerando un contexto en su estado natural concreto y dentro de un proceso dado.

Para Tojar (2006:113), el estudio de caso es definido de la siguiente forma:

Se trata de una investigación descriptiva, exhaustiva y en profundidad de un caso, tratando de descubrir e identificar los problemas y las causas que pueden subyacer en el origen de los mismos. Ying (1994:23) define el caso como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse.

Para Stake, el caso viene dado y este no nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, nos interesa, porque necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Lo que significa que tenemos interés intrínseco en el caso (Stake, 1999: 16). La perspectiva de género, como hemos

visto ha cobrado relevancia en el ámbito educativo, de tal forma que hoy día existen numerosos estudios en sus distintos tipos y variantes. La normal rural como institución formadora de docentes de la licenciatura de nivel básico, se encuentra inmersa en un ambiente escolar sui géneris por las diversas razones que históricamente le acompañan, y que algunas de ellas siguen teniendo vigencia. El estudio de caso que seleccionamos a interés particular, sugiere una tentativa en la cual, la perspectiva de género conlleva un proceso de construcción o deconstrucción durante la estancia de su formación inicial. En resumen, el estudio de caso se define así:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto "real". Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 1999: 43)

Está generalmente asociado a la tradición sociológica, a los estudios rurales y a la investigación de organizaciones en economía. En el estudio de caso de las representaciones sociales de género en la formación inicial de las estudiantes de la escuela normal rural, se establecen prácticas profesionales donde el género es el ente transversal que permean los programas de estudio de educación básica, así como la malla curricular de la licenciatura. Siendo las estudiantes actoras directas de este tránsito educativo, inmersas en un modus vivendi construido con la interculturalidad que caracteriza a las normales rurales del país.

Stake (1999: 17), refiere que existen tipos de estudio de caso: el intrínseco, cuando se estudia por interés; el instrumental, cuando el caso sirve para estudiar o diferenciar un tema, o una pregunta de la investigación determinadas de otros ámbitos, es decir, el caso se elige para conseguir entender otra cosa; el colectivo, cuando se estudian varios casos de forma individual para entender un efecto colectivo. Estas características sirven para diferenciar los tipos de caso, pero esencialmente para clarificar cuales pueden ser los fines para los que se utilicen.

En este orden de ideas, es importante comprender:

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. (Stake, 1999: 17)

Por lo que nuestro estudio de caso en el tema de género y educación, dentro de la formación inicial docente, primero responde a un tipo intrínseco, representativo, que en su comprensión propia *per se* contribuya al tema colectivo. De acuerdo con Stake, como lo menciona, es posible que no se consideren generalizaciones las que se hacen sobre un caso o unos pocos casos. Sin embargo, él las denomina como generalizaciones menores, las que se producen con regularidad durante todo el proceso del estudio de casos (Stake, 1999: 20).

Existe cierta caracterización y tipología del estudio de casos que nos permiten tener una mejor comprensión sobre el método seleccionado, en esta tipología encontramos a Hellen Simons quien refiere una clasificación más amplia, siendo una de estas, la que sirva para enfocar nuestro estudio como un estudio de caso etnográfico.

*El origen del estudio de caso etnográfico está en una tradición antropológica o sociológica. Este tipo de estudio de caso utiliza métodos cualitativos, por ejemplo, la observación participante, para obtener descripciones en primer plano del contexto, y se ocupa de interpretar el caso en relación con una teoría o unas teorías de la cultura. Se puede realizar en diferentes escalas de tiempo, en culturas que sean familiares o no, y con un uso cada vez más generalizado de una variedad de métodos más amplia que en la etnografía clásica. En este sentido, difiere *per se* la investigación etnográfica, que tradicionalmente ha implicado una prolongada inmersión en el campo en sociedades ajenas a la propia, aunque en la actualidad se realiza con mucha frecuencia tanto en culturas familiares como en “extrañas”. (Simons, 1999: 46)*

Comprender la cultura que acompaña a las estudiantes normalistas dentro de su formación inicial, con respecto al género, podemos observar que es una característica que transversaliza el estudio de caso que nos ocupa, para centrarnos en la comprensión de la construcción o deconstrucción de las representaciones sociales entorno al género desde su *modus vivendi* escolar. Sobre el cual se comparte la idea por ser un caso de interés propio, abordado desde la consideración de su complejidad contextual.

Así Simons refiere que el estudio de caso comparte métodos en común con la etnografía clásica, como la observación participante y la entrevista. Más allá, en la

denominación del estudio de caso etnográfico, centrado en un proyecto o programa particular, no deja de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura (Simons, 1999: 46). Lo que nos permite seleccionar esta técnica factible para la comprensión del estudio del género en la formación inicial normalista.

3.3 Técnica

3.3.1 Entrevista semiestructurada

Propiciar el escenario adecuado para que las estudiantes participen con plena disposición para dialogar acerca de los temas propuestos, se selecciona como técnica de investigación la entrevista semiestructurada dada su factibilidad y pertinencia para producir el discurso requerido para analizar las RS sobre esta investigación.

De acuerdo con Kvale (2011: 32), la entrevista cualitativa es un camino clave para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo. Proporcionando de esta forma, un acceso único al mundo vivido de los sujetos, que describen en sus propias palabras sus actividades, experiencias y opiniones.

Por su parte Flick (2015:109), expone que la base teórica de la mayoría de los estudios que utilizan entrevistas se encuentra hasta cierto punto en la tradición del interaccionismo simbólico: mismas donde, las personas reflexionan sobre su vida y que se puede acceder a esta forma de elaboración de significado como un modo de comprender los productos de esta reflexión.

En el mismo orden Kvale (2011: 32) señala que la entrevista es un método poderoso de producción de conocimiento de la situación humana, y apoya su visión en los estudios de entrevistas históricas, que han cambiado la manera de comprender la situación humana y de manejar el comportamiento humano a lo largo del siglo XX.

Martínez, refiere el uso de la técnica de la entrevista cualitativa, contiene la gran relevancia, en las posibilidades y la significación del dialogo como método de conocimiento de los seres humanos, estriba, sobre todo, en la naturaleza y calidad del proceso en que se apoya (Martínez, 2008: 150).

El tipo de entrevista más comúnmente empleado en investigación cualitativa se le denomina entrevista en profundidad. Lo que advierte, con esta denominación dejar claro el interés por la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad (Tojar, 2006: 248).

Por lo anterior, observamos que la entrevista, de modo general, en la investigación cualitativa tiene un papel fundamental en la recogida de información, mismo que se ha ido desarrollando a través de su uso en los distintos temas de investigación. Razón aparte que hace que una técnica se enriquezca y se modifique con el tiempo y en cada caso particular. Kvale (2011: 35), por su parte afirma:

La entrevista cualitativa busca conocimiento expresado en lenguaje normal, no se encamina a la cuantificación. La entrevista pretende conseguir relatos matizados de diferentes aspectos del mundo de la vida del entrevistado; trabaja con palabras y no con números. En las entrevistas cualitativas, la precisión en la descripción y la rigurosidad en la interpretación del significado se corresponden con la exactitud en las mediciones cuantitativas.

La entrevista en profundidad no es directiva sino abierta, flexible y dinámica, es además persistente y puede ser individual o grupal (Tojar, 2006: 249). La entrevista forma parte de las técnicas de investigación cualitativa.

Al respecto, encontramos consenso dentro de la finalidad que se describe en los distintos referentes sobre la entrevista, de la forma que es aplicable a este estudio:

La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener la información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando. En el campo de la investigación cualitativa es una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas. (Bisquerra, 1994: 336)

Por otra parte, cuando se oye la palabra “entrevista”, la mayor parte de las personas piensan en un instrumento de investigación estructurado como las encuestas de actitud o de opinión y los cuestionarios (Taylor y Bodgan, 1994: 100). Sin embargo, como veremos más adelante la entrevista y tipología comparte ciertas características definitorias por lo que vale el sentido mencionarlas brevemente, a modo general que nos permita conocer la importancia de su uso y selección para nuestros fines.

La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. De tal forma que, la entrevista adopta la forma de un dialogo coloquial o entrevista semiestructurada, complementada, y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar (Martínez, 2008: 150).

Taylor y Bogdan (1994: 101), definen que las entrevistas en profundidad siguen un modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Por lo anterior, de acuerdo con Taylor y Bogdan, existen 3 tipos de entrevistas en profundidad, la primera se refiere a la historia de vida de la persona entrevistada, el segundo tipo se dirige a aprendizaje de acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente. El tercer tipo tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas (Taylor y Bogdan, 1994: 102-103). Por lo que esta investigación se sitúa en el segundo tipo de entrevista cualitativa, la cual se dirige a la comprensión de los aprendizajes y actividades que rodean al género dentro del lapso que ocurre dentro de la escuela normal rural.

En este orden de ideas, observamos que existen diferentes modalidades de entrevistas: según su estructura y diseño y, entrevistas según el momento de realización (Bisquerra, 1994: 336). Para este caso, utilizamos la que corresponde al primer grupo como su nombre lo indica, semiestructurada.

Así mismo, Taylor y Bogdan, (1994: 101), refieren que, en completo contraste con la entrevista estructurada, las entrevistas cualitativas han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Por otra parte, Bisquerra (1994: 337) describe esta técnica como:

Las entrevistas semiestructuradas parten de un guion que determina de antemano cual es la información relevante que se necesita obtener. Por lo tanto, existe una acotación en la información y el entrevistado debe remitirse a ella. Las preguntas, en este formato, se elaboran de forma abierta lo que permite obtener una información más rica en matices. Es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad.

En congruencia con lo anterior, Taylor y Bogdan (1994: 119), por su parte nos dicen:

La guía de la entrevista no es un protocolo estructurado. Se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante. En la situación de entrevista el investigador decide como enunciar las preguntas y cuando formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas.

De acuerdo con estas referencias, la intención de la entrevista semiestructurada, privilegia el dialogo en confianza que permita tener una delimitada relación interpersonal cara a cara, sin el estigma de ser un objeto de estudio vertical, en el cual el intercambio humano es limitado. Por el contrario, en una perspectiva holística como la nombran ciertos autores, la idea es que el intercambio sea lo más horizontal y comprensivo posible. Es entonces cuando la entrevista, como trabaja con el lenguaje, se convierte en un dispositivo privilegiado para la indagación de las RS (Andrade y Bedacarratx, 2004: 80).

Según Benney y Hugues (1970) citado en Taylor y Bogdan, (1994: 121): es una comprensión entre dos partes en la cual, a cambio de permitir al entrevistador dirigir la comunicación, permite al informante asegurarse, que no se encontrara con negaciones, contradicciones, competencia u otro tipo de hostigamiento.

Por su parte, Kvale (2011: 77), sugiere tener en cuenta desde el principio las 7 etapas de una entrevista lo que puede aliviar algunas penurias y contribuir a producir conocimiento de entrevista de una calidad mayor. Así mismo, delimita estas etapas como: organización temática, diseño, entrevista transcripción, análisis verificación e informe.

Con lo hasta aquí expuesto sabemos que los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método seleccionado, el cual básicamente, se centra alrededor de la observación participativa y la entrevista semiestructurada (Martínez, 2008: 146).

Sin embargo, como la mayoría de los referentes señalan, la metodología cualitativa entiende el método y todo el arsenal de medios instrumentales como algo flexible, y que puede ser utilizado mientras resulta efectivo, pero este puede sufrir cambios de acuerdo con el dictamen, imprevisto, de la marcha de la investigación y de las circunstancias (Martínez, 2008: 146).

La flexibilidad y el carácter dinámico hay que entenderlo desde el punto de vista de una narración conversacional creada de manera conjunta por los participantes: entrevistador y entrevistados (Tojar, 2006: 249). De tal forma que la dirección de esta técnica permite un clima confiable para compartir la información de forma exhaustiva y pertinente al tema de género.

En suma, Kvale (2011: 77), menciona que realizar entrevistas no consiste en un método que sigue reglas explícitas, sino en algo pragmático como un oficio en donde la calidad del conocimiento producido por la entrevista descansa en el conocimiento de la materia y el oficio del entrevistado.

3.3.3 El instrumento de investigación

En cuanto a la estructura y diseño, nos centramos en la entrevista semiestructurada, como la técnica seleccionada para la recuperación de la información, considerando las referentes teóricas sobre esta. Sin embargo, los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias que se van a utilizar, los dicta el método escogido, aunque, básicamente, se centran alrededor de la observación directa o participativa y la entrevista semiestructurada (Martínez, 2008: 148).

Es importante mencionar que, la tecnología cualitativa implica un estilo de investigación social en el que se da una insistencia especial en la recogida esmerada de datos y observaciones lentas, prolongadas y sistemática a base de notas, baremos, records, ejemplos, grabaciones... etc. (Ruiz, 1999: 24). En este caso se realizará mediante la grabación de la entrevista con medios digitales.

El instrumento que como hemos visto consiste en un guion que nos permite centrar los objetivos de la entrevista semiestructurada y la recuperación de la información, donde establecimos las categorías y temas *a priori* para recuperar la información de acuerdo con los objetivos planteados. Así, distribuimos enunciados que guíen los temas y las preguntas semiestructuradas, primarias y secundarias que nos apoyen a establecer un dialogo en profundidad para acceder a las representaciones sociales que las estudiantes tienen en torno al tema de género en la educación.

3.4 Acceso al campo

El trabajo de campo es visto, de acuerdo con Ander-Egg (2000: 120) como la parte de un estudio o investigación que se realiza en un espacio concreto en contacto directo con la comunidad o institución, grupo o personas que son la población objeto de estudio. Y precisa tres tareas fundamentales, pero distintas entre sí: en primer lugar, la prueba de los instrumentos, misma que nos permite saber si es adecuado o idóneo para obtener la información que es requerida, posteriormente la preparación de la comunidad o grupo donde se realizará la investigación, la cual debe propiciar las características que nos generaron el clima propicio para la indagación. Finalmente, la recogida de datos, como parte de estas tareas es imprescindible y solo es posible con la realización de las anteriores.

El modo más fácil de constituir un grupo de informantes es la técnica “bola de nieve”: conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros (Taylor y Bogdan, 1994: 109). Para nuestro caso, conocer algunas estudiantes en su desempeño académico permitió acercarnos para comunicar la intención del proyecto y hacer directamente la invitación para participar dentro de las entrevistas.

De acuerdo con los objetivos planteados, comprender las representaciones que se construyen entorno al género y la educación, en la etapa de la formación inicial de las estudiantes normalistas, a través de las vivencias cotidianas dentro de la práctica docente. Se estructuran las fases metodológicas para la organización del trabajo de investigación como venimos refiriendo: la fase teórica, el trabajo de campo la recogida de datos y, el informe.

La parte teórica como sabemos nos remite a la fundamentación sobre el cual nos apoyamos para el diseño de la investigación. El trabajo de campo requiere de la participación interactiva y activa que se realiza de forma directa, con las condiciones contextuales de las estudiantes. Es decir, su entorno, su hábitat y algunas generalidades que apoyen la comprensión del trabajo de investigación.

Por tanto, ingresa al campo de trabajo implica comprender que en la mayoría de los casos no se sabe cuántas entrevistas en profundidad habrá que realizar hasta que se comienza a hablar realmente con los informantes podemos determinar cuántos

informantes podremos necesitar. Algunas personas van a hablando de modo gradual; otras tienen mucho que decir y con ellas bastan muy pocas sesiones (Taylor y Bogdan, 1994: 111).

De este modo, la prueba previa de instrumentos y de procedimientos, a modo de profundizar que nos refiere Ander Egg, trata especialmente de una preparación del campo en que se realiza la recogida de datos considerando todos los aspectos involucrados (participantes, sitio, instrumentos, tecnología utilizada, etc.), en una conceptualización como “investigación de ensayo”, con la finalidad de trabajar con la metodología propuesta descrita en los apartados.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1994: 111), no es difícil conseguir las entrevistas iniciales, en la medida en que los individuos de que se trate puedan introducirnos en sus agendas. En nuestro campo de estudio, se tuvo que considerar que el tiempo de permanecía dentro del campus escolar y el calendario escolar oficial, y adecuarnos al mismo. Por tanto, la aplicación de la prueba piloto para verificar pertinencia del instrumento y realizar los ajustes necesarios se realizó dos meses antes del egreso de las estudiantes del último semestre de la licenciatura, considerando el interés en la participación en el proyecto. Lo que dentro de los objetivos planteados en esta investigación cualitativa es factible de realizarse debido a que las estudiantes presentaron el nivel de avance curricular requerido y especialmente para recuperar sus RS respecto a su proceso de formación.

En este caso siguiendo el método, establece una relación cara a cara, que sucedió en todas las entrevistas y de forma individual, de acuerdo con su agenda prevista de las participantes. Con ello, se solicitaron los permisos necesarios para atender la finalidad y acceder a las instalaciones de la institución, en un aula cómoda que nos permitiera establecer la entrevista lo más adecuadamente posible para realizar las grabaciones y generar las condiciones ambientales propicias de comunicación.

3.4.1 La selección de los informantes

El trabajo de campo también incluye la selección de informantes, ya que exige un acercamiento previo sobre el cual atender las siguientes fases de trabajo. Martínez,

nos menciona que, los tipos de muestra son básicamente, dos: la muestra estadística o probabilística y la muestra intencional o basada en criterios. Martínez advierte que, toda muestra, también la estadística es siempre intencional o se basa en criterios, aunque diferentes (Martínez, 2008: 147).

No existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante proveedor de una historia de vida. En este tipo de investigación es poco frecuente que los informantes surjan como consecuencia de una búsqueda; antes bien aparecen en las propias actividades cotidianas (Taylor y Bogdan, 1994: 110).

La investigación cualitativa en su aplicación metodológica contiene esencialmente la estructura, que nos permite acceder al campo de estudio con mayor confianza y aptitud. En este apartado observamos:

Las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación. Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano. El investigador comienza con una idea general sobre las personas a las que entrevistara y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar de curso después de las entrevistas iniciales. (Taylor y Bogdan, 1994: 108)

Por tanto, es importante considerar la referencia:

La opción ontológica asumida por todos ellos nos exige una muestra que no podrá estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados, sino por “un todo” sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia o grupo social, etc. Por ello se impone la profundidad sobre la extensión y la muestra se reduce en su amplitud numérica, y se explicitan los criterios conceptuales para su elección. (Martínez, 2008: 146)

Dentro de esta fase de selección, encontramos que actualmente nuestro campo de estudio está constituido por una población estudiantil de 219 alumnas, vigentes dentro del sistema de internado femenino, las cuales están distribuidas en tres grupos de segundo con 65, cuarto, sexto y octavo semestre con 48 estudiantes, según corresponde al avance del ciclo escolar. De acuerdo con nuestros objetivos seleccionamos el último semestre de la licenciatura y este corresponde al 8vo semestre para proporcionar la mayor información posible respecto a nuestro tema de interés, esto debido a que se encuentran en la última parte de su experiencia en su formación inicial docente.

Con base en lo anterior, se convocaron a las estudiantes que cursan el octavo semestre respectivamente, situando el trabajo de investigación, con un acercamiento previo a la selección de participantes, y la conformación del grupo a entrevistar.

