



Gobierno del Estado de Hidalgo
Secretaría de Educación Pública de Hidalgo
Subsecretaría de Educación Básica
Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**Análisis del discurso en la enseñanza de
Historia de la Revolución Mexicana. Una
mirada desde la Perspectiva de Género**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:

Celia Cruz Cruz

DIRECTORA DE TESIS:

Dra. Susana Hernández Barrera



Gobierno del Estado de Hidalgo
Secretaría de Educación Pública de Hidalgo
Subsecretaría de Educación Básica
Universidad Pedagógica Nacional – Hidalgo



Análisis del discurso en la enseñanza de Historia de la Revolución Mexicana. Una mirada desde la Perspectiva de Género

Presenta

Celia Cruz Cruz

Tula de Allende, Hgo.

Abril de 2015



*A mi madre, mi abuela y todas
las valientes mujeres que conocí
a través de esta investigación.*



A Frida, Ernesto y Primo que me brindaron su apoyo, comprensión y amor en todo momento para aprender a utilizar la tecnología y a sacar adelante éste proyecto en el que me embarqué, además de darme ánimos cuando me sentía desfallecer. Revisaron el trabajo, porque en casa hemos tratado de vivir en una democracia en la que todos nos apoyamos.

A la Dra. Susana Hernández Barrera, que como directora de tesis me apoyó a direccionar el trabajo de investigación y con sus sabios consejos llevé a buen puerto la tesis.

A las asesoras y asesores de la maestría que con sus sabias enseñanzas me orientaron para realizar esta investigación.

A mis amigos por su valiosa aportación en cuanto a sugerencias para mejorar el trabajo y su colaboración en cada etapa de la investigación.



Contenido

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO METODOLOGÍA Y EL GÉNERO COMO CATEGORÍA ANALÍTICA	20
1.1 Marco metodológico: De las representaciones sociales al análisis del discurso desde la perspectiva de género	22
1.2 El Análisis Político del Discurso	28
1.2.1 El discurso	30
1.2.2 Metodología de la hermenéutica profunda.....	32
1.3 Teoría feminista	36
1.3.1 La memoria del feminismo	37
1.3.2 Feminismo mexicano	41
1.4 El género	47
1.4.1 El género como categoría analítica.....	49
1.4.2 La perspectiva de género en el programa de estudios.....	53
CAPÍTULO II: MUJERES VALIENTES EN EL HECHO NACIONAL, PERO OLVIDADAS EN EL DISCURSO OFICIAL	59
2.1 Antecedentes	60
2.1.1 Culturas mesoamericanas	61
2.1.2 México en la Colonia	64
2.2 Precursoras de la participación femenina en la Revolución mexicana	65
2.2.1 Feminismo en el Porfiriato.....	70
2.3 Primeras revolucionarias	72
2.3.1 Mujeres en la Revolución Mexicana.....	75
2.3.2 En el fragor de la lucha.....	82
2.4 Camino del sufragismo	89
CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL DISCURSO PRESENTE EN LOS MATERIALES DE ESTUDIO, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	96
3.1 Los libros de texto	98
3.2 Plan de estudios 2006	100
3.3 El Plan y Programa de Estudios 2011 de Historia	106



**ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

3.4 Cosas de esta tierra, y de la manera... y de la gente. Historia de México....	112
3.4.1 La visión de la mujer en el libro de texto	119
CAPÍTULO IV: ORÍGENES Y FUNDACIÓN DE LA ESCUELA PEDRO PÁRAMO	133
4.1 Tules y xicotlis	133
4.2 La escuela Pedro Páramo.....	137
4.2.1 Breve recuento histórico.....	138
4.2.2 Aspecto demográfico	141
4.3 El salón de historia.....	147
4.4 Actores de la práctica docente	148
4.4.1 La y el docente	148
4.4.2 Las alumnas y los alumnos	151
4.5 El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de Educación Básica.....	156
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO	161
5.1 Discurso en el aula de clase.....	162
5.2 La enseñanza de la historia en el salón de clase de tercer grado de secundaria	168
5.3 Enseñanza de la Revolución Mexicana	175
CONSIDERACIONES FINALES	184
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189
ANEXOS.....	197



INTRODUCCIÓN

En las condiciones del mundo actual, las tendencias educativas seguidas por los gobiernos, que han sugerido los encuentros internacionales sobre educación convocados por la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), pretenden favorecer el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento, acorde con los retos que demandan las sociedades contemporáneas. El Plan de estudios 2011, Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes y, que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, que consideran al ser humano y al ser universal. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011).

Este trabajo da cuenta del análisis político del discurso realizado al programa de estudio 2011 y libro de texto de los alumnos de 3º de secundaria en el tema de la Revolución Mexicana, utilizando el género como categoría de análisis, para identificar el discurso que se maneja en esos materiales, además de los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados. Se delimitó el objeto de estudio al tema de la Revolución Mexicana, porque al abarcar toda la historia de México sería muy fácil perderse en el mar de información que se presenta.

La participación de la mujer en la historia de México y, en general, en la historia de la humanidad se percibe relegada, casi invisible en la historia oficial, la historia creada por el hombre desde su particular punto de vista. En esta historia las mujeres no tienen participación. Han sido arrojadas a la esfera de lo privado, a las actividades que por su naturaleza, no permiten más que continuar con la



reproducción de la especie y la transmisión de los valores culturales de cuya creación están excluidas.

Mujeres como creadoras de cultura han existido desde la prehistoria hasta la actualidad, aunque no se reconozca; justo a ello se enfoca este trabajo, a hurgar en los entramados de la historia para encontrarlas y sacarlas a la luz. Quizás se encuentren solo algunos nombres de mujeres notables; que por lo mismo, no pudieron ser ocultadas; pero interesa rescatar a aquellas que en la cotidianidad de su vida pusieron todo de su parte en la construcción de la historia en general, para reivindicarlas por su sola condición de mujer. Ya que en los libros de texto, se presenta a las mujeres vinculadas todas ellas a la vida cotidiana, donde exhiben las funciones, espacios y tareas que se les ha atribuido desde tiempos remotos, lo que confronta las aspiraciones de educación equitativa que se pregona en las políticas internacionales y nacionales en favor de la equidad. En consecuencia, la tesis central de esta investigación radica en mostrar que en la enseñanza del tema de la Revolución Mexicana no se retoma la participación de ninguna mujer con nombre y apellidos, solo llegan a mostrarse las anónimas de la Revolución.

Construcción del objeto de estudio y justificación

Al abrir los libros de texto –que en la actualidad ya se refieren al sexo femenino aunque sea desde la posición social en el que se le ha confinado- se observa que aún existe una discriminación sexista, a pesar de que durante muchos años, en la portada de los libros de educación primaria aparecía una mujer de tez morena que representaba a la patria. Si se revisan los libros de historia pareciera ser que sólo los hombres han participado en ella, pero solo cierto tipo de hombre, aquel que se ha idealizado como valiente, audaz y estratégico, glorificándolo como héroe; siendo poco perceptible la presencia del hombre común. De igual manera y de forma aún más agravante, la ausencia de la



mujer es determinante. No obstante, cuando aparece, se le presenta de forma estereotipada, en el ámbito doméstico, con una serie de características que no varían en las diferentes etapas de la historia. Como se señala en un libro de 1970 en el tema de la educación en la cultura mexicana:

La educación doméstica de los varones estaba a cargo del padre; las niñas eran educadas por la madre. En el hogar se enseñaba a las niñas actividades propias de la mujer, como era moler el maíz, hilar, tejer, etc., y se les preparaba para ser buenas esposas y buenas madres. Los varones aprendían con su padre los primeros conocimientos del oficio ayudándole a pescar, a sembrar, a labrar la madera, a partir leña, a manejar la canoa, etc. (González & Guevara, 1970, pág. 124).

En el uso cotidiano de los libros de texto se ha notado que la mayoría de las imágenes o fotografías que acompañan al contenido de los temas, omiten o representan mínimamente a las mujeres y las que aparecen, son anónimas y las muestran realizando actividades en el espacio doméstico, en la preparación de los alimentos, como madres o como esposas de ciertos personajes, ejemplificado en la siguiente frase: *“la muerte sospechosa de Catalina Juárez, esposa de Cortés”* (González & Guevara, 1970, pág. 170) y solo pocas mujeres que siempre han figurado en los libros de historia como la Malinche, que aparece en ilustraciones de la conquista de México y en el texto, donde se señala que:

El cacique les regaló veinte esclavas, entre ellas una joven llamada Malintzin, a quien los españoles bautizaron con el nombre de Marina, la cual se aficionó tanto a Cortés que le prestó grandes servicios como intérprete, pues conocía el idioma maya y el náhuatl. (González & Guevara, 1970, págs. 167-168).

Así como Sor Juana Inés de la Cruz, poetisa, autora de los *“versos de amor profano más suaves y delicados que han salido de pluma de mujer,”* (González & Guevara, 1970, pág. 226); doña Josefa Ortiz de Domínguez, que debajo de una imagen suya se lee *“alma de la conspiración de Querétaro”* y en el texto



“descubierto el movimiento, los conjurados obraron rápidamente; doña Josefa envió mensajeros a Allende y a Hidalgo,” (González & Guevara, 1970, pág. 251) además de Carmen Serdán que se le menciona cuando se descubrieron los preparativos que realizaba la familia Serdán en Puebla, para el levantamiento armado a que había convocado Madero el veinte de noviembre de 1910.

Contrariamente existen más imágenes donde aparecen hombres de diversas edades, condición económica o raza, representados en sitios diferentes a los de las mujeres; realizan actividades en espacios públicos, en política, en actividades profesionales, en actividades económicas, como protagonistas de algún acontecimiento y con una participación activa en cada uno de ellos.

Algunos autores han analizado los problemas que enfrenta el conocimiento histórico, convergiendo en que en los programas oficiales de educación básica se privilegia un conocimiento positivista de la historia, que centra la atención en fechas, nombres, en héroes de batallas, en determinados hechos, dejando de lado los conceptos, las nociones y sistemas de pensamiento en los cuales también hay que concentrar el interés. En ellas los fundamentos teóricos y metodológicos se explican de manera específica en los libros para el maestro. Lo que no se ve reflejado en la organización de los contenidos de los libros para el alumno. El verdadero sentido de la enseñanza no se enfoca en propiciar el desarrollo del pensamiento crítico, sino en promover la lectura de comprensión de textos para que los alumnos asimilen y memoricen la clásica “Historia de Bronce”.¹

Entre los autores que se han interesado en el análisis de los programas y materiales de estudio se encuentra (Taboada, 2003) en la revisión del Estado del Conocimiento de las Ciencias Históricas Sociales correspondientes a los años de 1992-2002, donde de 26 productos de investigación, tres de estos estudios se refieren a los textos de educación básica: (Mayorga, 1998), (Pérez Siller, 1998) con un estudio de textos de historia de carácter comparativo y (Corona & De la

¹ Término utilizado por el historiador Luis González, en su texto: *De la múltiple utilización de la historia*, para referirse a aquella historia que ensalza a los grandes hombres como simples monumentos dignos de imitación.



Pesa, 2000) con un estudio acerca de las formas particulares de enseñar historia a partir de la revisión de libros de texto y los programas de estudio.

Las investigaciones que se enfocaron en los libros de texto pero desde una perspectiva de género se encontraron los siguientes:

La investigación de Mercedes Charles se dirigió a la historia, donde plantea que en los contenidos escolares se ignoran las aportaciones realizadas por las mujeres en la historia, la participación de la mujer es muy escasa y las ciencias sociales las ubica principalmente en sus funciones tradicionales relacionadas con las actividades domésticas o una participación marginal. (Charles, 1997).

Morales hizo un análisis del uso de las imágenes fotográficas en los libros de texto de historia de México en el tercer grado de educación secundaria desde una perspectiva de género, en ellos percibió que la mujer siempre es puesta en segundo término porque se presenta principalmente a los hombres como los protagonistas de la historia. (Morales, 2008).

Esta breve revisión de investigaciones acerca del análisis de los libros de texto de historia sirvieron de base para realizar el análisis del plan y programa de estudio, libro de texto y actitudes en el proceso enseñanza aprendizaje del tema de la revolución mexicana, desde el análisis político del discurso haciendo uso del género como categoría de análisis. En consideración a lo mencionado, la presente investigación se desprende de la interrogante: ¿Cuál es el discurso presente en los materiales de estudio y el aula de clase en cuanto al género, en la enseñanza del tema de la Revolución Mexicana, en el tercer grado de secundaria?

Objetivo general

Analizar a través de la hermenéutica profunda el enfoque para la enseñanza de la historia en el plan y programa de estudio y libro de texto de los alumnos de 3º de secundaria en el tema de la Revolución Mexicana desde la



perspectiva de género, con la intención de identificar el discurso que se utiliza en esos materiales, además de los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados.

Los objetivos específicos para esta investigación, son:

1. Elaborar un marco teórico del análisis del discurso político como metodología de investigación y de la perspectiva de género como categoría de análisis.
2. Estructurar el contexto histórico de la participación de la mujer durante la Revolución mexicana.
3. Analizar el discurso de los materiales de estudio del tercer grado de secundaria con relación a la perspectiva de género.
4. Describir e interpretar el marco contextual del campo de investigación y de la práctica dentro del aula con relación a la perspectiva de género.

Género como categoría analítica

La postura teórica que se asumió en este trabajo fue el del género como categoría analítica para identificar en los materiales analizados cómo es que se aborda lo que en el discurso político se difunde en cuanto a la aplicación de los acuerdos que en materia de igualdad entre hombres y mujeres, el gobierno ha firmado en el ámbito internacional, como la Convención a favor de los Derechos Políticos de la Mujer en 1952, que se tradujo en el otorgamiento del voto a la mujer a partir del año de 1953; la Declaración del Establecimiento de un Nuevo Orden Económico Internacional en 1974, con lo que en México se reformó la Constitución para introducir la igualdad jurídica entre hombres y mujeres, además se buscó la compaginación de las leyes y reglamentos con el principio de la igualdad expresado en el texto constitucional.



Así como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) en 1981, la Estrategia de Nairobi para el Avance de las Mujeres en 1985, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en 1994, la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia de Naciones Unidas sobre Mujeres en 1995 y la Declaración de la Plataforma de Acción de Beijing en 2000. Que se tradujeron en la creación del Instituto Nacional de las Mujeres y en la aprobación de la Ley general para la igualdad de mujeres y hombres.

Marta Lamas y Joan Scott dan las bases para el fundamento de la presente investigación con respecto al género, aunque existen diversos enfoques para interpretar esta categoría, todos comparten la perspectiva de que el género es una construcción simbólica, establecida sobre la diferencia sexual entre mujeres y hombres. Ritzer, (2002), indica que el interés en el género como categoría analítica surgió sólo a finales del siglo XX. Porque está ausente del conjunto de teorías sociales enunciadas desde el siglo XVIII hasta comienzos del siglo XX. Algunas de esas teorías fundaron su lógica sobre analogías a la oposición de hombre y mujer, otras reconocieron una "cuestión de la mujer", y otras, por último, se plantearon la formación de la identidad sexual subjetiva, pero en ningún caso hizo su aparición el género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales.

Por lo que Scott (2008), muestra que el término género forma parte de un intento de las feministas contemporáneas para insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes que expliquen la persistente desigualdad entre mujeres y hombres. En el espacio que este debate ha abierto y junto a la crítica de la ciencia desarrollada por las humanidades y, la del empirismo y el humanismo por los posestructuralistas, las feministas no sólo han comenzado a encontrar una voz teórica propia sino que también han encontrado aliados académicos y políticos. Dentro de este espacio se formula el género como categoría analítica.

Scott propone una definición de género que es una conexión central de dos ideas; el primero, es que el género es un elemento constitutivo de las relaciones



sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, diferencias que han sido construidas socialmente, en las que las mujeres y los hombres cumplen con papeles diferenciados por su condición sexual; el segundo, es que el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder, fundamentalmente jerarquizados, donde la supremacía la ocupa el sector masculino de la sociedad. Además propone que, para construir conocimiento sobre las mujeres es necesario recuperar a los hombres, ya que ambos se encuentran en relación constante.

Procedimiento metodológico

El Análisis Político del Discurso (APD) es una perspectiva analítica, que articula una variedad de aportes de diferentes procedencias, involucra lógicas, conceptos y posicionamientos ontológicos y epistemológicos, procedentes de diversas tendencias filosóficas y de teorías políticas, semiológicas y psicoanalíticas. Involucra lo político como inclusión/exclusión, como prácticas hegemónicas de dominación, de persuasión, de convencimiento, de imposición, de antagonismos y de articulación, en el terreno de las prácticas significantes; (Gutiérrez, 2000) que es lo que se buscó dar cuenta al analizar el discurso que se presenta en los materiales de estudio en el tercer grado de educación secundaria.

Este enfoque teórico y metodológico relaciona el referente empírico con el referente teórico y las preguntas del investigador, en la construcción del objeto de estudio, por lo cual éste es un híbrido que involucra la subjetividad del investigador, la contextualización histórica de ese referente y marcas del aparato crítico con cuyos lentes se enfocan ciertas cosas y se difuminan otras. Es decir, que el objeto de estudio involucra una construcción y un ajuste constante entre esos tres ámbitos. Por lo que se debe realizar una permanente vigilancia epistemológica para no perder de vista el objetivo de la investigación.

La propuesta de J. B. Thompson (1993), denominada “Metodología de la Hermenéutica Profunda”, es la que mejor lleva a cabo la tarea de articulación entre



los ejes que se consideran como fundamentales para el análisis del discurso. La propuesta incluye tres fases o niveles de análisis: 1) el análisis socio-histórico, porque las producciones discursivas son producidas y recibidas por individuos situados en circunstancias socio-históricas específicas, que pueden estar caracterizadas por disposiciones institucionales de diversos tipos y por relaciones de poder y dominación; 2) el análisis discursivo que contempla la dimensión específica del discurso y 3) la interpretación que es una explicación interpretativa de lo dicho.

La hermenéutica es la disciplina de la interpretación que trata de comprender los textos, pero no sólo los escritos sino también los hablados y los actuados; que van más allá de la palabra y el enunciado. Una característica que se requiere para que los textos sean objetivo de la hermenéutica es que en ellos no haya un solo sentido, sino múltiples significados. Tal es el caso del plan y programa de estudios, así como el discurso en el aula, que para los lectores y actores contienen múltiples significados. Por lo que con el análisis del discurso se buscó su sentido profundo.

Los supuestos que marcaron la orientación del análisis político del discurso fueron:

1. En el programa de estudio 2011 y el libro de texto de tercer grado de secundaria, no se aborda la participación de la mujer en la historia de México y principalmente en el tema de la Revolución Mexicana, aunque sea uno de los propósitos discursivos.
2. Los hombres de la clase hegemónica siguen teniendo el papel protagónico y la mujer es relegada a segundo plano, a pesar de que en los planes y programas de estudio se plantea la equidad de género.

De igual forma, se realizó una contextualización histórica de la participación de la mujer durante la Revolución Mexicana y en el reconocimiento de sus derechos en los diferentes momentos de la lucha feminista a través de una investigación documental en fuentes escritas y electrónicas. Así como el análisis



socio-histórico, narrativo, sintáctico y de estructura argumentativa del discurso de los planes de estudio de 2006 y 2011, además de los libros de texto, para efectuar la explicación interpretativa de lo que en ese discurso se dice acerca de la perspectiva de género.

El segundo momento fue el acercamiento a la realidad cotidiana del aula para observar cómo se presentaban estos contenidos por parte del docente y su apropiación por parte del educando. Para ello se realizó la observación participante² en un salón de clases de tercero de secundaria porque es en ese grado donde se aborda el estudio del tema de la Revolución mexicana. Para registrar dichas observaciones se utilizaron el diario de campo y el registro de observación como instrumentos metodológicos.

Diario de campo: teniendo en cuenta que es un instrumento de recopilación de datos. La descripción detallada de acontecimientos se basa en la observación directa de la realidad, es un relato, informa de lo que sucede todos los días, guarda la memoria y aporta una visión de conjunto para dar un seguimiento a la investigación.

Registro de observación; es el instrumento que comunica o media entre las diversas posiciones, desde el observador externo hasta los que realizan la autoobservación. El registro contribuye a la recuperación de aspectos globales de la práctica con el objeto de develar su estructura, pero también se emplea para estudiar determinada acción o aspecto de la misma.

² La observación participante es predominantemente etnográfica, está asociada a la práctica de investigación antropológica y a ciertas escuelas sociológicas, es desarrollada por un sujeto extraño que se introduce en otro contexto sociocultural, diferente al suyo, con el fin de comprender esa cultura ajena mediante la observación; además de que permite recoger información numerosa, directa, rica, profunda y compleja. Se caracteriza por ser científica, comienza con la selección de un escenario en relación con un determinado tema de investigación. La observación y registro de datos se hace de manera sistemática, así como el procesamiento de la información y la interpretación de la misma. También se caracteriza por el grado de control que el observador tiene sobre los fenómenos, al estructurar cuidadosamente las categorías de análisis e instrumentos de recopilación de datos, así como al controlar el grado de participación en el escenario y en la interacción social. Mediante la observación se pretende captar los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones y prácticas. (Sánchez S. R., 2008)



Las entrevistas conversacionales, cuando el tema a investigar estaba dirigido a saber si la enseñanza era formativa o informativa, se dieron en dos momentos, en el primero fueron dirigidas al docente para que diera cuenta de su sentir acerca de la enseñanza de la historia y a los alumnos para saber lo que pensaba acerca de la asignatura en cuestión. Todo esto sucedía a la par con el proceso de observación, ya establecido el rapport, en la que los sujetos observados se sentían en confianza con el observador para hablar de diversos temas relacionados con la institución, la enseñanza de la asignatura de historia. El segundo momento se dio cuando el tema se enfocó hacia la perspectiva de género.

Para diferenciar los comentarios de los actores que se integran a este trabajo se utilizan las abreviaturas: ED para indicar que se habla de un directivo, EP para señalar a una profesora o un profesor, EA a un alumno, además de la fecha de la entrevista conversacional. Las observaciones realizadas se identifican con la letra O y la fecha. Algunos nombres que se mencionan son seudónimos para distinguirlos de los sujetos escolares.

La investigación se encuentra dividida en dos partes, la primera se refiere a la investigación documental (tres capítulos) y la segunda al trabajo de campo (dos capítulos). El primero se titula: *“El análisis del discurso como metodología y el género como categoría analítica”* presenta el recuento de los avatares que dieron lugar a la elección del análisis político del discurso como sustento metodológico desde la hermenéutica profunda y el enfoque teórico que sustenta esta investigación, en la que se define al género como línea de análisis, a partir de la teoría feminista. Además se realiza un recorrido histórico de las luchas de las mujeres por lograr una mayor igualdad de oportunidades para desarrollarse plenamente en todos los ámbitos de la vida, de las luchas universales y de México en particular.

En el capítulo dos: *“Mujeres valientes en el hecho nacional, pero olvidadas en el discurso oficial”* se muestra la forma en que participaron durante la Revolución Mexicana, desde las precursoras hasta las copartícipes directas, que



demuestra la incorporación de la mujer de diferentes formas en este periodo de la Historia de México; asimismo, se da un panorama de las mujeres como educadoras en diferentes épocas en el estado de Hidalgo, ya que la mujer, como sujeto histórico, ha estado presente en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural de la sociedad en la que nace, vive y muere. Por eso se consideró importante rescatar la memoria de su participación, no sólo porque el discurso oficial sobre la revolución excluye a la mujer, sino porque la Revolución es el mito fundacional del estado mexicano actual. Además de que la organización y constitución de este estado se ha analizado exhaustivamente, pero casi siempre sin atender a las diferencias en las formas de participación femenina y masculina.

El capítulo tres: *“Análisis del discurso presente en los materiales de estudio, desde la perspectiva de género”* aborda el análisis presente en el plan de estudio 2006 y el plan y programa de estudios 2011, además del libro de texto de historia en el tercer grado de educación secundaria desde dicha perspectiva. Donde se detectó que el papel de la mujer en esa historia sigue siendo representada sólo por las más sobresalientes.

El cuarto capítulo: *“Orígenes y fundación de la escuela Pedro Páramo”*, se realiza una descripción y contextualización de la escuela donde se llevó a cabo la indagación de campo, bajo el enfoque del análisis institucional, que sirvió como marco para el estudio de las relaciones que se dan entre estudiantes, docentes y administrativos en el trabajo cotidiano y, que impacta en la construcción del conocimiento histórico desde la perspectiva de género.

El quinto capítulo: *“Análisis del discurso en la enseñanza de historia de la Revolución Mexicana. Una mirada desde la perspectiva de género”* interpreta el discurso que se utiliza en el aula de clase, que por ser el lugar oficialmente instituido para enseñar, lo que ahí se aprende llega a formar parte inherente de la vida social de las y los estudiantes.



(Quino, 2003)

La historia la cuentan siempre los vencedores y las mujeres hemos sido las vencidas en todas las guerras, no sólo las bélicas [...] Es urgente contar de nuevo la historia tal y como ha transcurrido. Dando a las mujeres la verdadera dimensión que merecen, sacándolas del silencio que las niega en los libros de historia y dándoles el protagonismo real que han tenido, limpiando a los personajes femeninos del destino o bien ejemplarizantes de reinas o santas o bien de contramodelo para que el resto de mujeres aprendamos lo que no debemos hacer.

(Pedregal, González, Cid, Suárez, & Fernández, 2003)



CAPÍTULO I: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO METODOLOGÍA Y EL GÉNERO COMO CATEGORÍA ANALÍTICA

El siglo XXI es la era de la información pero no de las mujeres, aunque su participación encuentra resquicios en zonas que antes eran vedados para ellas. En los inicios de esta segunda década del siglo, la posición de la mujer en puestos directivos es limitada. A nivel mundial, sólo uno por ciento de mujeres toma decisiones de alto nivel; en el plano nacional, escasas mujeres han accedido a secretarías de Estado, únicamente seis mujeres han desempeñado el cargo de gobernadoras en las tres últimas décadas.

En el sexenio 1976-1982, encabezado por José López Portillo, Rosa Luz Alegría desempeña por primera vez la titularidad de la Secretaría de Turismo (1980-1982). En la gestión de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) María Elena Vázquez Nava es nombrada titular de la Contraloría, María de los Ángeles Moreno es designada secretaria de Pesca los tres primeros años de gobierno (1988-1992).

Rosario Green asume la titularidad de Relaciones Exteriores en los dos últimos años (1998-2000) del sexenio de Ernesto Zedillo. Julia Carabias se desempeña como la titular de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales de 1994 al 2000. Norma Samaniego en los dos primeros años de gobierno zedillista encabeza la Secretaría de la Contraloría y Desarrollo Administrativo y Silvia Hernández, la Secretaría de Turismo (1994-1997).

Durante la gestión de Vicente Fox, Josefina Vázquez Mota asume la Secretaría de Desarrollo Social (diciembre 2000-enero 2006) y Ana Teresa Aranda la misma Secretaría en el último lapso del sexenio (enero-noviembre 2006), María Teresa Herrera en la Secretaría de la Reforma Agraria (2000-2003) y Leticia



Navarro al frente de la Secretaría de Turismo en la primera mitad del periodo de gobierno (2000-2003).

En el sexenio de Felipe Calderón, Josefina Vázquez Mota es titular de la Secretaría de Educación Pública (2006-2009), Gloria Guevara se desempeña como secretaria de Turismo (2010-2012), Beatriz Zavala Peniche dirigió la Secretaría de Desarrollo Social (2006-2008), Georgina Kessel estuvo al frente de la Secretaría de Energía (2006-2011). Patricia Espinoza encabezó la Secretaría de Relaciones Exteriores y Marisela Morales es la primera mujer Procuradora General de la República.

Actualmente en el gabinete de Enrique Peña, Rosario Robles es la titular de la Secretaría de Desarrollo Social. Claudia Ruiz Massieu Salinas dirige la Secretaría de Turismo. Mercedes Juan López encabeza la Secretaría de Salud y Lorena Cruz Sánchez se encuentra al frente del Instituto Nacional de las Mujeres.