La muestra intencional se elige una serie de criterios necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que se persigue la investigación. Por ello, se suelen eliminar los casos atípicos o muy peculiares y calibrar muy bien la influencia de todo lo que tiene carácter excepcional; sin embargo, se procura que la muestra represente lo mejor posible los subgrupos naturales, como se indicó para la muestra estadística, y que se complementen y equilibren recíprocamente. (Martínez, 2008: 148)

La preparación de la comunidad dentro de la institución, para lograr el número de participantes entrevistadas con el que se realiza nuestra investigación, sugiere, orientarse hacia la creación de una actitud favorable por parte de la entrevistadora hacia las participantes, una vez emprendido el trabajo sobre el terreno (recolección de datos mediante la entrevista), sea bien acogido, se encuentren facilitada la tarea (Ander Egg, 2000: 22).

En otras consideraciones, resultó necesario prever que, las características de las participantes se delimitaron de acuerdo con la disposición esencialmente, que mostraron las informantes. Contando con un acercamiento previo donde se dio a conocer toda la información sobre el proceso de la entrevista. Para posteriormente seleccionar a las que favorecieron la comunicación y mostraron mayor interés por el tema propuesto.

3.4.2 La caracterización y descripción del objeto de estudio

De acuerdo con Rubio y Varas (2004: 88), una delimitación del objeto de estudio, será posible partiendo de la delimitación de tres ámbitos: el ámbito temático, el ámbito poblacional y el ámbito geográfico o localización. Proceso en el cual habremos de considerar los principios de concreción, realismo y utilidad.

Para esta actividad realizo una preselección orientada hacia nuestros objetivos específicos, con características generales de las estudiantes para acceder a datos de identificación y algunos otros generales. Sin embargo, la delimitación de las estudiantes en su función como informantes para este estudio, concretamente se encontraron cursando el octavo semestre de acuerdo con el plan de estudios vigente,

como característica principal, debido a que es el último semestre que completa su formación inicial, durante su estancia académica dentro del internado normalista. Se seleccionaron 6 estudiantes, que mostraron disponibilidad e interés cuando se planteó la propuesta del proyecto de investigación, para participar en la entrevista, esto con la finalidad de lograr la mayor obtención de información posible. De esta forma, las informantes fueron seleccionadas de forma dirigida, especialmente basada en 2 criterios antes analizados y determinados previamente; privilegiando el interés y la disposición de participación, ya que requirió destinar tiempo espacio y abrirse a un diálogo en cierto grado desconocido.

3.4.3 Aplicación de la entrevista semiestructurada

Después de solicitar el permiso correspondiente a la dirección de la escuela, así como presentar las cartas de consentimiento informado, dar a conocer la finalidad y propósito de la investigación, así como los requerimientos para la aplicación de la entrevista semiestructurada, se programaron con horario, los espacios donde las informantes tendrían mayor disponibilidad y comodidad. Sin embargo, a pesar de considerar la logística, en la mayoría de los casos se tuvo que reprogramar por distintas situaciones particulares que afectaron dicha programación.

3.5 Estrategia analítica

Por lo que se refiere a determinar la estrategia para la obtención y recolección de datos. Ander-Egg (2000: 22) plantea principalmente dos tareas; 1) la recopilación de datos sobre el terreno (datos primarios) y 2) la identificación y recolección de datos ya disponibles (datos secundarios) para su utilización posterior. Determinar la estrategia que se utilizara depende de situar la investigación en las circunstancias o condiciones reales.

Sin embargo, *grosso modo*, el análisis consiste en la búsqueda de explicaciones y de comprensión. Durante esa búsqueda es posible que se postulen consideren y elaboren teorías y conceptos (Blaxter et al., 2000: 250). De esta tarea ineludible, dependerá el resultado de nuestra investigación.

En los distintos referentes, encontramos coincidencias tales como que, el análisis de datos, en los estudios cualitativos, consiste, por tanto, en desentrañar

estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance (Ruiz, 1999: 77). Lo que en principio sugiere un análisis inherente durante todo el proceso de reflexión. Loraine, refiere que es un proceso que, por lo general es difícil y lleva mucho tiempo analizar los datos recogidos en entrevistas grupales. Donde los datos no son fríos, dado que se han recolectado dentro de un cierto contexto interactivo. En esta parte, los comentarios no deben surgir o citarse fuera del contexto o fuera de la secuencia (Williams, 1994, p.20; citado en Blaxter et al., 2000: 254).

Ruiz, propone una estrategia de análisis:

El análisis de los datos se lleva a cabo básicamente a través de una descripción densa cuyos rasgos característicos son: interpretativa, interpretar el flujo del discurso social y que esa interpretación consiste en tratar de recatar lo dicho en ese discurso de sus precederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta. (Ruiz, 1999: 77)

Bisquerra por su parte menciona:

El análisis de los datos constituye una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que parece indisolublemente unido a la recogida de la información (Gil, 1994 y Lecompte, 1988). De hecho, cuando registramos y describimos lo que observamos a través de las notas de las notas de campo, de alguna manera ya estamos efectuando un análisis de la información, úes inevitablemente interpretamos la realidad y la categorizamos, aunque sea implícitamente en el uso del lenguaje. (Massot, Dorio y Sabariego, 2012: 357)

De esta forma el análisis se encuentra presente en las diferentes etapas del proceso de investigación, pero especialmente en esta etapa de análisis habremos de situarnos en lo que nos permite apegarnos a los objetivos del estudio. En este orden, Pérez Rubio, (s/f p. 5) citado en; Andrade y Bedacarratx, (2008: 80), afirma que los datos que sirven para la indagación de las RS, tratan de: “datos simbólicos, y con frecuencia verbales o escritos, mismos que se representan como significantes producidos en prácticas sociales específicas y que además constituyen el objeto del trabajo de investigación.

Mismos que habremos de analizar y descubrir a través del análisis del discurso y las palabras, contextualizando lo que rodea al lenguaje y la producción misma del discurso. Develando las características típicas que propone la metodología planteada. Desde este punto de vista, el enfoque cualitativo no tiene pretensiones de alta generalización de sus conclusiones, más bien, desea ofrecer resultados y sugerencias

para instaurar cambios en una institución, en una empresa, en una escuela o en un grupo o comunidad particular (Martínez, 2008: 141).

Por lo tanto, el análisis del discurso cobra un sentido primario en términos de la estrategia como ruta a seguir:

El interés para los que analizan el discurso se centra en cómo se utiliza el lenguaje. El foco está en que versión específica del mundo, que identidad o que significado se produce describiendo algo de una manera con preferencia a otra; qué se pone a disposición y que se excluye. (Rapley, 2014: 67)

Una vez entendida la metodología que nos permite atender nuestro planteamiento inicial, podemos establecer nuestra estrategia analítica, para lo cual nos basamos en un panorama sintético pero sustancial. El trabajo de gabinete como también se conoce, establece de acuerdo con Ander-Egg (2000: 126), cuatro fases principales; a) Organización, clasificación y tratamiento de los datos, b) Análisis de los datos, c) Interpretación de los datos y d) Redacción del informe con el contenido de los resultados de la investigación.

En otra mirada, en el análisis concurren distintas tareas que no necesariamente se ordenan puntualmente:

Las actividades no definen un proceso lineal de análisis en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, sino que a veces pueden darse de manera simultánea, encontrarse presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo de un mismo proceso. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 204)

La investigación cualitativa, como el método, se sitúan en el proceso del análisis también como resultado del trabajo de campo, de forma flexible y abierta al ejercicio dentro de la experiencia del uso del método en sí mismo. También como parte de la construcción y de aprendizaje del tema en cuestión. En nuestro caso la estrategia de análisis de la información, nos remite al tratamiento de la información en un paso hacia proceso analítico.

3.5.1 El tratamiento de la información

En una primera acción, toda información obtenida y registrada a través de los sistemas presentados en los apartados anteriores se transcribe en el procesador de textos, lo cual permite realizar el análisis de los datos a veces con ayuda de algún recurso

informático (Massot, Dorio y Sabariego, 2012: 357). En el tratamiento de la información habremos de considerar lo siguiente:

En la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen “fiel de la vida” de lo que la gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos. (Taylor y Bogdan, 1994: 153)

En este caso se inició, con lo que se denomina la reducción de la información, lo cual implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos brutos en unidades de significados que se denominan categorías de contenido, de acuerdo con los criterios temáticos determinados (Bisquerra, 2012: 358). De esta forma, establecemos básicamente la organización de los datos, llevándonos a la clasificación y selección de materiales, anotaciones, así como de la recuperación de información útil, que nos permite de forma ordenada y paralela la sistematización de la investigación.

Massot, Dorio y Sabariego (2012: 358), resumen el procedimiento fundamental del análisis de datos cualitativos, que consiste en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo.

Por su parte Ander-Egg (2000: 129), refiere que los datos cualitativos se caracterizan por captar la totalidad de los hechos no como datos aislados o mediciones determinadas sino, tal como la entiende y la comprenden los actores. Por lo anteriormente expuesto, la investigación cualitativa resalta su objetivo principal, pues no necesariamente se requiere un análisis o muestra estadística.

Sautu (2005: 47), por su lado dice que las transcripciones de la discusión en grupos dan acceso a un proceso de construcción intersubjetiva, precisamente lo que se desea investigar. A su vez determina el proceso mediante el cual, la transcripción es una herramienta que nos ayuda a analizar dentro de los grupos focales: el intercambio verbal y gestual de significados. Así como, los mecanismos de influencia mutua, consenso y desacuerdo. Y finalmente, el surgimiento como resultado de la dinámica de grupos, de fantasías, categorizaciones, creencias y valores construidos

alrededor de las consignas iniciales y de las posteriores que surgen de la propia actividad del grupo.

De ahí que la importancia de la técnica de recolección de datos sea lo suficientemente comprendida, dado que, es importante para tal fin dejar al entrevistado la máxima libertad de expresión posible, de modo tal que el mismo sea quien vierta en el relato aquellas categorías o elementos clave en la comprensión y análisis de las RS (Andrade y Bedacarratx, 2004: 80).

En este orden, organizamos los resultados de acuerdo con la apertura de la entrevista y posteriormente durante el análisis, se realiza en correspondencia con la categorización previa, destacando y contrastando los códigos conceptuales, que nos permiten llevar los datos a la condensación del discurso, esencial para el análisis sintético y descriptivo. De tal forma que, el análisis de las RS es posible porque encuentra en el lenguaje un medio (y un productor) privilegiado para su estudio y análisis (Andrade y Bedacarratx, 2004: 81).

3.5.2 La codificación de la información

Una vez recogida la información, existe otra actividad primordial de la cual depende dar sentido y forma a nuestro trabajo, como ya mencionamos se trata de la codificación. Esta, muestra la relación que existe entre los “datos” recogidos y un código que nos permite procesar la información sistemáticamente. Tal como lo señalan Loraine, Blaxter et al., (2000: 263) es el proceso por el cual se les asignan códigos a los ítems o grupos de datos. Los códigos se utilizan por razones analíticas para simplificar y estandarizar los datos.

En esta acción existen diferentes formas para la codificación de los datos cada una se adapta o se utiliza de acuerdo con los objetivos iniciales de toda investigación:

Las operaciones más representativas que integran esta actividad se denominan categorización – entendida como la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos- y codificación – operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. En esta fase se segmenta el conjunto inicial de datos, a partir de unas categorías descriptivas que permiten una reagrupación de los datos para identificar patrones, regularidades, principios, pero también, inconsistencias, incoherencias y discontinuidades. (Bisquerra, 2012: 358)

Cuando hablamos de categorización o clasificación, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García, (1999: 206), los criterios para dividir la información en unidades pueden ser muy diversos. Considerando que los datos aparecen en forma de textos, el criterio aplicable para la segmentación podría encontrarse dentro de alguno de los tipos siguientes: criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales, sociales. En este apartado cabe mencionar que el análisis de las RS se trabajara desde el enfoque procesual, donde la forma como se ha construido la imagen de significación, a partir de los intercambios en el hábitat estudiantil, tiene la relevancia.

Por tanto, la identificación y clasificación de elementos corresponde a la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos un conjunto de datos. Misma que consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes temáticos que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría (Rodríguez, Gil y García, 1999: 208).

En la investigación cualitativa los investigadores analizan y codifican sus propios datos. Para este proceso, no existe una división del trabajo entre recolectores de datos y codificadores. El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis, se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones (Taylor y Bogdan, 1994: 159).

Es recurrente encontrarnos en este proceso de codificación, la inclusión de la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis, lo que inicialmente fueron ideas e intuiciones vagas se refinan, expanden, descartan o desarrollan por completo (Taylor y Bogdan, 1994: 167).

Algunos otros señalamientos que apoyan esta concepción:

La codificación y la caracterización son formas de análisis que se pueden aplicar a todo tipo de datos y que no se centran en un método específico de recogida de datos. Esta no es la única forma de analizar los datos, pero si la más destacada, si lo datos se derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones. En particular, si se utilizan ordenadores para analizar los datos cualitativos, se aplicará una u otra forma de codificación. Las actividades principales son buscar partes relevantes de los datos y analizarlas comparándolas con otros datos, dándoles un nombre y clasificándolas.

Mediante este proceso se desarrolla una estructura en los datos como paso hacia una comprensión completa de la cuestión, en campo y, por último, si bien no menos importante, los datos mismos. Se propone vincular la recogida de datos con su análisis con el objeto de sacar partido de los conocimientos extraídos en el análisis con vistas al proceso de recogida de nuevos datos. (Flick, 2015: 137)

De acuerdo con Ruiz Olabuénaga (1999: 68), existe una forma para guiar la codificación de los datos: la mejor manera de organizar y poder tratar en el futuro el enorme volumen de información que se almacena en una investigación cualitativa consiste en codificarla adecuadamente, reduciéndola a categorías.

Los principios que deben guiar esta codificación pueden sistematizarse del siguiente modo:

- a) *Ayudar a la interpretación final de los datos*
- b) *No perder nunca la riqueza de los datos para su futuro análisis*
- c) *Los códigos pueden hacerse y rehacerse continuamente*
- d) *Los códigos pueden ser utilizados nuevamente*
- e) *Existen múltiples modos de recoger los datos*
- f) *Es útil categorizar por dominios*

La codificación no es más que la operación concreta, por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada (Rodríguez, Gil y García, 1999: 208). Por lo anterior, se puede anticipar desde la fase preparatoria de la recolección de datos y reestructurarse después de la recolección de los mismos.

Los códigos, que representan a las categorías, consisten por lo tanto en marcas añadimos a las unidades de datos, para indicar la categoría a la que pertenecen. Estas marcas pueden tener un carácter numérico, haciendo comprender cada número con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 208)

Como consecuencia de lo anterior, para la codificación de esta investigación se implementó una aproximación a la misma, como categorías y subcategorías dentro del instrumento utilizado en la recogida de datos, previo a la aplicación del instrumento y

la recuperación de información concreta con la que trabajaremos después de la entrevista.

3.6 El análisis y la construcción de categorías

El análisis de los datos es un proceso aparte, cuando de “resultados” hablamos, en este orden, es necesario especificar que este apartado se construye a partir de la puesta en marcha de las tareas previas que realizamos con los datos obtenidos. Es por ello, que cuando hablamos de análisis de datos cualitativos, en cualquier caso, nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo en práctica las tareas de categorización y sin las técnicas estadísticas (Rodríguez, Gil y García, 1999: 200).

Para este proceso de análisis de datos cualitativos, las actividades o tareas como algunos las nombran no definen un proceso lineal de análisis en el que se pase secuencialmente de unas tareas a otras, a veces pueden darse de manera simultánea, encontrarse presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo en un mismo proceso. Dado que conservan un carácter no lineal del análisis y una interconexión entre las tareas contempladas (Ruiz, 1999: 204).

Siguiendo con la estrategia de análisis, el tratamiento de los datos representa gran parte del trabajo hasta aquí expuesto, razón por la cual reservamos y desglosamos cada apartado para la mejor comprensión de cada etapa:

... el análisis de los datos es un continuo proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano. A lo largo (de la observación participante, las entrevistas en profundidad y otras) investigaciones cualitativas, los investigadores siguen la pista de los temas emergentes, leen sus notas de campo o transcripciones y desarrollan conceptos y proposiciones para comenzar a dar sentido a sus datos. (Taylor y Bogdan, 1994: 159)

En la revisión de las distintas formas de categorizar, clasificar o tratar la información recabada encontramos que las transcripciones son fundamentales para el ordenamiento de los datos, misma que es una tarea compleja y metódica. Al mismo tiempo que la organización del material es fundamental para facilitar la tarea.

En la práctica, en cada revisión del material, del material disponible es útil ir haciendo anotaciones marginales, subrayando los nombres, los verbos, adjetivos, adverbios o expresiones más significativos y que tienen el mayor poder descriptivo, poniendo símbolos pictográficos, nemónicos o numéricos, elaborando esquemas de

interpretación posible, diseñando y rediseñando los conceptos de manera constante.
(Martínez, 2008: 152)

El proceso de analizar los datos obtenidos en una investigación cualitativa nos sumerge en un proceso de revisión y análisis reflexivo constante, que como hemos venido observando, cada actividad que el método nos plantea nos remite el uso de las estrategias analíticas sobre las cuales hacemos base para lograr una aproximación a la realidad que deseamos comprender en torno a las RS del género y educación. Por lo tanto, en relación con lo anterior esencialmente:

El análisis de los datos implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos (Deutscher, 1973), es decir, de comprender los datos del contexto en que fueron recogidos. (Taylor y Bogdan, 1994: 159)

De esta forma, especialmente en el análisis de la RS, es posible porque encuentra en el lenguaje como medio (y un productor) privilegiado para sus estudio y análisis (Andrade y Bedarracatx, 2004: 81). Entonces, es importante acceder a la conceptualización que apoya este análisis, como:

Caracterización y codificación son, por tanto, actividades que giran en torno a una operación fundamental: la decisión sobre la asociación de cada unidad a una determinada categoría. Una categoría queda definida por un constructo mental al que el contenido de cada unidad puede ser comparado, de modo que pueda determinarse su pertenencia o no a esa categoría. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 208)

Al respecto cabe destacar que un aspecto importante en el análisis de las RS, en cuanto al anclaje y objetivación se refiere, (Domínguez Rubio, 2001: p.2; citado en Andrade y Bedacarratx 2004: 91):

El primer concepto valdría para explicar la asimilación de elementos novedosos dentro de estructuras de pensamiento preexistentes, el segundo concepto vendría a explicar cómo ese nuevo elemento es transformado en un elemento icónico conocido dentro de la representación en la que ha sido asimilado [...] la resultante es un todo estructurado de significado al que se le suponen incluso reglas y convenciones de uso.

Podemos comprender que nuestra categorización está respaldada por estos dos procesos que forman parte fundamental de nuestro estudio, ya que, con base en esta teoría habremos de establecer la relación fundamental entre la codificación y la categorización. Entonces, en tanto a la categorización se refiere: la definición de las

categorías requiere una búsqueda y sistematización de los datos. Este proceso puede realizarse a través de:

-Una lógica inductiva, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes.

-Una lógica deductiva, recurriendo a una teoría e intentando verificar supuestos a priori, y proposiciones universales ajustando los datos a sus elementos centrales (Bartolomé, 1997).