Griselda Álvarez Ponce de León fue la primera Gobernadora en Colima (1979); posteriormente ocuparon las gubernaturas de Tlaxcala, Beatriz Paredes Rangel (1987-1992); de Yucatán, Dulce María Sauri Riancho (1991-1993); del DF, Rosario Robles (1999-2000); de Zacatecas, Amalia García (2004-2010) y de Yucatán, Ivonne Ortega (2005-2011). La mayoría de sus colaboradores fueron hombres. Es decir, que la participación femenina en los puestos de decisión sigue siendo un lugar de excepción.

Esto significa que los cambios ocurridos recientemente en la sociedad, han permitido que las mujeres accedan a espacios que tradicionalmente eran exclusivamente masculinos. Pero esta presencia e incorporación de la mujer no ha significado ocupar puestos de mayor responsabilidad en dichas instancias, ya que los códigos de género que rigen en esos ámbitos siguen manteniendo una jerarquía entre lo masculino y lo femenino.

En este capítulo se realiza una revisión conceptual del Análisis Político del Discurso que se utilizó como sustento metodológico de la investigación; así como de la teoría feminista y el concepto de género que respaldaron la interpretación



que se realizó del programa y de los materiales de estudio con respecto a la visión que se maneja en ellos acerca de la participación de la mujer en la Historia. La competencia que se relaciona con el papel de la mujer en los procesos sociales es el que se refiere a una formación histórica para la convivencia, en la que se señala que las y los alumnos identifiquen *“las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad, la justicia...”*, (SEP, 2011, pág. 24) ya que para que una sociedad sea democrática debe tomar en cuenta a todas y todos sus habitantes.

En un primer momento se narran las vicisitudes que implicó llegar a delimitar el tema de investigación al estudio de la Revolución Mexicana desde la perspectiva de género, en otro momento se justifica conceptualmente el sustento metodológico y teórico, así como la revisión del papel de la mujer en su lucha por la reivindicación de sus derechos, a la par del marco legal que sustenta la perspectiva de género en el plan de estudios de la educación básica.

1.1 Marco metodológico: De las representaciones sociales al análisis del discurso desde la perspectiva de género

La construcción del objeto de estudio fue un proceso complejo, debido a que no contaba con los elementos necesarios para tomar posición hacia un determinado paradigma, aunque el tema de investigación siempre estuvo enfocado a la enseñanza de la historia. Conforme iba conociendo diferentes teorías y marcos metodológicos me apasionaba por ellos y trataba de encaminar hacia allá mis pasos. Por ejemplo, para finalizar el curso propedéutico, intenté utilizar como sustento teórico a las representaciones sociales pero sin reconocer que también contaba con una metodología ad hoc para llevar a cabo la investigación. El contenido era la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la educación primaria, por lo que pensaba que era conveniente utilizar la etnografía para recabar información de lo que sucedía en el salón de clase, que al final tenía muy poca relación con las representaciones sociales.



En el primer semestre, decidí posicionarme en el paradigma de la teoría crítica porque consideré que como el tema tenía que ver con la historia, no había nada mejor que seguir los postulados de los seguidores de Marx de la escuela de Frankfurt que habían realizado varias investigaciones relacionados con el estudio de la historia, por lo que leí libros de autores como Louis Althusser, Georg Lukács, Jurgen Habermas y Antonio Gramsci, a los que quería relacionar con la etnografía como metodología a utilizar, porque continuaba con la idea de investigar la enseñanza y el aprendizaje de la historia en una escuela primaria a través del estudio de caso.

Para el segundo semestre, un cambio de tutor aunado a nuevas perspectivas me permitió elegir la teoría de la Totalidad social de Hegel, Marx, Lukács y Zemelman, enfocando el tema de estudio a las reformas de 1993 a 2011 en cuanto a la enseñanza de la historia, consideré que la metodología más acorde a esta investigación era un método de corte hermenéutico-dialéctico porque se basa en una relación dialéctica entre aspectos teóricos y los referentes empíricos, y los supuestos se podían modificar a lo largo del proceso de acuerdo a lo que se fuera descubriendo. Respondía a la óptica epistemológica de la totalidad social porque se centraba en la comprensión más que en la explicación causal del objeto investigado. Su finalidad era la interpretación y su objetivo era entender el sentido de la situación en su contexto histórico-político y social.

La investigación se pretendía realizar bajo la modalidad de estudio de caso y las técnicas de recolección de información que se utilizarían eran la observación participante y la entrevista en profundidad, para obtener información acerca del contexto; además de la lectura de textos, para el análisis del contenido de las reformas. Los sujetos a observar eran dos profesores de grupo, sus alumnos y sus directivos, para visualizar la dialéctica en la puesta en práctica de lo que sugerían los programas de estudio y sus concepciones acerca de la enseñanza de la historia, es decir cuáles eran los valores y parámetros desde los que el docente posibilitaba el proceso de aprendizaje de sus alumnos.



Los avances de esta investigación fueron aceptados para participar como ponente en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa con la ponencia titulada: “La enseñanza de la historia en educación básica desde la óptica de la totalidad social”, así como en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado con la ponencia titulada: “La enseñanza de la historia en las reformas de 1993 y 2011: formativa o informativa”. Celebrado del 18 al 22 de noviembre de 2013 en la ciudad de Guanajuato. Experiencia muy enriquecedora porque me ayudó a comprender lo que me faltaba por precisar para continuar el trabajo de investigación.

Como toda práctica docente es histórica, porque es construida en momentos históricos particulares, había iniciado con entrevistas conversacionales acerca de la experiencia que tenían en la puesta en práctica de varias reformas educativas, es decir, que entrevisté a maestros y maestras de más de veinticinco años de servicio, de los hallazgos concluía que reflejaban un proceso complejo de apropiación y construcción que se daba en el cruce entre la biografía individual y la historia de las prácticas sociales y educativas, por lo que el resultado de ese proceso contenía las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas que se han originado en los diferentes momentos históricos que ha atravesado la escuela mexicana, las cuales se reflejaban y reflejan en las practicas actuales de los maestros en servicio quienes aplicaban y aplican estrategias que aprendieron por su paso en la escuela.

En ese trabajo describía y analizaba algunas de las ideas y juicios que formulaban en torno a la enseñanza de la historia durante las diferentes reformas implementadas de 1993 a 2011, daba cuenta de concepciones que tenían los docentes acerca de las prácticas desarrolladas durante algunas de estas reformas. Las opiniones que exteriorizaban mostraban las limitaciones que percibían en su propio quehacer educativo y que repercutían en la enseñanza y el aprendizaje, además de que los docentes no habían comprendido aun la forma en que podían modificar sus prácticas de informativas a formativas, para lograr que sus alumnos adquirieran elementos para comprender la sociedad en que viven



desde una perspectiva crítica, explicar acontecimientos y procesos históricos, así como valorar la participación de los distintos grupos humanos en la historia.

Otro cambio de tutora en el tercer semestre de la maestría influyó en la reconfiguración del objeto de estudio, por no tener plena certeza sobre lo que hasta ese momento había realizado. Hubo sugerencias para direccionar el estudio hacia la formación de la identidad en la escuela, por lo que conseguí el libro *Identidad líquida* de Sygmunt Bauman en formato electrónico y empecé a leerlo. Mientras tanto solicité permiso en una escuela secundaria para llevar a cabo las observaciones, aunque no tenía claro lo que estaba buscando. Elegí esa escuela porque todavía seguía con la idea de saber qué hace que una práctica sea exitosa entre los alumnos, ya que se había caracterizado por participar en eventos nacionales de concurso en el área de las ciencias sociales, donde sus alumnos obtenían por lo menos un lugar a ese nivel, además de que en la escuela preparatoria comentaban que si los alumnos procedían de esa institución era una garantía de que eran buenos en historia y español. Otros comentarios de exalumnos y madres de familia reforzaron esa idea, como que lo que sabían de historia de México, lo habían aprendido en su paso por esa secundaria y con determinado profesor.

Decidí iniciar la observación participante en el mes de septiembre de 2013 porque me enteré que ese profesor ya había solicitado su jubilación y que probablemente se lo darían en el mes de diciembre. El permiso para llevar a cabo la investigación se dio de manera amable, con el apoyo incondicional del subdirector de la escuela y del profesor a observar; con los alumnos tampoco hubo mayor problema, aunque al principio se cohibían con mi presencia, pero con el tiempo se acostumbraron. Lo que se retoma de las observaciones es que el docente era una persona comprometida con su trabajo debido a la formación que había tenido y todo lo que había vivido en sus más de treinta años de servicio, su amplio conocimiento de la historia y su trato personal, que a la vez era amable y firme con los alumnos y con los padres de éstos.



Utilizaba otros materiales además del libro de texto para hacer sentir a sus alumnos una historia viva que formaba parte de su día a día, como la visita a la zona arqueológica del lugar, lo que no hacen otros maestros que tienen menos años de servicio. La proyección de películas que se relacionaban con el tema estudiado, como el de *La otra conquista*; elaboración de mapas históricos, líneas del tiempo, informe de trabajo en formato de códice; relacionaba lo que aprendían los alumnos con lo que vivían en la actualidad. Pero como todo llega a su fin, el maestro recibió su notificación de jubilación al finalizar el mes de noviembre y se retiró de la escuela en la primera quincena de diciembre, por lo que el trabajo de observación se vio interrumpido hasta que llegó otro profesor a cubrir el trabajo con los grupos que atendía.

Por ello decidí realizar la investigación desde la perspectiva de género, pero solo del tema de la Revolución Mexicana porque hacerlo de toda la historia de México resultaba muy amplio y hubo interrupción en las observaciones debido a la jubilación del docente mencionado; además de que podría encontrar más materiales bibliográficos porque apenas pocos años atrás se había celebrado el centenario de ese movimiento revolucionario. Empecé a recopilar información sobre la perspectiva de género y sobre la participación de la mujer en la Revolución Mexicana, la cual fue muy abundante, porque cada nuevo autor o autora me conducía a otros que habían trabajado esta perspectiva de investigación. De todo lo que había leído, consideré que la hermenéutica crítica de Eduardo Weiss, era la más acorde para utilizar como sustento metodológico. Como todavía no dimensionaba el tamaño del estudio emprendido, quería realizarlo en los tres niveles de la educación básica, es decir, en preescolar, primaria y secundaria. Pero cuando leí el programa de estudios de preescolar, me di cuenta que casi no se abordaba lo relacionado a la historia, por lo que decidí enfocarme en ese entonces a primaria y secundaria.

El propósito del trabajo era el desarrollo de un análisis hermenéutico-crítico del enfoque por competencias para la enseñanza de la historia en los programas de estudio, guía para el maestro y libro de texto para los alumnos de primaria y



secundaria en el tema de la Revolución Mexicana, con una mirada desde la perspectiva de género, con la intención de identificar el discurso que se utilizaba en esos materiales y los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados.

Para ello inicié con la contextualización de la enseñanza de la historia en la escuela primaria y la secundaria a través de un recuento histórico de su desarrollo desde 1875 hasta el programa de estudios 2011; además de la conceptualización de la historia desde diferentes enfoques historiográficos, así como el análisis del discurso presente en los planes y programas de estudio, pero no lograba la conexión entre ese análisis y la perspectiva de género. Después de una lectura exhaustiva de diversos materiales bibliográficos, entre ellos ponencias y tesis que analizaban los libros de texto desde perspectivas como el análisis sociolingüístico, semiótico y político del discurso, fue que comencé a entender cómo podía encaminar el objeto de estudio. Asimismo, el participar como ponente en el congreso internacional de la AFIRSE celebrado del 20 al 22 de junio de 2014, me permitió ampliar mi panorama investigativo ya que en la mesa de trabajo se realizó un profundo debate acerca del análisis político del discurso y de su metodología, lo que me dio elementos para decidir finalmente que era el más acorde para realizar el análisis que pretendía en el presente trabajo.

Es así que después de todo ese transitar por diversas teorías y metodologías me posicioné en el análisis político del discurso y principalmente de la metodología que utiliza, que es la hermenéutica profunda de J.B. Thompson para realizar el análisis del plan y programa de estudios, el libro de texto y del discurso en el aula. Decidiendo también en definitiva enfocarme específicamente al nivel de educación secundaria, debido al poco tiempo con que contaba para realizar la observación de campo, ya que por todos los cambios mencionados, se realizó formalmente el trabajo de investigación a partir del cuarto semestre de la maestría y todavía se tenían que analizar los datos obtenidos, para efectuar la interpretación de los mismos.



1.2 El Análisis Político del Discurso

El Análisis Político del Discurso (APD, en lo sucesivo), se ubica el campo de las investigaciones cualitativas de corte etnográfico, interpretativa y discursiva, porque es una perspectiva analítica que combina diferentes estrategias y posicionamientos filosóficos con el fin de interpretar procesos históricos, por ello esta perspectiva de investigación involucra lógicas, conceptos y formas de conocer, procedentes de diversas tendencias filosóficas y de teorías políticas, semiológicas y psicoanalíticas. (Buenfil, 2008) En la que se realiza un análisis del discurso de forma flexible porque mezcla procedimientos de investigación que retoma de diversas disciplinas. Como señala Buenfil, se pone especial atención a la vigilancia epistemológica al buscar compatibilidad epistémica y ontológica de las herramientas intelectuales que articula para lograr la mayor consistencia posible, así como la implicación del investigador con el objeto que construye.

En el APD es necesario tratar de reunir los recursos teóricos -conceptos, lógicas y posicionamientos- para cuestionar aquello que aparece como natural. Tal es el caso de la subordinación de la mujer al hombre, que se presenta como algo “dado”, por lo que es un objeto que hay que problematizar y desnaturalizar, para poner en evidencia el proceso mediante el cual eso que se presenta como natural ha llegado a ser lo que hoy es, para mostrar sus lógicas de inclusión y exclusión a lo largo del tiempo, así como su dimensión política, lo cual se ve reflejado en los materiales utilizados en la enseñanza de la historia, así como el tipo de lenguaje empleado.

En esta perspectiva de investigación se apunta al discurso en el sentido de que lo discursivo simboliza el significado que se le da a la posición que ocupan las mujeres y los hombres en la organización social de la que forman parte y a la que se insertan a través de mediaciones simbólicas. Por lo que se concuerda con lo que señala Buenfil (2008), sobre el APD, el cual involucra lo político como inclusión/exclusión, como prácticas hegemónicas de dominación, de persuasión, de convencimiento, de imposición, de antagonismos y de articulación, en el



terreno de las prácticas significantes del lenguaje. Mirada que retoma de la pragmática filosófica de Wittgenstein (citado en Gutiérrez, 2000) en los juegos de lenguaje, en el sentido que se juega siempre en un contexto; y de la distinción filosófica de Heidegger (2012), en el sentido de que el ser está siempre viviendo en el lenguaje, por lo que no hay filosofía fuera del lenguaje o de la significación y ésta es siempre situada, lo que marca la historicidad del ser. Laclau y Mouffe (1987) añaden a estas contribuciones la dimensión política, mostrando que el lenguaje no es neutro, no es inofensivo, lo que se puede expresar y cómo se puede expresar es producto de una relación de poder.

Según Gutiérrez (2000), el análisis del discurso, pero sobre todo del discurso político, surge de las contribuciones principales de dos áreas o campos concretos de investigación. Por un lado, el estudio del lenguaje, que incluye las investigaciones que provienen de la lingüística, la filosofía del lenguaje, la semiótica, la retórica y la semiología. Por el otro, el estudio de los fenómenos políticos y sociales desde la filosofía, la ciencia política y la sociología; es decir, aquellas investigaciones dirigidas al estudio de la ideología y el poder, más concretamente, los trabajos posteriores a Althusser sobre el concepto de ideología y sobre el interés de reubicar la dimensión crítica en la investigación social. (Gutiérrez, 2000).

El análisis del discurso que vincula lo discursivo con lo ideológico, permite conocer y describir no solamente lo que se dice en determinados discursos, sino también el contexto y la situación coyuntural en que son expresados. El discurso no proporciona por sí solo toda la información necesaria para conocer la realidad social, pero sí permite encontrar pistas que llevan a la reconstrucción de esa realidad. Como los discursos son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos, para interpretarlos hay que realizar un análisis de esos contextos, porque estos discursos casi siempre se producen y se reciben en una institución social que determina tanto el contenido como la forma del mensaje, además de la recepción del mismo. Como señala Gutiérrez (2000), al relacionar el discurso con el contexto de emisión y de recepción, el investigador puede llegar a



una interpretación más profunda de algunos fenómenos políticos y sociales. En lugar de limitarse a la descripción del programa, el análisis del discurso permite descubrir los valores y las representaciones de la realidad en ese discurso.

El segundo rasgo que distingue el análisis del discurso como propuesta teórica metodológica es el de recurrir a una amplia gama de técnicas, para el análisis del lenguaje. Disciplinas como la semiótica, la lingüística, la filosofía del lenguaje, la lingüística del texto y la retórica han aportado técnicas para analizar diferentes aspectos del significado que hacen posible respaldar una interpretación con datos empíricos y avalados teóricamente. Desde esta perspectiva interdisciplinaria se pretende analizar el discurso, donde se asume que el lenguaje es un portador de contenido político y no solamente una herramienta para poder hablar sobre fenómenos discursivos, que existen independientemente de lo que se dice y de lo que se piensa y afirma.

1.2.1 El discurso

Existen varias definiciones e interpretaciones del concepto discurso, dependiendo de la posición teórica que uno adopte. El discurso utilizado para esta investigación es el del análisis narrativo a través de las distintas fuentes. Se entiende por discurso *“toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción, que son fundamentalmente condiciones institucionales, ideológico-culturales e histórico coyunturales”*. (Pêcheux, 1978, pág. 245) De la definición adoptada, resulta útil aclarar los siguientes aspectos:

1. El concepto de discurso parte de la idea de que éste es siempre un mensaje situado, producido por alguien y dirigido a alguien, es decir, situado con relación a la posición que ocupan los sujetos del acto comunicativo en la estructura social y a la coyuntura histórica dentro de la que se registra, con base en las relaciones de fuerza y de poder existentes en una sociedad determinada. (Gutiérrez, 2000). Como el discurso de que



la mujer en la época colonial no era capaz de cuidar de sus propios bienes, justificación suficiente para que el esposo se tuviera que hacer cargo de todo, en su propio beneficio.

2. Por condiciones institucionales se entiende aquellos lugares dentro de los cuales se produce y se recibe el discurso. Estos son un conjunto de instituciones estatales y civiles; los cuales desempeñan la función de reproducción y transformación de determinadas formas de conciencia social. (Gutiérrez, 2000). Lo que ha ocurrido en las instituciones educativas en las que en diferentes épocas se ha dado un trato desigual a las mujeres en relación con los hombres; donde cada uno tenía aprendizajes diferenciados de acuerdo a su situación biológica.
3. Por condiciones ideológico-culturales se entiende: el sistema de ideas, y la conciencia sistemática de clase, los cuales estructuran los valores que conforman la cultura. (Gutiérrez, 2000). Esta definición sigue el punto de vista de Althusser (2008), según el cual la ideología se define como un sistema de ideas, un conjunto estructurado de imágenes, representaciones y mitos que determinan ciertos tipos de comportamiento, de prácticas y de hábitos que funcionan como un inconsciente, como convicciones. O como la perspectiva de Gramsci en la que ideología se entiende como el significado más alto de concepción del mundo que se manifiesta en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva. (Gramsci, 2009). Debido a ello y para ejercer la dominación legítima sobre las mujeres fue necesario producir discursos, crear estereotipos, identidades y principios morales en los que pudieran verse reflejadas.
4. Por último, se entienden como condiciones histórico-coyunturales aquellas que refieren la situación social concreta en que se genera un discurso. Esto es, aquellas circunstancias que se refieren al momento específico de un proceso histórico caracterizado por una correlación de fuerzas protagonizadas por sujetos sociales que producen ciertos discursos significativos. De acuerdo a la explicación de lo que se entiende por



condiciones de producción de un discurso, es posible llevar a cabo un análisis que posibilite su comprensión desde la situación objetiva del emisor en su lugar estructural e institucional y en su momento histórico. (Gutiérrez, 2000). Por lo que se hizo una revisión de la forma en que las mujeres han participado en el campo educativo como alumnas o educadoras donde se encontró que de acuerdo a la época se le daba cierto tipo de educación.

1.2.2 Metodología de la hermenéutica profunda

Los conceptos anteriormente expuestos necesitan ser integrados en un marco metodológico que contemple su articulación. De los enfoques existentes, se considera que la propuesta de J. B. Thompson (1998), denominada “Metodología de la Hermenéutica Profunda”, es la que mejor lleva a cabo la tarea de articulación entre los ejes que se consideran como esenciales para el análisis del discurso político: la ideología, el poder y el discurso. Si bien esta propuesta está construida para lo que Thompson denomina el análisis de los fenómenos culturales, es decir, para el análisis de las formas simbólicas en contextos estructurados; este marco metodológico general, puede adaptarse con facilidad para analizar la ideología del discurso en el currículum. Asimismo, permite demostrar cómo se puede interrelacionar de una manera sistemática diferentes enfoques del análisis de la cultura, de la ideología y de la comunicación de masas, para combinarse dentro de un movimiento coherente de pensamiento que ayude a explicar los diversos aspectos del enfoque discursivo de la curricula de educación secundaria en la asignatura de historia. (Thompson, 1998).

La propuesta incluye tres fases o niveles de análisis: 1) el análisis socio-histórico, 2) el análisis discursivo y 3) la interpretación. Aunque el enfoque de Thompson puede dividirse en tres niveles, hay que subrayar que esta división es esencialmente analítica; las fases o niveles no se consideran como estadios de un método secuencial sino, más bien, como dimensiones teóricamente distintas de un



proceso interpretativo complejo. A continuación se describen los niveles de análisis.

El análisis socio-histórico. Las producciones discursivas son producidas y recibidas por individuos situados en circunstancias socio-históricas específicas. Estas circunstancias pueden estar caracterizadas por disposiciones institucionales de diversos tipos y por relaciones de poder y dominación. Este nivel es esencial porque las formas simbólicas no subsisten en el vacío: son fenómenos sociales contextualizados, se producen, ponen en circulación y reciben en condiciones sociales concretas que se pueden reconstruir con la ayuda de métodos empíricos, documentales y de observación. (Thompson, 1998). De ahí la importancia de analizar la forma en que se ha percibido el papel de la mujer en distintas etapas históricas, ya que en cada una de ellas se ha reforzado una característica específica que se demuestra en los discursos dirigidos a ellas.

El análisis discursivo. Este nivel contempla la dimensión específica del discurso. Esta fase es esencial porque las formas simbólicas, además de fenómenos sociales contextualizados, son algo más: construcciones simbólicas que, en virtud de sus rasgos estructurales, pueden presentar, significar y decir algo acerca de algo. Existen varias propuestas metodológicas en que las formas del discurso pueden ser estudiadas como construcciones simbólicas y con miras a la explicación de sus características ideológicas. (Thompson, 1998).

Este segundo nivel de análisis plantea interrogantes metodológicas, tanto desde el punto de vista del análisis del discurso como del análisis de las ideologías. La gran interrogante en el análisis del discurso se encuentra en revelar: ¿Cuál es el método más apropiado para tal o cual estudio? Sin duda la respuesta no es fácil. Primeramente, hay que tener en cuenta el tipo de producción discursiva que se va a analizar y no determinar la propuesta metodológica independientemente de su naturaleza lingüística. En la actualidad existen propuestas basadas en investigaciones en el campo de la semiótica, la pragmática, la retórica, la etnometodología, la lingüística del texto, que pueden ser



adoptadas una vez que se ha constituido el campo de análisis y se han definido los objetivos de la investigación, así como su naturaleza. (Gutiérrez, 2000).

Entre las propuestas que pueden ser útiles para analizar las producciones discursivas como construcciones lingüísticas y para explicar sus características ideológicas se encuentran, entre otras, las siguientes:

- a) El análisis narrativo. Las formas del discurso pueden ser estudiadas como narraciones que exhiben una cierta lógica. Un análisis narrativo puede facilitar la explicación de las características ideológicas, porque la ideología, al pretender sustentar relaciones de dominación y al hacerlas aparecer como legítimas, tiende a asumir una forma narrativa. En los relatos se cuentan historias que glorifican a quienes están en el poder y pretenden justificar el *statu quo*. De ahí que en este trabajo de investigación se utilizó esta propuesta para realizar el análisis del plan y programa de estudios y el libro de texto de tercer grado de secundaria. Así como de distintas fuentes para conocer cómo ha evolucionado la lucha de las mujeres en lograr la equidad de género.
- b) El análisis de la estructura sintáctica. Ciertas investigaciones han puesto la mira sobre una serie de ayudas y, en algunos casos, sobre ciertos “trucos” sintácticos que desempeñan un papel vital en el discurso. Dos ejemplos son el estudio de la nominalización y la pasivización. El uso de los pronombres y la estructura de los tiempos pueden facilitar, por ejemplo, un acceso inicial a los procesos de preponderancia dentro del lenguaje.
- c) El análisis de la estructura argumentativa del discurso. Las formas del discurso, como construcciones lingüísticas que van más allá de la frase, contienen explicaciones y cadenas de razonamiento que pueden ser reconstruidas y explicitadas de diferentes maneras. Dichas reconstrucciones pueden ayudar a esclarecer las características ideológicas del discurso, sacando a la luz no sólo sus procedimientos de legitimación, sino también sus estrategias de disimulación. El análisis de la estructura argumentativa puede esclarecer la función encubridora de la ideología, por



ejemplo, sacando a la luz las contradicciones y las inconsistencias, los silencios y los lapsus que caracterizan la textura de un discurso.

El análisis interpretativo. Finalmente existe un tercer nivel o fase de análisis que tiene que ver con la interpretación. Por muy rigurosos que sean los métodos para el análisis del discurso, éstos no pueden eliminar la necesidad de una explicación interpretativa de lo dicho. Al explicar lo que se representa o lo que se dice, el proceso de interpretación va más allá del carácter cerrado del discurso como construcción simbólica con una estructura determinada. El discurso dice algo sobre algo, afirma y representa, y es este carácter trascendente lo que debe ser captado por la interpretación. *“El proceso de interpretación, mediado por los métodos del enfoque hermenéutico profundo, es simultáneamente un proceso de reinterpretación.”* (Thompson, 1998, pág. 318) Aunque la interpretación está ya incluida en la significación en su sentido más amplio, en este nivel se constituye en una herramienta privilegiada para la articulación del discurso con la totalidad social. Esta fase parte de los resultados del análisis sociohistórico y del análisis formal y discursivo, pero va más allá que ellos en un proceso de construcción sintética. (Gutiérrez, 2000).

El análisis que se realizó en esta investigación, fue sustentada en la teoría feminista, haciendo énfasis en el género como categoría analítica para comprobar si los fundamentos de la historia que se enseña a las y los estudiantes de educación básica en el tercer grado de secundaria saca a la luz la participación de la mujer en esa historia y de manera esencial en el tema de la Revolución Mexicana por ser el mito fundador del Estado mexicano actual, por ello, se presenta una semblanza de esta teoría y las luchas que las mujeres han dado desde esta perspectiva por cambiar su situación en la sociedad.



1.3 Teoría feminista

Los tiempos modernos fueron tiempos de revolución en muchos sentidos. En el siglo XVIII, la revolución francesa y la revolución industrial sacudieron la historia y la cambiaron, se hablaba entonces de valores como la autonomía, la libertad y la igualdad, sólo que estaban dirigidos únicamente a los hombres a pesar de la demanda de muchas mujeres por participar y decidir en los cambios que se estaban dando.

El modo de producción capitalista hizo surgir el Estado Moderno, sin embargo, el patrón de dominación hacia la mujer por parte del varón no se modificó a pesar de ello. Cuando se consolidó el capitalismo industrial, a la mujer se le siguió considerando apta para ser madre, esposa y ama de casa. En algunos casos, cuando así lo requerían los intereses del capital, era educada para incorporarse a la producción, sin perder, desde luego, su papel tradicional de servir al hombre y a la familia de manera resignada. Entonces, la mujer, no era educada en el amplio concepto de educación que persigue transformar al ser humano, para que sea autónomo, capaz de generar conocimientos y desarrollarse como persona, libre y consciente.

Por lo que las feministas se han preguntado “*¿Cómo podemos cambiar y mejorar el mundo social para hacer de él un lugar más justo para las mujeres y para todas las personas?*” (Ritzer, 2002, pág. 381), para que cada ser humano, en el sentido amplio de la palabra, goce de los mismos derechos y obligaciones. Esta postura demuestra el compromiso de las feministas con la transformación social en nombre de la justicia que es una característica propia de la teoría social crítica, rasgo que comparten con el marxismo, el neomarxismo y las teorías sociales desarrolladas por las minorías étnicas y raciales.

De igual manera, en este trabajo de investigación se concuerda con el pensamiento de que “*la teoría feminista es un sistema de ideas general y de gran alcance sobre la vida social y la experiencia humana comprendidas desde una perspectiva centrada en las mujeres,*” (Ritzer, 2002, pág. 380), porque concentra



su atención en la situación y experiencias de las mujeres como su objeto de indagación, las considera sujetos centrales de ese proceso al ver el mundo social desde su punto de vista; es una teoría crítica y activista que actúa en nombre de las mujeres y tiene por objetivo producir un mundo mejor para toda la humanidad.

Las preguntas básicas del feminismo: “*¿Qué hay de las mujeres? Y ¿Por qué todo esto es como es?*”, (Ritzer, 2002, pág. 381) han producido una teoría de la vida social cuya aplicación puede ser universal porque cambia el modo de comprender el mundo al describirlo desde el punto de vista de las mujeres y lo que se había considerado un conocimiento universal y absoluto, procedente de las experiencias de los hombres, es relativo, porque se cuestiona todo lo que se había creído conocer sobre la sociedad.

1.3.1 La memoria del feminismo

Las mujeres que han participado en diversos contextos han expuesto la necesidad de ser escuchadas, a tener la palabra, a tener un discurso propio, a hacerse visibles, conseguir una presencia como sujetos sociales autónomos y lograr relaciones entre hombres y mujeres, igualitarias. Las mujeres que han investigado al respecto, se centraron en encontrar el porqué de la injusticia y la opresión de las mujeres en la sociedad.

El proceso empieza en el siglo XVIII, en la etapa de la historia conocida como ilustración, donde se muestra una ilustración de corte patriarcal y otra de corte feminista, en la que se suprime el ideal de la mujer aristócrata para dar paso al modelo de la mujer doméstica; con el surgimiento de la modernidad, el trabajo doméstico quedó al margen de las leyes del capitalismo, formando con ello una separación entre lo económico (remunerado/público) y doméstico (familia/privado). (García Gossio, 2004).

Durante la Revolución Industrial ocurrió la principal transformación de la estructura familiar, la división del trabajo según el género, que hizo del hombre el



productor y de la mujer, la encargada de la vida en los hogares. Antes, en la Revolución francesa se habían puesto en tela de juicio poderes como el religioso, patriarcal y el de las clases dominantes en la sociedad, donde no podían reclamarse los títulos de legitimidad y de privilegio, frente a los derechos ciudadanos y el mérito individual.

Como parte de la Ilustración feminista se pueden destacar los trabajos de Condorcet (*La administración de las mujeres en la economía, 1790*); Olympe de Gouges (*La declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana, 1791*), por cuya causa fue presa y sentenciada a la guillotina; Mary Wollstonecraft (*La vindicación de los derechos de la mujer, 1792*). Pero en la primera mitad del siglo XIX, el feminismo fue casi inexistente, porque:

El auge de la actividad y los escritos feministas ha tenido lugar en los momentos de liberación de la historia moderna occidental; encontramos una primera cota de productividad en las décadas de 1780 y 1790 con motivo de los debates que rodearon las revoluciones americana y francesa, posteriormente un esfuerzo mucho más organizado y definido en la década de 1850 como parte de la movilización contra la esclavitud y a favor de los derechos políticos para la clase media; y, por último, la enorme movilización a favor del sufragio de las mujeres de la reforma cívica e industrial a principios del siglo XX, especialmente en la Era Progresista de los Estados Unidos. (Ritzer, 2002, pág. 8).

Es decir, que las mujeres buscaron resquicios para reivindicar sus derechos en los momentos más álgidos de la historia, ya que ahí se presentó la coyuntura perfecta para hacer escuchar sus voces, pero como casi siempre eran movimientos aislados, dirigidos por las más conscientes y liberales que no lograban llegar a las grandes mayorías, se iban diluyendo hasta casi desaparecer, sobre todo con la invisibilización que promovieron los hombres detentadores de poder, porque veían en peligro su supremacía. Pero el sufragismo fue más acción política que aportación teórica para el feminismo, con mujeres como Elizabeth



Cady Stanton y Lucy Stone, y en Inglaterra con Emmeline Pankhurst. (Ritzer, 2002).

En la Primera y Segunda Guerra Mundial, las mujeres de los países que intervinieron en ellas, fueron solicitadas para el trabajo remunerado, lo que trajo consigo grandes cambios sobre todo en las clases medias. Simone de Beauvoir con su obra *El segundo sexo* (1949), planteaba a las mujeres atreverse a ser y a asumir su libertad, atreverse a ser libres; y Betty Friedan, sufragista liberal, que en su libro *La mística de la femineidad*, (1963), señalaba: al igual que los hombres, las mujeres sólo pueden encontrar su identidad en un trabajo en el que utilice todas sus capacidades, porque no la puede encontrar en la monótona rutina de los quehaceres domésticos.

Para la década de los sesenta, el nuevo feminismo se desarrolló en sociedades que habían reconocido la declaración universal de los derechos humanos elaborado por la ONU, en la extensión de este código ético para el reconocimiento de las mujeres como sujetos de derecho inalienable e imprescriptible, es donde se desplegó el movimiento feminista. (De Barbieri, 1996). En paralelo, las mujeres participaban activamente en los movimientos de resistencia que se presentaron en distintos países en las que se cuestionaba las acciones del Estado, dando lugar a una sociedad más crítica. También se discutió la baja presencia de mujeres en los lugares clave del aparato estatal y del conjunto del sistema político, ya que se había logrado sólo una representación marginal.

Por su parte Ritzer (2002) señala que a este nuevo feminismo se le conoce como teoría feminista contemporánea, que se basó en el nuevo activismo de las mujeres a favor de la plena igualdad civil. Los factores que contribuyeron a desencadenar esta nueva ola feminista fueron el clima general de pensamiento crítico que caracterizaba a ese periodo; la unión de las activistas en contra de la guerra y a favor de los derechos humanos y la revuelta estudiantil; además de la experiencia de prejuicio y discriminación que sufrían las mujeres que se incorporaban al trabajo asalariado y a la educación superior.



En 1967, Kate Millet dio paso al feminismo radical, donde subrayó la importancia de la sexualidad para analizar las problemáticas de las mujeres y acuñó el concepto de patriarcado para ese análisis. Por su parte, la antropóloga Gayle Rubín en 1974-75, introdujo el concepto de Sistema, Sexo-Género con lo que analizó la división sexual del trabajo, las consecuencias de separar a la sociedad en un ámbito público y en otro privado para comprender por qué las mujeres llegan a ver y sentir el mundo de esa manera, como fragmentado. (De Barbieri, 1996). Estos estudios se centraron en el análisis de cómo las diferencias naturales se tornaban en desigualdades sociales.

Para las décadas posteriores, el feminismo pasó por un amplio y diverso conjunto de supuestos y teorías que en ocasiones se contraponían entre sí, y que orientaron las investigaciones feministas contemporáneas, ya que *“la creación cultural de las mujeres se ha caracterizado por dos momentos constitutivos del feminismo: el de la igualdad y el de la diferencia sexual”* (García Gossio, 2004, pág. 16). El feminismo de la igualdad provino de la corriente emancipatoria de la Ilustración, que contribuyó de manera política, social y cultural a hacer más visible a las mujeres como sujetos activos en busca de autonomía y libertad.

Este feminismo propone profundizar en los estudios que cuestionan los estereotipos sexuales que vivimos a diario y demandar una verdadera igualdad de oportunidades, que cobren materialidad a través de políticas de acción positiva que permitan a los sexos relacionarse en igualdad y libertad. (García Gossio, 2004, pág. 16)

El feminismo de la diferencia sexual se basó en el estudio del psicoanálisis lacaniano, (Scott, 2008) el cual señalaba que lo femenino no se asentaba en el orden de la cultura y por ello se dedicaban a valorizar lo femenino, esta postura desechaba el orden patriarcal como base de las diferencias.

Por su lado, Ritzer expone que la obra feminista ha empezado su tercera ola, cuyo rasgo sobresaliente es la creciente proliferación de una nueva literatura sobre las mujeres que hace visibles todos los aspectos de la vida y las



experiencias femeninas que hasta entonces no se habían tomado en cuenta. Esta literatura que se conoce popularmente como estudios sobre las mujeres o nueva literatura sobre las mujeres, es la obra de una comunidad internacional e interdisciplinar de escritores y escritoras que se encuentran dentro y fuera de las universidades, que a través de una crítica analítica pone al descubierto la complejidad de los sistemas que someten a las mujeres.

Los avances en la lucha de los movimientos y organizaciones feministas, han permitido abrir espacios para que las mujeres se desarrollen en distintos ámbitos, como ciudadanas con derechos y obligaciones, pero principalmente con mayores posibilidades de tomar la palabra, ser escuchadas, representadas. Actualmente en el país, existen mujeres que investigan y escriben sobre las experiencias femeninas, entre ellas están Marcela Lagarde de los Ríos, Marta Lamas Encabo y Sara Lovera López.

1.3.2 Feminismo mexicano

La historia de la participación de las mujeres en México no es reciente:

A raíz de la constitución de los estados nacionales durante el siglo XIX, momento en que se traza la creación del ciudadano y la división entre lo público y lo privado. Ante la demanda al reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres surge el movimiento sufragista que atravesará varias décadas de lucha. (García Gossio, 2004, pág. 23)

Entre las mujeres sobresalientes de esta etapa, destacan, Dolores Jiménez y Muro, periodista, que fundó en 1876 *La Comuna*, en la que se proponía defender el derecho de huelga así como los derechos de la mujer. En 1911 fundó *Regeneración y Concordia*, organización pro derechos de las mujeres y redactó el *Plan Político y Social de Tacubaya*. También redactó el prólogo del Plan de Ayala, ella es un símbolo de autonomía y rebeldía revolucionaria.



En el mismo contexto revolucionario, en 1916, en Yucatán se movilizaron mujeres, particularmente maestras, por el derecho a la educación y al trabajo. Ese mismo año se convocaron dos congresos feministas en la península que a pesar de ser organizadas desde el poder con la intervención directa del gobernador Salvador Alvarado, demostraron que las autodenominadas feministas tenían un pensamiento propio; desde entonces ya existían corrientes radicales y moderadas. En 1917 se congregaron para promover el voto femenino. El sufragio se convertiría en la oportunidad para ser ciudadanas en toda la extensión de la palabra, para poder elegir y ser elegidas y además participar en la vida pública y en la toma de decisiones. Ese mismo año, Hermila Galindo lanzó su candidatura para diputada por el V distrito electoral de la ciudad de México que aunque no ganó, se aventuró a pasar de un estado de represión a uno de independencia.

Hasta la década de 1950, la exclusión de las mujeres de la política formal se justificaba porque sus derechos ciudadanos no estaban contemplados en la ley, así como por el peso que el hombre tenía en las distintas esferas de poder, fue hasta 1953 que se obtuvo el derecho al voto femenino. La década de los sesenta marcó la liberación y cambio de las reglas establecidas porque el movimiento feminista cuestionó el cuerpo y la sexualidad de las mujeres, las relaciones de poder que dominaban lo privado, debido a la incursión de la mujer en los mercados de trabajo y a los mayores niveles de escolaridad. (García Gossio, 2004).

Hubo mayor militancia de las feministas en los partidos políticos, la difusión de anticonceptivos que reconocían la transformación del destino biológico de las mujeres para ejercer su sexualidad de manera placentera sin el riesgo de un embarazo no deseado, permitían demandar una maternidad libre y voluntaria, luchar contra la violencia y la discriminación, debatir y resolver en el ámbito público las relaciones de poder presentes en el espacio privado. Cuestionamientos y demandas con resultados que entremezclaban utopía y realidad. (García Gossio, 2004).



En los años setenta, el país se caracterizó por establecer, unificar, organizar y buscar apoyo financiero para la consolidación de acciones específicas. En 1976, apareció la revista FEM, cuyos objetivos eran: señalar desde diferentes ángulos lo que puede y debe cambiar en la condición social de las mujeres; ir construyendo una historia del feminismo; dar cabida a la creación literaria; no era órgano de ningún grupo y consideraba que la lucha de las mujeres no podía desvincularse de la lucha de los oprimidos por un mundo mejor. (Peimbert, 2014). También surgió el Movimiento Feminista Mexicano con tendencias radicales.

En la década de los ochenta, los intereses y demandas de las luchas y movimientos feministas fueron distintos a la década anterior aunque siguieron girando en torno a la condición de las mujeres. La realidad de la situación de explotación que vivían las obreras de la industria de la confección, evidenciada tras el sismo de la Ciudad de México en 1985, dio paso a su organización, lo cual originó el surgimiento del Sindicato 19 de Septiembre.

Como señala García Gossio (2004), para los noventa, el movimiento feminista sufrió influencias externas e internas debido a las Conferencias de Pekín y El Cairo, así como del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), los cuales provocaron una diversidad de corrientes. Un año antes de la aparición pública del EZLN, ya se había aprobado la Ley revolucionaria de mujeres, donde se incorporaba a la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso a cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporaron sus justas demandas de igualdad y justicia, gracias a la lucha incansable de sus militantes, como lo señalan en su propia voz:

Las mujeres, mucho más antes, sufríamos por el maltrato y la discriminación, la desigualdad en la casa, en la comunidad. Siempre sufríamos y nos decían que éramos un objeto, que no servíamos para nada, así nos enseñaron. Nuestras abuelas sólo nos enseñaron a trabajar en la



casa, en el campo, a cuidar niños, a los animales y servir al esposo. Nunca tuvimos la oportunidad de ir a la escuela, por eso no sabemos leer ni escribir, mucho menos hablar en castilla. Nos decían que una mujer no tiene derecho de participar ni reclamar. No sabíamos defendernos, ni conocíamos qué es un derecho.³ (<http://subversiones.org/archivos/11845>).

Sabemos que desde el inicio de la vida las mujeres tenían un papel muy importante en la sociedad, en los pueblos, en las tribus. Las mujeres no vivían como vivimos ahora, eran respetadas, eran las más importantes para la conservación de la familia, eran respetadas porque dan la vida así como nosotros respetamos ahora a la madre tierra que nos da la vida. En ese tiempo la mujer tenía un papel tan importante pero con la historia y con la llegada de la propiedad privada eso se fue cambiando.

La mujer al llegar la propiedad privada fue relegada, pasó a otro plano y llegó lo que llamamos el “patriarcado” con el despojo de sus derechos de las mujeres, con el despojo de la tierra. Entonces fue con la llegada de la propiedad privada que empezaron a mandar los hombres. Sabemos que con esta llegada de la propiedad privada se dieron tres grandes males, que es la explotación de todos, hombres y mujeres, pero más de las mujeres, como mujeres también somos explotadas por este sistema neoliberal.

También sabemos que con esto llegó la opresión de los hombres hacia las mujeres por ser mujeres y también sufrimos como mujeres en este tiempo la discriminación por ser indígenas. Nosotros dentro de la organización, con tanta falta de derechos como mujeres, se vio necesario luchar por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, fue así como se dictó nuestra Ley Revolucionaria de Mujeres.⁴

³ Claudia, base de apoyo del Municipio Autónomo 17 de Noviembre, en el Caracol de Morelia. Participación de las Mujeres en el Gobierno Autónomo. Cuaderno de texto de primer grado del curso de «La Libertad según I@s Zapatistas», p. 46.

⁴ Guadalupe, base de apoyo y promotora de educación del Caracol II “Resistencia y rebeldía por la humanidad”, de la zona Altos de Chiapas. Comunicado del Subcomandante Insurgente Marcos. México, Febrero del 2013.



(<https://mujeresylasextaorg.wordpress.com/ley-revolucionaria-de-mujeres-zapatistas/>)

LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES:

Primera.- Las mujeres, sin importar su raza, credo o filiación política tienen derecho a participar en la lucha revolucionaria en el lugar y grado que su voluntad y capacidad determinen.

Segunda.- Las mujeres tienen derecho a trabajar y recibir un salario justo.

Tercera.- Las mujeres tienen derecho a decidir el número de hijos que pueden tener y cuidar.

Cuarta.- Las mujeres tienen derecho a participar en asuntos de la comunidad y tener cargo si son elegidas libre y democráticamente.

Quinta.- Las mujeres y sus hijos tienen derecho a atención primaria en su salud y alimentación.

Sexta.- Las mujeres tienen derecho a la educación.

Séptima.- Las mujeres tienen derecho a elegir su pareja y a no ser obligadas por la fuerza a contraer matrimonio.

Octava.- Ninguna mujer podrá ser golpeada o maltratada físicamente ni por familiares ni por extraños. Los delitos de intento de violación serán castigados severamente.

Novena.- Las mujeres podrán ocupar cargos de dirección en la organización y tener grados militares en las fuerzas armadas revolucionarias.

Décima.- Las mujeres tendrán todos los derechos y obligaciones que señalan las leyes y los reglamentos revolucionarios.
(<https://mujeresylasextaorg.wordpress.com/ley-revolucionaria-de-mujeres-zapatistas/>)



Estas diez normas concretas representan la base teórica del trabajo para la promoción de la igualdad y de la justicia en las comunidades zapatistas. Con ellas, las y los zapatistas no sólo lograron un reconocimiento de los derechos de las mujeres, sino del carácter esencial e indispensable de su incorporación en la resistencia, para lograr una verdadera lucha del pueblo en su conjunto.

A partir de esa ley, los esfuerzos para mejorar la condición de las mujeres se multiplicaron dentro de la construcción de la autonomía de las comunidades zapatistas. Uno de los métodos usados para promover la participación de las mujeres zapatistas tiene que ver con el trabajo de deconstrucción de los estereotipos sexistas presentes en las comunidades: las mujeres, aunque no saben leer, ni escribir, ni hablar en castilla, si son capaces de participar y de luchar de la mano con sus compañeros. Es lo que reivindicó la Comandanta Ramona cuando, al salir por primera vez de Chiapas hasta la ciudad de México, declaró: “Nunca más un México sin Nosotras”. Además de este ejemplo, las mujeres insurgentes también jugaron un papel central en este proceso de reflexión y discusión, haciéndose responsables de la organización de pláticas en cada pueblo, respecto al rol de las mujeres en la lucha, el trabajo y la vida cotidiana.

En años más recientes surgió el Movimiento Amplio de Mujeres (MAM) conformado por cinco sectores: el movimiento urbano popular de mujeres; el movimiento de campesinas e indígenas; el movimiento de trabajadoras asalariadas y las mujeres militantes de partidos políticos y funcionarias. El MAM representa actualmente una de las formas contemporáneas de la acción colectiva de las mujeres, en la que convive una diversidad de identidades, ha propiciado la alianza y fortaleza para nombrar y llevar a la tribuna, las demandas feministas de los setentas.

En el terreno académico Ma. Teresa Wuest indica que aún se consideran minoritarias las investigaciones que centran su interés en la situación de la mujer, de la misma manera lo es la problemática educativa analizada desde la perspectiva de género. Las investigaciones realizadas se dirigen básicamente hacia las condiciones de trabajo que rodean a la mujer, así como los problemas de



carácter social. “*El estudio de los aspectos educativos se ha dejado de lado; las investigaciones referidas a este tema son escasas; su difusión se realiza en foros locales o congresos específicos sobre el tema.*” (Wuest, 1995, pág. 253). Las instituciones que han llevado a cabo este tipo de estudios son la UNAM en dependencias como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Instituto de Investigaciones Históricas y la Facultad de Psicología; El Colegio de México; la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Este recorrido histórico permite comprender que los propósitos de las luchas de las mujeres han cambiado según el contexto histórico, se observa un fin más estructurado, además de que investigadoras de diversas disciplinas han recuperado sus planteamientos para debatirlos en la vida académica admitiendo con ello construcciones teóricas que permiten comprender el porqué de las relaciones asimétricas de las mujeres y de los hombres en la sociedad.

1.4 El género

La categoría *género* surgió en parte como producto del feminismo militante europeo y norteamericano de los años sesentas, pero ingresó a la academia en los centros de investigación sociológica, antropológica y psicoanalítica en los años setenta. (Ritzer, 2002). Es una noción que busca relacionar el sexo como característica anatómica-corporal con el *género*, una construcción histórica, cultural y simbólica, que se construye y deconstruye en todos los ámbitos: político, económico, social y cultural de la vida.

Hoy en día se ha convertido en uno de los principios conceptuales más importantes que buscan comprender, discutir y superar los rígidos esquemas de interrelación entre hombres y mujeres que han justificado el patriarcado y la hegemonía de los hombres, los padres, los hijos sobre las mujeres, las madres y las hijas, que llevan al clima de violencia que viven actualmente muchas mujeres,



ya sea en forma de asesinatos, violaciones, raptos para prostituirlas, violentarlas para inhibir su participación en movimientos de protesta o apoyo a causas diversas, como sucede con las casi trecientas jovencitas secuestradas en Nigeria para evitar que estudien o las más de mil mujeres asesinadas o desaparecidas en México, en todos los estados, pero principalmente en Ciudad Juárez, Chihuahua, en el Estado de México y a últimas fechas en el Distrito Federal.

Fue el feminismo académico inglés que impulsó el uso de la categoría *gender*, pretendiendo con ello diferenciar las construcciones sociales y culturales de la biología. Su fin fue:

Distinguir que las características humanas consideradas femeninas eran adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse naturalmente de su sexo... el hilo conductor sigue siendo la desnaturalización de lo humano, mostrar que no es natural la subordinación femenina... (Lamas, 1996, pág. 329).

El uso de la categoría *género*, ha provocado confusiones y debates porque al usarla se pueden referir a varias cosas “como sinónimo de feminismo y a la posición feminista o a una vertiente dentro del movimiento.” (De Barbieri, 1996, pág. 51) Para evitar confusiones, Marta Lamas explica que la categoría género es:

- *Una nueva manera de plantearnos viejos problemas –sobre el origen de la subordinación femenina y de sus modalidades actuales- además replantea la forma de entender o visualizar cuestiones fundamentales de la organización social, económica y política;*
- *Esta categoría permite sacar del terreno biológico lo que determina la diferencia entre los sexos, y colocarlo en el terreno simbólico;*
- *Permite determinar con mayor claridad y precisión cómo la diferencia cobra la dimensión de desigualdad..., dicha transformación para algunos se da en el terreno del parentesco; para otros, la desigualdad se funda en la asimétrica distribución de tareas; pocos más, ubican el origen de la*



subordinación en el territorio de lo simbólico, especialmente en las estructuras de prestigio... (Lamas, 1996, pág. 334).

Para comprender las estructuras de prestigio como base de la desigualdad entre hombres y mujeres hay que:

Analizar la articulación entre las estructuras de prestigio y el género (que supuestamente se da en el sistema de parentesco y de matrimonio) pone en evidencia una importante contradicción: que aunque la estructura de la sociedad sea patriarcal y las mujeres como género estén subordinadas, los hombres y las mujeres de un mismo rango están mucho más cerca de sí que de los hombres y de las mujeres de otro estatus. Esta contradicción ha sido uno de los puntos más álgidos del debate feminista. A pesar de la condición universal de subordinación femenina, la diferencia específica de clase social (y de etnia) crea una separación entre las mujeres. (Lamas, 1996, pág. 336).

Esto deja ver que las mujeres no son un grupo homogéneo y que al entrecruzarse el género con otras categorías como la etnia o la clase social, se acentúan las diferencias entre las propias mujeres, provocando con ello, que las desigualdades que viven como género, sean más acentuadas para unas que otras. Como en las comunidades rurales e indígenas de México, donde todavía hay lugares en los que no se permite que las mujeres estudien ni siquiera la primaria o se les vende por una vaca, ya que no tienen voz para decidir su proyecto de vida. Lo que lleva a comprender la importancia de retomar las preguntas que rigen la teoría feminista contemporánea.

1.4.1 El género como categoría analítica

Dentro del terreno histórico, algunas investigadoras preocupadas por la ausencia o invisibilidad de las mujeres en ella, se propusieron recuperarlas. En un primer momento se enfocaron más a la descripción de su participación, para



mostrar que tenían una historia o que habían intervenido en asuntos de orden político. Las respuestas a estas aportaciones fueron contradictorias, por un lado, fue interesante saber que las mujeres fueron participantes activas en los diferentes momentos históricos; por otro lado, hubo respuestas desinteresadas por parte de estudiosos que afirmaban que eso no cambiaba su comprensión de una determinada etapa porque supieran que las mujeres participaron en ella.

Lo que sucedía es que se necesitaba una teoría para respaldar sus aportaciones. La investigadora Joan W. Scott, contribuyó teóricamente con el artículo *El género: una categoría de análisis histórico*, donde sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres son el resultado de un complejo proceso histórico en el que los elementos culturales (discursivos y simbólicos) constituyen un tipo particular de relaciones de poder, las relaciones de género, que se manifiestan no solo entre los sexos sino en todos los espacios de la vida social.

Además explica por qué en años recientes, es común leer en libros o artículos cuya materia es la *Historia de las Mujeres* la sustitución en sus títulos de la palabra mujeres por género como si fueran sinónimos. Indica que es porque “*el empleo de género trata de subrayar la seriedad académica de una obra, género suena más neutral y objetivo que mujeres.*” (Scott, 2008, pág. 52). De esta manera los estudiosos del pasado se desmarcan del feminismo radical. Con respecto al término *Historia de las Mujeres*, se proclama una postura política al afirmar que las mujeres son sujetos históricos válidos, en cambio, género, incluye a las mujeres sin nombrarlas y así no parece plantear amenazas críticas al papel preponderante de los hombres.

Pero esto es, sólo una perspectiva. Porque Género, como sustitución de mujeres se emplea también para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro... Además, género, se emplea también para designar las relaciones sociales entre sexos... Su uso explícito rechaza las explicaciones biológicas... En lugar de ello, género pasa a ser una forma de



denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. (Scott, 2008, pág. 53).

Porque cultural e históricamente siempre se ha posicionado al hombre como eje de la sociedad, cabeza y guía en lo político, religioso, económico y cultural; como fruto de la tradición ideológica occidental que le otorga ese papel hegemónico. Bajo esta perspectiva se ha limitado, oscurecido y deformado el papel real que tuvo la mujer en el desarrollo de la cultura. Se ha empezado a emplear el género por las feministas:

Como forma de referirse a la organización social de las relaciones entre sexos... De acuerdo con esta perspectiva, hombres y mujeres fueron definidos en términos el uno del otro, y no se podría conseguir la comprensión de uno u otro mediante estudios completamente separados. (Scott, 2008, pág. 49)

Muy al contrario de aquellos estudios académicos que se centraron solamente en las mujeres, vistas como sujetos separados o únicos y no en constante relación con los hombres. Además, "género" fue un término propuesto por quienes afirmaban que el saber de las mujeres transformaría los paradigmas de la disciplina histórica. Las feministas indicaron que el estudio de las mujeres exigiría una reconsideración crítica de las proposiciones y reglas de la historia ya escrita. Así lo expresan:

Nos damos cuenta -escribieron tres historiadoras feministas- de que la inclusión de las mujeres en la historia implica necesariamente la redefinición y ampliación de nociones tradicionales del significado histórico, de modo que abarque la experiencia personal y subjetiva lo mismo que las actividades públicas y políticas. No es demasiado sugerir que, por muy titubeantes que sean los comienzos reales, una metodología como ésta implica no sólo una nueva historia de las mujeres, sino también una nueva historia. (Gordon, Buhle y Dye citadas en Scott, 2008, pág. 50).