-Una combinación de ambas (Ruiz Olabuénaga, 1999). Al principio, la codificación inductiva o "codificación abierta", tal y como la denomina Strauss (1987), es inevitable para efectuar una primera sistematización de los datos. Posteriormente, el proceso se puede ir orientando hacia un análisis de la información de acuerdo con una codificación más teórica, centrada en las cuestiones pertinentes a lo que se pretende saber. (Bisquerra, 2012: 359)

Con base en lo anterior, el proceso del tratamiento de la información se realizó empezando con la transcripción de las entrevistas, analizando y subrayando de acuerdo con las grabaciones aquellas respuestas donde había especial énfasis o emoción, buscando el sentido más próximo a la explicación de la realidad que vivieron las informantes respecto al tema planteado. La transcripción requirió de un espacio apropiado para la escucha y la reflexión.

Desde este orden, se realizó el uso de la transcripción registrando la información grabada en un archivo digital, y posteriormente se utilizó la codificación y categorización pre establecida desde el instrumento, en una plantilla de excel diseñado de acuerdo a las necesidades para organizar y analizar la información. Para el caso de los datos recogidos como nuestra principal fuente de información, realizamos lo siguiente: en la transcripción de las entrevistas, se destacan subrayando con colores los referentes de cada categoría. Se extraen los elementos discursivos que se trabajaron y por medio de tablas se agruparon las ideas principales como ejercicio de separación y repetición dentro de los discursos.

La categorización de los datos supone codificar las unidades destacadas en un texto, marcando la pertenencia de dicha unidad a alguna categoría, de forma que posteriormente o durante el proceso de codificación puedan ser recuperados todos los fragmentos etiquetados con un mismo código a fin de examinar y describir su contenido o reformular la categoría (Rodríguez, Gil y García, 1999: 239).

Para lograr llegar al análisis interpretativo de esta investigación, se sistematiza la información en formato de archivos digitales para su revisión, consultas, análisis, interpretación, y su posible utilidad futura. En este sentido cabe recordar que, los procesadores de texto han sido utilizados desde muy pronto como herramientas útiles en el análisis de datos cualitativos (Rodríguez, Gil y García, 1999: 240-241).

Sin embargo, existen otros enfoques para analizar las entrevistas. Ander- Egg (2000: 256) por su parte señala que, a veces no es necesario transcribirlas: basta con examinar directamente las grabaciones, o bien dejar de lado esta técnica y trabajar partiendo de las notas. Ya que la esencia del proceso es buscar declaraciones significativas y de comparar lo que se dijo en las distintas entrevistas, lo cual es análogo. En este sentido se cumple la función simultánea inherente al análisis de los datos, donde no se separan una tarea de otra, sino que se entretajan de principio a fin, pues cuando surge una duda, al respecto de la interpretación regresamos a los datos, al audio o la matriz de análisis.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo con Gibbs (2007) citado en Flick (2015: 139), es fundamental para la calidad del análisis de datos que los investigadores sean reflexivos en su práctica con los datos, evaluando críticamente su propio papel como investigadores, así como los datos, los hallazgos y las conclusiones extraídos de ellos. La fiabilidad se puede incrementar volviendo a comprobar las transcripciones y mediante comprobaciones cruzadas de los códigos.

En el mismo sentido, los rasgos de esta descripción de acuerdo con Ruiz (1999: 77), corresponde a un análisis de tipo interpretativo, donde, del flujo del discurso social se rescata lo dicho en ese discurso de sus ocasiones percederas y se fija en términos susceptibles de consulta.

Por lo que, el análisis que se realizó busca de acuerdo con los objetivos planteados, describir las aproximaciones sobre las representaciones sociales obtenidas respecto a la perspectiva de género sobre el trabajo realizado, con la finalidad de dar cuenta del estado del tema, dentro del estudio de caso planteado.

Rodríguez, Gil y García mencionan, que, desde una perspectiva sincrónica, el proceso de investigación ha concluido cuando se presenta un informe acerca de la misma. En continuidad a la metodología seleccionada, la elaboración de un informe cualitativo no tiene tan claramente establecidos los puntos a abordar o el estilo que debe emplearse, sobre todo en la presentación de los resultados, que en este tipo de investigación suele constituir la parte más extensa y relevante del informe (Rodríguez, Gil y García, 1999: 261).

Sin embargo, en el informe cualitativo, un objetivo importante subraya que es necesaria una relación clara entre las categorías que se presentan, el análisis y las conclusiones que se extraen sobre en ellas, así como los hallazgos que no forman parte de todas las investigaciones, pero que suelen ser inherentes y pueden llegar a ser campo fértil de nuevas líneas de investigación.

4.1 El género en el internado de la normal rural

Las Normales rurales históricamente señaladas por su fuerte carga política, sobrevivientes a los cambios políticos federales, siguen vigentes dentro de la formación docente inicial de cientos de docentes que año con año se insertan al servicio magisterial dentro del territorio nacional. Como vimos en capítulos anteriores su estigma revolucionario sigue vigente, toda vez que en muchos de los casos sigue siendo la única posibilidad de estudio para los recién egresados del sistema educativo de media superior. Siendo este un importante eslabón para alcanzar sus metas, las normales rurales han sufrido los cambios que desde los inicios de su fundación han sucedido con cada visión gubernamental que se instaure en cada sexenio. Sin embargo, son las políticas de cada gobierno las que sin duda apoyan, directa o indirectamente a que las y los estudiantes de estas escuelas formadoras de docentes, sigan permeando la “vieja escuela” del normalismo rural de cada generación hacia las más actuales, con la intención de -defender- la ideología posrevolucionaria de aquella época de la que emergieron dichas instituciones. Hoy día, siguen siendo las y los estudiantes, los que de acuerdo con sus slogans políticos siguen “en pie de lucha” por los derechos, que asumen bien o mal intencionados, que les permiten aspirar a continuar sus estudios en estas instituciones vigentes a lo largo del territorio nacional.

Como sea mencionado, existen 17 normales rurales en México donde realizan estudios hombres y mujeres de algunas importantes regiones del país. Es el caso del municipio de Panotla, Tlaxcala donde se encuentra situada la escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez que corresponde a uno de los internados, que hasta ahora sólo alberga solo mujeres. Otorgando la formación docente inicial a mujeres de los estados vecinos, como Hidalgo, Puebla, Guerrero, Oaxaca, Estado de México, Morelos y Veracruz, mayormente. Aunque cabe destacar que los estados de Puebla y Morelos cuentan con su propia Normal Rural también en condición de internados, podemos encontrar estudiantes oriundas de los estos estados antes mencionados. Razón que permite observar una importante mezcla intercultural que comparten las mujeres estudiantes del municipio de Panotla, situación que se verá reflejada en la convivencia diaria que se da desde su ingreso.

En este estudio de caso, conocer cuáles son las representaciones sociales que han construido las estudiantes mujeres sobre el género, dentro de su formación

docente, ha sido particularmente interesante, derivado de la normativa educativa y legal de nuestro país, la cual dicta la relevancia de la perspectiva de género dentro del ámbito educativo y sus actores.

Al respecto de las RS, como referimos en un capítulo anterior, los significados logran construirse y/o modificarse de acuerdo con el medio al que se encuentran expuestas las personas o sujetos; las interacciones sociales, los símbolos y el lenguaje, *per se* juegan un papel importante dentro de las RS dado que, a partir de estos, se nutren o generan nuevos significados con los que llegan a explicar su realidad los sujetos en cuestión. En este universo *procesual* y dinámico, el anclaje de lo simbólico y significativo se crea y recrea a partir de las interacciones sociales mediante las redes sociales que el medio les ofrece, anticipándose al sujeto, al seleccionar, jerarquizar y codificar intrínsecamente las situaciones, conceptos u elementos interculturales, para dar paso a las posibles RS que les provee su entorno, contexto y su capacidad de adaptación. En este sentido, las RS se observan como parte del proceso de construcción social, conceptual, del lenguaje y los significados individuales, así como colectivos, pero no como factores separados, sino como procesos relacionados entre sí. De tal forma, que la concepción individual se construye a partir de los referentes colectivos en los cuales interactuamos cotidianamente y producen en sí mismos, una modificación del ser y hacer de las personas.

Como sabemos, dentro del proceso de interacción social, los individuos tenderán a vincularse entre sí por una identificación, conocimiento o emoción en común de asociación o pertenencia, con el medio donde surge su interacción. Esto por el hecho de compartir un mismo centro de acciones simbólicas y representaciones sociales. A partir de estas reflexiones, integramos la exposición de las principales correspondencias encontradas en la primera categoría de análisis; el género en el internado de la normal rural.

4.1.1 Motivaciones de Ingreso y proceso de adaptación a la normal

Como ya mencionamos, las escuelas normales rurales desde sus orígenes han llevado fuerte carga ideológica socialista y democrática, transitando una importante etapa histórica en México, la cual acompaña los constantes cambios y transformaciones

educativas que con cada época ha tenido lugar, a lo que hoy conocemos como escuelas normales rurales en nuestro país. Heredando tradiciones, costumbres, rituales e ideologías, que dan como resultado una cultura *sui géneris* dentro de la formación docente.

Dentro del lapso que comprende la formación inicial docente, y debido a la condición *rural* de la institución, transcurren diferentes etapas desde el ingreso de las estudiantes hasta su egreso del internado de la escuela normal rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlax., las estudiantes, mujeres, experimentan distintos procesos vivenciales, en los que comparten, emociones, etapas, eventos y sucesos, que permiten la construcción de RS, toda vez que en las condiciones como estudiantes a tiempo completo, son diferentes respecto a la formación inicial docente tradicional o no “rural”, y no en condiciones de internado.

Existen factores externos e internos a la institución educativa, que influyen en la experiencia que cada estudiante comparte sobre un mismo evento, se generan vivencias e impactos emocionales distintos, derivados de las interacciones en un mismo entorno. Factores externos a la institución de internado como el *statu* económico, o las condiciones socioeconómicas y/o familiares, refuerzan la elección y los motivos que manifiestan para decidir ingresar a la formación inicial docente normalista en condición de internado. Factores internos de la institución, generan significado, símbolos y creencias que se van integrando durante todo su proceso formativo, especialmente a su llegada.

En primera instancia, los significados que forman las RS de las estudiantes durante su trayectoria el interior de la escuela como internado, por principio al enfrentar un proceso de selección e ingreso a la normal rural; la conformación grupal inicial las lleva a construir relaciones de apoyo, mediante las cuales lograron superar su proceso individual de adaptación, en las condiciones que el sistema de internado normalista les ofrece. Cada una describe su experiencia de forma diferente, y lo que para algunas es un impacto emocional “difícil”, para otras resulta un tema “x” (según sus propias palabras), o bien indiferente. En gran medida, por las circunstancias socioeconómicas y familiares que cada una manifiesta, y que son parte de su soporte tanto físico como

emocional. Así podemos observar en los siguientes casos que a continuación se exponen:

Primero, pues todos los beneficios que daban aquí, no pagas absolutamente nada, te dan comida, incluso te pagan el pre, te dan blancos, todo eso. Pues eso es lo que me motivó a estudiar aquí, porque igual quería estudiar otra carrera, pero pues no teníamos la posibilidad de pagarla. Aquí pagas lo mínimo, copias, cuadernos, cosas pequeñas. Las posibilidades económicas, fue el principal motivo. Si no estuviera la normal, no hubiera podido estudiar (E01).

Pues primero que nada lo visualicé más por la parte económica por el hecho de ser internado, tal vez creer que no tendría mayores gastos a comparación de una universidad... pero pues, sin embargo, mi primer motivo fue por la parte económica (E03).

Fue por mi mamá, ella fue la que me dijo que esta era una oportunidad. Además, era un internado, y eso eran menos gastos, porque solo sería el gasto de lo que viajaría. Yo dije, un internado está bien, porque a mí tampoco me gusta eso de viajar todos los días y en un internado no tendría que hacer eso (E04).

En cada caso, las motivaciones para ingresar a un internado con las características de la normal rural, son diferentes. Sin embargo, el factor económico fue el principal, con la idea de asumir menos costo económico en su proceso de formación como docentes, alentó a las estudiantes a ingresar a la institución. En la misma línea, el mayor obstáculo que enfrentaron para adaptarse fue separarse de su núcleo familiar, debido a la condición de internado, sin tener el contacto familiar al que estaban acostumbradas, fue lo que manifestaron afectó su estado emocional, llegando a considerar la idea de renunciar a continuar con sus estudios, al margen de ser su única posibilidad en ese momento, de continuar con su formación profesional.

Por otra parte, las actividades a las que son inducidas a su llegada, dentro de la escuela normal rural, como la limpieza de distintas áreas verdes (jardines), y grises (áreas pavimentadas) de la escuela, el cuidado de la granja de distintas especies animales. Así como dar continuidad, a las actividades políticas estudiantiles que se practican con cada generación que ingresa a la normal, misma que pretenden defender el normalísimo rural con sus prácticas posrevolucionarias. Donde son requeridas todas las estudiantes de nuevo ingreso; son actividades a las que terminaron por acostumbrarse, durante su primer semestre dentro de la escuela, aunque en un principio les fue difícil, y que además se menciona como un momento crucial para

decidir quedarse o abandonar la institución. En contraste con la actualidad también se pueden observar que estas rutinas existentes de las que hablan son llevadas a cabo especialmente por las integrantes del nuevo ingreso, generación tras generación como parte del proceso de adaptabilidad y pertenencia a las normales rurales.

La carga política a la que se enfrentaron especialmente en los primeros días a su ingreso, en algunas, generó confusión y cierto temor, al ser actividades completamente desconocidas para ellas. Así mismo, ciertas tradiciones en las formas para interaccionar con sus compañeras de los semestres más avanzados, mayormente con la figura del comité estudiantil, que representa un símbolo de autoridad y a la que debían dirigirse de una forma particular, lo cual motivó discordancia y conflicto en ciertos momentos.

La figura del comité estudiantil es un tema relevante debido a que se presenta como una figura de autoridad, símbolo de obediencia y/o respeto, misma que en la mayoría de los casos resultó desconcertante y ejerció mayor presión, incluso más que la carga académica, dado que, de alguna forma consideraron, por las edades similares entre compañeras, el trato debería ser igualitario, refiriendo el hecho de todas ser mujeres, donde esperaban mayor comprensión.

... academia de primero tiene que tener la escuela limpia, en su mayoría porque pues nos designan áreas, aquí se les llama por jerarquías entre más estés en semestres superiores menos te toca porque es más carga académica (P).

...no digo que todo fue malo, porque pues el trabajo que quizá si fue o se debía hacer, sin embargo, fue un poco difícil el asimilar cómo el comité, a veces nos dirigía, nos orientaba, pues porque es una figura de autoridad, en el que, pues no estaba yo acostumbrada a obedecer a otro tipo de personas que no fuera mi familia o alguien así, entonces sí fue muy difícil y emocionalmente, pues sí juega un papel muy importante (E05).

Es mucho más la presión cuando está eso de la política, en la semana de la lucha que se hace aquí, las de primero tenemos que cubrir guardias, las noches el frío, y hacer limpieza temprano, hacer el desayuno, la comida, la cena... (E03).

Dentro de esta configuración política se puede observar un modelo de organización tradicional y autoritario ejercido por las mismas estudiantes, que un par de años antes también estuvieron dentro de la categoría de nuevo ingreso. Lo que les permite liderar los grupos que organizan y estructuran para su funcionamiento de acuerdo a sus

rituales y necesidades políticas. La conformación grupal en la que fueron ubicadas, en ciertos casos resultó ser de apoyo, debido a que entre todas se animaban a continuar con sus objetivos profesionales y lograron sentir apoyo e importancia sobre su persona. Así como, en el proceso de adaptación, del cual no estaban plenamente conscientes, particularmente los primeros seis meses en los cuales estuvieron internadas, ya que posteriormente, por razones de pandemia global, fueron retiradas del internado hacia sus lugares de residencia, lo que disminuyó la presión, y esto en algunos casos les favoreció para lograr continuar con sus objetivos escolares.

...y estar aquí y estar trabajando y todo, pues me fue un poco complicado, tal vez si era como muy triste, porque decía ¿porque estoy pasando esto? o porque extrañaba mi casa, extrañaba a mi nena, pero si me fui como que acoplado y de cierta forma la pandemia me ayudó mucho a regresar a mi casa, porque casi estuvimos dos años entonces nada más me acuerdo que un semestre en febrero marzo que nos retiramos y eso como que si ayudó mucho... (E03).

Pues la semana de inducción no es otra cosa más que actividades de campo, el desgaste físico si es mucho, porque es algo que se hace día y noche, pero son ocho días, entonces para mí fue el desgaste físico en el que hubo varios cambios y ya el propedéutico, pues fue distinto, porque pues es académico fue menos pesado, solo era trasladarme de aquí a mi casa y ya. Pero pues en la semana de inducción, si fue complicado, pues porque fueron muchas actividades físicas que, pues no estaba acostumbrada a hacer todo el tiempo, eso fue (E05).

La pandemia global, especialmente en esta generación, permitió que algunos casos lograran superar los cambios que tuvieron razón a partir de elegir continuar sus estudios dentro del internado normalista, dejando familia, hábitos, costumbres y formas a las que estaban arraigadas en sus últimos años como estudiantes. Lo distintos elementos que rodean el ambiente como: las luchas políticas, la asistencia a otras normales, las actividades impuestas de limpieza o de cuidado de la granja, en suma, ejercen mayor presión en su proceso de adaptación del nuevo ingreso, lo que también se modificó significativamente al continuar con su estancia normalista, en los siguientes semestres.

4.1.2 Significados sobre ser mujer en el contexto de la educación de una normal rural

Al llegar a la Escuela Normal Rural (ENR), es necesario conocer la dinámica estudiantil en la que se insertan las estudiantes de nuevo ingreso. En algunos casos, contar con

familiares o conocidas egresadas de esta institución, les provee mayor conocimiento sobre las actividades que realizarán a su llegada al internado, lo que no se compara con la experiencia de su ingreso. De acuerdo con lo que manifiestan algunas de ellas; cada ciclo escolar, cambia la forma en que se lleva a cabo la “semana de inducción” para nuevo ingreso. Así, surgen cuestionamientos entorno a las formas en que son dirigidas y orientadas, para el desempeño de las actividades a las que son inducidas durante su primer año de ingreso. También a su llegada son requeridas para atender los temas políticos y culturales, tanto dentro de la ENR, como de otras normales rurales de la región, esto debido a que, a las estudiantes de nuevo ingreso son consideradas con menor carga académica, por lo que son las ideales para las participaciones fuera y dentro de la institución, lo que implica que tengan una mayor carga de tareas, muchas de estas desconocidas a las que se enfrentan. En este escenario y fuera del mismo, para algunos casos ser mujer es “complicado”, aunado al estar en un internado femenino, donde manifiestan, se generan mayores conflictos al tener contacto sólo con mujeres:

Es complicado. Por todo lo que se dice, como una mujer no puede hacer esto o no debe hacer esto. Como que es más criticada socialmente, por lo que dice, por cómo se viste, por lo que hace, por todo, lo contrario de un hombre que se dice, lo hace porque es hombre o está bien porque es hombre (E01).

Pues es que sinceramente a veces es complicado el hecho de ser mujer, porque como que no me acoplo o no soy al 100% como que, de la idea de toda mujer, no me considero muy femenina por así decirlo (E03).