La forma en que esta nueva historia debería ser capaz de dar cuenta de la experiencia de las mujeres dependía de la amplitud con que pudiera desarrollarse el género como categoría de análisis. Porque no ha sido suficiente que los historiadores de las mujeres probaran que éstas tenían una historia o que participaron en las revoluciones políticas más importantes. En el caso de la historia de las mujeres, la respuesta de la mayor parte de los historiadores no feministas ha sido el reconocimiento y luego la marginación o el rechazo, como señalan:

Las mujeres han tenido una historia aparte de la de los hombres; en consecuencia, dejemos que las feministas hagan la historia de las mujeres que no tiene por qué interesarnos; o la historia de las mujeres tiene que ver con el sexo y con la familia y debería hacerse al margen de la Historia política y económica. (Scott, 2008, pág. 51).

La participación de las mujeres no ha despertado demasiado interés entre muchos historiadores, por eso Scott (2008) señala que el desafío que se plantea es, en definitiva, de carácter teórico. Ya que se requiere el análisis no sólo de la relación entre experiencia masculina y femenina en el pasado, sino también de la conexión entre la historia pasada y la práctica histórica actual. Las respuestas a las preguntas: ¿Cómo actúa el género en las relaciones sociales humanas? ¿Cómo da significado el género a la organización y percepción del conocimiento histórico? dependen del género en tanto que categoría analítica.

Para Scott, el género es la estructuración de dos ideas: es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y, es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Comprende cuatro elementos interrelacionados: símbolos culturalmente disponibles que evocan representaciones, conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos, nociones políticas y referencias a las instituciones y organizaciones sociales, y la identidad subjetiva.



El esquema que ha propuesto del proceso de construcción de las relaciones de género podría usarse para discutir sobre clases, razas, etnicidad, o por cualquier proceso social, su intención es clarificar y especificar hasta qué punto se necesita pensar en el efecto del género en las relaciones sociales e institucionales, porque este pensamiento no se ejerce con frecuencia de modo preciso o sistemático. La teorización del género, sin embargo, se desarrolla en su segunda proposición: el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente que se implica en la concepción y construcción del propio poder. (Scott, 2008, pág. 66).

Las contribuciones que la teoría de género ha aportado a las ciencias sociales y en particular a la historia, son invaluable. Como señala Joan Scott la historia de las mujeres pone a discusión las bases de la objetividad de la historia y sus normas disciplinarias, es decir, a las formas de hacer historia. En mucho de lo escrito se da centralidad a lo masculino como sujeto legítimo y científico de la historia universal. Lo extraordinario es que historias de fenómenos donde las mujeres ocupaban un lugar central en la realidad estudiada, eran ignoradas y orientadas hacia interpretaciones que uniformaban todo con la condición y mentalidad masculinas.

1.4.2 La perspectiva de género en el programa de estudios

Las mujeres han vivido bajo una ideología patriarcal que se manifiesta en el poder que ejerce el hombre sobre ella haciéndola un objeto dependiente de sus necesidades y deseos, imposibilitándola a tal grado que ella misma se vuelve reproductora de esta misma ideología, a través de la transmisión de los valores y principios que la caracterizan cuando educa a sus hijos. Esta situación pretende



ser revertida con acciones como la que se establece el primer artículo de la Constitución:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, pág. 1).

Entre muchos de los objetivos de los grupos en pro de las mujeres, es lograr establecer nuevas relaciones entre ellas y los hombres, buscando el derecho de no ser predefinidas a partir de los papeles que la sociedad patriarcal y jerárquica les ha asignado, se trata, por tanto, de crear relaciones más democráticas e igualitarias, relaciones que deben estar presentes como base en todas las actividades y acciones tanto de hombres como de mujeres. Porque como se plantea en el artículo tercero de la Constitución:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, pág. 5).

Otro ordenamiento legal que sirve de marco a la perspectiva de género es la ley general para la igualdad de mujeres y hombres (LGIMH), elaborado en 2006, gracias al impulso de numerosas organizaciones que defienden los derechos de las mujeres para participar en los diversos ámbitos de la vida pública en igualdad de condiciones. Es decir, que la perspectiva de género tiene un amplio marco legal en el que se sustenta la igualdad entre las mujeres y los hombres para desarrollarse en la sociedad. Así mismo, se retoman algunos de los objetivos de la mencionada ley para sustentar lo que se realiza en el ámbito educativo:



- *Fomentar la igualdad entre mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida;*
- *Promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del sexo;*
- *En el sistema educativo, la inclusión entre sus fines de la formación en el respeto de los derechos y libertades y de la igualdad entre mujeres y hombres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; así como la inclusión dentro de sus principios de calidad, de la eliminación de los obstáculos que dificultan la igualdad efectiva entre hombres y mujeres,... (Ley general para la igualdad de mujeres y hombres, 2013, pág. 5).*

Desafortunadamente se aprende desde muy pequeñas y pequeños, que las relaciones de género son jerárquicas, autoritarias, patriarcales, asimétricas, que se manifiestan en los diversos espacios, ya sean públicos o privados. Lo que se refuerza en la familia, los medios de comunicación y la escuela, por medio de los materiales legítimos como son los libros de texto y el discurso que se presenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque en el discurso se asuma que se busca la equidad de género como se señalan en la ley general de educación y los programas de estudio:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. (Ley general de educación, 2013, pág. 4).

En los programas de estudio 2011 y las guías para las educadoras, las maestras y los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, la Secretaría de Educación Pública emplea los términos: niño(s), adolescentes, jóvenes, alumno(s), educadora(s), maestro(s) y docente(s),



aludiendo a ambos géneros, con la finalidad de facilitar la lectura. Sin embargo, este criterio editorial no demerita los compromisos que la SEP asume en cada una de las acciones y los planteamientos curriculares encaminados a consolidar la equidad de género. (SEP, 2011, pág. 7).

Este discurso oficial se refuerza en el plan de estudios, donde se plantea que como un reto de la sociedad que cambia constantemente, se debe incorporar temas de relevancia social para actuar con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, además de la diversidad social, cultural y lingüística. Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se proponen temas que contribuyen a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad.

*Estos temas favorecen aprendizajes relacionados con valores y actitudes sin dejar de lado conocimientos y habilidades, y se refieren a la atención a la diversidad, **la equidad de género**, la educación para la salud, la educación sexual, la educación ambiental para la sustentabilidad, la educación financiera, la educación del consumidor, la prevención de la violencia escolar –bullying–, la educación para la paz y los derechos humanos, la educación vial, y la educación en valores y ciudadanía. (SEP, 2011, pág. 40).*

Posiblemente estos temas que se plantean en el discurso oficial de los materiales de estudio sea abordado en las aulas de clase; también puede ocurrir lo contrario, que sólo en el discurso se diga que se están retomando, pero en la realidad se les ve como una carga más de trabajo que no impacta en las relaciones entre los diversos actores presentes en las escuelas por lo que no son trabajados.

Estudiar y comprender el APD, la hermenéutica profunda y la teoría feminista, fue complicado, requirió un arduo trabajo de análisis, pero gracias a ello, fue posible determinar cómo abordar el objeto de estudio desde la investigación documental y de campo, a través del análisis narrativo y socio-histórico del discurso presente en los materiales relacionados con la enseñanza de la historia,



para poder llegar a su interpretación y darle respuesta a la pregunta que guio este estudio. Ya que mediante ese discurso se dio una aproximación a la complejidad del fenómeno en cuestión.

El género como categoría analítica desde la mirada histórica que aporta Joan Scott, permitió al presente trabajo analizar el plan y programa de estudio y libro de texto de los alumnos de 3º de secundaria en el tema de la Revolución Mexicana con la intención de identificar el discurso que se utiliza en esos materiales, así como los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados y el discurso presente en el aula de clase, si tienden a reproducir las relaciones de género que predominan en la sociedad, provocando, negando o reduciendo con ello, la participación de las mujeres en los procesos históricos.

En el siguiente capítulo se hace un recuento histórico de la contribución de las mujeres antes, durante y después de la Revolución mexicana para rescatar esa memoria y tener elementos para el análisis del discurso de los materiales de estudio.



Obtenido de equidad_genero_Estrategias_38.pdf

Mandaba la tradición que los ombligos de las recién nacidas fueran enterrados bajo la ceniza de la cocina para que temprano aprendieran cuál es el lugar de la mujer, y que de allí no se sale. Cuando estalló la revolución mexicana, muchas salieron, pero llevando la cocina a cuestas. Por las buenas o por las malas, por secuestro o por ganas, siguieron a los hombres de batalla en batalla. Llevaban al bebé prendido a la teta y a la espalda las ollas y las cazuelas. Y las municiones: ellas se ocupaban de que no faltaran tortillas en las bocas ni balas en los fusiles. Y cuando el hombre caía, empuñaban el arma. En los trenes, los hombres y los caballos ocupaban los vagones. Ellas viajaban en el techo rogando a Dios que no lloviera. Sin ellas, soldaderas, cucarachas, adelitas, vivanderas, galletas, juanas, pelonas, guachas, esa revolución no hubiera existido. A ninguna se le pagó pensión.

(Galeano, 2012).



CAPÍTULO II: MUJERES VALIENTES EN EL HECHO NACIONAL, PERO OLVIDADAS EN EL DISCURSO OFICIAL

Han pasado algunos años desde que me pregunté por primera vez ¿por qué las mujeres tienen que aguantar el maltrato de sus maridos? Y seguramente parecerá una situación superada, pero es una realidad que muchas mujeres han padecido y siguen padeciendo. De mi niñez recuerdo las palabras proferidas por mi abuela y otras mujeres: ¡Es tu marido, es tu cruz! Aguántate.

En la casa a mí me correspondía lavar los trastes, barrer y limpiar; mi madre y hermanas mayores preparaban la comida, echaban las tortillas y servían a mi padre y sus hermanos. Cuando mis hermanos crecieron, mi padre les prohibía que intentaran ayudar en las labores del hogar y decía: sírvanles a sus hermanos que vienen cansados de trabajar, como si nosotras no lo estuviéramos por el hecho de habernos quedado en casa para ayudar a nuestra madre. En la escuela las niñas jugaban a la casita y la comidita y los niños a los carritos y caballitos. En mi adolescencia recuerdo la negativa de mi padre a que mi hermana mayor continuara sus estudios porque –“para casarte y tener hijos no necesitas estudiar”, decía.

Actualmente a las profesoras las escucho decir niños, refiriéndose a ambos sexos. Se dice junta de padres de familia cuando casi la totalidad de las participantes son madres. Entonces surge otra pregunta ¿por qué a las mujeres se les omite? ¿Desde cuándo y cómo se conformaron las relaciones sociales, culturales y económicas, donde las mujeres están subordinadas al colectivo masculino? ¿Cómo se configuró el estereotipo de la mujer mexicana? ¿Cómo se le confinó al espacio doméstico? Estas preguntas también se originan en la



necesidad de hacer públicas a las mujeres, de dar a conocer su contribución en la historia de la humanidad.

Para entender este proceso es necesario hacer un recorrido por la historia, pero una historia que recupere la participación de la mujer como sujeto en los diferentes aspectos de la vida social, porque la historia que se enseña en la educación básica tiene una visión masculina y por lo tanto, parcial. El historiador construye la historia con una carga de valores y conceptos patriarcales. (Scott, 2008) Esta carga de valores y conceptos se va reproduciendo en las diferentes etapas históricas y son las mujeres las principales reproductoras de esta práctica sexista.

2.1 Antecedentes

Desde el origen de la humanidad, las mujeres han sido dadoras de vida y se puede decir que han tenido una participación valiosa en el proceso de cambio que viene desde los tiempos primitivos, independiente de su capacidad procreadora. Sin embargo, la historia tradicional niega la importancia de la mujer en el desarrollo de las diferentes culturas, así como a los hombres comunes y sólo retoma a los hombres que forman parte dominante de la sociedad, como si sólo ellos hubieran construido las grandes ciudades de la antigüedad y hubieran luchado solos contra los otros pueblos.

Durante los primeros diez mil o quince mil años, ese desarrollo fue mínimo; los hombres y mujeres, se dedicaban a la caza, a la pesca y a la recolección, con herramientas que se hacían de piedras y palos. Cuando desaparecen los grandes animales de caza debido al cambio climático, se notan indicios de sedentarización, tales como el consumo de semillas, por el hallazgo de instrumentos de molienda en algunas cuevas exploradas.

Una de las hipótesis del desarrollo de las culturas primitivas, (Eisler, 1990) con la cual concuerdo, es que a la mujer se le atribuye el descubrimiento de la



agricultura, así como la elaboración de los primeros utensilios para cocinar, como las vasijas de barro, porque eran ellas las que se quedaban en las cuevas durante la crianza de sus hijos recién nacidos, ya que era difícil seguir a los cazadores en esas condiciones. Se considera un hecho importante la domesticación de plantas alimenticias como la calabaza, chile, amaranto, maíz, frijol y aguacate. Esto propicia que los pequeños grupos humanos sean cada vez más grandes, al evitar el traslado de un lugar a otro, en persecución de los animales de caza, por lo que las personas logran sobrevivir más tiempo juntas.

De tal manera que para el año tres mil aparecen las primeras aldeas, por los vestigios encontrados de *“lascas burdas de obsidiana, pequeñas lascas del mismo material, punzones, buriles, raederas y piedras rotas por el fuego,”* (SEP, 1995, pág. 5). Además hay evidencias que hacen deducir que la mujer tuvo una gran influencia para que el cambio de la etapa nómada a la sedentarización haya sido más pronto, con su participación en el desarrollo de las primeras aldeas hasta llegar a la construcción de las grandes ciudades.

En esta época, mientras los hombres salen por largo tiempo para cazar, las mujeres permanecen en las cuevas o habitaciones provisionales a parir y alimentar a sus hijos; en esos lapsos se descubre la agricultura y la ganadería, tal vez por accidente, pero después por la observación y la práctica, aprenden a sembrar y a domesticar algunos animales; también elaboran las primeras vasijas de barro y son las encargadas de confeccionar las vestimentas del grupo.

2.1.1 Culturas mesoamericanas

Cultural e históricamente siempre se ha posicionado al hombre como eje de la sociedad, cabeza y guía en lo político, religioso, económico y cultural; esto se debe concebir como fruto de la tradición ideológica occidental. Con esta perspectiva se han pretendido leer y construir modelos antropológicos para las



sociedades prehispánicas, que han limitado, oscurecido y deformado el papel real que tuvo la mujer en nuestras culturas ancestrales.

Entre las culturas que se desarrollaron en Mesoamérica se relaciona a la mujer con la agricultura, con la naturaleza, con la semilla y con la vida, cuya evidencia se encuentra en códices, testimonios e infinidad de figuras que la muestran como reproductora de vida y productora de diversos utensilios. Es posible que la capacidad de procrear, que desde siempre fue y es utilizada por el patriarcado⁵, para oprimir y limitar a la mujer al espacio doméstico, sin injerencia en la vida pública, hizo posible que fuera ella la descubridora de actividades que impulsaron el desarrollo cultural de la humanidad.

Actualmente numerosos estudios, como los presentados en los simposios sobre las mujeres en Mesoamérica, pretenden dar un giro y evidenciar el importante papel social, político y cultural de las mujeres, desentrañando una realidad histórica que no se había visto por la presencia de una fuerte carga ideológica androcéntrica.⁶ Es decir, las mujeres en la historia representan un espacio más o menos importante en razón al modelo teórico académico que las mencione o bien que no las mencione.

Con ello no se pretende decir que esta concepción de un mundo prehispánico machista sea totalmente errónea, lo cierto es que la condición cultural, social y política de la mujer no era uniforme en todo el México prehispánico, pues se encuentran culturas que permitieron el acceso de las mujeres al poder económico y político, como la huasteca y la maya, mientras que algunas otras se mantuvieron muy cerradas a la presencia femenina.

⁵ Se le entiende como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y los niños.

⁶ Se entiende por androcentrismo: el centrarse en el ser de sexo masculino, que ha asimilado un conjunto de valores definidos como viriles, en función de la participación en el poder bélico-político. La visión androcéntrica ha permitido que hasta ahora el análisis de la realidad histórica haya estado realizado a partir del punto de vista restringido e interesado de estos hombres, perspectiva que condiciona que se hayan considerado significativamente unos determinados acontecimientos o fenómenos: aquellos en los cuales los hombres han participado como protagonistas principales o exclusivos. (Moreno, 2006, págs. 106-108).



Tan es así, que durante el preclásico medio 1300-800 a C. se crearon las llamadas mujeres bonitas, como las de Tlatilco, con elaborados peinados y una ornamentación corporal muy detallada, cuyos exagerados rasgos femeninos parecen indicar que se utilizaban como símbolos de la fertilidad tanto para la fecundidad humana, como para el de la tierra, puesto que se enterraban en los campos de cultivo. (SEP, 1995).

Además, se han encontrado ofrendas de figuras femeninas, que representan el ciclo de vida, desde el nacimiento hasta la muerte de las mujeres, en algunos templos, como la Pirámide de las Flores, construcción que forma parte del complejo arquitectónico de Xochitécatl, Tlaxcala. En ese lugar las mujeres de diferentes regiones se reunían cada 29 de septiembre, único momento en que el sol parece emerger de la boca del volcán de La Malinche y que solo se puede ver desde la parte más alta de la Pirámide. (Serra Puche & Durán, 1998).

Según Serra Puche (1998), este acontecimiento implicaba una ceremonia en que las mujeres celebraban el acontecimiento de “dar vida”: la madre tierra, la montaña sagrada, donde se encontraban las fuerzas de germinación y crecimiento representado por corazones y serpientes; engendraba al sol, a las plantas, a la vida. Las mujeres se identificaban con este hecho porque ellas mismas eran dadoras de vida y se unían sin discriminación, por ser mujeres, lo que se demuestra por el gran número de figuras encontradas, que por la posición, tipo de vestido y ornamentos, podían ser oradoras, sacerdotisas, dirigentes, guerreras y seguramente otros cargos más.

Los arqueólogos que han profundizado en el estudio de la cultura maya definen que sin duda las mujeres tenían la misma importancia que los hombres en la conformación de linajes, y que aunque no son muchos los casos, se les encuentra en cargos políticos relevantes. Se han hallado inscripciones en las cuales algunos hombres de gobierno justifican su legitimidad en el poder y autoridad política en base a linajes de poder por línea femenina. Si se compara estas maneras de entender a las mujeres en los linajes mayas con los linajes de otras culturas, se ve prácticamente la misma realidad histórica.



Las inscripciones jeroglíficas facilitan la manera de percibir a las mujeres en su rol político, la información del pasado maya procede fundamentalmente del análisis de imágenes e inscripciones jeroglíficas incluidas en diversos monolitos como estelas, dinteles, altares y tableros. (Benavides, 2007). De acuerdo con otros historiadores, se sabe ahora que durante el periodo Clásico aparecieron en escena mujeres con roles políticos importantes. Algunas llegaron incluso a tener poderes políticos casi absolutos. Otras, por ser esposas de gobernantes aparecen representadas con vestimentas lujosas. El ser esposas también les daba estatus y rol político, ya que algunas de ellas representaron los gobiernos de sus esposos.

2.1.2 México en la Colonia

El siglo XVI marcó el fin de una época y de una civilización para dar inicio a una nueva era, como resultado de la invasión, conquista y colonización española. El paisaje prehispánico desapareció, las construcciones donde la población indígena adoraba a sus dioses fueron destruidas y sufrió una transformación cultural que estuvo consagrada de manera brutal por cambios abruptos. La conquista de un pueblo sobre otro ocurrió, España dominaba a una tierra vencida. El choque cultural dio como resultado la fusión de las tradiciones indígenas con las europeas, en la que ya había una marcada diferenciación sexual del trabajo, donde se reducía a las mujeres al ámbito privado.

La época colonial dio inicio a tres siglos de transformaciones y derrotas, catecismo y conventos, los conquistadores heredaron el idioma, su religión y hasta su patriarcado. Las mujeres seguían confinadas en el hogar o en el convento. Las indígenas, casi de manera obligatoria fueron las encargadas de dar comienzo al mestizaje racial y cultural a través de sus hijos. La sociedad novohispana se construyó sobre la base de la estratificación existente pero controladas por los conquistadores que impusieron nuevas relaciones sociales basadas en la



sociedad española. Donde la mujer estaba bajo la custodia del padre, marido o hijo mayor y esta situación perduró hasta el siglo XIX.

2.2 Precursoras de la participación femenina en la Revolución mexicana

El análisis del papel de la mujer en la sociedad que aparece en los grandes problemas nacionales se apegaba a la visión aristotélica que considera a la mujer como un ser de categoría inferior al hombre por sus deficiencias de orden físico, moral e intelectual. Al coincidir con esa creencia, Molina Enríquez refuerza el punto de vista más convencional que se tenía acerca del lugar de la mujer en el México del siglo XIX: la mujer es sólo un apéndice del hombre y sus cualidades más valiosas son la docilidad y el recato. (Molina Enríquez, 1979)

La mujer, como sujeto histórico, está presente en todos los ámbitos de la vida social, económica, política y cultural de la sociedad en la que nace, vive y muere. Por eso es importante rescatar la memoria de su participación en cada uno de los procesos históricos que constituyen el fundamento de una nación. La participación política de la mujer en la Revolución Mexicana de 1910 es importante no sólo porque el discurso oficial sobre la revolución excluye a la mujer, sino porque la Revolución es el mito fundacional del estado mexicano actual. La organización y constitución de este estado se ha analizado exhaustivamente, pero siempre sin atender a las diferencias en las formas de participación femenina y masculina. (Ramos, 1995).

Una de las precursoras del feminismo en México fue la profesora y periodista Cristina Farfán de García Montero que nació en Mérida, Yucatán, el 24 de julio de 1846, y murió en San Juan Bautista, hoy Villahermosa, Tabasco, el 22 de agosto de 1880. Cristina Farfán fue una poeta yucateca muy renombrada, socia honoraria de la Sociedad Amigos del Estudio. Su nombre está ligado al de sus paisanas y amigas Gertrudis Tenorio Zavala y Rita Zetina, por ser las fundadoras del periodismo literario y de reflexión dirigido por mujeres en México. (Huerta, s.f.).



Fue profesora en el colegio “La Encarnación” de Mérida. En 1870 fundó una sociedad compuesta por mujeres que llamó “La Siempreviva” y una revista con el mismo nombre, cuyo objetivo fue la enseñanza e ilustración de la mujer. Fue éste el primer periódico de México redactado por mujeres: *La Siempreviva, revista quincenal, órgano oficial de la sociedad del mismo nombre*, dirigida por la poeta, maestra, defensora del derecho de las mujeres a la educación y sufragista Rita Zetina de Gutiérrez (1846-1908). En esta publicación, “redactada exclusivamente por señoras y señoritas”, según se lee al pie del nombre de la gaceta, se encuentran sobre todo poemas, en su modalidad de amistades, con los cuales unas mujeres se regalaban a otras, versos, reflexiones, cuentos o extractos de esos álbumes personales donde escribían sus propias líneas o copiaban o traducían las de otras. (Huerta, s.f.).

Además de breves artículos y discursos sobre la instrucción y la naturaleza femenina (en ocasiones de carácter exageradamente moralista). *La Siempreviva* contó con el apoyo de la Imprenta del Gobierno de Yucatán, a cargo de Manuel Heredia Argüelles. Cristina Farfán, al frente de la sociedad, fundó, también una escuela que bautizó con el mismo nombre de esa sociedad y del periódico.

Cristina Farfán radicó más tarde en la capital tabasqueña, donde fundó una escuela que llamó “Colegio del Porvenir”, y otro periódico que tituló *El Recreo del Hogar* (1871), con el mismo propósito que el de Mérida, y que impulsó la literatura en el estado. El 1 de julio de 1877 se casó con su maestro, el licenciado García Montero, sin que su nuevo estado civil la hiciera abandonar ni la dirección del colegio ni sus actividades literarias y periodísticas. Fue socia del “Liceo Hidalgo” de México, del “Liceo Mérida”, de la sociedad “Amigos del Trabajo”, de Tabasco, y de otras agrupaciones literarias. Sus textos en verso y en prosa fueron muy apreciados por la prensa en todo el país. Dos años más tarde, fundó en Colima *El Recreo del Hogar* (1879), gaceta con la que se ratificó el inicio de la prensa femenina dirigida por mujeres. Cuando falleció se le dedicó en Mérida una “Corona fúnebre” escrita por prestigiados literatos.



Otra de las precursoras de la igualdad entre hombres y mujeres fue Laureana Wright González (1847-1896), hija de Santiago Wright de ascendencia norteamericana y de Eulalia González, mexicana. Realizó sus primeros estudios y aprendió francés e inglés con profesores particulares en la Ciudad de México. En 1865 empezó a escribir poemas. Contrajo matrimonio con Sebastián Kleinhans y por un año, abandonó sus actividades literarias. (Erlj, 2005).

Mujer que siempre demostró sus ideas liberales y no temió dar a conocer en las diversas publicaciones de su época. Colaboró en el "Diario del Hogar", dirigida por el periodista Filomeno Mata que apoyaba diversas posturas, desde la emancipación de las mujeres hasta las críticas al sistema. En sus columnas, Laureana censuró la política del Presidente, contra los trabajadores, por cuya causa, estuvo a punto de ser expulsada del país. Fue periodista en publicaciones como: "El Estudio", "El Federalista", "El Monitor Republicano", "El Bien Público" y "El álbum de la mujer".

Directora de la revista Violetas del Anáhuac de 1887 a 1889, donde se planteó el problema del sufragio femenino y la igualdad de ambos sexos, que le da carácter de precursora del periodismo femenino en la capital de México. Sus ensayos trataron con cierta profundidad el tema y convocó a las propias mujeres a que criticaran sus condiciones y el papel social otorgado. En sus textos describía como causas la sumisión y la falta de preceptos legales que promovieran soluciones a la desigualdad. En Las Violetas del Anáhuac, publicación elaborada por mujeres, Laureana dedicó una sección a la biografía de mujeres mexicanas destacadas, ya sea por su pluma o por algún otro tipo de actividad, con la seguridad de que en dichas biografías se encontrarían ejemplos de otras feminidades diferentes a la de la mujer doméstica o la reproductora biológica. Murió en la Ciudad de México a los 49 años. (Alvarado Martínez, 2003).

Entre sus reconocimientos se encuentran que en 1869 fue nombrada socia honoraria de la Sociedad Nezahualcóyotl a petición de Gerardo Silva y Manuel Acuña. En 1872 ingresó a la Sociedad Científica El Porvenir. En 1873 se le nombró socia del Liceo Hidalgo por petición de Ignacio Ramírez y Francisco



Pimentel. En 1885 se le distinguió como socia honoraria del Liceo Mexicano así como del Liceo Altamirano de Oaxaca. Su principales obras fueron: "La emancipación de la mujer, por medio del estudio", 1891; "Educación errónea de la mujer y medio práctico para corregirla", 1892 y "Mujeres notables mexicanas", 1910. Poesía: "A Cuba", "El 5 de mayo de 1862", entre otros. (Alvarado Martínez, 2003).

La característica sobresaliente de Las Violetas del Anáhuac lo recoge su encabezado: "es un periódico literario redactado sólo por señoras." Además de favorecer contribuciones literarias, publicaba reseñas de espectáculos y de reuniones frecuentadas por miembros de las altas esferas sociales, así como artículos que advertían a las incautas de los peligros del pecado. Las Violetas del Anáhuac fue una publicación extraordinaria porque las revistas mexicanas para mujeres que la antecedieron se reducían casi exclusivamente a ser manuales, basados en modelos europeos, que contenían instrucciones para que señoras y señoritas desempeñaran exitosamente el papel de "ángel del hogar". Las Violetas tenían una misión diferente: afirmaban que la inteligencia del hombre y de la mujer eran iguales y que las deficiencias femeninas se debían únicamente a la falta de acceso a la educación. (Erlj, 2005).

Las Violetas defendían esta posición recopilando biografías y noticias que mostraban que las mujeres eran capaces de logros extraordinarios. Además reseñaban con entusiasmo la inauguración de las instituciones de enseñanza femenina que se construyeron con el patrocinio de Carmen Romero Rubio, la esposa de Porfirio Díaz. Las biografías fueron muy desiguales; los logros que describía iban desde lo más ordinario hasta lo excepcional. La biografía más interesante fue probablemente la de Sor Juana Inés de la Cruz, ya que revelaba las raíces ideológicas de Las Violetas. (Alvarado Martínez, 2003).

Esa biografía incluía el relato de una velada en homenaje a Sor Juana que José María Vigil organizó el 12 de noviembre de 1874 en el "Liceo Hidalgo", sociedad literaria que reunía a casi todos los intelectuales de México. Vigil hizo una revaloración literaria de Sor Juana, quien en esa época, como dijo Laureana,



era considerada por muchos como "una vulgaridad mística o cuando mucho como una mediana poetisa". En esa velada, Vigil también afirmó, basado en los logros de Sor Juana, las ideas de la Ilustración que sostenían que el hombre y la mujer eran iguales intelectual y moralmente. (Erlj, 2005)

Además, Vigil elogió lo que treinta y tres años más tarde Andrés Molina Enríquez llamaría el "absurdo feminismo americano", al afirmar que "*Sor Juana, no sólo fue superior a la época en que vivió, sino que hoy mismo, a pesar de los grandes progresos realizados, no habría podido encontrar un medio social a propósito para sus aspiraciones, sino en un pueblo como los Estados Unidos de América.*" (Vigil, 1977, pág. prólogo) Vigil fue uno de los hombres del siglo XIX que más hicieron por poner a México al día, ya que además de organizar la Biblioteca Nacional, fue historiador distinguido, pionero en el rescate de la poesía indígena, periodista que revalorizó la literatura nacional y promovió la igualdad femenina.

La cercanía de Vigil con Carmen Romero Rubio se manifestó al organizarse la representación femenina de México para la Exposición de Chicago de 1893. Ella encargó a Vigil que preparara la antología *Poetisas de México*, para demostrar el desarrollo intelectual de la mujer mexicana. En el prólogo, Vigil, alaba la campaña de educación femenina impulsado por Carmen Romero y dice que:

En este punto todavía hay que luchar con preocupaciones tradicionales, de que suelen no estar exentas personas ilustradas, a quienes parece una profanación que la mujer traspase los límites del hogar doméstico, y comparta con el hombre el cultivo de la inteligencia. Creen que la debilidad del sexo no soporta la carga de una instrucción sólida [...] que sólo servirá para fomentar vanidades insufribles, en que zozobrarán las [...] modestas virtudes que forman el mayor encanto de la esposa y de la madre. (Vigil, 1977, pág. prólogo).

Las ideas que Vigil venía sembrando desde 1874, tuvieron una manifestación concreta: la creación de planteles para educar a la mujer, patrocinados por la esposa de Porfirio Díaz. La idea de que Carmen Romero



Rubio fue una gran impulsora de la educación femenina debe mirarse con cierta reserva. Está basado en indicios incompletos, pues proviene, casi exclusivamente, de fuentes cercanas al régimen. Donde una de las grandes especialidades del Porfiriato fue el cultivo de las relaciones públicas; su éxito fue tan grande que muchos estaban convencidos de que el país había alcanzado la estabilidad y la modernidad, cuando se estaba al borde de un gran estallido revolucionario.

El tono educado y la atracción por los rituales de la alta sociedad de muchos de los artículos de Las Violetas del Anáhuac hace sospechar que sus autoras fueron sólo un grupo de "cultas damas" interesadas en mostrar que México estaba al corriente de las modas intelectuales internacionales. Sin embargo, la constancia y audacia con las que propagaron las ideas feministas indican que no se trató de una fascinación pasajera. Su mérito es innegable, pues corregir el retraso de más de un siglo, era indispensable, particularmente en un mundo donde intelectuales tan sobresalientes como Molina Enríquez consideraban que la educación femenina sólo servía para fomentar vicios y vanidades de las mujeres.

2.2.1 Feminismo en el Porfiriato

El gusto de la mujer mexicana por el cultivo de las letras no fue un producto de generación espontánea de la última parte del siglo XIX; por el contrario, desde décadas atrás se conocen nombres de escritoras, periodistas y hasta alguna que otra editora, lo que da cuenta de esa tendencia, aunque siempre reducida a una estricta minoría. Pese a las múltiples limitaciones que a lo largo del periodo obstaculizó la inclinación de las mexicanas hacia las letras, no son pocos los nombres y seudónimos encontrados, ya sea como colaboradoras externas de algún cotidiano, como sucedió desde principios del siglo con *El Diario de México*, o como escritoras, las más de las veces dedicadas al cultivo de la poesía. (Alvarado, 2009).



Heredera de esta tradición y beneficiada por una educación liberal de carácter laico, más amplia y profesional que la que estuvo al alcance las generaciones anteriores, Dolores Correa se distinguió como una maestra progresista y comprometida con su oficio, constante luchadora que pugnó por inculcar a las mujeres de su tiempo nuevas perspectivas, valores y condiciones de vida, siempre con el objeto de concientizarlas de sus capacidades intelectuales, a la altura de los hombres. En esta tarea, la escritora tabasqueña no estuvo sola, sino que contó con la solidaridad e inquietudes de un selecto grupo de colegas femeninas con las que compartió actividades profesionales, aspiraciones y demandas, algunas contrarias a las consignas y mandatos convencionales, lo que necesariamente les ganó la animadversión de los sectores más conservadores de la población. (Alvarado, 2009).

La mayor parte de estas mujeres se valió de la palabra escrita como medio idóneo para comunicarse con sus paisanas y transmitirles sus inquietudes y reflexiones. Las obras de Dolores Correa dan testimonio de ese compromiso y son de interés por muy distintas razones; por una parte permiten conocer el pensamiento de vanguardia de la escritora, así como la importancia y peso de sus propuestas; en segundo término, informan sobre los contenidos educativos de algunas asignaturas novedosas para la formación básica de niñas y jóvenes, durante el Porfiriato. Por último, muestran las prácticas y valores –viejos y nuevos– que la docente se empeñaba en conservar o inculcar, entre sus alumnas y en el resto de la sociedad. (González Jiménez, 2008).

Si bien sus ideas, como las de muchas de sus contemporáneas, estuvieron plagadas de obvias contradicciones –debido al debate que tuvo que sostener entre su apego a la tradición y su convencimiento y apertura hacia algunas consignas de la modernidad– el balance de las mismas y la herencia que legó a las nuevas generaciones es particularmente rico y positivo. Por ello, se considera que Correa, como algunas de las intelectuales y profesionistas del periodo, forma parte de una especie de *generación puente* que, con el ejemplo, la palabra y la pluma contribuyó a debilitar las estructuras ideológicas heredadas del Antiguo Régimen y



mostró a sus lectoras y alumnas la dirección hacia dónde, en el futuro, deberían orientar sus aspiraciones y esfuerzos. (Alvarado, 2009). Como señala la filósofa feminista, Graciela Hierro:

Fueron las maestras mexicanas que estudiaron en las escuelas vocacionales y normales en los albores del siglo XX, las que cambiaron la fisonomía de las mujeres mexicanas de hoy, a través de la acción revolucionaria. Su puerta de entrada a la educación fue muy estrecha; unos cuantos años de estudio formal; sin embargo, les bastó cruzar esa frontera antes vedada, para invadir el campo de la cultura, en forma lenta pero segura, en ámbitos tradicionalmente cerrados a la inteligencia femenina. (Hierro, 1990, pág. 71).

2.3 Primeras revolucionarias

Las mujeres de las altas esferas no fueron las únicas que estuvieron políticamente activas porque:

Esta exclusión de las mujeres como sujetos políticos empezó a ser cuestionada y desobedecida sobre todo por los grupos obreros y artesanales opositores al régimen de Díaz en los primeros años del siglo, sobre todo los anarquistas, quienes incluyeron entre sus demandas políticas, una mayor participación de la mujer.” (Ramos, 1995, págs. 121-122)

El interés por señalar la participación femenina durante la revolución proviene no sólo de los hombres sino también de las mujeres; ambos se han interesado aunque de distinta manera, por rescatar, analizar y explicar que la participación femenina no fue esporádica, secundaria ni estereotipada, sino que las mujeres como sujetos sociales deben ser consideradas dentro del contexto, en relación a sus demandas específicas y de acuerdo al bando o facción en que



participaron. Por eso se hace un recuento breve de la vida de algunas de estas mujeres que participaron antes y durante la lucha de manera activa.

Desde los inicios del siglo XX, una parte del sector femenino de diversas clases sociales se vio inmerso en las actividades revolucionarias dirigidas por los liberales Camilo Arriaga y Ricardo Flores Magón. Las mujeres desarrollaron actividades de propaganda, se incorporaron a los clubes liberales dirigidos por hombres y establecieron los propios de su género a través de los cuales pugnaron por la erradicación del mal gobierno. De esta forma, mujeres que pertenecían al Club Liberal Sebastián Lerdo de Tejada, en el estado de Veracruz, se separaron de éste para establecer el femenil denominado Benito Juárez, representado por Asunción Valdés, Josefa Arjona y las hermanas Otilia y Eulalia Martínez Núñez, entre algunas de sus socias.

En septiembre de 1905 el grupo magonista constituyó en San Luis, Missouri, el Partido Liberal Mexicano, dentro del cual tuvieron destacada participación varios elementos del sexo femenino. Algunas de ellas fueron María Andrea Villarreal González y Avelina Villarreal de Arriaga, quienes realizaron importantes comisiones de tipo confidencial, tanto en Estados Unidos como en México. Asimismo, hubo otras mujeres afiliadas al partido que prestaron sus servicios como propagandistas. Destacando en esta actividad María Talavera Brouse que distribuía todo tipo de publicaciones donde se expresaba la ideología liberal. Margarita Ortega también se distinguió por su militancia política dentro del PLM y poco antes del inicio de la lucha armada, se desempeñó en diversas tareas como enfermera, mensajera y contrabandista, entre otras.

Pocas fueron en verdad las mujeres que en esa época propagaron las ideas revolucionarias, lo cual no debe extrañar, ya que también pocos fueron los hombres que se atrevieron a desafiar la ira de los caciques de la Dictadura. A este respecto uno de los precursores expresó alguna vez: *Antes de la Revolución éramos muy pocos los revolucionarios, como por generación espontánea*. Una de esas mujeres fue Guadalupe Rojo viuda de Alvarado, editora del periódico de oposición "Juan Panadero", fundado por su esposo Casimiro Alvarado en



Guadalajara durante la administración del gobernador porfirista Luis C. Curiel; la persecución contra el periodista Casimiro Alvarado en su tierra, lo obligó a trasladarse a la capital de la república para seguir publicando su semanario que se había hecho muy popular, pero también ahí sufrió persecuciones. (Hernández, 2009).

Alvarado falleció en octubre de 1899, y su viuda continuó publicando “Juan Panadero”, viéndose sujeta a duras pruebas al ser recluida en varias ocasiones en la cárcel de Belén. Por el año de 1904 la editora fue víctima de un atentado que causó gran sensación en todo el país; pues los principales diarios y todos los periódicos de oposición se ocuparon de él extensamente. El gobernador de Morelos la mandó encarcelar por publicar que en su estado se permitía la esclavitud de los peones acasillados. Casi toda la prensa crítica del país protestó en favor de la editora de “Juan Panadero”, el gobernador, al ver el apoyo de varios periodistas, mandó suspender el acto reclamado; al cabo de un mes, Guadalupe Rojo, regresó a la capital, los periódicos publicaron que en la cárcel de Yautepec trataron de envenenarla. Guadalupe Rojo Vda. de Alvarado falleció en la capital el 15 de agosto de 1922. (Hernández, 2009).

Silvia Rembao de Trejo, originaria de Chihuahua, aparece en la lista de los conspiradores magonistas de 1906, quien en 1907 ayudó a los presos de ese grupo, en San Juan de Ulúa, Veracruz, a introducir armas para que pudieran escapar. Falleció en diciembre de 1940, a muy avanzada edad, cerca de un siglo de vida. Los revolucionarios de Chihuahua la llamaban *Matrona de la Revolución*, prestó servicios a la causa revolucionaria aportando dinero. Demostró un valor civil que pocos hombres se atrevían a exponer en aquellos tiempos de persecuciones porfiristas, escribiendo artículos contra el régimen Terrazas-Creel, ganando con esto muchas simpatías populares; pero también muchos disgustos. (Hernández, 2009).

Al acercarse el fin del Porfiriato, la participación femenina en las actividades políticas creció en paralelo con la proliferación de los movimientos radicales y de oposición. En los días previos al Centenario de la Independencia, hubo numerosos



festejos para recibir los regalos enviados por las grandes potencias. La presencia de dignatarios y corresponsales extranjeros fue aprovechada por varios grupos antireeleccionistas para organizar protestas. (Erlj, 2005).

Cuando se dedicó la estatua de George Washington, enviada por el gobierno de Estados Unidos, varios grupos, llevando flores y pendones, se reunieron en el Paseo de la Reforma, cerca del monumento a Cristóbal Colón. Cuando entonaban el Himno Nacional, la policía montada se lanzó contra ellos con los sables desenvainados golpeando a los manifestantes y destruyendo pendones y ramos de flores. Uno de los grupos, "Las hijas de Cuauhtémoc", se identificaba en su pendón, de seda roja, como organización puramente femenina. Después de la golpiza, muchos de los manifestantes, incluyendo a la lideresa de las Hijas de Cuauhtémoc, fueron arrestados y detenidos en la Cárcel de Belén. (Erlj, 2005). Aunque no fue el único grupo de mujeres activas en las luchas laborales y en contra de la reelección de Díaz; lamentablemente no hay estudios que esclarezcan hasta qué punto los proyectos de estas mujeres también incluyeron metas puramente feministas.

2.3.1 Mujeres en la Revolución Mexicana

La participación de las mujeres en el movimiento revolucionario es un tema controvertido para aquellos que estudian este proceso. Los estudios publicados muestran solo matices de la actuación social femenina y destacan en lo general a las más conocidas, a las heroínas, a aquellas cuya huella es más fácil de rastrear, en tanto que cuestiones como las relaciones que se establecieron entre hombres y mujeres a raíz del conflicto, los cambios en las pautas de conducta en tiempos de guerra, los papeles asumidos por las mujeres y su respuesta frente a la sumisión de que fueron víctimas, todavía no ocupan el lugar que merecen dentro de los análisis del proceso revolucionario.



En un primer momento fueron las periodistas y las maestras –mujeres preparadas- las que dieron a conocer qué sucedía dentro del mundo femenino que a ellas les importaba; fueron las voceras de la corriente opositora y dejaron expresadas en publicaciones periódicas, manifiestos, cartas y solicitudes, sus preocupaciones sociales que permiten conocer su trayectoria de lucha, sus ideas sobre la sociedad en que vivían y los cambios que proponían al modelo de condición femenina. (Lau, 1995).

Mujeres como Dolores Jiménez y Muro (1848-1925) quien militó en el magonismo, favoreció a Madero y por último se decidió por el zapatismo para combatir a Huerta; Juana Belém Gutiérrez de Mendoza (1875-1942), una crítica tenaz del gobierno de Díaz, directora y fundadora de *Vésper*, plataforma desde donde atacó al régimen por lo que fue perseguida y encarcelada; como maderista fundó clubes de mujeres en apoyo al caudillo y solicitó el voto femenino. Elisa Acuña y Rossetti (1887-1947), compañera de lucha de Juana y periodista editora de varias publicaciones como *Fiat Lux* y *La Guillotina*; Andrea Villareal, conocida colaboradora de *Regeneración*, quien se desempeñó como correo y enlace de la causa entre México y Estados Unidos; en 1909 fundó el periódico mensual independiente *La mujer moderna* como órgano del club liberal Leona Vicario. (Lau, 1995). Éstas y muchas otras se entregaron a la causa con fervor y lucharon con la pluma por convencimiento. Sus artículos manifiestan una inicial ideología de género que las impulsaba a combinar al mismo tiempo cuestiones políticas con ideas de índole privada y se las encuentra en los documentos como creadoras, firmantes o propagandistas de planes revolucionarios.

Dolores Jiménez y Muro, nació en Aguascalientes, Aguascalientes, el 6 de junio de 1848. Emigró a la ciudad de San Luis Potosí donde colaboró en las publicaciones *La Esmeralda* y *La Sombra de Zaragoza*. En 1902 fue directora de *La Revista Potosina*, militó en el Partido Liberal Mexicano, escribió en *El Diario del Hogar*, dirigido por Filomeno Mata. En 1907 perteneció al grupo Socialismo Mexicano, se unió al maderismo en 1910, año en que fundó el Club Femenil Antirreeleccionista Hijas de Cuauhtémoc. En Marzo de 1911 reunió a personajes



de Guerrero, Michoacán, Tlaxcala, Puebla y Campeche en una manifestación proclamando a Madero como presidente. (Hernández y Lazo, 1992).

Participó en la redacción del Plan Político y Social proclamado en Tacubaya, Distrito Federal el 31 de octubre de 1911, en el cual se exigía la devolución de tierras a los campesinos y un aumento salarial, entre otros puntos, lo que motivó su encarcelamiento por parte del gobierno de Francisco León de la Barra, fue liberada luego de una huelga de hambre. Se incorporó a las fuerzas zapatistas y elaboró el prólogo del Plan de Ayala, por orden de Zapata fue designada General Brigadier. En 1913 dirigió el periódico La voz de Juárez, perteneció a la asociación denominada Socialistas mexicanos, cuyo órgano de difusión era el periódico Anáhuac. Al término de la lucha armada desempeñó cargos en la Secretaría de Educación Pública, también publicó algunas de sus poesías Rayo de Luz. Dolores Jiménez y Muro murió el 15 de octubre de 1925, en la Ciudad de México. (Hernández y Lazo, 1992).

Juana Belén Gutiérrez Chávez nació en San Juan del Río, Durango, el 27 de enero de 1875, se decía descendiente por línea materna de los caxcanes. (Lau Jaiven, 2005). Hija de Santiago Gutiérrez Lomelí, campesino de Jalisco, quien había emigrado en busca de mejores oportunidades de trabajo, y de Porfiria Chávez mujer muy devota y rígida. La familia se estableció en una hacienda del pueblo de San Pedro del Gallo, Durango donde Juana y su hermana mayor Rosa, asistieron por un tiempo a la escuela. La muerte del padre dejó en la orfandad y en la miseria a la familia por lo que Juana entró a trabajar como empleada doméstica en Durango.

Hacia 1892 contrajo matrimonio con un minero, Cirilo Mendoza. La pareja se trasladó a vivir a Sierra Mojada, Coahuila donde él fue contratado como rayador de mineral en la mina "La Esmeralda". Como señala Lau Jaiven, en ese entonces, en el estado de Coahuila se desarrollaron las actividades mineras al abrirse numerosos centros de trabajo, los cuales promovieron que se establecieran poblaciones alrededor de las regiones que producían minerales como zinc, carbón



y cobre. Sierra Mojada se convirtió entonces en un foco de trabajo que empleaba mano de obra proveniente del centro del país y de los estados vecinos.

La difícil situación de vida de los mineros, empujó a Juana a escribir para denunciar lo que veía, iniciándose con ello en el periodismo. Envío algunos artículos sin firma para que fueran publicados en periódicos de oposición como el *Diario del Hogar* y el *Chinaco*. La compañía minera, preocupada por lo que decían los escritos, averiguó la identidad de la corresponsal y Juana fue juzgada y encarcelada, provocando que sus opiniones contra el régimen se recrudecieran.

La lectura de las publicaciones de oposición, que se distribuían a lo largo y ancho del país, hicieron que Juana adoptara una actitud más militante que la llevó a fundar el club liberal “Benito Juárez” en Minas Nuevas, Coahuila, bajo los auspicios de los que empezaban a organizarse en contra de la política porfirista y por un cambio en la cabeza del gobierno que había violado las premisas enarboladas por los liberales. (Lau Jaiven, 2005).

La actuación de Juana volvió a ser notada por la policía local y amenazada con ser nuevamente encarcelada, se trasladó en 1901 a Guanajuato donde, cerrados los canales de expresión, abrió el suyo. Vendió las cabras que tenía y las acciones de la mina para comprar una imprenta y así publicó *Vésper*, con el lema “¡Justicia y Libertad!”. Este semanario la daría a conocer dentro del círculo de los liberales opositores y sería el vehículo de expresión de sus ideas en varias épocas de su vida.

Tenía 46 años de edad cuando, en 1903, firmó como primera vocal el Manifiesto del Club Liberal Ponciano Arriaga, pidiendo la libertad de presos políticos y libertad de sufragio, entre otras demandas. Durante el mitin, policías disfrazados de civiles fingieron un alboroto y Camilo Arriaga, junto con Juana Belén, los hermanos Flores Magón y Juan Sarabia fueron reclusos en la Cárcel de Belén. A su salida decidió exiliarse brevemente. Cuando regresa, en 1905, reinicia la publicación de *Vésper* y crea células de obreros alrededor de una nueva organización: Socialismo Mexicano. Escribe además en el diario *Excélsior*.



A finales de 1907 funda Las Hijas de Anáhuac, grupo conformado por 300 mujeres con ideología anarquista que se reunían los domingos por la tarde. Ya desde 1904 demandaban (por medio de huelgas) mejores condiciones de trabajo para las mujeres. De muchas maneras esta agrupación sentó las bases del artículo 127 de la Constitución Política mexicana (que nacería en 1917), además de desarrollar un amplio trabajo en los clubes antirreeleccionistas de Madero. La valentía y capacidad organizativa de Juana Belén sin duda fueron peligrosas en extremo para el *statu quo*; en un intento por desactivarla, Porfirio Díaz la deporta a Estados Unidos. (Lau Jaiven, 2005).

A su regreso, en 1909, se adhiere al maderismo y funda el club político femenino Amigas del Pueblo y sigue participando con Camilo Arriaga, luego de que las diferencias con el PLM habían aflorado y terminara por dividirse. El Círculo Ponciano Arriaga organiza un complot que tenía por objeto la rebelión de las tropas en el cuartel de San Diego, en Tacubaya. Esto provocaría, según sus cálculos, la insurrección espontánea de toda la población, lo cual no ocurre. Juana Belén termina en San Juan de Ulúa, adonde eran enviados los presos políticos. Habitaría los oscuros calabozos durante tres años, pero no perdería el tiempo, pues ahí conoce a otras mujeres liberales, también presas, con quienes reconoce la necesidad femenina de organizarse por reivindicaciones propias. (Villaneda, 1993).

En 1910 Francisco I. Madero había subido a la Presidencia; sin embargo, los anhelados cambios no llegaban, pues se conservó toda la estructura del régimen anterior; continuaban las persecuciones, y también la existencia de presos políticos. En enérgicas cartas, Juana Belén exige a Madero el voto para las mujeres, demanda que el presidente desoye. Al ver en los hechos el gran abismo entre la causa de Madero y la del pueblo –ésta representada por Emiliano Zapata y Francisco Villa–, Juana Belén participa en la elaboración del Plan de Ayala (1911). Para entonces, Juana tenía 54 años de edad. En cuanto se declara partidaria del zapatismo es encarcelada. (Lau Jaiven, 2005).



Apenas salió del presidio, sin asomo de duda se marchó al estado de Morelos, en donde el *Caudillo del Sur* la nombra coronela; de inmediato se da a la tarea de organizar el regimiento Victoria. Cuentan testimonios que durante la toma de una hacienda, un insurgente del Ejército del Sur violó a una mujer: Juana Belén ordenó fusilarlo, como lección. En 1914 dirige en Chilpancingo, Guerrero, el periódico indigenista *La Reforma*, y desarrolla arduo trabajo organizativo y político. Para 1916 se le señala como “zapatista convicta” por los carrancistas; estuvo presa diez meses. A su salida funda el Consejo Nacional de Mujeres Mexicanas y continúa su labor propagandística fundando, en 1919, *El Desmonte*, con artículos sobre la vida política y sindical. (Villaneda, 1993).

En 1921 creó en Morelos una colonia agrícola experimental a la que llamó Santiago Orozco. Fue colaboradora de Vicente Lombardo Toledano durante su gubernatura en Puebla, y de 1921 a 1922 militó en el Partido Comunista Mexicano. Juana Belén dirigió el Hospital de Zacatecas en 1922; fue inspectora de escuelas federales en Querétaro y en Zacatecas de 1925 a 1930. En este último año fundó el grupo Indo América, por medio del cual buscaba la unión latinoamericana contra el colonialismo estadounidense. Muchas de esas ideas están plasmadas en su ensayo *Por la tierra y por la raza* (1924).

Juana Belén tenía 73 años cuando, en 1930, inició la publicación de otro periódico: *Alma Mexicana*. En 1932 *Vésper* entró en su cuarta y última época. De 1937 a 1941 fue directora de la Escuela Industrial para Señoritas de Morelia, Michoacán. Durante todos estos años y hasta su muerte, el 13 de julio de 1942, continuó escribiendo artículos periodísticos. Sin duda, la vida de Juana Belén alcanza la grandeza de la de otros grandes liberales que dieron patria a los actuales mexicanos; sin embargo, es una perfecta desconocida: ni siquiera figura en los textos de historia de México. (Villaneda, 1993).

Elisa Acuña y Rossetti, nació en Mineral del Monte, Hidalgo, alrededor de 1887. Una vez concluidos sus estudios como maestra se afilió al Club Liberal Ponciano Arriaga. En 1901 participó en el Primer Congreso de Clubes Liberales y posteriormente escribió en contra del régimen de Porfirio Díaz en los periódicos



Excélsior, del estado de Veracruz y en *Vésper*, de la ciudad de México. En 1903 formó parte de la mesa directiva que trató de reorganizar el Club Liberal Ponciano Arriaga, el cual un año antes había sido reprimido por las autoridades porfiristas en el estado de San Luis Potosí. El 23 de febrero de ese año firmó el manifiesto expedido por Ponciano Arriaga en la ciudad de México. Militó en el Club Antirreeleccionista Redención y al mismo tiempo colaboró como redactora del órgano informativo de dicha asociación. (Hernández y Lazo, 1992).

En 1904 fue aprehendida y enviada a la cárcel de Belén, allí conoció a Juana Belén Gutiérrez de Mendoza y juntas, ya en libertad, redactaron el periódico *Fiat Lux*, de tendencia socialista. Posteriormente se trasladaron a San Antonio, Texas, donde continuaron editando el periódico *Vésper*. Participó en el comité directivo del Partido Liberal Mexicano. En 1908 regresó a México, donde fundó la organización Socialismo Mexicano y reanudó la publicación de *Fiat Lux*, el cual se convirtió en el órgano de la Sociedad Mutualista de Mujeres. En 1909 comenzó a colaborar en la organización de la Gran Convención Nacional del Tívoli del Elíseo, que se efectuó en abril de 1910. En esta reunión apoyó la candidatura de Francisco I. Madero y Francisco Vázquez Gómez a la presidencia y vicepresidencia de la República, respectivamente. (Hernández y Lazo, 1992).

En 1910 fundó el periódico *La Guillotina*. En 1911 y 1912 escribió algunos artículos en el periódico *Nueva Era*. Atacó al gobierno golpista de Victoriano Huerta por medio de manifiestos y volantes, por lo que fue perseguida. En 1914 colaboró con las fuerzas zapatistas como agente de propaganda en el estado de Puebla, y más tarde fue enlace entre zapatistas y carrancistas. Permaneció fiel al Ejército Libertador del Sur hasta abril de 1919. Al término de la Revolución ocupó cargos directivos en el Consejo Feminista Mexicano y en la Liga Pan-Americana de Mujeres. Trabajó en la Hemeroteca Nacional, Murió el 12 de noviembre de 1946 en la ciudad de México. (Hernández y Lazo, 1992).

Natalia Serdán Alatraste, nació el 29 de mayo de 1873. Hija de Manuel Serdán Guames y de Carmen Alatraste. Al morir su padre tuvo que abandonar sus estudios de piano, el 29 de julio contrajo matrimonio con Manuel Sevilla Rosales.



Por las noches, acompañada de su hermana Carmen y de Natividad, la criada, salían a pegar propaganda antirreeleccionista en las paredes de la ciudad. También compraban rifles, pistolas y pólvora, con la que elaboraban pequeñas bombas. No permaneció junto a su familia el 18 de noviembre de 1910, porque fue la encargada de salvar la vida de los dos hijos de Aquiles y de cinco propios, ayudada por Miguel Rosales. Murió en la ciudad de México en 1938. (Hernández y Lazo, 1992).