El ser mujer aquí dentro de la normal, se supone que como somos niñas, deberíamos de no tener problemas, pero siento que entre más mujeres hay más problemas hay porque todas piensan diferente. Entonces, como que sí, es difícil estar aquí, ser y estudiar. Es súper difícil tratar de llevarse con todas (E04).

En una cultura machista preestablecida y dominante, supone estereotipos y significados sobre lo que “debería ser” una mujer, lo que se espera de una figura femenina al relacionarse con otras mujeres, estas concepciones preestablecidas dificultan las relaciones interpersonales, las interacciones se cuestionan y chocan respecto a los supuestos, ya que la realidad que se da entre las mujeres de los otros semestres del internado, no corresponde a la idea de que por ser mujeres la convivencia debe ser armónica, ya que además las estudiantes mujeres de los otros

semestres tienen funciones específicas al -dirigir y orientar- las distintas políticas, ritos y rituales establecidos para el nuevo ingreso. Siendo un clima femenino, para algunas, la interculturalidad se manifiesta en los conflictos entre estudiantes, por sus formas de relacionarse, lo que hace que, resulte difícil convivir o apoyarse fuera de su grupo recién conformado. La cultura de hábitos, lenguaje, símbolos, y el nivel socioeconómico en algunos casos hace que la estancia a su llegada tenga mayor importancia, pues tendrán que desarrollar más habilidades sociales y de resiliencia para lograr su permanencia de acuerdo con lo que manifiestan.

...antes de entrar aquí solía convivir con más niños y eran como más mis amigos y era muy poco la convivencia entre mujeres y cuando llegué aquí se me hizo más pesado porque todas llorábamos (E03).

Fue difícil porque como soy de otro lugar, soy del sureste de Veracruz de Acayucan, hace mucho calor y aquí para mí era muy frío el clima, también la comida a mi estómago no le caía bien entonces siempre estaba enferma, entonces hubo un tiempo en el que dije ya no, pero fue durante el primer semestre decía, así como que no me gusta la carrera y se me juntó todo... pero sí fue difícil (E05).

Conforme avanza su formación inicial, enfrentan nuevos escenarios que suman a la percepción de ser mujer, la docencia, donde se generan distintos significados respecto al ámbito docente dentro del normalismo rural. Consideran un reto el ser mujer docente, respecto a las posibilidades de posicionarse en puestos de autoridad o liderazgo magisterial a diferencia de los hombres docentes en los que observan menos obstáculos. Por otra parte, manifiestan una gran responsabilidad desde el hacer docente, educar a las niñas y a los niños a favor de la equidad de las personas y los derechos que todas y todos podemos ejercer. En este sentido la ENR ha contribuido a lograr una formación con amplitud de experiencias personales por los diferentes eventos a las que han estado expuestas a lo largo de sus estudios:

También un riesgo, porque bueno, creo que sí se sabe que a veces viajamos de raíz, pues como mujeres pues implica más riesgos, no falta el trailerero que venía drogado, que venga mal y que ya se te quiera pasar, pues a faltar el respeto y pues sí, gracias a Dios, pues a mí nunca me tocó algo así, pero hay compañeras que sí les fue mal en esos en esos viajes (E01).

Pero estar aquí ¿cómo podría explicarlo? como que te enseñan a ser ruda aquí, o sea, como que si vienes muy fresita todo lo que vives aquí te hace cambiar. También, como ahora que hice mi examen de oposición, siento que estoy preparada para irme a

cualquier lado, sea un pueblo pequeño, una ciudad, siento que para eso nos formamos, como que no hay miedo en ese sentido (E04).

El normalismo rural es valorado por ellas, como un espacio que les otorga habilidades (rudas) diferentes para su vida personal y profesional docente. Lo que inicialmente para ellas es un choque cognitivo sobre el estereotipo de ser mujer, posteriormente en el tiempo se mira como una ventaja sobre lo que ellas consideran no habrían logrado en otro sistema educativo. Miran las diferencias, incluso respecto a otras profesiones universitarias, donde la vida estudiantil tradicional a tiempo parcial no lleva a las diferentes experiencias y vivencias, especialmente en el tema político y cultural, donde la normal, supone mayor independencia tanto física, económica y emocional para acceder a estos espacios.

4.2 El género en el currículum normalista

Los planes y programas de estudio de la licenciatura de Educación primaria se han visto contruidos, reconstruidos, revisados, reformados, modificados, y reinventados con cada periodo gobierno, atendiendo las políticas en las que se inserta nuestro país con el paso del tiempo. Como hemos analizado, México se encuentra inscrito a organismos de carácter internacional, como la ONU, y la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos desde los cuales se desprende o afecta los planes oficiales en materia educativa ya que, al pertenecer y colaborar, como país integrante, debe corresponder a las políticas globales, en materia de derechos humanos, y las prioridades en materia educativa, migración, planes y tratados de cooperación para el bien común entre los demás países.

Por tanto, es de comprender que los planes de estudio deben atender y desglosar, hasta la mayor comprensión posible, los objetivos de la agenda internacional para ser atendidos en los últimos eslabones de los componentes sociales. En esta línea, resulta necesario conocer la inserción de los nuevos paradigmas psicosociales, que se prevén desde estos órganos gubernamentales, siendo así a perspectiva de género un tema, que se ha hecho presente en los planes de estudio del nuevo siglo. Revisado lo anterior, hace algunas décadas atrás se ha hecho presente también, en los planes de trabajo de gobierno y, por tanto, ha ido

tomando forma en los distintos niveles educativos, cada vez más con temas concretos, pero sin lugar a dudas con temas prioritarios como; la inclusión, atención a la diversidad, la equidad de género y en los últimos años la violencia de género.

En este orden de ideas, encontramos que existen inconsistencias que vuelven más complicado el tema dado que los planes y programas de estudios son sometidos a cambios o reformas constantemente, por lo que hoy aparece como una emergencia social, mañana desaparece de la currícula oficial, sin permitir evaluar lo que un contenido curricular llega a impactar socialmente. Por otra parte, la formación ética y cívica de los estudiantes de educación básica, se ve afectada directamente por la formación, que han recibido los estudiantes de nivel superior, especialmente los de licenciatura en educación básica. Esto se verá reflejado, de acuerdo con la política educativa con la que hayan sido formados, lo que, a su vez, se expresa con ambigüedad o duda, los significados que recuperan durante su formación académica ligada a su formación cívica y etiqueta, donde se inscriben los contenidos de los planes y programas de educación básica. De forma paralela se trabaja a favor de la equidad de género formulando leyes, tratados, proyectos internacionales y nacionales, así como planes gubernamentales que a primera vista parecen relevantes dentro de la instrucción básica. Sin embargo, la distancia entre el objetivo de las leyes e instituciones en materia de género del país; sobre el conocimiento de los hábitos y valores de los actores o ejecutores directos, hace que el funcionamiento armónico de la sociedad, la educación equitativa entre hombres y mujeres del territorio nacional, como objetivo fundamental de la educación básica, sea difícil o lento en su establecimiento.

En la siguiente categorización, prevista en el acceso al campo, se tuvo como objetivo específico; conocer y analizar, si existen, dentro de la formación académica RS que las estudiantes, hayan construido sobre los temas relacionados con la perspectiva de género. Saber si el proceso de construcción de las RS a las que pudieron estar expuestas contribuyeron al anclaje de una o más RS sobre el tema. La intención de conocer los discursos que se construyeron sobre sus reflexiones respecto al tema resulta particularmente interesante toda vez que, en la tercera década del siglo

XXI, se ha establecido la perspectiva de género dentro de todos los planes de trabajo de gobierno federales y locales, incluyendo los ordenamientos que regulan el hacer educativo. Reconocer los significados y símbolos que se presentan dentro de los diálogos de las prácticas habituales, nos acercaran a sus RS.

En cuanto a la perspectiva de género, existe una concepción poco clara al respecto o bien se identifica parcialmente o se confunde con otros elementos que si bien, son pertinente a lo que esta involucra, no tienen un significado claro ni en la práctica ni en el significado *per se*. Se observan significados aplicados de forma aislada en la práctica y en la conceptualización misma sobre la PG, interés parcial sobre el tema, pero al mismo tiempo una necesidad observable de apropiarse del tema.

4.2.1 Conocimiento y saberes sobre la perspectiva de género

La relevancia al respecto del conocimiento del género, *grosso modo* tiene pertinencia, puesto que los docentes que se insertan al campo laboral de la educación básica, urbana o rural, son los que fomentan y estudian determinadas horas durante la semana los valores cívicos y éticos, incluso morales más elementales respecto a la cultura que se transmite o se vive en los diferentes ambientes sociales. Es de comprender que la cultura social que rodea la educación básica de una ciudad no es la misma que la de una comunidad rural o con pocos habitantes, ubicada en una zona rodeada de campo y vegetación en kilómetros a la redonda. Por tanto, la interculturalidad de los ambientes habitables, como escolares tendrán sus particularidades de atención respecto al tema de género. Sin embargo, la concepción que el docente haya construido sobre la perspectiva de género será importante para su transversalización dentro de los contenidos a tratar.

En nuestro caso las estudiantes de la ENR, la mayoría no habían escuchado hablar sobre el tema, o no recordaban que lo hubieran trabajado en algún curso, o “algo” lograron escuchar en algún semestre. Llama la atención las asociaciones simbólicas que les representa el concepto, y que vinculan al tema de género, pero no hay consistencia en la descripción del tema, como en los siguientes ejemplos:

Alguna vez escuché, pero muy poco. Sí, por ejemplo, en los cursos que a lo mejor pudieron estar... alguna puede decirse que estuvieron fueron de arte, también estuvieron en música, deporte. (E02)

Un poco, muy poco, sinceramente creo que no. (E03)

¿Género? Pues sí igualdad de género es un tema que se vio, y pues eso es lo que escuche. (E05)

No, bueno, sí estuvimos viendo diferencias de género y sexo, y no recuerdo de qué otra cosa, pero tampoco recuerdo en qué materia fue y lo demás ya no lo vi porque tuve un problema. (E04)

La visión instrumental de la perspectiva de género como la herramienta que pretende disminuir la brecha sobre la desigualdad entre los géneros, como hemos observado, provee un conducto hacia la reglamentación sobre la misma, de forma inmoderada o partidista donde los y las estudiantes, que construyen símbolos, o significados que llegan a ser representaciones de acuerdo a las vivencias o conductas a las que han estado inmersos por un lapso amplio, para apropiarse de los discursos académicos, pero que además han cobrado significados importantes o anclajes, dependiendo de la historia de vida que se sobreponga en el tema. La mirada de las estudiantes normalistas, en condición de internado arrastran situaciones emocionales, por lo que ya analizábamos en las primeras categorías, donde la estabilidad emocional se ve comprometida, derivada de los cambios abruptos a los que recién se enfrentan, y esta logra contenerse y apoyarse en las también nuevas redes relacionales que logran establecer con el grupo en el que son asignadas, y que, además, coexisten en los espacios donde se encuentra el ejercicio de los modelos no optativos, de trabajo, de estudio, y las otras actividades que les son requeridas y de las que pocas veces logran ausentarse.

Sin embargo, en esta construcción respecto al tema que nos compete, llama la atención que asocian el tema de la perspectiva de género (PG), esencialmente con las problemáticas sobre “violencia”, que han escuchado, sobre algunas de sus compañeras, por lo que concretamente se intenta construir un concepto sobre los referentes que en algún caso las lleva a concluir, no saber del tema, porque no eran ellas las que presentaban problemas de violencia entre pares, también consideraron que no tenían “problemas” al respecto dado que no habían pasado “a más”

(refiriéndose a las consecuencias) con algunos problemas, como ser reportadas a la dirección de la escuela, u otros efectos. En relación a la PG mencionaron que:

... me acuerdo que en la sala audiovisual nos hablaron sobre eso, sobre el género y sobre el respeto. Que en ese tiempo estaba esa situación en la normal, que decían había mucha violencia y así, igual vinieron a dar un taller sobre género y violencia, entonces fue como que pues sí, algo importante, es como que, ¡Ah!, no, pues sí, a lo mejor estamos haciendo mal en esto, como que reflexionar toda esa parte de ¿Qué está bien? ¿Qué no está bien? ¿Qué estamos haciendo nosotras, y qué podemos hacer para cambiar las cosas? (E01)

... pues el respeto mutuo tanto de la mujer como hombre o sea que ambos pueden como que recibir lo mismo, yo soy de la idea también, que un hombre necesita afecto o que se demuestre, darle una rosa hablando de los datos de la igualdad, tratarlos bien y también el respeto entre mujeres; lo que aquí se ve muchísimo, como que la envidia o la hipocresía no me agrada... es nada más como que respeto y bueno si respeto tu idea, pues tú respetas la mía y así y es lo que aquí no se da, entonces yo pienso de esta forma, otras no piensan igual y ahí es cuando empiezan los problemas... (E03)

De lo anterior comprendemos que el conocimiento concreto sobre la PG, tal como la conocemos se encuentra en construcción. Sin embargo, los símbolos sobre los que el lenguaje, con el que se refieren al tema, da cuenta de que existen elementos particulares con los que se observa el proceso de objetivación, en la inserción de este nuevo concepto instrumental. Por lo que cabe mencionar que, en un caso, se refirió la perspectiva de género de manera breve y general, pero que de alguna forma expresa la intencionalidad en esencia de la PG, con una parte de sus elementos, como se puede observar:

Es el estudio de la mujer y el hombre, sus actividades, comportamientos, sus cualidades, habilidades. (E04)

Siento que es un tema difícil para tratar porque se relaciona con muchas cosas. Entonces son temas muy difíciles porque existen personas que todavía son como muy cerradas, igual por el machismo y todo eso. (E04)

Las RS sobre género, aparece como un concepto aislado, casi ajeno o lejano, sigue siendo un trayecto sobre el cual hace falta transitar con las acciones concretas y tangibles donde la equidad y la igualdad se consolide sobre sus significados y alcances, para poder construir una realidad donde las mujeres y los hombres tengan

certeza, de lo que significa la PG en la cotidianidad y el diario vivir en cualquier espacio o lugar.

4.2.2 Formación curricular y género

Se habla del currículo oculto sobre el cual se extiende gran parte de la responsabilidad en los actores de la educación, no solo por la trasmisión y trabajo de conocimiento concreto y exacto, marcado en los planes y programas de estudio de los diferentes niveles educativos, sino también de valores y saberes para la vida cotidiana. La educación básica como su nombre lo indica es el primer espacio, donde los individuos acceden al pensamiento complejo o al menos es pretensión, formar sociedades pensantes con el conocimiento básico necesario y útil para la vida. Es el hacer docente, el que juega un papel relevante al ser actor directo de la elaboración metódica y didáctica para acceder a este mundo del conocimiento concreto y los saberes.

De tal forma, las estudiantes normalistas durante su formación inicial acceden al mundo magisterial después de cubrir la currícula que se prevé para la licenciatura de educación básica. Por lo que, los docentes a cargo harán su mejor esfuerzo, para que los contenidos curriculares a desarrollar sean recreados con la función necesaria en correspondencia al grado de la educación primaria. Siendo el caso del discurso docente, el insumo inherente, por el cual las estudiantes normalistas lograrán acceder a nuevos paradigmas sobre el ejercicio de la docencia. Saber si la PG, ha estado presente dentro de los trabajos desarrollados, a lo largo de su formación, permite mirar si existen símbolos o significados que lograron anclarse en las estudiantes, de tal forma que se puedan reflejar en su propia práctica educativa. En este sentido saber cuáles son sus referentes respecto a la PG, en la cotidianidad del desarrollo curricular, nos proporcionó lo siguiente:

Al principio, no, creo que apenas del día contra la violencia hacia la mujer, pero como que no... (E03)

Algunas actividades las trabajaron con perspectiva de género, con algún tema de género. Sí, por ejemplo, en biblioteca trabajamos algunas exposiciones sobre perspectiva de género o violencia, exposiciones, material didáctico también se hizo y no recuerdo que más. (E02)

El trabajo académico al interior de la normal manifiesta poca claridad sobre la PG, conceptualmente hablando, pero dentro de la narrativa, de nueva cuenta observamos que expresan asociaciones simbólicas, como el respeto, los valores, y la igualdad respecto a los roles que puede desempeñar el hombre o la mujer, en algunas actividades concretas. También se mencionó el uso de colores como un símbolo de asociación al género, denotando la importancia del tema en relación con las prácticas escolares rutinarias o cotidianas:

Sinceramente es muy importante porque ahorita bueno ahí con los niños y las niñas, estuve ahí con ellos veía su comportamiento las niñas golpeando a los niños y los niños regresándoselas y los niños sí tienen de cierta forma más fuerza y ellas salen llorando, y o sea yo lo veía como un poco complicado, pero sí necesario la verdad y yo considero siempre la verdad como recalcar los valores y pues incluyendo también a los padres de familia demasiado, porque tal vez eran las cosas que veían... había algunos o hasta niñas que eran agresivas más que los niños y si falta ese respeto esa plática entre los niños que pueden concientizar un poquito incluso el día de la madre ni sabían que decirle o el día de la mujer... (E03)

En el salón de clases, donde yo estuve trate de distribuir, pues a los alumnos con las alumnas a que convivieran a hacer juegos de niños, bueno que se le marca así en la sociedad, ¿no?, que delimitan que es juego para niños o para niñas, y yo traté de involucrarlos en ambas actividades, para ver que no cambia algo en nosotros, por jugar ese tipo de cosas, o por el color. (E05)

Como sabemos el discurso interactivo, se apoya en las relaciones simbólicas que emergen de los entornos en los que los sujetos conviven. Lo que, en cierta profundidad, nos permitió observar las interacciones relacionales dentro de la normal, sobre las cuales podemos diferenciar y aproximarnos a saber si existe una praxis con PG. Las relaciones cruzadas, entre docentes y estudiantes, entre pares, estudiantes con trabajadores de la educación, nos permite mirar que, al interior del campus, se comunican con una distancia jerárquica estructural, donde se asocian valores de respeto y armonía, como base funcional, sobre los roles que cada actor educativo ostenta en su hacer. Esta distancia conlleva cierta historicidad, al continuar reproduciendo modelos de interacción social donde se estableció la desigualdad social, en un marco de referencia, donde el lenguaje, en tiempos pasados marcaban la posición social como; casta, clase, poder, rol, explicado como un símbolo de respeto. Es el caso de los docentes, sobre los cuales las estudiantes refieren interacciones

sobre entendidas, en los símbolos del lenguaje que se utiliza y las formas, que asumen en algún caso, que la vida en un internado deriva o las hace cotidianas:

Hasta ahorita creo que bien. Yo siento que han sido relaciones de respeto. Tanto de lo que piensan los maestros como lo que nosotras pensamos. Y sí, claro, hay veces que dices, no estoy tan de acuerdo con lo que me dicen mis maestros, pero respeto su idea y espero lo mismo, creo que hasta el momento entre alumnas y maestros se ha dado ese respeto. (E01)

La relación entre maestros estudiantes es buena, siento que es respetuosa no te metes con nosotros, nosotros no nos metemos contigo. (E02)

Pues de mi parte siempre he sido respetuosa siempre muy respetuosa con los maestros sinceramente era de las pocas que respetaba a los maestros o así... (E03)

Siento que hay una buena relación con ellos. En especial porque es un internado y siento que es diferente a otras escuelas. Porque también es nuestra casa y a veces nos encontramos a los maestros y andamos en shorts o en chanclas y es diferente, en otra escuela cómo te vas a encontrar a tu alumna así. Y pues la relación con los maestros es buena he visto muchas compañeras que se llevan con los maestros, yo me llevo también con varios maestros. (E04)

Sobre la relación entre pares, manifestaron que hay “más” confianza y cercanía por razones de compartir más cosas, como la edad, condiciones e intereses. Pero mencionaron que la relación con el personal docente, es de tipo vertical dado que se expresa respeto desde la forma de comunicarse. Misma situación que ocurre a su llegada como estudiantes de nuevo ingreso donde, se les pide hablar de “usted” como símbolo de respeto, a las demás estudiantes pertenecientes al comité estudiantil, o incluso de otros semestres inmediatos, como lo habíamos referido antes.

Este tema es importante, dado que el uso del lenguaje funciona también, como un símbolo de distancia, o de valor. Tales como la edad o preparación en el tiempo y la posición que ocupan dentro de la comunidad, un lugar que se otorga a partir de un modelo tradicional, como pauta de status, clase o posicionamiento social entre las personas, o para mostrar la jerarquía entre personas de autoridad o en una comunidad, en este caso la comunidad normalista, aún en igualdad de condición o lo que nombramos como pares. Así el lenguaje y la interacción simbólica, conforman significados que se construyen y se extiende en todas las áreas del campus, otorgando a cada persona un lugar explícitamente asignado, como vemos a continuación:

...yo siempre me he dirigido, quizá por mi familia, por los valores que me inculcaron pues respetar de usted a los maestros, a la figura. No me siento cómoda, quizá hablando de así, de alumna a maestro de tutear, eso sí, no me agrada, pero yo creo es por cuestión de respeto y por lo que a mí me inculcaron. (E05)

Dentro del alumnado obviamente pues nos hablamos de tu, porque como que hay más confianza en el sentido de que tenemos la misma edad y todo eso. Entre maestros pues también de usted, nosotras respetamos esa parte de distancia, por edad. Por ejemplo, con los de comedor siempre es de buenas tardes buenos días y así... (E02)

Pues cuando eres de primero, se debe de respetar como que la parte del Comité, a las personas que corresponden al Comité. Se les debe tener como que, quizá la pauta para poder acercarte a ellas, sí se les da el respeto de usted a las compañeras. Pero en lo personal, no me gustó porque digo, pues todas somos iguales, no veo porque hay que decir, no pues dime así, yo creo mientras exista el respeto, de no agredir de una forma u otra, para mí es suficiente. Eso sí, no me agrada porque todas somos iguales, y hasta la fecha, no, la verdad, yo no lo práctico, creo que no, no sé, pero cuando yo ingresé si me decían háblale de usted al Comité, o no tutear, porque así lo manejan. Pero pues sí, es algo que a mí no me agrada y no, no estoy a favor de eso. (E05)

No podemos decir que se trata de currículum oculto, la forma tácita y conductual sobre la cual se establece la comunicación, sobre la que se basan las interacciones entre docentes y estudiantes específicamente. Pero podemos observar que existe la forma simbólica en la que se establece desde el lenguaje, la posición jerárquica, la diferenciación, la distancia o la forma de identificación en un mismo sistema.

Analizamos el lenguaje que corresponde a un modelo tradicional, que otorga y caracteriza a las personas en una descripción correspondiente al contexto en el que se utiliza de cierta forma, estableciendo, desde el *statu quo*, los roles y los estereotipos, sobre los cuales descansan algunas de las muchas desigualdades sociales y que han sido perpetuadas en el tiempo. No es un discurso observable como parte del currículum oculto, tan solo muestra una práctica implícita en la descripción del rol docente, incuestionable, donde la distancia por medio del lenguaje que ineludiblemente marca una diferenciación entre las personas. En la repetición de la práctica cotidiana, contribuye a la ruta procesual al establecer y ejercer relaciones simbólicas, dentro de un modelo tradicional constante o permanente dando origen como sabemos, a la objetivación y anclaje. Tal es el caso de la organización de las actividades académicas o el trabajo colaborativo como herramienta de aprendizaje habitual: por las cuales, también por su parte, dan cuenta de los significados y la

transversalización conceptual que, si bien no se establece como prioritaria dentro del trabajo cotidiano, se refleja en algunas características, sobre la forma en cómo se consiguen los resultados del trabajo diario en un aula de clase.

De tal forma que podemos apreciar hacia donde se extiende la PG, que si bien, no es tema central del currículum, está cada vez más presente, derivado de la agenda global que permea la mayoría de los espacios educativos, donde las RS que tienen sus actores, así como el discurso docente, se posiciona sobre la misma realidad:

... igual como nuestro grupo no está tan bien organizado, es como que con las que te llevas mejor o con las que sientes que trabajas mejor, organiza tu equipo y como que dividir el trabajo, para que al final podamos juntar y pues trabajemos mejor, porque si nos juntamos todas hay esa parte de que no te pones de acuerdo, y así, siento que la mejor organización es como que por afinidad, con las que más trabajas, con las que mejor te acoples. (E01)

Pues siempre socializamos con las maestras y de cierta forma dentro de la normal hay un mecanismo entre nosotras, o nos repartimos las cosas como sorteo o rifa o había siempre una compañera que sí se ofrecía... entonces considero que, si de cierta forma fue equitativo, porque las demás no se quejaban, bueno cuando no querían participar si era de rifa y... (E03)

Lo organizan los maestros de manera equitativa, pareja entre todas. (E04)

Y jerarquías, pues podría decir que sí, pero tampoco es que influye o que sea mucha la diferencia entre una y otra, porque cada cartera pues tiene trabajo diferente, pero pues una mayor, otra menor. (E05)

En cierta forma la jerarquización paradójicamente entre pares, es una práctica habitual donde se legitima como parte de la organización y del funcionamiento del trabajo, que no se cuestiona siempre que se salvaguarde el interés común y previamente establecido de la misma. Por lo que el recurso integrador como herramienta natural que se observa es el sorteo o rifa como símbolo de equidad, igualdad, que no transgrede a su persona, para evitar el conflicto entre las partes involucradas, de cierta forma se considera hasta justa en el reparto de las actividades académicas.

Otro símbolo recurrente, respecto a la perspectiva de género, y derivado de las condiciones en el nuevo ingreso, recuperadas en primera instancia, que nos permite observar cómo se encuentra integrada la PG, durante la formación académica, es un tipo de violencia de género como el acoso. Saber si lo identifican de alguna forma, nos

permite analizar la experiencia por sí misma, sobre la vinculación directa de la violencia y la PG, por lo que, en algunos casos, se percibe que no hay claridad al respecto, así como tampoco lograron diferenciar si fue acoso, pero denotan saber, que no les significa una práctica agradable, por lo que en algunos casos lo mencionaron como:

Pues con maestros no, con compañeras no lo diría como acoso porque siento que el acoso es que estén tras de ti, bueno, todo tipo de actos, no, bueno, cualquier tipo. Pero si hay más presión entre nuestras mismas compañeras, pero por cuestiones académicas, no lo normalizo porque no es normal, pero pues tampoco lo puedo decir, ¡ay, si me acosaron! porque no, la verdad, yo no pasé esa situación. No digo que no la existe porque puede existir, pero yo no lo pasé y no lo hice tampoco. (E05)

No pues nada más los primeros días, no sé si cuenta como acoso...Pero no sinceramente no nunca, nunca me sentí como que mal estando aquí, sí me sentía de cierta forma más segura estando aquí, que afuera... (E03)

Solo una vez de una niña, de tercero como que siempre que pasaba yo empezaba a hacer comentarios, pero siempre los lanzaba al aire luego un momento en que si me molestó y si vine con directivos... y ya de ahí ya no pasó a más. (E02)

El acoso por razones de género, como tipo de violencia en su definición y escala, no resulta clara o contundente en relación a los ejemplos antes expuestos. Sin embargo, la violencia que se ejerce entre pares, es una constante que prevalece desde su ingreso hasta su egreso. Las prácticas culturales que se asumen desde el nuevo ingreso como parte del normalismo rural, sin mayor cuestionamiento al estar inmersas en un modelo tradicional docente, establecido incluso desde la normatividad inherente al sistema.

Así permean conductas clasificadas como un tipo de violencia, como las novatadas a las que son expuestas a su llegada al sistema de internado, las cuotas económicas particulares que se erogan, en un sistema educativo subsidiado completamente por el estado, y las prácticas entre pares que conllevan algún un tipo de violencia y sometimiento a las tareas de limpieza y círculos de estudio extenuantes hasta altas horas de la madrugada, así como las sanciones cuando se niegan a algunas tareas, que desde luego deja al margen la PG, en términos de equidad como herramienta metodológica para la integración de los derechos y valores fundamentales de los seres humanos, dado que la cultura se impone ante la normatividad.

El discurso académico respecto a la PG, se ve debilitado por la cultura legitimada federalmente, donde la figura política como la FECSUM (Federación de estudiantes campesinos socialistas de México) interpone con su ideología e interculturalidad las prácticas violentas, donde la sucesión ideológica, desde el seno de las normales rurales, se implica como RS por encima de lo que actualmente se legisla como equidad, igualdad o perspectiva de género.

Las jerarquías en este sistema educativo desde un modelo tradicional, implica una diferenciación entre las estudiantes mujeres por lo que las RS marcada entre la asociación de respeto se observa cuando se otorga mayor jerarquía, que por tanto puede determinar sometimiento entre estudiantes de la comunidad normalista se refleja en el trato y la distribución desiguales dentro de la misma. Mismas que se ven favorecidas más por el contexto tradicional, que por lo que ordena la malla curricular, aunque esta derive de un marco de políticas internacionales, y que se estructura desde el marco legal que como referencia y que en suma ordena; el derecho de las mujeres una vida libre de violencia; la función de la comunidad educativa como espacio que fomente la cultura de paz, de equidad, igualdad y libre de violencia; establece fomentar el desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática, contribuyendo a la inclusión, equidad para la excelencia educativa.

4.3 El género y los valores dentro del discurso académico

En lo que respecta al tema sobre los valores, es un tema cada vez más relevante a la hora de analizar la PG, desde el ámbito educativo, ya que nos lleva a un escenario donde los actores sociales se sujetan por una parte a la normatividad educativa y laboral vigente, y por la otra, a la parte subjetiva, donde las creencias y los saberes cobran significados importantes, toda vez, que el ámbito académico o escolar transita dentro del marco de las relaciones inevitables, que dan paso a las interacciones simbólicas, que se construyen día con día, mediante los rituales, los símbolos, el lenguaje, que ejercen o emanan desde todo individuo, hacia su entorno inmediato.

El contexto normalista desde sus orígenes, se encuentra inmerso en ritos y rituales, que fomentan en la docencia un modelo tradicional, *sui generis* en términos de la cultura que rodea a las estudiantes, que optan por esta oferta educativa. Desde el hacer docente, las creencias y saberes, se integran a partir de los constructos

sociales que se forman a lo largo de la vida y que posteriormente se seleccionan como prioritarios para aplicarlos en la vida diaria, siendo ejes fundamentales que acompañaran muchos de los procesos y eventos con los que se conducen las acciones más elementales de la vida académica, y para este caso el contexto laboral. De esta forma, el ejercicio docente, como el rol del estudiante conllevan una interacción simbólica fortalecida desde los estereotipos educativos, aunado a otros símbolos que le acompañan.

Los valores, *ex profeso* que los docentes activos ostentan desde el deber ser como el respeto, la honestidad, el trabajo colaborativo, deben denotarse como se encuentran inscritos en la norma laboral, y más allá de lo normativo, se expresan desde el plano de los valores universales, que además van directamente ligados a la ética profesional, y que actualmente, se comparten con otra serie de elementos nuevos, lo que hace que el ejercicio laboral se sitúe desde un ángulo más complejo, combinado con los actores sociales, que hoy día, demandan menos responsabilidad educativa y más derechos sobre la educación que ofrece el Estado.

De esta forma, podemos observar más casos de docentes enfrentados a estudiantes, y viceversa dentro del medio educativo, de padres contra docentes, estudiantes contra estudiantes y demás variantes, lo que viene a colación respecto a los valores que trascienden la formación escolar, sobre las interacciones o relaciones sociales y que además podrían ser observables como validas o reprobables, desde la posición desarrollada en cada caso.

El análisis del discurso académico que rodea a las estudiantes, permite comprender la suma de valores que se manifiestan dentro de su actividad académica; como la democracia y la necesidad de la igualdad en el reparto de actividades, la interacción equilibrada en temas de responsabilidad, la participación colaborativa y el respeto por las diferencias de pensamiento y que es relevante toda vez que, se encuentra fuertemente ligada con las interacciones en las que las estudiantes entran en contacto con el ambiente escolar o educativo, en donde se desempeñan profesionalmente.

Los discursos pueden ser explícitos o implícitos en las acciones en las que participan las estudiantes normalistas, así como los que de ellas emergen como construcción o reconstrucción para explicar sus vivencias o realidades. La necesidad como símbolo de igualdad a equilibrar la participación en actividades lúdicas y pedagógicas donde priorizan la integración equitativa entre niños y niñas promoviendo la igualdad y el respeto. La concientización de la igualdad en los roles que desarrollan en las actividades interactivas que están a su cargo dentro del aula de práctica. El comportamiento que se observan en ellas mismas reflexionando sobre su hacer y ser mujer docente. En este sentido, identificar los símbolos y significados que conforman en los temas concretos, propuestos anticipadamente, resultan interesantes, al observar que los eventos interculturales como las actividades de aniversario como magno evento, que experimentan dentro de la normal, son peculiares, dado que la condición de internado y que los roles masculinos y femeninos se distribuyen entre todas las participantes mujeres y la situación política de la normal rural, otorga un contexto que presume mayor importancia para las estudiantes, y que, de acuerdo con sus propios testimonios, en una educación que fuera del normalísimo rural no podría existir.

4.3.1 Machismo y patriarcado en la formación inicial

Un elemento particular y que resulta necesario revisar, es el patriarcado como modelo tradicional, y que en esencia la PG confronta y hace necesario revisar. El patriarcado como modelo interpuesto la vida social de los individuos, dada su temporalidad es casi imperceptible en los ámbitos sociales, culturales, políticos, y componentes geográficos, donde funciona casi en modo automático, inherente con el pasar del tiempo, sobrevive y reproduce, combinado con otros sistemas de organización, subordinación, exclusión y poder.

La PG ha venido a develar y cuestionar las prácticas patriarcales que implican una amplia gama de factores como eslabones de una cadena insoluta, desde el inicio de la humanidad, y que de acuerdo con la historia se hace evidente en el periodo colonial y postcolonial o colonial moderno, como algunos autores lo nombran. Hablar sobre patriarcado, conlleva conjugar distintas definiciones de acuerdo a la geografía, raza, cultura, religión, condición o lugar, donde se encuentre el constructor o individuo

que enuncie la definición; conceptualización variable de acuerdo a quién da cuenta de la historia misma, propia de los individuos que lo definen. Sin embargo, el común que se menciona dentro de la concepción del patriarcado tiene que ver con la figura de poder, dominación y subordinación sistemática hacia la mujer, entre estos elementos descriptivos comunes en su propia definición, encontramos también la explotación, y la violencia en distintas modalidades y tipos, como marco de referencia. Razones que fomentan en gran medida las condiciones desiguales del género femenino y otras clasificaciones mencionadas en la literatura como minorías, y que actualmente en algunos lugares ya se les otorga una posición visible.

Con base en lo anterior, la estructura del Estado se encuentra diseñada, bajo cierto sistema estandarizado o presupuestos, que han dado paso a la legitimación de los procesos pragmáticos y tácitos, institucionalizados desde la estructura más general hasta las estructuras particulares del estado, que desde luego abarca el ámbito educativo. La PG ha logrado descifrar, las condiciones donde se establece la desigualdad de género y la violencia contra la mujer. Por lo que, dentro del análisis interpretativo del discurso, interpretamos, como son algunas de las prácticas culturales que la estructura educativa ofrece, y que fomentan constantemente, símbolos y significados, alimentando el sistema patriarcal que se fortalece, cada vez que no se logra establecer el impacto de las acciones que separan, diferencian clasifican, minimizan o discriminan dentro del funcionamiento escolar, y que favorecen o ritualizan sistemáticamente la violencia contra la mujer en este caso, desde la docencia; las fechas conmemorativas o de celebraciones tradicionales aluden a rituales que contienen determinada carga ideológica, que logra anclar y reproducir significados y símbolos culturales, que coadyuvan a perpetuar modelos machistas o patriarcales.

Para el caso de la normal rural el evento de aniversario, celebración tradicional de las normales rurales, aporta un espacial significado de identidad y pertenencia a la comunidad normalista. Se celebra consecutivamente cada año, lo que genera dentro de la comunidad estudiantil una carga de trabajo mayor a la habitual, como ellas lo refieren, sin embargo, se deja con menor participación al semestre próximo a egresar

justificado por la mayor carga académica que supone el último semestre y la conclusión de sus trabajos de investigación.

Para este evento se invita a otras normales rurales de la región a participar en los eventos cívicos y culturales que se organizan, es relevante porque se involucra a toda la comunidad normalista, conformada por docentes, estudiantes, personal administrativo y de apoyo a la educación, organizando en cada sector, tareas específicas, para que pueda proyectarse dentro del evento, los saberes y las habilidades, tanto académicos como culturales que la institución ofrece a sus estudiantes, de tal forma que encontramos distintas actividades en torno al mismo, así como las figuras responsables de organizar el mismo:

Como se nos atravesó la pandemia, vivimos pocos. Porque en primero, pues ya estaba todo listo, pero se atravesó la pandemia y nos mandaron a nuestras casas. En segundo pues estábamos en clases virtuales y no hubo. En tercero hubo evento académico en línea, algunos talleres. Este año ya fue diferente, vinieron incluso otras delegaciones (escuelas normales) a presentar bailables, se hizo comida, también hubo baile. Fue un poco más divertido. (E01)

El Comité es el responsable de organizar las actividades del aniversario, tanto de la marcha de conmemoración, el comedor y todas las actividades, los que se involucran menos, en la organización son tercero y cuarto por su carga académica pero siempre se les preguntan en qué pueden apoyar y lo hacen. Entonces comité es el que organiza las actividades por grupo y decide con que apoya cada uno y ahí si tenemos que participar todas porque es algo de nuestra normal. (E01)

Pues igual el Comité y la comisión de maestros, pero por una parte los maestros es más como que lo académico, y por esta parte es más lo social entonces pues aquí, las chavas tratan también invitar a nuestras compañeras de tercero y cuarto... pues para mí fue como, ya viene el aniversario y es como, invaden mi espacio, pues cuando estábamos en primero, sí es más invasivo, más feo, porque como no tenemos derecho a casi nada, ni socializar con los vatos que llegan, pues ya por cualquier cosita les estas coqueteando, sanción, si estábamos ahí, sanción, si ya volteo, es como por qué lo estás viendo... (E03)

Participan de primero a tercero porque cuarto tiene prácticas, entonces solamente en actividades en la tarde o si llegan a suspender clases en la primaria, entonces ya participamos. Esta vez participamos en la inauguración con el fuego simbólico, hicimos una representación. También vienen de otras normales, también participamos en evento de Señorita Docente, porque era académico, ya el resto era opcional participar, pero no daba tiempo. (E04)

El sistema patriarcal es difícil de observar, cuando las prácticas son normalizadas y se establecen dentro de las instituciones, en especial las educativas, y muchas de las veces, no se llega a observar la instrucción machista implícita. No se logra visibilizar el ejercicio de abuso de poder y sometimiento, que es característica del sistema patriarcal, y que se da hacia algunas de las partes involucradas, haciendo responsables a otras congéneres, y que algunos autores, nombran como complicidad, respecto a las distintas prácticas culturales que las mujeres ejercen contra otras mujeres. En este caso, llama la atención que son las mismas estudiantes mujeres, que ejercen cierto tipo de violencia, al coaccionar mediante la “sanción” en contra de sus compañeras, al limitar la posible interacción, con los estudiantes hombres de otras normales, emulando la competencia por la simpatía o flirteo. Esto muestra como RS un acondicionamiento y aculturación de lo que ofrece el sistema del normalismo rural en su ingreso, donde en el primer momento son formadas mediante los ritos y rituales, novatadas y situaciones que se extienden hacia la objetivación y el anclaje como parte del proceso de la representación social. Mismo que en el futuro inmediato, una vez que avancen de semestre, será parte de lo que defenderán y aplicarán a las siguientes generaciones.