Carmen Serdán Alatraste, nació en 1875 en la ciudad de Puebla. Estudió en una escuela particular para niñas y en el Colegio Teresiano, al morir su padre interrumpió sus estudios de violín. En 1909 el Partido Nacional Antirreeleccionista hizo proselitismo en la ciudad y su hermano Aquiles fue nombrado presidente del mismo. Carmen contribuyó con los opositores al porfirismo en la distribución de pólvora y dinamita, y cumplió encargos revolucionarios con el seudónimo de *Marcos Serrato*. El 18 de noviembre de 1910, junto con Aquiles y Máximo, defendió la causa revolucionaria ante el ataque de las fuerzas del gobierno. Fue herida de gravedad cuando subió a la azotea de su casa para proveer de parque a los defensores. Vencidos por los soldados y policías, fueron aprehendidas ella, su madre y su cuñada Filomena del Valle. El 1º de noviembre de 1914 fue miembro de la junta Revolucionaria de Puebla y sostuvo una entrevista con Venustiano Carranza, Primer jefe del Ejército Constitucionalista. Murió el 21 de agosto de 1948 en la ciudad de México. (Hernández y Lazo, 1992).

2.3.2 En el fragor de la lucha

A pesar de que se ha dicho que la Revolución Mexicana no fue una revolución para las mujeres. Sin embargo, no fue ésta la autopercepción femenina de las consecuencias que para su vida cotidiana tuvo el proceso revolucionario. Por otra parte si se examina su situación durante el Porfiriato y se compara con los años veinte no puede menos que notarse una enorme diferencia entre ambos momentos sobre todo en la generación que pasa del fusil al escritorio. La relación



entre mujer y poder tuvo diversos aspectos en los diversos momentos y regiones del México en armas (1910-1920).

Desde el ámbito cotidiano algunas mujeres alteraron su condición tradicional de amas de casa y abnegadas esposas para integrarse a la oposición y militar dentro de grupos sindicales, mutualistas y revolucionarios. Apoyaron la causa anti porfirista con los medios que tenían a su alcance, fueron madres, esposas, correligionarias, correos y espías. En los ámbitos y misiones en que participaron lo hicieron con igual energía y compromiso que sus compañeros varones, donde *“las mujeres ven alteradas sus vidas tanto como sus relaciones de género.”* (Ramos, 1995, pág. 122).

Lo más importante desde el punto de vista de las relaciones intergeneracionales es la experiencia de la lucha como el ámbito en el que se da la tergiversación espontánea de imágenes, espacios y roles genéricos, borrando los límites entre los espacios de la acción pública y la vida privada. El cotidiano queda alterado por la guerra misma, pero también los espacios del poder femenino se aumentan, se redefinen al calor de la lucha y de los efectos que sobre los individuos, las familias y los grupos, tuvieron el desmoronamiento del aparato estatal y de los órdenes jerárquicos de poder. Las mujeres participan en los ámbitos rurales, urbanos y en todas las facciones revolucionarias, pero la forma de participación varía por región, por clase, por momentos políticos, según se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Estuve con Madero operando en Eagle Pass, en la organización de efectivos para la Revolución; y comprando y pasando armas hacia territorio mexicano. Era la época de Casas Grandes y Ciudad Juárez. La compra y paso de armamentos requería una gran precisión y sincronización. Muchas veces eran las mujeres quienes pasaban el parque bajo sus faldas. (...) Los éxitos revolucionarios se debieron, sobre todo al apoyo popular. Los campesinos nos ayudaban: siempre encontrábamos agua y comida en los pequeños ranchos. Para nosotros todo, para los federales nada. Cuando llegaban éstos, las mujeres tiraban la comida y el agua. Preferían no comer



ellas y sus hijos con tal de no darles nada a los federales. Casi podría decir yo que ellas ganaron muchas de las principales batallas. (Aguirre, 1966, pág. 130).

La participación de las mujeres durante la revolución mexicana de 1910 no se limitó exclusivamente al sostenimiento de los hombres, sino también a cuestiones de armas. Aunque tradicionalmente, se da por hecho que la única participación femenina en la Revolución, fue el de las soldaderas que en los campos de batalla realizaban actividades indispensables para la sobrevivencia de los ejércitos y sus seguidores.

Las soldaderas se incorporaron a “la bola” por primera vez en la revolución, como compañeras de los soldados, viajaban con las tropas, seguían paso a paso a sus esposos, a sus parejas que habían sido tomados en leva (reclutados) por el bando federal. Cuidaban a los hijos, confortaban sexualmente a los hombres; eran esposas, compañeras, cómplices, madres que se encargaban de cuidar a las tropas, cargaban las mochilas, buscaban agua para dar de beber a los soldados, acondicionaban las barracas para proteger a los hombres de la intemperie, hacían la comida, curaban a los heridos y enfermos, lavaban la ropa, ofrecían consuelo y aunque también llegaban a tomar las armas, esto no era algo muy común.

También soportaron pésimas condiciones de vida, miseria, desnutrición, embarazos, partos y la crianza de sus hijos e hijas bajo las peores circunstancias. Cuando sus esposos morían en combate, podían buscarse otro hombre; para los soldados era esencial tener a su vieja que los cuidara y para las mujeres un hombre que las protegiera, o usar el uniforme y el arma del difunto para lanzarse al combate. Cabe señalar que después de la Revolución, continuaron ocupando su papel tradicionalista como amas de casa. En su gran mayoría eran mujeres campesinas.

Las que se incorporaron por iniciativa propia y conscientes de que era necesario un cambio en el país, fueron, entre otras, Carmen Parra de Alanís, conocida como *La Coronela*, quien prestó sus servicios bajo las órdenes de



Antonio I. Villarreal, Lázaro Alanís y Marcelo Caraveo; Ramona R. Flores, *La Tigresa*, se adhirió al maderismo y militó bajo las órdenes de Ramón F. Iturbe, al igual que Valentina Ramírez, de la que se dice fue la mujer que inspiró el famoso corrido de *La Valentina*; Clara de la Rocha, quien participó como comandante de guerrilla y tomó parte activa en la toma de Culiacán, Sinaloa, en 1911; Carmen Vélez, también llamada *La Generala*, que de entre sus actividades destaca haber comandado una partida de 300 hombres que operaban en los distritos de Hidalgo y Cuauhtémoc, Tlaxcala. (Hernández y Lazo, 1992).

Las que tomaron las armas, debieron masculinizarse en lo exterior y en lo interior, es decir, vestirse como hombres y conducirse como tal; ir a caballo, como todos, resistir las caminatas y a la hora de la acción demostrar con el arma en la mano que no era una soldadera, sino un soldado. Por lo que fueron doblemente rebeldes, a las políticas del régimen y a su adscripción de género e indispensables para la Revolución en las tareas tradicionales de cocinar, cuidar a los hijos, confortar a los heridos, curarlos; como en tareas más arriesgadas, menos femeninas, intercambiar y contrabandear información, armas, provisiones, pertrechos. Ellas también empuñaron las armas y dispararon defendiendo sus convicciones, su vida y su libertad. Las revolucionarias que combatieron en los ejércitos rompieron con los esquemas establecidos y con fusil en mano, participaron en batallas, emboscadas y tiroteos dentro de la línea de fuego.

A la rebelión orozquista se adhirieron mujeres que participaron como soldaderas, correos, enlaces y luchando en los campos de batalla como fue el caso de Belén Robles, quien por su actuación obtuvo el grado militar de coronel, al pelear contra las fuerzas de la División del Norte federal, comandadas por el general Victoriano Huerta. Otras realizaron importantes comisiones y combatieron contra federales, como pueden citarse a Rosa Bobadilla de Casas y Catalina Muñoz Zapata que por su actuación en campaña obtuvieron los grados de coronel y capitán primero, respectivamente. (Hernández y Lazo, 1992).

Las mujeres combatientes no asumieron las tareas tradicionalmente femeninas y para enfrentar un mundo dirigido por hombres, muchas de ellas se



vestían y actuaban como hombres, escondían sus identidades para demostrar que no eran mujeres, sino soldados y así poder enrolarse en los bandos de oposición ya fueran maderistas, villistas, zapatistas. Todos estos ejércitos contaban entre sus tropas con mujeres combatientes, varias fueron ascendidas a coronelas y lideraban tropas masculinas. Se menciona que muchas de ellas utilizaban pseudónimos como La Coronela, La Chata, La Corredora, La Güera Carrasco, lo cual les otorgaba una identidad de igualdad y poder frente a los hombres.

Cuando Madero iba rumbo a Iguala, Guerrero, le salió al paso un soldado que al quitarse el sombrero para saludarlo, todos se dieron cuenta que era una mujer con el tipo inconfundible de la gente costeña; llevaba blusa, pantalón charro, pañuelo de seda de color chillante al cuello, sujeto por un prendedor femenino y grandes aretes de oro que pendían de sus orejas. Se llamaba Carmen López, pero era más conocida como La China. (Figueroa, 1966, pág. 232).

El número de mujeres combatientes en los frentes de batalla, no sólo fue importante por el hecho de haber sido ellas quienes empuñaron las armas, sino porque estuvieron al frente de batallones de soldados y guerrilleros, en cuyas acciones bélicas lograron derrotar a las tropas enemigas. Como Magdalena Alcántara, que combatió en 1913 en Durango, al lado del general constitucionalista Domingo Arrieta, además participó en diversos hechos de armas tales como el ataque y toma de la ciudad de Durango y el sitio de Torreón, Coahuila, entre otros. (Hernández y Lazo, 1992).

Igualmente se ha generalizado la idea de que las mujeres revolucionarias únicamente se encargaban de procurar el bienestar de los soldados, pero también, existieron otro tipo de mujeres de todas las clases sociales, que fueron piezas clave en esta lucha armada y a las cuales no se les ha dado el debido reconocimiento. Centenas de mexicanas, sin distinción de clase, de creencias religiosas o posición económica, participaron activamente en el movimiento revolucionario de 1910. Fueron mujeres que desde la trinchera de las armas, como combatientes o del pensamiento, como activistas intelectuales,



desempeñaron grandes funciones. Otro papel no menos relevante fue el de las agentes confidenciales que exponiendo sus vidas entregaban mensajes secretos de los altos jefes militares, así como el de las enfermeras militares y voluntarias que perdieron la vida en combates o en los hospitales derrumbados.

Otras miles de mujeres fungieron como espías, enlaces, propagandistas, como Julia Nava de Ruisánchez y Gregoria Reyes de Maldonado, entre otras, que propagaron panfletos contra el régimen de Huerta. Incluso la primera de éstas, que fue traductora y redactora de *EL Diario del Hogar* de la ciudad de México, elaboró un manifiesto antihuertista, que le costó ser aprehendida. María Guadalupe Moreno, Adelaida Mann y Virginia Negrete Herrera, realizaron una intensa tarea de propaganda en pro del constitucionalismo. La primera hizo circular masivamente el Plan de Guadalupe e incluso llegó a desarrollar una campaña de acopio de armas en el estado de Guanajuato. Por su parte, Mann se encargó de difundir el discurso del senador chiapaneco Belisario Domínguez, pronunciado en 1913 en contra del gobierno ilegítimo del general Huerta, así como de la distribución de las proclamas del Primer Jefe y del periódico *El Renovador*, publicado en la ciudad de México. Otras que se unieron al carrancismo en calidad de propagandistas, fueron María de los Ángeles Contreras y Carlota Urquidí Márquez, quien se dio a la tarea de difundir los periódicos *El Renovador* y *El Constitucionalista*, impreso éste en Veracruz. Rosaura Lima Téllez en 1914 fue redactora en Veracruz del periódico *El Pueblo*, órgano oficial de la Primera Jefatura. (Hernández y Lazo, 1992).

Fueron sobre todo tareas clandestinas. Dentro de estas actividades, algunas se distinguieron por participar como agentes confidenciales, correos y proporcionando armas y parque durante todas las campañas del Ejército Liberador del Sur; fueron los casos de Ángela Gómez Saldaña y María Esperanza Chavarría. Las que sobresalieron en el ejército constitucionalista fueron Eva Flores Blanco y María Trinidad Ontiveros. (Hernández y Lazo, 1992). Algunas se hacían pasar como vendedoras entre las tropas federales y arrancaban a los soldados



información de movimientos, trincheras y armamento que entregaban a los jefes rebeldes.

Las enfermeras también formaron parte de este grupo y de ellas destacó Florinda Lazos de León, quién también sirvió como correo, así como Sara Perales, Celia Espinoza Jiménez y Juana Torres, quien también empuñó las armas en distintos combates y fungió en labores de espionaje. Además de Carolina Blackaller Arocha, Antonia Álvarez Sánchez, Dominga Carrascosa de Huerta, Carmen Heredia Urcelay y María Guerrero Manrique. (Hernández y Lazo, 1992). También participaban en actividades como despachadoras de trenes, empleadas de oficina, telegrafistas, propagandistas de las ideas revolucionarias, reporteras, editoras de periódicos y maestras.

Los caudillos revolucionarios tuvieron diferentes actitudes hacia la mujer, la mayoría espontáneas, en un nivel inmediato. Así, por ejemplo, Villa tuvo que tolerar la presencia de mujeres soldaderas en su ejército porque de otra manera los soldados se negaban a pelear. En la zona del zapatismo la vida cotidiana del campesino contó con la indispensable presencia de la mujer y quizá sea en esta área en donde las tareas de la revolución y de la domesticidad se encuentran más confundidas.

Para Carranza en cambio, representaron un espacio de legitimación, al reconocer pensiones y derechos de excombatientes a numerosas mujeres, con lo que dio la razón y confirmó la participación femenina en la revolución; la cual no se llegó a cumplir por el fin abrupto de su gobierno. El cambio fundamental que el propio Carranza llevó a cabo en la reglamentación matrimonial fue otra manera de integrar al programa revolucionario, preocupaciones femeninas, pues fueron las propias mujeres quienes expresaron, en el Congreso Feminista de Yucatán en 1916, la necesidad de una nueva reglamentación de las relaciones maritales basada en las necesidades sexuales de la mujer. Al terminar la revolución, algunas mujeres recibieron pensiones como veteranas de la Revolución Mexicana, que no se llegaron a concretar hasta 1967 por la lucha de facciones que se dio en esos años.



2.4 Camino del sufragismo

Concluida la Revolución, la lucha femenina por eliminar aquellos factores que aún imponían un estatus de inferioridad social siguió firme. Un sector de mujeres buscó participar en los destinos nacionales y peleó por que las demandas de igualdad legal, planteadas desde la Revolución, tuvieran efecto. En los primeros años de la década de los veinte, los grupos y ligas femeninas proliferaron, a pesar de las represiones sufridas, mantuvieron un combativo espíritu de lucha. Algunas mujeres procedentes de las clases sociales medias o altas eran intelectuales y se dedicaban a la militancia. Participaron en periódicos de oposición, cuando estas publicaciones significaban sacrificios, angustias y encarcelamientos. Formaron organizaciones políticas que influyeron en el movimiento feminista que comenzaría en las décadas de 1920 y 1930.

Hermila Galindo, pionera del movimiento feminista en México, luchadora social, oradora, maestra y periodista que durante su existencia encontró en la defensa de los derechos de las mujeres el aliciente que condujo su vida y su trayectoria política. Nació en Lerdo, Durango, el 29 de mayo de 1896, desde muy joven se mostró convencida de sus ideales antirreeleccionistas, mismos que transmitía en clase a sus alumnas y alumnos duranguenses y de Chihuahua. Como periodista, fundó el diario feminista, *La mujer Moderna*, publicación que promovió el desarrollo de las mujeres al ubicarlas en el sitio que les correspondía en la sociedad. Desde este medio afirmaba que la igualdad política debía extenderse a la educación, al trabajo y a las relaciones personales:

México es un país de hombres libres que aunque aletargadas sus legítimas facultades debido a las pasadas tiranías, empieza a tomar la revancha debido a la redentora revolución constitucionalista que nos promete una nueva vida de democracia y por lo tanto, de libertad absoluta de pensamientos y de acción para que cada uno soportemos las consecuencias de nuestras palabras o de nuestros hechos. (Galindo, 1915, págs. 2-3).



Mediante esta publicación defendió la educación laica, reclamó la educación sexual y el derecho de las mujeres a ejercer libremente su sexualidad, sosteniendo que las mujeres, al igual que los hombres, tienen los mismos deseos sexuales, tesis que le acarreo fuertes críticas de sectores feministas conservadores y el rechazo social. En el ámbito político participó como secretaria para el régimen maderista, luchó en la oposición al gobierno contrarrevolucionario de Victoriano Huerta y de forma activa en la Revolución constitucionalista. Además organizó varios clubes revolucionarios en Veracruz, Tabasco, Campeche y Yucatán. (Valenzuela, 2010).

Hermila tuvo una importante participación al presentar una ponencia revolucionaria en el primer congreso Feminista en Mérida, Yucatán, en 1916, en la cual demandó los derechos políticos y sexuales de las mujeres. Durante los debates previos a la constituyente de 1917. Hermila Galindo, de 20 años de edad exigía la ciudadanía de las mujeres. Se incorporó al movimiento constitucionalista, en 1914, convirtiéndose en la secretaria particular de Venustiano Carranza, primer gobernante de la revolución triunfante. Carranza la nombró su representante en Cuba y Colombia, donde Galindo se hizo cargo de hacer triunfar la doctrina internacional del gobierno, haciendo gala de su excelente oratoria. (Cervantes E. , 2003).

Cuando el mandatario accedió al poder, Galindo tuvo la oportunidad de presentar una propuesta para que la nueva Carta Magna incluyera los derechos políticos de las mujeres. Sin embargo el voto femenino no estuvo en la agenda de los constituyentes, lo que fue el primer desengaño que sufrió Hermila confiada en que la revolución garantizaría los derechos políticos de las mujeres. La promesa de Venustiano Carranza de restablecer la igualdad entre los mexicanos, así como el pleno goce de sus derechos ante la ley, no incluyó a las mujeres. Pese a la decepción del movimiento revolucionario y el supuesto cambio social, Hermila decidió postularse como candidata a diputada por el Quinto distrito electoral de la ciudad de México, suceso histórico en nuestro país, que convirtió a Galindo en la primera mujer que contendió por un cargo de elección popular. Que aunque no fue



reconocido su triunfo, su participación política, fue ejemplo seguido por otras mujeres del país, entre los años 1920 y 1930. (Cervantes E. , 2003).

A pesar del papel tan importante que las mujeres tuvieron en la Revolución, pasó mucho tiempo antes de que los revolucionarios mexicanos abandonaran los sentimientos expresados por Andrés Molina Enríquez. No importó que, después de la caída de Don Porfirio, hubiera muchos grupos feministas con programas bien definidos. ¿A qué se debió el retraso? ¿A temores políticos debidos a la simpatía de las mujeres por los partidos de afiliación religiosa o a idiosincrasias personales? En febrero de 1937, en una entrevista con Joseph Freeman, reportero de la revista *New Masses* de Nueva York, el presidente Cárdenas dijo: "Intentamos dar a las mujeres de México todas las oportunidades de participar en la vida social en circunstancias iguales a las de los hombres. Después, poco a poquito, se les dará la oportunidad de entrar en la vida política [...] Los hombres han tomado parte en la vida económica, política y social por muchos años; las mujeres no. Por ello la mujer mexicana es más supersticiosa y fanática que el hombre [...]" (Erlj, 2005).

El presidente Cárdenas envió en 1937 un proyecto de Reforma Constitucional al Congreso en la que se otorgaba el voto a la mujer, el cual fue aprobado por ambas cámaras. Esta aprobación no bastó para que la propuesta presidencial se convirtiera en ley. Las mujeres mexicanas no recibieron el derecho al voto hasta 1953: probablemente porque había que proceder "poco a poquito". Es así como siempre le fue impedida la exigencia de sus derechos, a pesar de la aportación que había dado a la lucha revolucionaria, ya que sin ella, los hombres hubieran desertado para regresar a su tierra y ver a su familia.

En el año 1952, Hermila Galindo, fue nombrada la primera mujer congresista en el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines, en 1953, logró ver concluida la lucha por el voto de las mujeres mexicanas en la Constitución y con él, la ciudadanía. Según se establece en los artículos 34 y 35 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:



Art. 34 Son ciudadanos de la República los varones y las mujeres que, teniendo calidad de mexicanos, reúnan, además, los siguientes requisitos:

I.- Haber cumplido 18 años, y

II.- Tener un modo honesto de vivir

Art. 35 Son prerrogativas del ciudadano:

I.- Votar en las elecciones populares

II.- Poder ser votado para todos los cargos de elección popular, teniendo las calidades que establezca la ley. El derecho de solicitar el registro de candidatos ante la autoridad electoral corresponde a los partidos políticos así como a los ciudadanos que soliciten su registro de manera independiente y cumplan con los requisitos, condiciones y términos que determine la legislación;

III.- Asociarse libre y pacíficamente para tomar parte en los asuntos políticos, (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, págs. 38-39)

Y así con estas adiciones a la constitución la mujer salió a la luz pública y ha participado en la vida política del país, más allá de estar detrás de las trincheras cubriéndole la espalda a los hombres; sin embargo, todavía falta un arduo trabajo de comunicación para poder entender sus necesidades y al igual ellos, comprender las nuestras, así pues, Hermila citaba lo siguiente:

La mujer es desde luego un ser físicamente más débil que el hombre. Su Organización física, su temperamento húmedo, su aspecto exterior convence de esta verdad. Es pues preciso que dependa del hombre, cuyo brazo ha de ser un tiempo su escudo y sustento. (Galindo, 1915, pág. 198).

Pero a pesar de que se nos ha catalogado como el sexo débil, somos capaces de realizar las mismas actividades que el sexo opuesto y con el paso del tiempo, se ha demostrado que al igual que los hombres, se pueden obtener



puestos tanto públicos como privados. Hermila Galindo es una mujer a la que se le debe recordar y agradecer por la gran lucha a favor de los derechos del supuesto sexo débil y, cada vez que una mujer emite su voto en México, se le rinde un homenaje a su lucha ¿pero eso será suficiente?, o porque no, a manera de reconocimiento se incluye su ilustre trayectoria en la literatura a nivel primaria, secundaria o preparatoria, donde las nuevas generaciones puedan conocerla. Hermila murió el 18 de agosto de 1954, en la ciudad de México dejándonos una aportación importante en nuestra historia. (Valenzuela, 2010).

En más de medio siglo parece haberse logrado mucho, pero no ha habido ni una mujer presidenta de la república. Hemos contado con mujeres gobernadoras en el país por ejemplo Griselda Álvarez, Beatriz Paredes, Dulce María Sauri, Rosario Robles Amalia García e Ivonne Ortega, pero en cuanto a equidad de género político-ciudadana, el trabajo más rudo esta aun por hacerse y a las nuevas generaciones nos toca hacer valer nuestros derechos y de los ciudadanos, con educación, con preparación y con conocimiento de causa. Es importante recalcar que la preparación de la mujer mexicana hoy en nuestros días rebasa la de los hombres por lo que no es muy lejano el día en que contaremos con una mujer presidenta, que velará por los intereses y beneficios de todos los ciudadanos que conforman la República Mexicana.

Este recuento de la participación de la mujer en las diferentes etapas históricas confirma la postura de las feministas de que su participación ha sido significativa en el desarrollo de la humanidad pero que todavía sigue negado en los materiales que se utiliza para su enseñanza en la educación básica. Además de que es durante la época de sedentarización humana que se marcó el papel de la mujer dentro del ámbito privado y se reforzó durante la conquista española.

Es trascendental recordar y hacer saber a las nuevas generaciones la importancia de los movimientos llevados a cabo por mujeres luchadoras, emprendedoras, ya que más allá de tener una posición como amas de casa se puede llegar a ocupar un puesto público o privado, además de dar buenos resultados. Que sepan que al igual que existieron hombres que dieron su vida por



la patria, existieron mujeres a las cuales con el mismo honor y gloria se les debe recordar. Ya que desde todos los ámbitos analizados, la importante participación de las mujeres en este proceso revolucionario es indiscutible, sin embargo y a pesar de los distintos papeles que desempeñó cada una de ellas, hay una cosa que unifica esta diversidad: la poca valoración y reconocimiento a su labor y a sus contribuciones, el anonimato y el silenciamiento de su papel en la historia de México.

Este recuento histórico apoya la idea de que las mujeres han estado presentes en la mayoría de los contextos sociales, allí donde no lo están, no ha sido por falta de interés, sino que se han hecho esfuerzos para excluirlas. Siempre han tenido un papel activo en todas las situaciones, pero sus roles han sido diferentes, menos privilegiados y subordinados a los de los hombres. *“La invisibilidad, la desigualdad y las diferencias de rol en relación con los hombres afectan la situación social de la mujer, por su clase, raza, edad, preferencia afectiva, estado civil, etnicidad y ubicación global”*, (Ritzer, 2002, pág. 382) y los estudiosos sociales no las han sacado de esa invisibilidad. En el tercer capítulo de esta investigación se analizan el plan y programa de estudios, además del libro de texto de historia en el tercer grado de educación secundaria para mostrar de qué manera es retomada la participación de las mujeres en esa historia de México y principalmente en el tema de la Revolución Mexicana.



Obtenido de <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS8GbjOsiDLiMU--UaBF2luKDDqz1BqN9mel6CUL6w5bUvwGsEt>

Hace muchos años atrás existía la igualdad entre hombres y mujeres porque no había uno que era más importante que el otro. Poco a poco empezó la desigualdad con la división del trabajo, cuando los hombres son los que salían al campo a cultivar para sus alimentos, salían de cacería para completar la alimentación en las familias y las mujeres se quedaban en la casa para dedicarse a los trabajos domésticos, así como también el hilado, el tejido de la ropa y en la elaboración de utensilios de cocina, como las ollas, vasos, platos de barro. Las mujeres no les permitían ir a la escuela y si una muchacha salía a estudiar era mal vista por la gente de las comunidades. A las niñas no les dejaban jugar con los niños ni tocarles sus juguetes. El único trabajo que debían hacer las mujeres era en la cocina y a criar hijos.

Ana, base de apoyo zapatista de la zona norte, 2013



CAPÍTULO III: ANÁLISIS DEL DISCURSO PRESENTE EN LOS MATERIALES DE ESTUDIO, DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

En la historia que aprendí en la primaria, la secundaria, la normal, la licenciatura, en la historia que durante muchos años expliqué en las aulas, los vestigios dejados por las mujeres fueron sistemáticamente olvidadas, ignoradas, silenciadas, negadas y, con ellas, los rastros de la dominación violenta que los hombres han impuesto sobre las mujeres y sus hijas e hijos. Pronto comprendí que el problema no me era ajeno por el hecho de ser mujer. Por el contrario, me afectaba profundamente, ya que había asumido un conocimiento en el cual, todo aquello que habíamos hecho las mujeres de forma predominante o exclusiva (la reproducción y el cuidado de la vida), era considerado insignificante e inexistente.

Para compensar mi malestar, empecé a tomar nota de los datos que encontraba sobre las mujeres en las obras que consultaba. Advertí que en los textos se hablaba muy poco de ellas y, lo que se decía resultaba anecdótico, despectivo o negativo. Me pregunté entonces si lo que se decía de los hombres, lo que yo misma consideraba lo humano se podía generalizar al conjunto de mujeres y hombres de distintas edades y condiciones sociales.

La primera dificultad fue que al leer, no detectaba el problema, daba por sentado que lo dicho en términos masculinos se podía generalizar al conjunto de seres humanos. Debía releer una y otra vez con mayor atención y revisar mis propios hábitos de lectura, los cuales me llevaban a olvidarme de las mujeres. Así empecé a descubrir que lo humano sólo se refería a una parte de los seres humanos y a una parte de los hombres: a aquellos que actúan en los escenarios públicos y participan en el ejercicio del poder porque tienen el dominio del dinero.



Los grupos dominantes *“necesitan, para perpetuar su dominio, seleccionar aquellos contenidos que mejor expresen sus intereses,”* (Palacios, 1984, pág. 439), el curriculum como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta (ideología) y se determina a través de un proceso social donde juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas, entre otros, de esta forma los contenidos no son políticamente neutrales. La selección considerada como apropiada depende de las fuerzas dominantes en cada momento y de los valores considerados históricamente valiosos para ser enseñados o transmitidos, como los valores e ideologías en los cuales se pretende introducir a los alumnos. (Gimeno Sacristán, 1992).