Otro elemento significativo que se muestra, dentro del marco del aniversario es en particular; el evento de “señorita normalista” que, al indagar sobre el tema, refiere una competición respecto al dominio de los elementos y habilidades docentes, que idóneamente deben poseer las participantes y que refieren no es optativo como la mayoría de los eventos de tipo académico, pues cada grupo debe seleccionar a una participante para representar en el concurso y que como también refieren se selecciona a la participante por medio de sorteos o por algunas características sobresalientes respecto al tema.

Así, observamos que los eventos interculturales donde la comunidad normalista participa activamente, reflejan elementos del sistema patriarcal, en la que se encuentra inmersa la vida de las estudiantes. En este caso, la PG como instrumento normativo, previsto para establecerse dentro del enfoque educativo, no se observa consolidado al interior de la praxis educativa dentro de la escuela normal, razones aparte de la

tradición historia que las acompaña, hay eventos que aparecen favorecidos por las estudiantes que participan en ellos sin cuestionarlos.

Los antecedentes sobre los cuales emerge la PG, como ya hemos visto, ha demostrado que requiere para tiempo encontrar los mecanismos idóneos para su consecución, con la intención de lograr una transformación social que adopte y crezca la PG, con la naturalidad en la que se instauró el sistema patriarcal o la cultura machista, desde donde aún no se logra diferenciar en la invisibilidad de la mujer especialmente en algunos casos; otro evento que en suma da muestra de la conceptualización sobre el tema, es la conmemoración del 8 de marzo, donde al ser un internado solo para mujeres podemos *a priori*, deducir que representa relevancia y forma para el caso. Sin embargo, la realidad contrastante sobre el significado de este evento es poco relevante, ya que no hay elementos conmemorativos al respecto, y la fecha resuena un tanto ajena a la expectativa:

Generalmente es más como festejo, podría decirse, porque se mete el proyecto para el 8 de marzo, para que llegue el mariachi, la comida está un poquito mejor, que te dan un postrecito más bueno. Es más, como festejo aquí. Porque otra actividad pues no. (E01)

Pues nada más es como, en el comedor pues nos ponen una comida especial, porque como tal no hay un evento, ni nada de eso... Nada, no hay clases no trabajas. (E03)

No creo que no, y yo siempre lo he expresado, que yo digo, bueno, somos mujeres, somos escuela de mujeres, buscamos igualdad, que nos respeten las autoridades, pero a veces dentro de la misma base estudiantil entre ser mujer, nos atacamos unas a otras, entonces porque no le damos importancia, quizá obvio, no debe ser solamente un día, el 8 de marzo, nada más sino diario, y es a lo que voy, que no nada más lo realicemos una fecha, un día, sino debemos de practicarlo y no quizá estar en un ambiente opresor entre nosotras mismas o misógino se podría llamar, pues eso sí no. (E05)

Si, si porque bueno, desde mi perspectiva muchas veces apoyamos el 8 de marzo que es día internacional de la mujer, pero muchas veces no lo llevamos a cabo a veces no nos llevamos bien por diferentes circunstancias no nos llevamos bien como compañeras, A veces ni siquiera nos hemos tratado lo suficiente como para opinar sobre los demás y eso es lo que nos afecta, en ese sentido. (EP)

Contrario a lo que se puede suponer en un ambiente femenino, la respuesta a una fecha conmemorativa sobre la importancia del feminismo dentro de la PG, pasa inadvertida, ya que se observa más como un festejo que como la remembranza de las luchas feministas como protesta al sometimiento patriarcal que antecedieron las mujeres de

las distintas épocas y que se rebelaron en contra de las normas establecidas en las que se da origen al 8 de marzo, mismas que antecedieron las diversas luchas femeniles por las que hoy las mujeres gozan de lo que aún sigue siendo un privilegio, en muchos otros casos que incluso nos rodean. Las representaciones sociales que encontramos en la conmemoración del 8 de marzo como símbolo histórico dentro de la PG es que para ellas su significado es difuso, no hay claridad sobre el origen de esta fecha, que hay detrás, o debido a porqué es importante dentro desde la PG.

Contribuir institucionalmente a que las conmemoraciones de las luchas feministas, se conviertan en celebraciones típicas de “reconocimiento” hacia la mujer como se menciona dentro de sus reflexiones, institucionalmente muestra la evasión del sistema patriarcal a difundir, los hechos que precedieron la creación de leyes y derechos para las mujeres. Especialmente muestra la condescendencia que se tiene sobre el tema, al celebrar con un festín con tintes comerciales, donde se acentúan las actitudes machistas, mediante un símbolo de complacencia o “conquista” de la mujer, con gran similitud a las actitudes que muestra el hombre cuando revela el interés o la pretensión de ganar la simpatía de ella, como el uso de las serenatas mexicanas.

En otros ejemplos, la situación política que emerge del normalismo rural donde los y las estudiantes son punta de lanza, sobre la tradición revolucionaria, que se resume en los pliegos petitorios de las demandas estudiantiles, así como los mítines, marchas y activismo de protesta, que realizan los y las estudiantes que se encuentran en las normales rurales, algunas más activas que otras y que cada año protestan. Son prácticas donde la cultura machista o tradicional y simbólica, se observa y se legitima cada vez que confirman conductas como el “cuidado” hacia el sexo femenino o las actividades de fuerza en el sexo masculino, entre otras que se expresan y replican.

Las relaciones entre los y las estudiantes de las normales que acceden a estas obligaciones políticas que contraen cuando ingresan a una ENR, que en la mayoría de casos son ineludibles por ser pertenecientes a la asociación política nacional conocida como FECSM (Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México), las lleva a participar y convivir desde la tradición y la estructura que ha prevalecido con el tiempo, en diferentes eventos con estudiantes del género masculino, así como mujeres

de otras normales. Significados que para cada caso son diferentes de acuerdo con cada experiencia que recuperan, y que asoma actitudes como la protección o cuidado de la mujer en condiciones de posible riesgo; creencias que no escapan a la estructura convencional, en su condición y simbología como menosprecio o hacerlas “menos” como lo refieren las estudiantes que asisten como apoyo a los campus masculinos; trasladarse a las escuelas requeridas, en forma de raite, que aunque el hecho es riesgoso en sí mismo, en cierta medida representa mayor desventaja para las estudiantes mujeres, cuando es necesaria su participación en estos eventos:

No, bueno considero que no, es más como esa esencia del normalismo rural se supone que nos manejemos por los 5 ejes, académico, político, deportivo, cultural y módulos de producción... ese rol de módulos de producción, tenemos que hacerlo. (EP)

También un riesgo, porque bueno, creo que sí se sabe que a veces viajamos de raite, pues como mujeres pues implica más riesgos, no falta el trailerero que venía drogado, que venga mal y que ya se te quiera pasar, pues a faltar el respeto y pues sí, gracias a Dios, pues a mí nunca me tocó algo así, pero hay compañeras que sí les fue mal en esos en esos viajes. (E01)

En las marchas... participan solamente alumnos y federación de estudiantes, marchas de cada una de las normales, se organizan de norte a sur cada normal tiene su forma de hacer su marcha. Por ejemplo: Aquí en Panotla se organiza primero el contingente y se empieza con una mega manta con la academia de cuarto, posteriormente las demás normales, de norte a sur. Solo las estudiantes se organizan para la marcha y comedor, aunque a veces las otras escuelas pasan a lavar su loza que usaron. Solamente la academia de 4to va con la mega manta hasta el frente por tradición... (E02)

A la semana creo de llegar, se realiza la marcha de aquí y sí fue lo más pesado... yo no salía porque, de cierta forma sí sufro de las rodillas, pero era como; es que me hace mal en las rodillas y eso fue lo que me salvó a mí... las demás sí, lo que me han congado es viajar de ride, pues está muy complicado y feo, con miedo y muchas ahí fue que desertaron desde ese mes y pues a muchas les gusta a otras no. (E03)

Me tocó la de primero y la de ahorita la última, pues es difícil, porque en la de primero, es luego, luego, llegamos en agosto, en septiembre, es lo de la marcha, fue muy difícil, nunca había ido a una marcha... Y ya estando allá, pues a veces es incómodo cuando vamos a delegaciones (normales) de otros, bueno de compañeros, porque pues te enfrentas como que, a ideologías de los compañeros, que a veces te hacen un poquito menos, o así, es difícil convivir, y se siente, pues un poco de presión y en las de compañeras pues es más tranquilo, la verdad, que no hay como que esa presión. (E05)

La esfera política tiene un peso importante ya que deben adoptar tradiciones y formas diferentes para relacionarse con estudiantes de otras normales. Donde la experiencia y la habilidad para sobrevivir a ciertas experiencias riesgosas, conlleva una carga emocional importante que lejos de verse como desventaja, se mira como simbólico de

carácter y fortaleza, al poder sobreponerse a los riesgos y las presiones externas que implica salir a apoyar a otras normales en sus demandas estudiantiles, y que como lo mencionan, en otros casos no fue posible adaptarse y desertaron en las primeras semanas a su ingreso. También encontramos expresiones de temor, confusión y competencia entre mujeres (compañeras de escuela) al relacionarse con los estudiantes del género masculino, lo que advierte un comportamiento machista, al privilegiar la atención masculina sobre las estudiantes mujeres, cuando mencionan:

A veces no entendemos el porqué de esa marcha, porque quizás se sigue practicando año con año. Yo quizá puedo decir que a veces se pierde el objetivo. Bueno, a excepción por el pliego petitorio, porque es algo que se debe de hacer. Pero pues a veces sí siento que se le pierde un poquito lo de la marcha y con otros, o en otras escuelas, pues vamos quizá por apoyo, que es lo que se menciona entre normales rurales, pero tampoco, a veces llegamos a desconocer hasta por qué vamos, eso es. (E05)

Casi no fui a otras Normales, yo no era de convivir, yo siempre a lo que iba y nada más, fuera una marcha o lo que sea, entonces no hice amigos, siempre fui muy cerrada, más que nada para no distraerme... como un mecanismo de seguridad. (E02)

... en primero no tenemos derecho de toparlos, porque son muy envidiosas por los "vatos" o sea de esa manera de ser que para mí sí era desagradable el hecho de que vienen a las marchas... acá lo toman como muy importante, porque es como que el apoyo del varón a la mujer y si se llegara a suscitar como algo más, que ya pasó... (E03)

Sentirse "presionadas" ante la presencia de estudiantes del género masculino les significa en algunos casos, que hay un estado de vulnerabilidad en potencia, cuando intentan protegerse o se sienten más seguras en un ambiente femenino o conocido, más que en un internado varonil. Sin embargo, al mismo tiempo saben que es necesario convivir con las normales que corresponden solo a masculinos, dado que, si ocurre un estado de emergencia dentro de las protestas políticas, se cree tendrán mayor "apoyo" con los estudiantes hombres presentes, lo que en primer momento les significa un riesgo posteriormente y dependiendo del contexto y las circunstancias, representa seguridad y apoyo con el mismo género masculino.

Esto nos permite observar que los símbolos, respecto al otro sexo se configuran desde el contexto y la historia personal de las mujeres que enfrentan estos contextos. Y se expresan desde diferentes ángulos al experimentar las interacciones entre los contextos, distinto a contar solo con mujeres, en ambos casos las estudiantes como

mujeres saben que existe mayor presión (inseguridad) como la nombran, cuando se sitúan al convivir con estudiantes masculinos, por razones políticas o por su funcionamiento político estudiantil. Encontramos representaciones sociales sobre la convivencia con el otro género, de presión e inseguridad, pero en otro momento de apoyo y protección como lo vemos en los movimientos políticos donde el apoyo más representativo es el enfrentamiento con las fuerzas policíacas del estado, donde en las marchas los hombres estudiantes mantienen al centro a las estudiantes mujeres haciendo un frente simbólico y significativo sobre la fuerza masculina.

4.3.2 Práctica profesional docente

En lo que a la práctica docente (periodos de prácticas dentro de las escuelas primarias, dispuestas en la malla curricular) se refiere, por parte de las estudiantes, se vio interrumpida por razones de pandemia, lo que redujo sus prácticas frente a grupo *in situ*, pero ayudó a conocer las distintas modalidades educativas como; la educación en línea, la educación híbrida (combinación en línea y presencial) y la educación presencial en el aula. Es necesario mencionar algunas de las posibles condiciones a las que las estudiantes estuvieron expuestas, ya que no fueron condiciones típicas de la modalidad de internado, donde se asume son estudiantes de tiempo de completo en igualdad de condiciones, de infraestructura, alimentación y tecnología entre otros. Sino todo lo contrario, los tiempos de trabajo en ambos lados se vieron recortados, así como el tiempo y la forma de comunicación, el lenguaje, las interacciones en línea, fueron limitadas a través de las cámaras de las computadoras o teléfonos, la conexión a internet, las condiciones de casa, la familia, las condiciones en las que tomaron o dieron las sesiones en línea, entre muchas otras.

Situaciones peculiares, y que agregan la posibilidad de un ambiente escolar donde se enfrenta mayor o menor tensión o disposición al aprendizaje, según cada caso. Derivado de lo anterior, así como la experiencia que las estudiantes tuvieron, también lo experimentaron en la función docente sus periodos de práctica, frente a los grupos de educación primaria, razón que les permitió reconocer la importancia del lenguaje y algunos símbolos que se asocian con la PG, mayormente en la práctica en formato presencial, y que se manifestaron en su discurso.

En la misma línea, si bien es cierto como hemos analizado hasta ahora, existe poca claridad en lo que a la PG se refiere, también es cierto que en la práctica educativa se encuentra mayor seguridad al hablar y accionar sobre el tema, en el que se manifiesta de alguna forma la integración del conocimiento asociado a la práctica de la PG. En este sentido, los discursos académicos, en algún caso son tácitos y en otros casos, perceptible por las estudiantes, sin embargo, para el último semestre de la licenciatura, ya con mayor tiempo de práctica dentro del aula y en formato presencial, es posible identificar los significados que asocian y construyen, directamente relacionados con el trabajo de los contenidos frente a grupo:

En sexto semestre la maestra titular me pedía que formara equipos de niños con niñas para que trabajaran al mismo ritmo y que supieran que no por sentarse con una niña; no les iba a pasar nada, al contrario, podrían ser buen equipo, y pues trabajar de manera colaborativa para que saliera mejor el trabajo. (EP)

No, generalmente trataba de que todo fuera parejo, incluso en los detallitos que a veces se les llevaba (dulceros) como que yo trataba de no hacer esa diferencia de, a él le doy uno de un color a ella de otro color, porque veía que otras compañeras si hacían diferentes dulceros, uno para niños y otro para niñas, yo no, todos parejo, trataba de que todo fuera igual y lo mismo en el trato y todo. (E01)

... pues me interesó mucho y, sobre todo, pues los autores, o sea, tengo un montón de información, entonces eso lo llevé a la práctica para poder ver cómo los niños se desarrollaban dentro de la inclusión. Porque ese grupo que me tocó, es así como muy individualista, entonces a la hora de yo implementar mis actividades, era vamos a hacer equipos, pero yo los voy a escoger, vamos a jugar entre todos, ahora fútbol, niñas contra niños, todo eso es como incluir a todos en las actividades. (E02)

Pues siendo sincera, solo me enfocaba en lo que era formación cívica y ética, lo trabajé mucho en formación cívica y ética. Y bueno, en las actividades diarias, en la formación de equipos, eso sí lo realizaba, pero no, quizá, siempre con el mismo objetivo de decir, ah voy a fomentar la igualdad, o sea la mayoría de veces la verdad lo hice en formación cívica y ética. (E05)

Analizando los diversos escenarios a los que se enfrentan para realizar sus prácticas, encontramos que para algunas las reglas de convivencia son importantes establecerlas al inicio del trabajo, ya que eso les permite establecer un diálogo empático, con los niños y niñas del grupo, donde se reconoce la necesidad de las reglas de convivencia o reglamento de aula como una herramienta de apoyo, que facilite, el trabajo dentro del aula, basado en el respeto como símbolo de autoridad y poder, favoreciendo la igualdad entre niños y niñas:

Maneje reglas de convivencia, dentro del reglamento del aula, porque la maestra que me tocó, la titular que me tocó, era así como de no, muy aparte los niños, y muy aparte las niñas. Las niñas tienen que estar jugando con sus muñecas y los niños allá en el campo de fútbol... Para mí son importantes las reglas, porque siento que, si no tenemos disciplina o respeto hacia las demás personas, nunca te van a respetar, nunca te vas a dar a respetar. Entonces hay que proyectar esa autoridad. (E01)

... pues la verdad fue como que muy breve que le comenté a los niños, lo que yo fui a trabajar con ellos, que, pues esperaba que ellos trabajaran conmigo, que mi intención es que aprendieran y pues más que nada el respeto y todo eso, pero muy breve, pero pues no como que todavía los niños no tienen esa habilidad para concientizarse... (E03)

Solo una actividad donde los niños tenían un rey y las niñas tenían una reina, pero tanto el rey como la reina tenían la misma autoridad y podían por ejemplo callar a todos si hacían mucho ruido, sin importar si eran niños o niñas. (E04)

... yo creo que las normas son importantes en todo, tanto en la comunidad, en la sociedad, en la familia, en la escuela, si se requiere de las normas para convivencia dentro del salón de clases, porque si no existen esas normas pues los alumnos son pequeñitos, pues las desobedecen, el orden, el respeto entre ellos, el no golpear, cuidar el mobiliario, pues sí las tenemos que implementar, y enfocado en el género nunca lo manejé, pero si era el respeto, el respetar al compañero. (E05)

Derivado de lo anterior podemos observar que existen y/o se construyen asociaciones explícitas como, símbolos y significados sobre a la PG, implícitamente de forma valoral dentro de la cívica y ética, mismas que dan paso a las acciones que contribuyen a generar posibles representaciones sociales en los niños y las niñas, como el juego satisfaciendo la experiencia de participación equitativa en actividades que han sido estereotipadas o conferidas al rol masculino dentro de la sociedad. La inclusión, como símbolo lingüístico que permite asociar las actividades que se trabajan a favor de la igualdad entre géneros y que, de alguna forma, construyen lenguaje y significados, en los niños y las niñas de educación primaria. En este sentido, el lenguaje como símbolo primario, dentro de la comunicación en las interacciones en el aula, observamos una vez más, como se fortalecen constructos diseñados por machismo derivado del sistema patriarcal.