Debido a ello, la institución educativa, en sus prácticas y contenidos, colabora en la producción de un modelo humano que asume las relaciones de dominio del sexo masculino sobre el femenino como algo natural. Hay una estrecha relación entre conocimiento, identidad de género y poder; sin embargo, en el análisis crítico curricular, sigue siendo un tema poco estudiado, porque no se toma en cuenta la dinámica compleja existente que lo relaciona con las diferentes desigualdades.

Paralelo a la evolución hacia las sociedades del conocimiento, en las ciencias sociales, a nivel mundial, se han desarrollado enfoques más integrales del concepto de desarrollo humano los cuales involucran diversos aspectos del crecimiento y educación de niños, niñas y jóvenes para favorecer en ellos el desenvolvimiento de todas sus capacidades y potencialidades, y así afrontar los retos del siglo XXI de la sociedad globalizada en que viven. Sin embargo, continúan los mismos enfoques con respecto a las mujeres a pesar de que:

La escolaridad y la enseñanza no han tenido siempre los mismos contenidos, ni cualquiera de ellos –el lenguaje, la ciencia o el conocimiento social- se ha entendido de la misma forma a través del tiempo. Lo que en un momento determinado se consideran contenidos legítimos de la curricula o de la enseñanza refleja una cierta visión del alumno, de la cultura y de la



función social de la educación, proyectándose en ellos no sólo la historia del pensamiento educativo sino la de la escolarización y las relaciones entre educación y sociedad. (Gimeno, 1998, pág. 113).

Por ello es importante conocer los materiales que se utilizan en la educación a nivel secundaria y cuáles han sido los contenidos de la enseñanza anteriores al programa de estudios 2011 (PE 2011), de aquí en adelante. En este capítulo se exponen el análisis y las interpretaciones que dan cuenta de los objetivos de este trabajo de investigación, general y específicos a través del análisis del discurso político presente en la narrativa de esos materiales para detectar si se incorpora a la historia a sujetos sociales como las mujeres.

3.1 Los libros de texto

Los libros de texto (LT, en lo sucesivo), han sido considerados desde el siglo XX, primeramente como manuales de instrucción para grupos de élite con acceso a la educación y definitivamente no son como los textos comunes, porque son instrumentos de poder que se orientan principalmente a la uniformidad de las concepciones. En la mayoría de los países se reglamenta de forma diferente a otras publicaciones pues esta coerción se ejerce a través de su forma – elaboración, concepción, fabricación y autorización- y de su uso –difusión, financiamiento, concursos de selección y su utilización-. (Choppin, 1998).

La expansión de los LT, como tales, se advierte claramente hasta el siglo XX y es así como se elaboran textos escolares para los distintos niveles de educación: primaria elemental, primaria superior y secundaria. En ese siglo el LT es ya un compendio didáctico de formato específico que presenta fundamentos de tipo técnico, científico o educativo, aunque también fue un producto destinado a la comercialización, determinado por las políticas educativas y la demanda demográfica de acuerdo al contexto histórico y social.



El LT constituye entonces un indicador de poder sociopolítico en diferentes contextos, pues el grado de libertad de sus redactores y usuarios varía considerablemente dependiendo de los postulados de cada sistema educativo. Dentro de las instituciones escolares su eficacia depende de su uso frecuente, como se les considera herramientas de unificación lingüística, cultural e ideológica, el poder político orienta su concepción o uso.

En relación a México, la creación de los libros de texto gratuitos en 1959, en el nivel primaria, lo colocó como uno de los pocos países del mundo en contar con ese material, que se llevó a cabo como iniciativa de una propuesta del Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, en el sexenio de Adolfo López Mateos, que tenía como finalidad: hacer extensiva la educación a todos los alumnos de enseñanza primaria, los medios indispensables para el aprendizaje y, asegurar una base cultural uniforme para la niñez mexicana, (Greaves, 2001) de esta manera el monopolio estatal establece mecanismos definidos acerca de la creación, elaboración y difusión del libro de texto.

Desde la creación del nivel educativo de secundaria, hubo la necesidad de elaborar libros que eran producidos y vendidos por casas editoras privadas, los estudiantes que cursaran la secundaria tenían que adquirirlos. Esos libros han sido escritos por educadores y especialistas en las distintas materias de enseñanza, los cuales se tienen que sujetar a los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública dicte. Las reestructuraciones que han sufrido a lo largo de los años, ha sido consecuencia de las reformas educativas realizadas con el propósito, por lo menos en el discurso, de transformar la enseñanza y elevar la calidad educativa de este nivel educativo y, con ello, de la educación mexicana.

La SEP como dependencia gubernamental encargada de la educación en el país, establece una serie de normas jurídicas y pedagógicas para orientar el uso de los LT. Estas normas son de carácter regulatorio –enunciadas en la Ley General de Educación- y también pedagógico –contenidas en el Plan y Programas de Estudio, en el Libro para el Maestro y en la presentación de cada libro de texto-



que tienen como fin orientar y mediar su utilización en el aula de clase. Respecto a la enseñanza de la historia, algunos maestros hacen uso de ellos casi de manera exclusiva y se vuelven indispensables en el desarrollo de la clase. Los docentes que tienen un amplio conocimiento de su materia utilizan otros materiales para apoyar la enseñanza.

La Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG), inició en 1997 el Programa de Distribución de LT para Secundaria, bajo el sistema de préstamo. Pero desde el ciclo escolar 2004-2005, en el sexenio de Vicente Fox Quezada, se entregaron los LT en propiedad a los alumnos. De esta manera la CONALITEG adquiere, de las editoriales privadas, LT a costos más bajos que en el mercado, para distribuirlos de manera gratuita a los alumnos de escuelas públicas. De esta manera se tiene un proceso de autorización, por más de 10 años, de LT destinados a las instituciones de este nivel educativo.

Se construyó un proceso de revisión y mejora continua de los materiales para vigilar su concordancia con el programa (enfoque y contenidos), su calidad (veracidad), la pertinencia de las actividades, del lenguaje, de las imágenes, la secuencia lógica de la propuesta didáctica y la transversalidad de tópicos de preponderancia nacional, como la equidad de género, productividad, educación financiera, seguridad y salud, y educación ambiental, entre otros. (SEP, 2006). Por lo tanto el docente debe elegir de la gama de posibilidades que se le presenta, el texto acorde al programa, pero esta elección no se realiza de manera concienzuda porque sólo se le da media hora para hacerlo, ello no le permite llevar a cabo un análisis adecuado del contenido de cada libro y sólo se guía por el resumen del mismo. En seguida se revisa el PE 2006 que sirve de antecedente al PE 2011.

3.2 Plan de estudios 2006

Esta propuesta curricular no partió de la base magisterial, mucho menos de la base magisterial femenina, por el contrario, fue un proyecto administrativo acorde al Programa Nacional de Desarrollo cuyo objetivo era una mejor educación



y una mejor capacitación, traducido en una mayor productividad, mejores posibilidades de empleo y en consecuencia, mejores salarios para todos los trabajadores. Las profesoras y los profesores encargados de reproducir el currículo, fueron olvidados, el cambio respondió solo a intereses político económicos del gobierno en turno, así como a los proyectos educativos impulsados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Porque los procesos de decisión en la confección y renovación de la curricula no están abiertos por igual a todas las partes implicadas (poderes públicos, especialistas, empresarios, padres, alumnos, profesores) ni a todos los ciudadanos. (Gimeno Sacristán, 1992) Aunque se programaron foros regionales en los estados para justificar la realización de una consulta a la sociedad en cuanto a la reforma curricular.

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) fue dada a conocer en el mes de agosto de 2004 con la intención de generalizarla en las escuelas secundarias del país a partir del ciclo escolar 2005-2006. Con ella se propuso dar solución a los principales problemas que enfrentaba la educación secundaria como la deserción, la baja cobertura y la mala calidad, por lo que promovió una serie de acciones entre las que destacan la transformación de la escuela secundaria en tres ámbitos: la gestión del sistema educativo, la organización escolar y el currículo.

Una de las principales acciones promovida por dicha iniciativa fue la reorganización del PE y de los programas de las asignaturas de secundaria, a través de la modificación de los contenidos curriculares del Plan de Estudios instituido a partir del año de 1993. Se planeó desarrollar una nueva propuesta curricular congruente con los propósitos de la educación básica por medio de su articulación pedagógica y organizativa en concordancia con las competencias básicas a desarrollar en la educación para satisfacer las necesidades del mundo del trabajo.



Como señalan Comboni y Juárez, en la educación básica se sientan las bases de las competencias que deben adquirirse, cultivarse y perfeccionarse a lo largo de la permanencia en el sistema educativo y en el proceso de trabajo, en su momento. Lo que la Conferencia de Jomtiém (1990), “Educación para Todos”, definió como Necesidades Básicas de Aprendizaje, no son otra cosa que las competencias básicas que todo estudiante del mundo debe adquirir y desarrollar, como son la lectura, escritura, razonamiento lógico; comunicación y resolución de problemas. Estas Necesidades Básicas de aprendizaje, en la reforma pedagógica actual, vinculada con el sector productivo, se denominan competencia. (Comboni & Juárez , 2008). Entre los criterios que guiaron la transformación curricular se encontraban, la organización de las asignaturas en torno a competencias generales y el estudio de contenidos fundamentales de cada especialidad.

En las orientaciones para el currículo de Historia se incluyeron tres competencias: comprensión del tiempo y del espacio histórico, manejo de información histórica, y formación de una conciencia histórica para la convivencia. (SEP, 2006). La primera competencia está pensada para que las alumnas y los alumnos ubiquen procesos y sucesos en el tiempo y el espacio, identifiquen múltiples relaciones, analicen comportamientos humanos y puedan llegar a comprender y a explicar los diferentes contextos o situaciones con los que se encuentren en la escuela y en la vida. Las competencias para el manejo de información son de tipo metodológico y conceptual, y tienen relación con la obtención y el tratamiento de la información histórica y con el aprendizaje de conceptos temporales, como cambio y continuidad, que pueden aplicarse a muchas situaciones. Las competencias para la convivencia están destinadas a propiciar que los estudiantes actúen con conciencia histórica y adopten actitudes y valores propios de una convivencia democrática e intercultural. Esta última es la que se relaciona con la perspectiva de género porque uno de sus propósitos es la convivencia democrática de todos los sujetos de la historia, entendiendo por democrático la inclusión de la mujer en los procesos históricos.



Cada uno de los cinco bloques correspondientes a cada curso se organizaban en: propósitos específicos, temas, subtemas, aprendizajes esperados, comentarios y sugerencias didácticas para reforzar los ejes que estructuran el programa y comentarios y sugerencias didácticas para el uso de los recursos, como se puede ver en el anexo 1. En teoría, esta propuesta conservaba tanto el enfoque formativo como los sujetos históricos y los ámbitos de análisis propuestos en el plan de estudios 1993, los elementos en común entre ambos, eran básicamente la estructura y organización de los contenidos históricos; lo que llama la atención en la medida de que uno de los principales argumentos de la reforma era la supuesta oposición a la carga excesiva y “enciclopédica” de contenidos y de temas del plan 93, aun así, ese diseño se conservó y los contenidos se incrementaron. Además, se ratificaba el énfasis a lo temático por encima de lo procedimental y lo actitudinal, mientras que en la fundamentación del programa se negaba el énfasis a los hechos importantes de la historia, en las sugerencias didácticas se indicaba que había que tener en cuenta ciertas fechas importantes para el desarrollo de la noción de ordenamiento cronológico.

Los criterios propuestos en el programa de estudios (PE, en lo sucesivo), no coincidían en su mayor parte con la estructura del LT, se siguió presentando una visión narrativa y lineal de algunos hechos de la historia que difícilmente podían abordarse a través de preguntas de tipo reflexivo. Las actividades propuestas en los textos se enfocaban a deliberar en aspectos que requerían de un amplio bagaje cultural asociado a estrategias previas de participación, enriquecimiento o consulta de otros textos; usualmente no sucedía así porque en un sistema donde el maestro carece de libertad y, con frecuencia, de iniciativa, para apoyar a quienes encuentran dificultades al seguir el ritmo impuesto por “acabar el programa a tiempo”, los objetivos se olvidan y pasan a segundo plano.

Como es el caso de la equidad de género que se proponía en el plan de estudios:



Como parte del estudio de la sexualidad humana está la reflexión sobre la perspectiva de género; es decir, la forma de concebir y apreciar el hecho de ser hombre y ser mujer en el contexto de una cultura donde se generan valores, ideas y estereotipos entre sus integrantes. [...] se pueden abordar los temas de sexualidad y género, y propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan a los alumnos analizar información relacionada con el género, el desarrollo poblacional, y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y artística. (SEP, 2006, págs. 23-24)

Estos temas se han identificado como contenidos transversales que se abordaban y abordan, con diferente énfasis, en varias asignaturas. Dichos contenidos estaban conformados para propiciar una formación crítica, a partir de la cual los alumnos reconocieran los compromisos y las responsabilidades que les correspondían con su persona y con la sociedad en que vivían. Pero eran y aún son abordados de manera tangencial en la asignatura de historia.

La reforma integral de la educación secundaria intentó dar respuesta al deterioro del sistema, para formar a los futuros ciudadanos para que actuaran de manera responsable en una sociedad en permanente cambio. Por ello se promovía una nueva filosofía educativa basada en la identidad nacional, la justicia, la democracia y la soberanía, lo cual implicaba ampliar el acceso a la educación con igualdad de oportunidades tanto para hombres como para mujeres, para lograr la identidad nacional dentro de un sistema democrático liberal que tomara en cuenta a todos los individuos que formaban parte de la sociedad.

Es decir, se hablaba de un enfoque humanista que sólo se daba en el discurso, porque en los hechos, continuó la presencia de la filosofía pragmática, que ve al mundo con la racionalidad funcional que todo lo objetiva y reduce a objeto útil, comprobable y funcional, muy afín a los valores de la eficacia, rentabilidad y utilidad a través de los aprendizajes esperados. Las ideas pedagógicas estuvieron íntimamente ligadas al pragmatismo e instrumentalismo,



en las que se debía aprender haciendo, resolviendo problemas concretos y personales, promoviendo el desarrollo integral del individuo, mediante un humanismo científico y pragmático, con fines utilitarios que correspondieron a la visión capitalista internacional introducida por el FMI y el BM, sin tomar en cuenta las diferencias de oportunidades que promovía ese plan de estudios, entre las mujeres y los hombres debido a su origen social, ya que se enfocaba y enfoca más a los alumnos de origen urbano, los que cuentan con más recursos para desarrollar las competencias requeridas en el mundo del trabajo.

La selección de los contenidos programáticos (Gimeno Sacristán, 1992) estaban orientados a la importancia de la identidad nacional porque resaltaban y resaltan los acontecimientos políticos, bélicos y sus personajes, como la esencia de lo que es importante en la visión de la historia, donde las pequeñas comunidades, los indígenas, las mujeres como género, los niños, los ancianos, los pobres, los analfabetas, los críticos al sistema y todos aquellos que no han realizado una acción considerada históricamente trascendente, no tienen los méritos suficientes para ser reconocidos en esa historia. Porque los grupos e individuos que ejercen el poder sobre los demás exigen la regulación de las prácticas pedagógicas para enseñar ciertos valores o contenidos por medio de discursos cotidianos e institucionales que determinan la forma de pensar, actuar y reproducir la realidad. (Gimeno Sacristán, 1992). El poder de estos grupos es productor de identidad y de la forma en que se concibe la realidad acerca del mundo (ideología).

En este tenor, el Estado es el formador y regulador social a través de la escolarización a la que supervisa y certifica de forma directa, desde el curriculum nacional hasta las pautas morales, culturales y disciplinares que de manera explícita o implícita se ejecutan a partir del mismo, en las cuales se sitúan y definen las fronteras de lo que hay que conocer. Debido a ello se sigue omitiendo la contribución de las mujeres en la historia, porque el poder se encuentra diseminado de manera inequitativa entre gobernantes y gobernados. Para poder mantener una estructura de opresión, los grupos dominantes intentan representar



el mundo en formas o maneras que reflejan sus propios intereses, que son los intereses del poder. Entre las modalidades de dominación, particularmente importantes en las sociedades modernas, se encuentran aquellas que implican asimetrías sistemáticas de poder como, por ejemplo: entre clases, sexos, razas y entre naciones y Estados. (Gimeno Sacristán, 1992). Lo que se refleja en el actual Plan de Estudios.

3.3 El Plan y Programa de Estudios 2011 de Historia

Siguiendo los dictados de los organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se realizó La Reforma Integral de la Educación Básica como una política pública, que en el discurso, impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.

El discurso de la formación integral ya se había mencionado en los PE de 1975 y 1993, ahora se le adiciona el desarrollar competencias para la vida, como un agregado de elementos innovadores que no deja de lado la lógica que privilegia las condiciones estructurales de las disciplinas escolares, por lo que la organización curricular sigue siendo disciplinar, aunque se pregone que se busca una formación transdisciplinar e interdisciplinar.

Se plantea a la Articulación de la Educación Básica como el inicio de una transformación para generar una escuela centrada en el logro educativo al atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, de esta manera adquieran las competencias que permitan su desarrollo personal; donde la escuela recibe asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana para atender y prevenir el rezago,



además de que constituya redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar desarrollen las competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales. (SEP, 2011). Pero que hasta el momento no se da así:

No hemos recibido asesoría para resolver los problemas que se nos presentan en el trabajo del día a día, a los asesores técnicos a lo mejor los asesoren, pero ellos no han bajado la información con nosotros; tal vez con el trabajo que se pretende en los consejos técnicos que estamos realizando en este ciclo escolar logremos algo, pero no estoy muy seguro, porque la mayoría estamos acostumbrados a no compartir con los compañeros lo que sucede en nuestro grupo y menos la forma en que trabajamos. (E7, 27/09/13).

A pesar de los años transcurridos, la reforma educativa no ha impactado en el trabajo cotidiano del proceso de enseñanza-aprendizaje, no se ha logrado cambios sustanciales, pese a que las y los docentes participan en más cursos, talleres y diplomados, ello quiere decir que falta fomentar el aprendizaje profesional colaborativo, porque las posibilidades de trabajar con otros está condicionada por el marco laboral construido con una perspectiva individual en la que cada docente se hace cargo de su propio aprendizaje y la de sus alumnos, en el cual no hay espacio para compartir los saberes entre compañeras y compañeros. En ocasiones debido a la falsa creencia de que la y el docente lo sabe todo y no necesita de los demás; en otras por el temor a que la compañera o el compañero sea mejor que uno. Falta humildad para reconocer que no se posee todo el saber y cada día se aprende algo nuevo.

El PE 2011, Educación Básica, es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados, los cuales constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, en concordancia a lo planteado por la OCDE a través del examen PISA, donde se realiza un comparativo entre los países que pertenecen a ella, por



ello el gobierno buscó adecuarse a esos parámetros sin tomar en cuenta las diferencias entre las naciones evaluadas. Además se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo requerido por la sociedad mexicana en el siglo XXI, desde las dimensiones nacional y global, considerando al ser humano y al ser universal, (SEP, 2011), es decir, pretende incluir a todos los actores sociales, como es el caso de las mujeres en esa historia.

El PE se debe aplicar en el plano nacional y reconoce que la equidad en la Educación Básica constituye uno de los componentes irrenunciables de la calidad educativa, toma en cuenta la diversidad existente en la sociedad y que se encuentra en contextos diferenciados. (SEP, 2011). En el discurso propone tomar en consideración tanto a las mujeres como a los hombres cuando se promueve la democracia y el combate a la discriminación como un rasgo deseable de la competencia para vivir en sociedad. También se refuerza este discurso en el rasgo del perfil de egreso, donde señala que las alumnas y los alumnos conocen y ejercen los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática. Además conocen y valoran sus características y potencialidades como ser humano.

De acuerdo con el PE 2011, la asignatura de Historia forma parte de la línea curricular de ciencias sociales, en el cual convergen las asignaturas de Geografía y Formación Cívica y ética, tiene como propósito que el alumno llegue a comprender las características y problemas del mundo y de la sociedad en la que vive; desarrollen las competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de información y, finalmente, asuman las actitudes y valores propios de las sociedades democráticas. En este discurso el curriculum aparece como un discurso teórico que convierte la dimensión política de la vida social en un hecho pedagógico relacionado con formas de pensamiento y prácticas sociales que legitiman y reproducen las formas de vida de la sociedad dominante. (Bourdieu, 1986). Donde el desarrollo de la mujer se presenta todavía como un tema adicional que no influye en el conocimiento histórico que adquieren las alumnas y



los alumnos durante su paso por la educación básica y principalmente por la educación secundaria.

A partir del PE 1975, así como en los PE 93, 2006 y la actual, se propone un enfoque basado en la Nueva Historia, porque rechaza el estudio de las élites como sujetos de la Historia, que deciden la política y el rumbo de las sociedades para centrar su estudio en las masas populares, porque como señala (Le Goff, 1997), la historia social se interesa por la masa de la sociedad que queda al margen de los poderes, lo que se retoma en el currículum de la educación básica cuando se indica que analiza los procesos sociales tomando en cuenta a los múltiples protagonistas que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes, considerando los aspectos de la “vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.” (SEP, 2011, pág. 18). Sin embargo, en la realidad no sucede de esa manera porque el programa de estudios sigue dando importancia a la historia de los héroes masculinos y no retoma en toda su amplitud la participación de las mujeres y de toda la sociedad en los procesos históricos que se estudian, los mencionan como agregados en los temas para reflexionar, que según el programa pueden ser o no abordados en el desarrollo de las clases de acuerdo a la decisión que tomen los docentes.

En el PE se expresa que la historia contribuye a entender y analizar el presente, planear el futuro y aproximar al alumno a la comprensión de la realidad y sentirse parte de ella como sujeto histórico. Pero esta postura se contradice con lo que sucede en realidad porque no se retoman a todos los sujetos históricos en cada una de las temáticas ya que se sigue privilegiando la historia de cierto tipo de hombre, “el que tiene la sartén por el mango”. Por lo que no se cumple con una de sus funciones sociales, que es la de permitir hacer del aprendizaje un proceso de construcción permanente, tanto personal como social, mediante el desarrollo y fortalecimiento de los valores para la convivencia democrática, la identidad nacional y el legado histórico de la humanidad.



Aunque en este programa, se siguen manejando los mismos temas transversales que incluyen la perspectiva de género estipulados en el PPE 2006, ahora se les denomina temas de relevancia social, porque se derivan de los retos de la sociedad que cambia constantemente y requiere que todos sus integrantes actúen con responsabilidad ante el medio natural y social, la vida y la salud, la diversidad social, cultural y lingüística. (SEP, 2011). Por lo cual, en cada uno de los niveles y grados se propone que se aborden estos temas en casi todas las asignaturas, ya que según precisa el PE, contribuirán a la formación crítica, responsable y participativa de los estudiantes en la sociedad. Los cuales se mencionan en el último apartado del primer capítulo de esta investigación. Además de que, la mayoría se abordan de modo superficial por lo que no impactan de forma positiva en las y los estudiantes de educación básica, como es el propósito enunciado en el PE.

Otro de los propósitos de la educación secundaria es que las alumnas y los alumnos reconozcan a las sociedades y a sí mismos como parte de la historia, lo cual se dará si se reconoce la participación de todos los actores sociales en cada proceso o etapa histórica, para que identifiquen “las acciones que en el pasado y el presente favorecen el desarrollo de la democracia, la igualdad,” (SEP, 2011, pág. 24) relacionado al tratamiento de la equidad de género en cada una de ellas. Pero no se da así porque en el manejo cronológico propuesto en el PE, se prioriza la explicación de temas relevantes de cada periodo, donde se presenta una visión general y sintética de las principales características de las sociedades sin puntualizar ni analizar la participación activa de la mujer.

El programa de historia de tercer grado de secundaria se organiza en cinco bloques, cada uno para desarrollarse en un bimestre e integran un conjunto de aprendizajes esperados y contenidos. Los aprendizajes esperados indican los conocimientos básicos que se espera que los alumnos construyan en términos de conceptos, habilidades y actitudes. Los contenidos son los temas históricos organizados en tres apartados: Panorama del periodo, que es un texto introductorio al inicio de cada bloque; Temas para comprender el periodo,



presenta información sobre los contenidos a manera de temas y subtemas y; Temas para analizar y reflexionar, donde “de los dos temas que se sugieren se debe elegir uno, o incluso ajustar o proponer otro, atendiendo las inquietudes, intereses y necesidades del grupo” (SEP, 2011, pág. 27), debido a ello no siempre se abordan en el desarrollo de las clases.

El curso inicia con el estudio de las culturas prehispánicas y culmina con México en la era global. El primer bloque inicia con una reflexión sobre el mundo prehispánico para terminar con la conformación de Nueva España. En el segundo, se explica la consolidación de la Nueva España hasta la crisis de la monarquía española. El tercero, abarca de la consumación de la Independencia al inicio de la Revolución. El cuarto, considera los años del siglo XX en los que se crearon las instituciones del Estado contemporáneo. El quinto, agrupa las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI. Como se puede apreciar en el anexo 2.

Es hasta el cuarto bloque, donde se hace referencia particular de la participación de la mujer en la historia, en un tema para comprender el periodo llamado: “*Del voto de la mujer a la igualdad de género*” y el tema para analizar y reflexionar, titulado: “*La mujer en la sociedad y en el mundo laboral*”. Hasta el momento de la emancipación de la mujer se empieza a notar su participación en la historia de la que ha formado parte constitutiva en todo el desarrollo de la humanidad, como se muestra en el tercer capítulo de esta investigación. Además se le destina en un tema para analizar y reflexionar, que puede o no ser retomado por la o el docente encargado de la clase.

Ello reafirma la idea de que el quehacer histórico concede mayor importancia a los acontecimientos que abarcan aspectos políticos, militares o económicos, donde figuran con mayor frecuencia los hombres cuyo desempeño ha sido destacado, situación fortalecida en los contenidos programáticos que resaltan esos hechos. Donde el programa de estudios es entendido como una forma de discurso histórico que se expresa en la estructura y características de sus contenidos y cuyo proceso de construcción es resultado de condiciones sociales históricamente determinadas y como señala (Kemmis, 1993) representan



una forma específica de interpretar el pasado generando una sola concepción del mundo.

Esto corrobora la idea de la adopción discursiva de la equidad de género, como una respuesta positiva a las demandas feministas, que siempre han buscado que el papel de la mujer en la historia del ser humano, sea reconocido y enseñado como tal, porque tienen por objetivo producir un mundo mejor para toda la humanidad. Pero solo es en el discurso, en la realidad, se le confina dentro de un tema para reflexionar que no tiene gran repercusión en la formación de las y los estudiantes, lo cual le resta valor, esos temas son intrascendentes y no influyen en su percepción. Tal como expresan algunos historiadores: mi visión de la historia no cambia con estar al tanto de que las mujeres participaron en ella. (Scott, 2008). Debido a ello, se continúa con el predominio de la mirada masculina en esa historia. En cuanto al libro de texto que se utiliza en esta institución educativa a continuación se presenta su análisis.

3.4 Cosas de esta tierra, y de la manera... y de la gente. Historia de México

El libro “Cosas de esta tierra, y de la manera... y de la gente. Historia de México” se compone de 480 páginas estructuradas de acuerdo con los cinco bloques del PE, que a su vez se integran de las secciones mencionadas anteriormente. Además, tiene componentes que sugieren actividades destinadas a las y los estudiantes como son: Algo más sobre, que incluye información adicional del tema, datos complementarios y sugerencias de lecturas; Concepto clave, explica las palabras que identifican al periodo; Nueva palabra, define palabras desconocidas; Voces del pasado, presenta fragmentos de fuentes primarias para conocer otros puntos de vista, con sus referencias bibliográficas; Conociendo un poco más a..., son reseñas biográficas de personajes destacados; Al encuentro con la tecnología, sugiere recursos electrónicos para enriquecer el aprendizaje; Ahora tú, son actividades para investigar; Todos juntos, actividades en equipo;



Reflexión y diálogo, para reflexionar sobre los procesos históricos y exponer su punto de vista.