En este orden de ideas, el análisis sobre las prácticas y acciones que nos llevan hacia la instrumentación educativa de la PG, dentro del aula en todos los espacios escolares, permite valorar si existe mayor integración sobre el tema, que otorgue la posibilidad a las siguientes generaciones una interacción desde otro paradigma social.

Al respecto encontramos, que el lenguaje no binario es poco conocido, un concepto nuevo, o incluso raro en la práctica cotidiana; pero que, al abordar el tema, solo en un caso se asume como necesario dentro de la cultura actual, lo que permite recuperar los valores que se expresan en torno a las necesidades de las estudiantes próximas a egresar y con ello, implementar estrategias al respecto, al continuar su ejercicio profesional:

Más que nada el respeto, yo no me voy a imponer en algo que no está en mí, como pido respeto voy a dar respeto, y si en esa persona en un futuro me pide esa forma, o incluso las mamás o los papás, porque los niños todavía no tienen ese pensamiento propio de decir soy ella o no, yo creo que, si me va a costar trabajo, eso de "elle", porque al final no es con lo que yo crecí, pero se tiene que respetar y pues no hay de otra, porque ese es el mundo que nos va tocar, el futuro que me va tocar. Pues si me va a costar trabajo, porque al final se tiene que respetar, este en una escuela pública, privada o en una comunidad rural o urbana, al contrario, debes llevar en alto los valores que llevas... (EP)

... siempre he tratado de hablarles con respeto por igual, por sus nombres, por ejemplo: hola Antonio, hola Jimena, o sea como que siempre por sus nombres y con ese respeto. (E02)

Ha pasado que la maestra nos mencionó como todes, pero yo creo que eso es nuevo... hubo un caso peculiar de una niña que sí se acercaba, si me tenía como un poquito de confianza y me decía maestra es que Carlos me dijo algo... y pues no sé, pero de cierta forma considero esa niña igual que yo, que no es tan femenina, y veo a otras niñas que se pintaban las uñas y todo, y ella no. Pero pues, fui hablar con el niño y le dije que no tiene que decir eso... y también le comenté al maestro titular del grupo, siempre como que le comentaba todo el maestro porque no tenía yo toda la responsabilidad, le comenté al maestro y creo que también le comentó a las niñas y a su abuelita que le habían dicho marimacha, porque ella igual iba todos los días de panst, casi no se ponía su falda, pero pues sí el maestro también se acercaba mucho con los niños a hablarles y creo que también hubo otra niña que se juntaba mucho con los niños, con casi todos yo veía que sí se llevaba pasado con los niños y todo eso, pero no sé si también le dicen así, pero nunca se acercó y fue más como que esa cuestión... (E03)

No, no ningún trato en especial. (E05)

Los símbolos presentes donde las niñas son caracterizadas socialmente de acuerdo con las formas femeninas y los niños de otra, demostrando los rasgos masculinos establecidos de acuerdo con el sexo de nacimiento, son casi imperceptibles, dado que la cultura tradicional, los usos y costumbres, asumen que las niñas pueden expresar y portar formas en su cuerpo, que a los niños por lo general no se les permite.

De la misma forma se espera que de acuerdo con esas características anticipadas por el sexo biológico, se exprese su comportamiento psicológico y emocional, sobre los cuales tenemos los roles y estereotipos sociales que asumen los hombres y las mujeres tradicionalmente. Sin embargo, encontramos apertura orientada hacia la diversidad, para comprender y atender el conflicto que las variables presentan, al confrontarse dentro de los ambientes reales de las relaciones. En este orden los valores que se sobrepone al margen de las creencias personales, más que, por experiencia propia, y por la formación obtenida en su estancia dentro de la normal rural, mencionan como prioritarios de implementarse en la continuidad de su ejercicio profesional mencionaron:

Son muchas cosas, porque aprender a ser compañero, lo principal es el compañerismo y respeto y la igualdad, no la igualdad no, aprendes la equidad yo creo que ya vivimos en una sociedad un poquito caótica o mucho caótica yo siempre he dicho que a la escuela nos están dejando todo... (EP)

La empatía también tendría que ser y es un valor que tanto me ayudaría en mi formación docente como igual con los niños. (E01)

Inculcarles que no deben limitarse por los estereotipos que se tienen sobre niñas y niños. (E04)

... yo siento que como maestro tenemos un papel muy importante, entonces tenemos que tener valores bien cimentados, para poder transmitirlos a los alumnos, porque si tú no tienes valores como alumna, tú no respetas, a tus mismas compañeras y tú no respetas, no sé, pues a tu familia o no sé a tus, tus interacciones con otras personas, pues va a ser difícil que tú lo hagas dentro de una aula de clases; está incluso en el vocabulario, siento que es parte de la identidad de una persona en la parte ética... (E05)

Las vivencias dentro de su formación inicial docente, refleja las experiencias recuperadas en torno a la convivencia, las interacciones entre mujeres y con otras escuelas del mismo tipo. Lo que hace que refieran la importancia del respeto, una vez más como eje fundamental en la interacción social, y en consecuencia en el desarrollo de la PG. En síntesis, conocer si la educación normalista rural, es recomendable desde la forma en que ellas percibieron los eventos que vivieron, dentro de los cuatro años que establece la licenciatura de educación básica; identificaron como difícil, complicado, la situación de nuevo ingreso, pero sin lugar a dudas las herramientas y habilidades que adquieren en el lapso en que se encuentran en formación, superan los miedos y las formas de convivencia que enfrentaron al inicio. Pues consideran que,

de otro modo, no habrían extendido sus saberes al superar los límites que consideraron tener antes de la normal rural.

En el futuro inmediato al reflexionar sobre el egreso de las estudiantes, el normalismo rural se ve como un efecto transformador en su persona pues, lo que en un principio fue desconocido en esta etapa, significa la posibilidad de mejorar su vida; lo que implicó apropiarse de significados y formas, que a pesar de la interrupción que tuvo lugar con la pandemia, durante su proceso pudieron sortear las complicaciones y conseguir el objetivo, graduarse de la normal rural. Por lo que sigue siendo un reto difícil para las aspirantes a ingresar a la ENR, por las transformaciones que año con año, se dan con la atención del nuevo ingreso, especialmente por parte del comité estudiantil, y que en algún caso no recomiendan a las aspirantes matricularse, pero que simultáneamente, se interpreta un sentir confuso, entre lo que lograron y lo que observan está pasando con las generaciones que vienen detrás:

Si, si de verdad quieres estudiar, no es solamente la vocación a la educación, sino tienes esas ganas, estudiar en una ENR es muy pesado... Porque tienes que combinar muchos aspectos, vivimos en un internado, no son las mismas reglas que tenemos en casa, a las que tenemos acá, aquí son decisiones propias buenas o malas, aquí son tus consecuencias de tus actos buenas o malas son tus consecuencias y a lo mejor no dejaría que lo hiciera mi hermana, pero a lo mejor si alguien lo necesita claro que sí, lloras, sufres, te quieres ir, pero te enseñan muchas cosas... aprendí a tomar mis propias decisiones, a ser mejor persona, aprender a convivir con personas que al principio son desconocidos. (EP)

Sí la recomendaría, totalmente, porque son muchas experiencias bonitas, al principio sí que cuesta y dices no quiero esto, pero después te acostumbras y tienes muchas experiencias, muchas cosas que en ningún otro lugar vas a vivir. Que solo en una ENR puedes vivir o experimentar y que aprendes a valorar realmente lo que tienes. Por ejemplo, la comida simplemente, es decir, hay personas que ni siquiera tienen que comer y yo estoy aquí, me están dando de comer, no estoy pagando por esa comida, a lo mejor en mi casa ni siquiera tenía comida o comía una vez al día, aquí estoy comiendo tres veces al día. Al principio es difícil, pero ahorita yo quisiera regresar a primero. (E01)

Si, definitivamente... Porque estando con mujeres, sobre todo, si es difícil por la convivencia, pero también aprendes el pensar de las demás, no es lo mismo que yo pienso por ser mujer, a lo que piense mi compañera, porque son perspectivas muy diferentes, porque todas somos competitivas con todas, hay esa competencia aquí adentro. (E02)

Sí, porque nos dan muchas facilidades, aprendes mucho, también en mi caso me hice independiente, dejé de depender de mis papás, porque aprendí a conseguir y hacer cosas por mí misma al estar lejos de casa. (E04)

... es difícil, porque pues yo estudié en una, para mí sí es mi casa de estudios, y sí, la quiero mucho por las oportunidades que nos da. Sin embargo, pues se ha transformado un poquito, quizá el manejo de comité, en la presión que hay entre compañeras y todo ese tipo de cosas, es como que a veces lo que me desmotiva, al ver cómo han cambiado las cosas, cómo yo llegué en un inicio. (E05)

Después de cuatro años de internado oficial, interrumpido por la pandemia global, el paso del tiempo y las consideraciones, sobre su estancia dentro de la ENR, les permite reflexionar sobre el *modus vivendi*, donde transformaron significados y símbolos, a la par de su formación inicial docente, generando nuevas RS en su presente. Previo a la conclusión de sus estudios, las estudiantes expresan un sentir nostálgico, lo que dificulta una síntesis objetiva sobre los elementos en torno a la PG real que enfrenta el normalismo rural, como oferta educativa a las generaciones futuras, pues implica una movilización interna de aprendizajes y saberes, que son utilizados, para enfrentar las contingencias físicas, emocionales y culturales a las que están expuestas, desde el proceso de selección en el nuevo ingreso de las estudiantes normalistas, y que no son solo de tipo académico, sino además de forma simultánea, es la condición constante de internado dentro de la instrucción educativa tradicional, ya que como lo mencionan por una parte tienen facilidades económicas y por otra, la parte emocional y psicológica se ve confrontada constantemente a su llegada y desde luego durante todo el proceso ya que no escapan a nuevas experiencias y responsabilidades incluso de roles de autoridad.

Las RS que se construyen respecto a la PG, son poco identificables, de acuerdo con el contexto particular donde se observa el normalismo rural, pues se atribuye una realidad de activismo político, independiente de las interacciones entre estudiantes en los contextos de otras normales. Fuera de lo que circunscribe el campus normalista de Panotla, donde además las condiciones orográficas y culturales son significativamente distintas a los contextos del estado de Guerrero por citar un ejemplo, que además favorece una carga política socialista, mayormente como se presume en ciertos casos, también se ritualiza la figura docente, como este ente disruptivo y transformador,

provisto de un compromiso social especialmente con las comunidades más necesitadas, inherente a su función rural.

Hallazgos

La ruta de investigación ha sido en sí misma, un constante análisis reflexivo tanto metodológico como interpretativo, concretar los distintos hallazgos inherentes al campo de investigación, planteados, previstos, nuevos y más relevantes, permite realizar un balance sobre el proceso mismo.

De acuerdo con las categorías analizadas en suma encontramos, que existen datos que pueden indagarse con mayor profundidad, como es el caso de la dimensión *política estudiantil*, la cual contiene eventos internos, como externos al internado que pueden ser objeto de estudio en mayor amplitud dado que como pudimos observar las acciones que conlleva la participación política desde la parte estructural interna a las normales rural como la figura de autoridad que representa el Comité Estudiantil, y que contienen una fuerte carga ideológica transmitida generacionalmente.

Adicionalmente, se puede vincular esta práctica a una mirada de la perspectiva de género, destacando la mínima injerencia de este instrumento en la vida institucional de las estudiantes de la “Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez García”. Las evidencias dan cuenta de una baja integración en la práctica académica, como en la cultura institucional, hace falta que se profundice en el tema objeto de nuestra investigación. Son principalmente las experiencias de vinculación con otras escuelas normales, donde asisten hombres que les permite percibir una clara diferenciación con el género masculino, debido a las actividades propias de la vida normalista.

Las acciones de participación que se determinan al interior de cada escuela, así como las que se realizan al asistir a otras normales rurales. Los recursos con los que cada escuela cuenta para participar en dichas actividades colocan a las estudiantes en condiciones distintas de riesgo o de seguridad. La situación política en cada escuela normal infiere representaciones distintas, debido al contexto que tiene cada una de estas instituciones. Razones aparte del componente geográfico, la condición -rural- de las escuelas normales del país, podemos reconocer que las estudiantes de este tipo

de normales no se exponen a las mismas condiciones o experiencias que la mayoría de estas escuelas presentan.

Otro elemento relevante, son los *eventos culturales* que pudimos revisar de forma general, y que permitieron analizar por medio de los discursos, que existen *tradiciones* como los *concursos* que se repiten año con año fortaleciendo símbolos dentro de la perspectiva de género y que desde luego cada estudiante se apropia de forma distinta: el concurso de señorita normalista, señorita docente, y el concurso de danza, donde se reproducen estereotipos sin más y que además se integran de forma “natural” dando por hecho que son necesarios en el marco institucional.

En otro componente pertinente al tema, se encuentra la *violencia de género*, que se confunde con la violencia entre pares, da una importante pauta para revisar, cuáles son los tipos de violencia a los que se exponen las estudiantes normalistas rurales al estar inscritas en una condición de internado donde los docentes y autoridades legitiman el poder que tiene la organización estudiantil en ciertos espacios donde solo el comité estudiantil interviene para la toma de decisiones, sobre tratos y pactos sobre el nuevo ingreso.

Por último, en el tema de la *práctica docente* como parte del plan curricular de formación inicial docente: las actividades sobre la planeación docente, y el estudio sobre la jerarquización de los contenidos teóricos que se revisan en educación primaria, donde se inscribe la práctica de la perspectiva de género, se visualiza, como acciones estratégicas para trabajar frente a grupo. Así como revisar las herramientas pedagógicas que se ponen en marcha para articular el trabajo con perspectiva de género.

CONCLUSIONES

Para finalizar, la tarea de extraer conclusiones no está determinada por un momento específico sobre el cual ofrecer ideas concretas del proceso que se analizó. Cada etapa de la investigación ofrece momentos importantes de aprendizajes para lograr obtener los significados más relevantes. Sin embargo, es necesario recapitular de tal forma que se presentan las principales reflexiones, que ha proyectado este ejercicio de investigación, a modo de conclusión.

De acuerdo con el estudio de caso planteado, sobre el problema de investigación y que se establece con la pregunta generadora de este trabajo: sobre cuáles son las representaciones sociales que las estudiantes de la “Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez García” han construido, dentro de su proceso de formación inicial, sobre lo que significa educarse desde una perspectiva de género, desde la condición de internado al lado de pares del género femenino, así como la forma en que gestionan sus propios significados, se puede concluir lo siguiente:

Para este caso, la perspectiva de género se encuentra presente de forma incipiente dentro de las formas de trabajo y acciones de educativas que se realizan hacia las estudiantes normalistas dentro de su formación inicial y se extienden de la misma forma, hacia su práctica profesional educativa en las escuelas primarias o de educación básica.

Se logra observar esta situación derivado del discurso vertido dentro de las entrevistas realizadas donde explican los procesos cotidianos con los que intervienen la construcción de su práctica personal y profesional. Mismas que emergen de las historias, donde las categorías de análisis preestablecidas dan cuenta de las acciones, que llevan a cabo seis informantes.

Respecto al conocimiento formal sobre la perspectiva de género, podemos concluir que se encuentra en reconocimiento y formación como herramienta formal coeducativa que permita visibilizar la equidad entre géneros, así como disminuir la brecha de la violencia entre los mismos.

Este conocimiento se entiende como la construcción individual que se expresa por cada informante, y que en conjunto nos proporciona los rasgos correspondientes que, tanto al ámbito personal como profesional, van sumando a lo largo de su formación inicial docente. Los cuales se han ido construyendo en los contextos históricos, políticos y sociales donde han estado inscritas.

En la formación curricular sobre la perspectiva de género la distancia entre el discurso teórico y la praxis educativa es suficiente, toda vez que se encuentran presentes datos y conductas de violencia entre congéneres. Lo que sugiere que la perspectiva de género no ha sido integrada en su objetivo primario, para aminorar la presencia de acciones violentas entre estudiantes mujeres, la subordinación y el ejercicio de poder y sumisión dentro de la comunidad estudiantil, por lo que, a juzgar por las actoras, no les significa un problema o condición limitante para su desarrollo profesional.

En contraste, la normatividad existente en torno a las políticas institucionales, necesitan ser revisados e integrados dentro de los procesos educativos de construcción personal y profesional. Integrando modelos de trabajo eficaces dentro del trabajo procesual sobre la educación con perspectiva de género, en relación a la importancia que sustenta el ejercicio docente, evidencia de la imbricación entre la perspectiva personal sobre la profesional.

Por otra parte, el género es visto como un valor universal, donde es necesario establecerse desde el respeto más como elemento de convivencia y orden que como herramienta de evolución social, hacia la equidad y equilibrio social.

En este sentido la conceptualización de género, se asocia significativamente en número, como un elemento constitutivo de la sociedad, que debe ser observado en términos de igualdad o equidad. Donde el patriarcado y el machismo están lejos de observarse, ya que se encuentra institucionalizado en formas menos evidentes que la desigualdad social, que puede llegar a ser una consecuencia más no un tema real sobre la PG. Situación que se ve resuelta, por medio de la reconstrucción de conceptos y significados, sobre los cuales se confrontan los rasgos estereotipados tanto del género masculino como del género femenino.

Ante la posibilidad de reconfigurar el pensamiento sobre la PG, se advierte una reflexión basada en términos de igualdad, dejando de lado la definición simplista basada sobre las diferencias biológicas. Sin embargo, en términos más próximo a la realidad, la PG como herramienta de investigación basada en las diferencias no solo biológicas, no se observa una conceptualización precisa e integrada, sino en franca construcción, que además posibilita una reconfiguración sujeta a los referentes más próximos en la forma contextual.

En relación a los objetivos planteados, siendo un trabajo de corte exploratorio sobre el tema, se logró identificar la cuestión situacional de la perspectiva de género dentro de la normal rural, encontramos que las estudiantes logran identificar algunos rasgos y significados que implican la importancia del conocimiento sobre el tema cuando de realizar actividades educativas se trata. También se logró observar el impacto del tema en las instituciones cuando se desarrolla las características de lo que implica educar desde una perspectiva de género.

Se logra mirar que la perspectiva de género, si se encuentra presente dentro de su proceso de formación inicial como docente al interactuar y habitar en condiciones de internado femenino específicamente de una normal rural. Sin embargo, se construye y deconstruye toda vez que hace falta integrarse dentro de los distintos elementos contextuales.

La PG, se incluye dentro de su práctica pedagógica inicial, durante sus prácticas profesionales dentro de la escuela primaria, aunque no la identifican plenamente pues no se trabaja objetivamente. Destacando que tampoco les ha representado un conflicto trabajar en grupos de niños y niñas, donde han buscado la integración entre ambos géneros al interior del trabajo escolar.

De las RS encontradas, resultó interesante observar que, dentro de las informantes del caso, ser mujer manifiesta connotaciones estereotipadas dentro del patriarcado, pues la conceptualización discursiva refiere que si no es frágil entonces tiene que ser masculina, o atípica (rara). Finalmente, el autoconcepto deriva de la descripción aprendida y contextualizada que se refleja de la definición cultural. Misma que se experimenta a través de las redes sociales en su anclaje y que se alimenta del

entorno y sus significados, en correspondencia también a la historia de vida de las informantes. Aunado a la autoconcepción de ser mujer, se implica mayor reto y grado de dificultad al enfrentar un ambiente que exige una caracterización del ideal docente, acorde a las necesidades sociales expresadas, que son referidas en el contrato laboral y su práctica docente. Así como ellas lo expresan descargan en la figura docente un cúmulo de características y expectativas, a *diferencia* de los docentes hombres donde señalan existe mayor tolerancia y comprensión respecto a sus comportamientos o conductas.

Sobre el tema de la perspectiva de género es importante destacar que es el contexto y la exposición a la interacción lo que permite y da la posibilidad de reconfigurar los significados a través del tiempo, las formas, las mismas interacciones a las cuales se exponen las personas. No debe ser factible suponer que la biología en los individuos sociales pueda favorecer una u otra representación social. Es el medio, el contexto, los símbolos implícitos y el día a día donde se ritualizan y llegan a estandarizarse las formas que otorgan sustento a las acciones, que en determinado lapso cobran significado y reconocimiento social.

En este sentido, el gran reto de toda investigación útil sobre el tema, será lograr la contribución que nos permita visibilizar la necesidad de la equidad entre géneros, que apoye a caminar hacia una mayor armonía social, desde la cual, el hacer profesional educativo constituya una actividad impactante sobre las personas. Mostrando mayor ética de servicio en la docencia y en la vida, que pueda traducirse en una mejor calidad de vida y movilidad social de los seres humanos evitando una reproducción tacita de los ordenamientos sociales.

Bibliografía

1. Abric, J. C., (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. Primera ed. México, Coyoacán.
2. Anexo 5 del acuerdo 16-08-22. Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria. México.
3. Ander-Egg, E., (2000) *Investigación Social*. Argentina, Humanitas.
4. Andrade, L. y Bedacarratx, V., (2004) “Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales” en Piña, J.M. (Coord.) *La subjetividad de los actores de la educación*. México, UNAM.
5. Artega B., (2006) *Mujeres Imaginarias. El papel de la escuela en la invención de la mujer mexicana (1934-1946)*. Barcelona-México, Ediciones Pomares. Universidad Pedagógica Nacional.
6. Araya, S., (2002) *Representaciones Sociales, ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Primera Ed. Costa Rica. FLACSO.
7. Butler, J., (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, Paídos.
8. Cazés, D., (2005) *Diversidad feminista, la perspectiva de género*. México, Consejo Nacional de Población y UNAM.
9. Cira, Y., (1998) “La mujer Purhépecha como sujeto de análisis” en González, M.A. y Núñez, M. A. (Coord.) *Mujeres, género y desarrollo*. Michoacán, México.
10. Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)., (2018). México, Belem Do Para. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
11. Diario Oficial de la Federación (DOF)., (2020) *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1910-1917*. México, Diario oficial de la Federación.
12. Díaz, A., (2014) “Capítulo II. El pape de los instrumentos de mediación entre teoría y datos en la construcción y desarrollo de una investigación” en Díaz, Á. & Luna, A. B., (Coord.) *Metodología de la investigación educativa aproximaciones para comprender sus estrategias*. México, Díaz de Santos.
13. Diario Oficial de la Federación, 02 de agosto., (1999) *Acuerdo número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria*. México, Diario Oficial de la Federación.

14. Diario Oficial de la Federación, 1 de febrero., (2007) *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Reformada 29 de abril de 2022. México, Diario Oficial de la Federación.
15. Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre., (2019) *Ley General de Educación*. México, Diario Oficial de la Federación.
16. Diario Oficial de la Federación, 20 de abril., (2021) *Ley General de Educación Superior*. México, Diario Oficial de la Federación.
17. Diario Oficial de la Federación, 18 de mayo., (2022) *Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres*. México, Diario Oficial de la Federación.
18. Diario Oficial de la Federación, 11 de junio., (2003) *Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. México, Diario Oficial de la Federación.
19. Escuela Normal Rural (ENR), Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala., (2008) “Reseña histórica” Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez de Panotla, Tlaxcala.
20. Flick, U., (2015) *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
21. Flores, A., y Martell, L.M., (2015) *Marcas de género. Universidad educación y violencia*. Universidad Autónoma Tlaxcala.
22. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNICEF-IIEP)., (2020) *Manual de análisis del sector educativo: para monitorear el cumplimiento del derecho a la educación en América Latina*. UNICEF-IIEP.
23. Hothersall, D., (1997) *Historia de la Psicología*. México, Mc GRAW HILL.
24. Jodelet, D., (2008) “La representación social: fenómenos conceptos y teoría” en Moscovici, S. (Comp.), *Psicología social, II*. México, Paidós.
25. Instituto Nacional de las Mujeres., (2004) *El ABC del género en la administración pública*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNDU). México, D. F.
26. Instituto Nacional de las Mujeres., (2007) *Glosario de género*. Gobierno de México, INMUJERES.
27. Instituto Nacional de las Mujeres., (2020) *Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2020-2024*. Gobierno de México, INMUJERES.

28. Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
29. Lamas, M., (2002) *Cuerpo: Diferencia Sexual y Género*. México, Taurus.
30. López, O. y Hernández, M., (2019) "Las mujeres campesinas y su derecho a la educación en las normales rurales: un proceso de institucionalización de la vulnerabilidad, segregación y sexismo" en López, O. y Hernández, M. (Coord.), *Presencia de las mujeres en la construcción histórica del normalismo rural en México durante el siglo XX*. Primera Ed. México, COLSAN.
31. Loreine, Blaxter, et al, (2000) *Como se hace una investigación*. España, Eloisa.
32. Luna, S., (2009) "Desarrollo y utilización de Indicadores de género en México" En Zarembeg, G. (Coord.) *Políticas Sociales y Género*. Primera Ed. México, Flacso.
33. Martínez, M., (2008) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. Primera ed. México, Trillas.
34. Marañón, I., (2018) *Educación en feminismo*. Barcelona, Plataforma Editorial.
35. Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M., (2012) "Estrategias de recogida y análisis de la información" en Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Tercera ed. Madrid, Muralla.
36. Mead, H.G., (S/A) *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós.
37. Moscovici, S., (1979) *El psicoanálisis: su imagen y su público*. Edición de Buenos Aires. Argentina, Huemul.
38. Palomar, C., (1998) "Reflexiones metodológicas entorno al género" en González, M.A. y Núñez, M. A. (Coord.) *Mujeres, género y desarrollo*. Michoacán, México.
39. Parga, L., (2008) *La construcción del género femenino en la escuela secundaria*. Primera Ed. México, Universidad Pedagógica Nacional.
40. Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala, los días miércoles 2, 9, 16, 23 y 30 de octubre; 6 y 20 de noviembre; 4 y 11 de diciembre de 1918., (2021) *Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Tlaxcala*. Última reforma publicada en el periódico oficial: 26 de enero de 2021.

41. Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala, 11 diciembre., (2012) *Ley de Igualdad entre mujeres y hombres para en el Estado de Tlaxcala*. Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.
42. Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala, 3 diciembre., (2013) *Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Estado de Tlaxcala. Decreto 210*. Periódico Oficial del Estado de Tlaxcala.
43. Ramírez, J., (2007) “Durkheim y las representaciones colectivas” en Rodríguez, T., y García, M.L. (Coord.) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México, UG.
44. Rapley, T., (2014) *Los análisis de la conversación del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
45. Ríos, M., (2012) “Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género” en Blanquez, N. Flores, F., y Ríos, M., (Coord.) *Investigación feminista, epistemología, metodología y representaciones sociales*. México, UNAM.
46. Rodríguez, C., (2011) *Género y cultura escolar*. Madrid, Morata.
47. Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda ed. Málaga, Aljibe.
48. Rubio, M. J. & Varas, J., (2004) *El análisis de la realidad en la intervención social*. Tercera ed. Madrid, CCS.
49. Ruíz, J. I., (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda Ed. España, Universidad de Deusto.
50. Sautu, R., (2005) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Primera Edición. Buenos Aires, Argentina, Lumiere.
51. Sabariego, M., (2012) “El proceso de Investigación (parte 2)” en Bisquerra, R. (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. Tercera ed. Madrid, Muralla.
52. Sabariego, M., y Bisquerra, R., (2012) “Fundamentos metodológicos de la investigación educativa” en Bisquerra, R. (Coord.) *Metodología de la investigación Educativa*. México, La muralla.

53. Secretaría de Educación Pública, (1984) *Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación normal de la secretaria de educación pública*. México, Secretaría de Educación Pública.
54. Secretaría de Educación Pública, (2002) *Plan de estudios 1997. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México, Secretaría de Educación Pública.
55. Secretaría de Gobierno y Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, (2020) *Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres 2020-2024*. Secretaría de Gobierno y Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. México.
56. Secretaría de Gobierno y Secretaría de Derechos Humanos, Población y Migración, (2020) *Programa Nacional de Derecho Humanos 2020. 2024. Guía Ciudadana*. Secretaría de Gobierno y Secretaría de Derechos Humanos, Población y Migración. México.
57. Simons, H., (1999) *El estudio de caso. Teoría y Práctica*. Perú, Morata.
58. Stake, R., (1999) *Investigación con estudio de casos*. Cuarta Ed. Madrid, Morata.
59. Taylor, S. y Bogdan, R., (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Segunda ed. Barcelona, Paidós.
60. Tojar, J. C., (2006) *Investigación Cualitativa comprender y actuar*. Madrid, La muralla.
61. Ventancourt, V., (1985) "Reflexiones sobre la educación de las jóvenes" en Gonzalbo, P. (Comp.), *La educación de la mujer en la nueva España*. México, SEP.

Tesis

62. Álvarez, F. J., (2012) *Psicología, género y educación en la elección de estudios de ingeniería*. Tesis doctoral. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
63. De Pablos Orcajo, L. (2011) *Poder, Libertad y género en la educación popular*. Trabajo de fin de Master. Universidad Complutense de Madrid.

64. Mora, L. M., (2007) *La gestión desde la perspectiva de género en establecimientos escolares*. Tesis de Maestría. Chillan, Chile: Universidad del Bio Bio.

Artículos

65. Avedaño, C. J., (2018) "Feminicidio es un problema multidimensional que atañe a todos" en *Momento ahora o nunca*. *Revista de Tlaxcala*. Año XI. No. 122, pp. 33-42.

66. Baéz-Chavez, I., (2014) "La feminización en las escuelas normales del Estado de México" en *El Fuerte*. Ra Ximhai. Vol. 10, núm. 5, julio-diciembre, 2014, pp. 321-338.

67. Banchs, M. A., (2000) "Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las Representaciones Sociales" en *Papers on Social Representations Textes dur le représentations sociales*. Vol. 9. Pp. 3.1-3.15.

68. Banchs, M. A., (1994) "Desconstruyendo una decosntrucción: Lectura de Ian Parker (1989) a la luz de los criterios de Parker y Shotter (1990)" en *Paper on Social Representations. Textes sur les Representations Sociales*. Vol. 3 (1), 1994, pp. 1-138.

69. Brunet Icart, I., (2008) "La perspectiva de género" en *Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*. Núm. 9, 2008, pp. 15-36

70. Calderón, M., (2016) "Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933" en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*. Vol. IV, núm. 8, 2016, pp. 153-173.

71. Carabañas, J. y Lamo, E., (S/A) "La Teoría social del Interaccionismo Simbólico: Análisis y valoración Crítica", en *la REIS*. 1/78, pp. 179-203.

72. Coll, T., (2015) "Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia" en *El Cotidiano*, núm. 189, enero-febrero, pp. 83-94.

73. Díaz, A., (2003) "Educación y Género", en *Colección Pedagógica Universitaria*, N°. 40, julio-diciembre 2003, pp. 1-8.

74. Espejo, R. L., (2009) "Las representaciones sociales de género en docentes en formación" en *Revista Temas en Debate*. No. 4. 2009, pp. 79-93.

75. Jodelet, D., (2020) "Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez" en *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*. Vol. 07, N° 01, pp. 50-61.
76. Jodelet, D., (2008) "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales" en *Revista Conexión*. N° 89 – 2008/1, pp. 25-46.
77. Jodelet, D., (2020) "Las representaciones sociales: un recurso para indagar la complejidad psicosocial: el caso de la Vejez" en *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*. Vol. 07, N° 01, pp. 50-61.
78. Green, E. y Maurer, L., (2017) "Un retrato de género actual" en *National Geographic, Género la Revolución. Edición especial: El panorama cambiante del género*. Enero 2017.
79. Lagarde, M., (S/A) "Aculturación Feminista" en *Género en el Estado. Estado en el género*. No. 27, pp. 1-23.
80. Luckmann, T., (S/A) "Nueva Sociología del Conocimiento" en *REIS*. 74/96, pp. 163-172.
81. Navarro, C., y Dueñas, L., (2015) "Miradas de la revolución rusa desde la revolución mexicana" en *Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora*. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 1-13.
82. Nussbaum, M., y Ruiz, F., (2020) "El sentido de la educación desde lo humano: Apuntes" en *Revista Electrónica Educare*. Vol. 24 (1) enero-abril, 2020, pp.1-18.
83. Padilla, T., (2009) "Las normales rurales: historia y proyecto de nación" en *El Cotidiano*. Núm. 154. Marzo-abril, 2009, pp.
84. Palomar, C., (2004) "La política de género en la educación superior" en *La Ventana*. Núm. 21. Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Del 28 de septiembre al 02 de octubre de 2004, pp. 7-41
85. Piedra, J., García, R., Latorre, A., y Quiñones, C., (2013) "Género y educación física. Análisis de buenas prácticas coeducativas". En *Revista del curriculum y formación del profesorado*. Vol. 7 N° 1. Enero- abril 2013, pp. 222. 241.
86. Piñero, S. L., (2008) "La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual" en *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 7 julio-diciembre 2008, pp. 1-19.

87. Rodríguez, M. y Peña, J., (2005) "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. Número 112. Octubre-diciembre 2005, pp. 165-194
88. Vera, H., (2002) "Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim" en *Sociológica*. Vol. 17, núm. 50, septiembre-diciembre, 2002, pp. 103-121.

Conferencias

89. Banchs, M. A., (1999) "Representaciones sociales, memoria social e identidad de género" en Arruda, A. (Coord.) *El género renovando a la psicología*. Simposio XVII Congreso iberoamericano de psicología, 27 junio al 2 julio 1999, Caracas, Escuela de Psicología, UCV.
90. Flores, Y., (2019) "Historia y trayectoria de las Escuelas Normales Rurales en México. Una mirada desde Tamatán, Tamaulipas, 1930-1969." en Centenario de las Normales Rurales. Procesos, miradas y latitudes (1922-2022). Seminario de Investigación histórica, ENR San Marcos, Loreto, Zacatecas, 19 de mayo, 2021.
91. Leñero, M. I., (2020) "Bases conceptuales de género: Sexo y género y la construcción social de la diferencia sexual. Subtema c) La perspectiva de género: ¿para qué sirve?" conferencia dictada durante el *Diplomado "Construcción de políticas para la igualdad y la no discriminación para formadores de docentes"*, Colegio de San Luis, México, 8 de dic 2020 – 15 de abril 2021.

Sitios Web

92. Ávila, E., (2021) "Lidia Cedillo, primera mujer rectora de la BUAP en más de 400 años" en *El Universal*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/lidia-cedillo-primera-mujer-rectora-de-la-buap-en-mas-de-400-anos/> [Accesado el 15 de octubre 2021]
93. Cabañas, A., (2017) "Entender a las escuelas normales rurales" en *Grado Cero Prensa*. [En línea]. México, disponible en:

<https://gradoceroprensa.wordpress.com/2017/10/03/entender-a-las-escuelas-normales-rurales/> [Accesado el 7 de octubre de 2022]

94. Contralínea, (2015) “Escuelas normales vigentes en México” en *Contralínea*. [En línea]. México, disponible en: <https://contralinea.com.mx/normales-rurales-imprescindibles-en-un-proyecto-educativo-nacional/> [Accesado el 20 de noviembre de 2022]
95. Comisión Nacional de Derechos Humanos, (2022) “Primera conferencia mundial sobre la mujer” en *Comisión Nacional de los Derechos Humanos*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/noticia/se-realiza-en-mexico-la-primera-conferencia-mundial-sobre-la-mujer> [Accesado el 12 de octubre de 2022]
96. Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, (2021) “El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer” en *Organización de las Naciones Unidas*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.ohchr.org/sp/hrbodies/cedaw/pages/cedawindex.aspx> [Accesado el 15 de octubre 2022]
97. Diario Oficial de la Federación, 03 de agosto, (2018) “Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección)” en *Diario Oficial de la Federación*. [En línea]. México, disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0 [Accesado el 12 de octubre de 2022]
98. Dirección General de Educación Superior para el Magisterios, (2022) “Reforma curricular de la Educación Normal” en *Dirección General de Educación Superior para el Magisterios*. [En línea]. México. Disponible en: https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes [Accesado el 12 de octubre de 2022]
99. Dirección General de Educación Superior para el Magisterios, (2022) “Plan de estudios 2018” en *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*.

- [En línea]. México, disponible en: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
[Accesado el 12 de octubre de 2022]
100. Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, (2022) “Planes y programas de estudios de educación primaria” en *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*. [En línea]. México. Disponible en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
[Accesado el 12 de octubre de 2022]
101. El financiero, (2021) “Lenguaje incluyente” en *El financiero*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.elfinanciero.com.mx/el-preguntario/2021/08/26/sobre-el-lenguaje-incluyente-es-correcto-utilizar-la-e-para-referirnos-a-personas-no-binarias-por-que/> [Accesado el 20 de noviembre de 2022]
102. Hurtado, P., (2022) “Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las escuelas normales 1921-1984” en *UNAM*. [En línea]. México. Disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm [Accesado el 15 de octubre de 2022]
103. Medina, A. y Ballano, S., (2015) “Las aportaciones de Schütz, Berger y Habermas al debate sobre La objetividad del conocimiento” en *Andamios*. [En línea]. México, disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000200241 [Accesado el 16 de noviembre de 2022]
104. Montoya, R. J., (2022) “Reabre Normal rural de El Mexe, en Hidalgo” en *La Jornada*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/11/22/estados/tal-como-prometio-amlo-reabre-con-clases-presenciales-elmexe/#:~:text=Madero%2C%20Hidalgo%2C%20reabri%C3%B3%20este%20martes,y%20profesores%20en%20el%20lugar.> [Accesado el 1 de octubre de 2023]
105. Organización de Naciones Unidas, (2023) “Conferencia Mundial para el Examen y la Evaluación de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz. 15 a 26 de julio de 1985, Nairobi, Kenya” en *ONU*. [En línea]. México, disponible en:

<https://www.un.org/es/conferences/women/nairobi1985> [Accesado 15 de enero 2023]

106. Organización de Naciones Unidas, (2023a) “La Conferencia de Naciones Unidas sobre la Mujer, celebrada en Copenhague en 1980” *en ONU*. [En línea]. México, disponible en: <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women> [Accesado el día 15 de enero de 2023]

107. Normal Texcoco., (2022) “Planes y programas de estudio” *en Normal de Texcoco*. [En línea] México, disponible en: https://normaltexcoco.edomex.gob.mx/planes_estudio_anteriores1997 12 de octubre de 2022 [Accesado el 20 de noviembre 2022]