Incluye elementos gráficos como Líneas del tiempo, al inicio de cada bloque, que abarca el periodo a estudiar; Mapas, para comprender el espacio geográfico en el que sucedieron los hechos y procesos históricos; Infogramas, que orienta el análisis de una imagen específica y una Sección complementaria de autoevaluación, que incluye actividades individuales, preguntas, además de investigar y exponer un tema. Cada uno de los bloques está identificado por un color y una imagen alusiva al periodo de la historia que se estudia, los propósitos a lograr, la línea del tiempo que abarca el periodo reproducida en dos páginas, los aprendizajes esperados y los conceptos clave para comprender el periodo.

La organización del libro es eminentemente cronológica, como sucedía con los anteriores libros del PE de 1993 y 2006. Se parte de los hechos más antiguos de la historia nacional hasta los de mayor actualidad; se continúa siendo fiel a una visión unívoca del pasado, donde se evocan ciertos procesos históricos considerados memorables e ineludibles para entender el supuesto progreso del país y para la formación de la identidad nacional. La diferencia de los actuales LT con los anteriores es en los recursos técnicos actualizados, en un formato más dinámico y atractivo; sin embargo, el contenido de los textos no varía en sus propósitos: presentar una visión narrativa de la historia considerada como oficial, que se concentra en la enumeración de los conflictos políticos del país a través de sus principales actores.

Los textos están redactados en una constante reiteración de referencias a la patria para crear una conciencia de identidad común entre todos los mexicanos, donde se aprecia un claro sentido reivindicatorio de la historia desde el recuento cronológico de acontecimientos políticos y bélicos, así como en las acciones de personajes y héroes a través de los cuales se obtiene una lección moralizante. En cuya mayoría se representa a los hombres y en muy pocas ocasiones a las mujeres, principalmente en lo referente a los aspectos de la vida cotidiana.



Se aprecia la intención del texto de reorientar una visión hacia la reivindicación de la lucha y sacrificio de personajes o héroes a favor del país, así como de exhortos dirigidos a interiorizar en las alumnas y los alumnos, las concepciones oficiales de patria, bienestar social, progreso, país y buen ciudadano. Desde otra perspectiva se aprecia un estilo narrativo en un aparente tono neutral respecto a la descripción de hechos históricos. Para no denotar una inclinación preferencial por determinados personajes y situaciones relacionados con lo político, se pretende generar *“empatía por la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado.”* (SEP, 2011, pág. 18). Pero a nivel discursivo porque casi no se retoma la vida cotidiana y se sigue preponderando lo político ante lo social.

En el caso de las mujeres como género, se percibe una discrepancia entre la alta calidad de la obra reciente en la historia de las mujeres y la persistencia de su status marginal en el conjunto de este campo tal como puede verse en los LT, PE y trabajos monográficos; a considerar por lo que se observa, su función social a lo largo del tiempo no ha sido importante. Como se nota en la época prehispánica, en una imagen de la *Tira de la Peregrinación o Códice Boturini*, se ve a una mujer como parte de los que guiaron a los mexicas en su salida de Aztlán, el texto que explica la imagen refuerza la perspectiva androcéntrica cuando señala: *“Detalle de la Tira de la Peregrinación o Códice Boturini, que representa a los cuatro sacerdotes que guiaron la peregrinación de los mexicas y las ocho tribus que salieron de Aztlán en el año 1 pedernal (1113).”* (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 30) Sin embargo, se percibe perfectamente que la cuarta figura representa a una mujer. En esta etapa histórica se presentan otras imágenes en las que aparecen mujeres como la del mercado de Tlatelolco, ya sea como vendedoras o compradoras, pero no forman parte de la narrativa del texto.

Se sigue aludiendo sólo a quienes han tenido un papel considerado relevante en la historia de México, como a Malintzin en la época de la conquista, donde se expresa:



Como muestra de sometimiento, el monarca indígena entregó a los conquistadores varios adornos de oro y 20 mujeres indias: entre ellas estaba Malintzin o Malinche, quien más tarde fue bautizada como Marina. Esta mujer fue muy importante en el proceso de conquista ya que hablaba varias lenguas nativas, entre ellas maya, náhuatl y totonaco, siendo de gran utilidad al fungir como traductora entre el padre Jerónimo de Aguilar, quien hablaba maya, y Cortés, quien así finalmente pudo darse a entender con la gente del lugar. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 41).

En ninguna otra parte se menciona a alguna mujer, se da por hecho que se encuentran incluidas en la narrativa que habla del género masculino cuando se menciona a los indígenas; se sigue designando por su nombre a los personajes masculinos que participaron en esta conquista, creando en el imaginario de las y los estudiantes que sólo los hombres son lo que guerrear en estos eventos, sin tomar en cuenta que también varias mujeres participaron en la defensa de la ciudad de Tenochtitlan, después del prolongado sitio a que fue expuesto durante tres meses, cuando el gobernante decidió capitular, ellas se vistieron como hombres y con piedras trataron de defender su ciudad el 13 de agosto de 1521, pero fueron vencidas por los españoles y así murieron las últimas combatientes del sitio de Tenochtitlan. (Cervantes & Larrauri, 1980).

Durante la época de la Colonia, en la narrativa histórica se menciona a la reina Juana I de España, que ordenó nombrar al territorio conquistado en el occidente de Nueva España, reino de la Nueva Galicia, pero se remarca que fue madre del emperador Carlos V, dando a entender que el valor de su participación en la historia es ser madre de alguien considerado importante. A quien se sigue citando es a Sor Juana Inés de la Cruz, como una digna representante de esta época por sus aportes a la cultura, en la sección Conociendo un poco más a... junto a su imagen se señala:

Conocida como la Décima Musa, nació en San Miguel Nepantla, el 12 de noviembre de 1651. Fue una prolífica escritora criolla. Su época de mayor



producción literaria fue entre los años 1680 y 1688. Entre sus obras se encuentran sonetos, décimas, redondillas, numerosos romances y otras composiciones en verso. Falleció en la ciudad de México, el 17 de abril de 1695. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 89).

Para poder dedicarse a la poesía tuvo que ir a un convento, porque en ese tiempo no era bien visto que las mujeres se dedicaran al estudio y menos a las letras; debido a los contenidos abordados en sus poemas, el arzobispo le prohibió dedicarse a esas labores a través de unas cartas con el seudónimo de Sor Filotea, hecho que la obligó a deshacerse de su biblioteca personal y dedicarse a las labores designadas a una monja, como el cuidado de los enfermos, donde se contagió durante una epidemia y propició su muerte. Además, se le reconoció su valor literario y emancipador hasta el siglo XIX, cuando el historiador José María Vigil ensalzó su obra y la incluyó en la antología de *Poetisas mexicanas: Siglos XVI, XVII, XVIII y XIX*, para la exposición mundial de Chicago en 1893, porque antes de eso se le consideraba una poeta menor.

En la lucha de independencia se nombra a Josefa Ortiz de Domínguez cuando se señala: *“Querétaro fue una de las ciudades donde prosperaron las ideas de libertad. En casa de los corregidores, Miguel Domínguez y Josefa Ortiz, se organizaron reuniones para iniciar la insurrección en diciembre de 1810.”* (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 170) Además de Leona Vicario, pero no dentro de la narrativa principal sino en un pie de foto que expresa: *“criolla originaria de la ciudad de México, participó en el movimiento de Independencia que financió con su propio dinero, junto con Andrés Quintana Roo, su esposo. Realizó otros servicios como espía y mensajera.”* (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 177).

Solo se nombra a estas dos mujeres, pero se subraya que participaron junto a sus esposos sin tomar en cuenta que ellas decidieron hacerlo por voluntad propia, como Leona Vicario, antes de conocer al que sería su esposo, al cual se uniría cuando ya llevaba un tiempo como espía y mensajera. Asimismo, otras



tuvieron una importante participación en diferentes regiones del país, como Gertrudis Bocanegra en Michoacán, Altagracia Mercado, Mariana Anaya y Manuela Paz en Hidalgo.

Igualmente, de manera tangencial se refiere a la participación de Carlota de Bélgica durante la intervención francesa. *“Maximiliano y su esposa Carlota partieron de Miramar hacia el puerto de Veracruz, adonde llegaron en mayo de 1864. El 12 de junio del mismo año entraron a la ciudad de México.”* (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 233). No obstante que en varias ocasiones se hizo cargo del gobierno, porque su esposo no soportaba el clima de México y se iba a Cuernavaca a descansar.

En el contenido del tema de la Revolución mexicana los hombres y las mujeres comunes están ausentes, sólo se describen los hechos calificados como notables, ellos y ellas no son considerados los verdaderos sujetos de la historia, porque aparecen de forma abstracta e impersonal, como “los campesinos”, “los indígenas”, “el pueblo”, pero sólo de ser necesario, si combatieron o murieron, o al menos que se trate de algún personaje célebre por sus acciones. En el relato que se hace, no aparece ni siquiera Carmen Serdán que casi siempre ha estado presente en los libros, esto demuestra que la contribución femenina en esta etapa histórica de México no es considerada trascendental para nombrarlas como lo demuestra la numerosa y valiosa intervención que se documenta en el tercer capítulo de esta investigación. Según se aprecia en los siguientes extractos del libro de texto, en el subtema *“Disidencias, huelgas y represión”*:

Como parte de un movimiento político de oposición al régimen porfirista se organizó el Partido Liberal Mexicano, encabezado por los hermanos Flores Magón. Este partido proclamó, en 1906, un manifiesto que contenía postulados de carácter social: jornada laboral de ocho horas, establecimiento de un salario mínimo y los principios de una reforma agraria. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 277)



Donde no se menciona a las mujeres que participaron ya sea como firmantes del manifiesto, como fue el caso de Silvia Rembao o Elisa Acuña y Juana Belén Gutiérrez que formaron parte del comité directivo del partido. Andrea y Avelina Villarreal se desempeñaron como correo y enlace de la causa entre México y Estados Unidos, además de colaborar en el periódico Regeneración. Asimismo, hubo otras mujeres afiliadas al partido que prestaron sus servicios como propagandistas, tal es el caso de María Talavera Brouse y Margarita Ortega.

En el subtema: *“Los zapatistas y el Plan de Ayala”*, se señala:

“La revolución zapatista se extendió y, al iniciar el año 1912, había rebeldes en Morelos, Puebla, Guerrero, Tlaxcala, México, Michoacán e Hidalgo. Conforme la lucha se ampliaba, los pueblos se posesionaban de las haciendas y se daban a la tarea de cultivar las tierras y defenderlas con las armas en la mano [...] El método de lucha era el de guerrillas, partidas armadas que operaban en un territorio específico con un mando propio, pero que reconocían como jefe a Zapata. Se trataba de campesinos que se reunían para realizar una acción de combate y luego regresaban a sus tierras para cultivarlas” (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 289)

En el imaginario social, *“la revolución se presenta como una gran gesta popular particularmente de los campesinos, los cuales lucharon al unísono por los mejores ideales humanos: la libertad, la justicia, la igualdad, un pedazo de tierra.”* (Lerner, 1998, pág. 118). En cambio pasan por alto a los y las otras que combatieron por diferentes motivaciones, como a los obligados, los que participaron con impulsos menos puros y más contradictorios o los no partícipes. Aunque actualmente, en el LT, se plantea:

Durante diez años de guerra fueron muy marcadas las diferencias en la composición social de sus participantes y sus líderes, por lo que fue un movimiento desunido y con intereses distintos. Se pueden distinguir tres grandes regiones revolucionarias.



- *La del norte que fue la triunfadora, la de un carácter más unificado y donde la demanda central no fue la propiedad de la tierra sino la lucha por el poder.*
- *La del centro y sur, que libraron varias comunidades por recuperar tierras de los terratenientes les habían despojado.*
- *La del sureste, en especial la península de Yucatán, donde el control de los peones semiesclavizados de las haciendas henequeneras era tan brutal que, en los primeros años de lucha, el impulso provino de fuera hasta doblegar el dominio de los hacendados. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, págs. 305-306)*

Pero donde se persiste en omitir la participación de las mujeres en esta gesta revolucionaria y se sigue mencionando sólo a los caudillos más importantes. Tal es el caso de *“Francisco Villa constituyó la División del Norte, una formación militar que obtuvo importantes triunfos durante la Revolución. Este ejército lo integraban campesinos, rancheros, vaqueros, caporales, además de desertores del ejército federal que se oponían a Huerta. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 283)*

3.4.1 La visión de la mujer en el libro de texto

Sólo hasta el cuarto bloque titulado “Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)”, se hace referencia de las mujeres en el tema “La vida diaria se transforma” donde se incluye el subtema: “El papel de la juventud y la mujer”, que no habían sido mencionados en los bloques anteriores. Además, en el apartado de “Temas para analizar y reflexionar” se incluye “La presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral”, (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013), que son los primeros en los cuales se menciona al género femenino y, último en orden de importancia comparado con el resto de los contenidos. Con lo que se confirma la percepción que la participación de la mujer



en casi todos los procesos históricos del país es intrascendente, como indica el inicio del texto que habla del papel de la mujer:

Como habrás notado y revisado a través del texto, fue poca la participación de la mujer mexicana en asuntos y trabajos exclusivos por muchos años del sexo masculino en nuestra historia, entre ellas las mujeres que han destacado son la Malinche, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona vicario, y las soldaderas o Adelitas. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 351).

Se supone que con estas pocas líneas se recuerda a todas las luchadoras de las diferentes etapas de la historia y no son consideradas en la narración principal en la época que les tocó vivir, pero esta postura contribuye a hacerlas invisibles porque se les descontextualiza del momento histórico que las impulsó a desenvolverse activamente. Además, este discurso, se contradice con lo señalado en el tema para analizar y reflexionar, donde se retoma la presencia de la mujer en la sociedad y en el mundo laboral:

En las diferentes guerras que han tenido lugar en nuestro país, las mujeres han participado de una u otra forma: tenemos en la independencia a Leona Vicario, Josefa Ortiz de Domínguez, Gertrudis Bocanegra y otras tantas que aunque sus nombres no aparezcan en los registros de la historia, contribuyeron a la insurgencia. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372)

Aunque solo se sigue dando preferencia a la actuación de ciertas mujeres que han sido consideradas trascendentales en el proceso histórico. En cambio, el discurso confirma el estado de sometimiento que ha vivido la mujer cuando señala:

A través de la historia, la participación de la mujer ha sido determinante en la sociedad: en ella recaía la crianza y educación de los hijos. No obstante, por lo general, siempre habían estado sometidas a un hombre: eran las hijas de, las madres de, las esposas de, así que era raro que alguna



destacara por sí misma o fuera independiente, ya que esto era mal visto.
(Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372).

Se le daba importancia en el ámbito de lo privado porque se remarcaba su papel de encargada de la crianza y educación de los hijos, donde se practicaban las teorías sobre la libertad y la autonomía del hombre, mientras a la mujer, se le limitaba a las labores domésticas y a su destino antiguo de proporcionar felicidad al hombre y armonía a su hogar. La política masculina que dictaba las normas en todos los ámbitos (gobierno, ejército, educación, religión, ciencia, tecnología y en el mundo del trabajo), había decidido el destino de la mujer, confinarla al matrimonio, cuya función fundamental, era la de esposa y madre para accionar solo en el hogar. (De Barbieri, 1996). Papel que se inició con la sedentarización de los pueblos nómadas y se afianzó después de la conquista de lo que ahora es México, como revela el texto mencionado:

En México, durante la época de la Colonia y hacia finales del siglo XIX, las dos máximas realizaciones a las que podía aspirar el sexo femenino de la clase rica era formar una familia o pertenecer a una orden religiosa. Las clases más pobres generalmente trabajaban en la servidumbre de las casas ricas, y algunas atendían partos (parteras) o aliviaban mediante el uso de la herbolaria. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372).

Esto deja ver que las mujeres no son un grupo homogéneo y que al entrecruzarse el género con otras categorías como la etnia o la clase social, se acentúan las diferencias entre las propias mujeres, las desigualdades que viven como género, son más pronunciadas para unas que otras. Ello configura las discrepancias en la condición universal de subordinación femenina porque *“la diferencia específica de clase social (y de etnia) crea una separación entre las mujeres.”* (Lamas, 1996, pág. 336). Debido a la estratificación social creada como una construcción simbólica para subordinar a los otros.

Desde el porfiriato, la participación de la mujer en la vida laboral inició paulatinamente con el crecimiento de la clase media, al trabajar como



profesoras o como empleadas en las nuevas industrias que se abrieron en esa época. En los latifundios, en las haciendas y en las fábricas, las mujeres también vendían su fuerza de trabajo, pero por un sueldo mucho menor del que recibían los hombres, aun cuando trabajaban jornadas de 10 a 14 horas diarias. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372).

Porque los principios de igualdad y libertad se diseñaron para los varones adultos, jefes de familia, propietarios, individuos considerados ciudadanos. Quienes no tuvieron esas características biológicas y sociales quedaron excluidos de participar de la esfera pública y de dominar en la privada. Para ejercer esa dominación fue necesario producir discursos, crear estereotipos, ficciones jurídicas, identidades y principios morales que los legitimara y en los que pudieran verse reflejadas. Así se generó una obediencia automática entre seres humanos muy diversos que no llegaban a la condición de sujetos. (De Barbieri, 1996).

“Pero finalmente uno de los grandes cambios de la sociedad mexicana fue el de permitir a las mujeres decidir por sí mismas qué hacer y participar en espacios que antes sólo eran de competencia para los hombres.” (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 352). Este discurso hace pensar que las mexicanas obtuvieron el derecho de decidir sobre su vida sin haber luchado de manera denodada para lograrlo y solo fue una concesión que hizo la sociedad para que participara en todas las esferas en las que predominaba el sexo masculino, como si ellas no hubieran incursionado nunca en algunas de esas actividades aunque como una minoría necesaria, ya sea en la época colonial como vendedoras, lavanderas, costureras, maestras “amigas” o dueñas de haciendas por herencia; así como en el siglo XIX como maestras, periodistas, poetisas, médicas, obreras, costureras.

“Posteriormente, en la Revolución, las mujeres conocidas como adelitas alimentaban a los grupos armados, atendían a los heridos, combatieron a los enemigos con rifle en mano, etcétera.” (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372). Como ya se había indicado, se retoman a las mujeres que han tenido una actuación considerada notable para entender los procesos históricos que se



reseñan. La historia oficial, profundamente patriarcal, ha creado una idea folklórica y romántica sobre la participación de la mujeres en la Revolución Mexicana, llamándolas como: “soldaderas”, “adelitas”, “compañera de los Juanes” y otras parecidas, creándoles un estereotipo de mujeres abnegadas y valientes soldaderas, amantes fieles, heroínas y guerrilleras, para ocultar así su papel de luchadoras conscientes y heroicas, en un nivel igualitario con los hombres revolucionarios. Por lo que se refuerza su desempeño como seguidoras de sus parejas. Más adelante el texto indica:

A partir de 1930, las mujeres se aventuraron a pasar de un estado de represión a uno de independencia, con una participación más activa en la vida política, social y económica de la época a través de actividades como: votar, trabajar y cobrar un sueldo, hacer deporte o estudiar en la universidad. Cabe aclarar que este cambio fue paulatino y la lucha por la igualdad de derechos tuvo que enfrentar la oposición de la sociedad, e incluso a algunas mujeres que consideraban negativo el cambio. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 352).

Sin tomar en cuenta que varias mujeres formaron parte de asociaciones que exigían igualdad de derechos desde finales del siglo XIX y principalmente en las primeras décadas del XX. A pesar de que otras aceptaban el papel de seres de segunda clase, sintiéndose protegidas y atendidas, creyendo no necesitar otra cosa para ser felices, que cumplir con su rol de servidoras en la cocina y la costura, por lo que no estaban de acuerdo con esos cambios.

En cuanto a la obtención de los derechos políticos, en el LT se precisa que *Hasta la década de 1950, la exclusión de las mujeres de la política formal se justificaba por la omisión de sus derechos ciudadanos ante la ley, así como por el peso que el hombre tenía en las distintas esferas de poder. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 373).* Poder que continúa permeando en todos los ámbitos de la vida pública, porque en nuestro país sólo el 12% de las secretarías de estado están encabezadas por mujeres, en las subsecretarías ocupan el 16.6%. En la Cámara de diputados están representadas por el 37% y el 32.8% en



el Senado, sólo 7% de las presidencias municipales están presididas por una mujer y 0% de los partidos políticos están dirigidos por ellas. (Rodríguez Gabriela, 2014).

“En febrero de 1953, durante la administración de Ruiz Cortines, se llevaron a cabo las reformas constitucionales que otorgaron a la mujer mexicana todos los derechos políticos, entre los que se encontraba el derecho de votar en elecciones federales.” (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 352). Pero nada se dice de la lucha incansable de varias mujeres por lograr este derecho, como las que constituyeron el Primer Congreso Feminista en 1916, impulsado por el general Salvador Alvarado como Gobernador de Yucatán, cuyas organizadoras fueron Consuelo Zavala, Dominga Canto, Adolfinia Valencia de Ávila, María Luisa Flota, Beatriz Peniche, Amalia Gómez, Piedad Carrillo Gil, Isolina Pérez Castillo, Elena Osorio, Fidelia González, Candelaria Villanueva, Lucrecia y Adriana Badillo, Rosina Magaña y Consuelo Andrade. (Barceló, 2013).

Asimismo, el papel trascendental de otras mujeres como cuando *“Hermila Galindo y Edelmira Trejo enviaron un escrito formal al Congreso Constituyente de Querétaro, pidiendo la igualdad de derechos políticos para la mujer;”* (Valles & González, 2013, pág. 140); aunque no lograron que se reconocieran esos derechos, consiguieron que en abril de 1917 se expidiera la Ley de Relaciones Familiares según la cual los hombres y las mujeres tienen derecho a considerarse iguales en el seno del hogar. Ese mismo año Hermila Galindo lanzó su candidatura para diputada por el V distrito electoral de la Ciudad de México, cuyo triunfo no le fue reconocido. En 1923, en Yucatán, Elvia Carrillo Puerto, Beatriz Peniche de Ponce y Raquel Dzib Cícero figuraron como candidatas a diputadas al Congreso del Estado de Yucatán. *“Elvia Carrillo Puerto resultó ser la primera mexicana electa diputada al Congreso Local por el V Distrito, el 18 de noviembre. Quien, después de desempeñar su cargo por dos años renunció, debido a las amenazas de muerte que recibió.”* (Barceló, 2013, pág. 128).

El texto continúa indicando que *“debido a los cambios que trajeron consigo las guerras mundiales, las mujeres salieron del hogar para integrarse con mayor*



fuerza al mundo laboral, desempeñándose en los oficios que anteriormente eran exclusivos para los varones.” (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372). Afortunadamente, muchas de ellas encontraron la vía para su desarrollo autónomo, mujeres que contra todos los prejuicios penetraron en los dominios de los hombres, profesionalizándose en todos los campos: la medicina, la abogacía, la ingeniería, la música.

Asimismo, más mujeres ingresaron a carreras, profesiones y oficios que antes eran casi exclusivos de los varones; sin embargo en muchos casos había desigualdad de salarios: en un mismo puesto, con las mismas responsabilidades y el mismo horario, una mujer llegaba a percibir menos que un hombre. Situaciones como éstas fueron modificándose con el paso del tiempo, los avances empezaron a percibirse en las últimas décadas del siglo XX. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 352).

Porque como señala Thompson las relaciones de poder establecidas al nivel institucional son sistemáticamente asimétricas, ya que excluye a unos para beneficiar a ciertos grupos que tradicionalmente han detentado el poder, es decir, de dominar al otro para que no se supere y vea que sus esfuerzos son inútiles para desarrollarse en la sociedad machista, sin importar las bases sobre las cuales dicha exclusión es llevada a cabo.

Estas ideas perduran en la actualidad, aunque en menor medida que antaño y curiosamente las mismas mujeres aceptan ese sistema de valores impuestos por la sociedad, como producto de una educación domesticada, en la cual la mujer vivencia los mensajes de su debilidad, su abnegación, su sacrificio, su fidelidad, el ser madre amorosa, ama de casa modelo y trabajadora esforzada, por lo que acepta como normal el papel de subordinación ante el hombre y la mayoría de ellas expresan *“es que necesito su protección y la seguridad que sólo da el hombre”*, hasta se sienten orgullosas de ser el medio para que su hombre se realice y se eleve en las posiciones sociales y laborales, mientras se conforman en ser la gran mujer detrás del gran hombre, reduciendo su hacer a lo privado, a lo doméstico.



Los años sesenta marcaron una liberación y cambio de las reglas establecidas. Hubo también una ola modernizadora respecto al papel de la mujer, propiciada por el cine, principalmente, que introdujo cambios en las costumbres y mentalidades, lo cual escandalizó a los sectores sociales conservadores pero que, con el tiempo, lograron aceptación. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 372).

En el cine de la época de oro, se crearon los estereotipos de la mujer buena, abnegada, sacrificada, fiel, madre amorosa, ama de casa modelo y trabajadora esforzada, además de débil que necesitaba de un hombre al lado para sobrevivir. Debía aceptar el papel que la naturaleza le había otorgado: gestar y criar a sus hijos mediante la transmisión fiel de la cultura y costumbres en las que vivía, procurando el bienestar de toda la familia. En cambio el hombre podía pasársela en la parranda tratando de enamorar a cuanta mujer de mundo se encontraba a su paso. En los años sesenta este estereotipo empezó a modificarse, dando paso a la mujer que puede salir del ámbito privado para estudiar o trabajar y ya no dedicarse solo al cuidado del hogar.

En los años setenta comenzó a reconocerse la relevancia de la mujer como agente en el proceso de transformación social; asimismo aumentó el nivel de escolaridad. Para esta década la mujer ya se había integrado plenamente en la vida laboral, la cual alternaba con su papel de ama de casa y, en algunos casos, también asumía los roles de padre y madre a la vez. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 373).

Papel que continúa y se han incrementado el número de mujeres que encabezan hogares, se separan de sus parejas por no encontrar un punto medio en sus relaciones, debido a la falta de comunicación y a la ayuda mutua en el cuidado de los hijos y del hogar. En otras ocasiones, porque la mujer ha continuado con su preparación académica y laboral, que la ha ayudado a escalar en puestos de mando en su trabajo o tenga un mejor salario, que en la mayoría de las ocasiones no es aceptado por el esposo, debido a la educación recibida en el



hogar y la sociedad, de que debe ser el sostén de su familia, ideas que le han transmitido su madre y su padre. Estas ideas son reproducidas por las mismas mujeres cuando educan a sus hijos.

En los años setenta, *“en el contexto de la crisis del campo mexicano, se legisló la formación de una Unidad Agroindustrial de la Mujer (UAIM) en cada ejido.”* (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 373). Pero solo quedó en el papel, porque actualmente a la mayoría de las mujeres se le sigue negando ese derecho dentro del núcleo agrario, no se les permite poseer la tierra, aunque sean ellas quienes la trabajen, debido a la migración masiva de los hombres en los últimos años, de las comunidades campesinas hacia Estados Unidos, todavía, deben consultar por teléfono la postura que deben tomar en la asamblea ejidal y siempre hablan a nombre de su esposo o hijo, nunca en su propio nombre.

El texto indica que:

Desde entonces, las mujeres han participado activamente por obtener la igualdad plena en la vida económica, la participación y representación política, la vida civil, la eliminación de esquemas ya establecidos y el derecho a la información y participación social. Aun cuando se han tenido avances en materia de igualdad y equidad, aún queda mucho por hacer. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 373).

La libertad, la igualdad y el ejercicio pleno de los derechos humanos exigen el reconocimiento de las otras en todos los ámbitos de la vida social. Pero pese a ello, los poderes de las mujeres, los de sus cuerpos, siguen siendo controlados directa o indirectamente por los varones adultos y la normatividad jurídica y cultural que ellos generan. Formal e informalmente, alrededor de la capacidad reproductiva, la capacidad erótica y la de trabajo femeninas se desarrollan y tienen lugar juegos de poderes, como el que ocurrió hace pocos años en el Distrito Federal, donde se legisló en favor del aborto a partir del 2007, pero en algunos estados controlados por gobiernos conservadores, se realizaron reformas contrarias a lo que se había aprobado, debido a ello, donde ya se permitía el



aborto por malformación, peligro de muerte o por violación fueron eliminadas esas causales y las mujeres que han tenido un aborto involuntario han sido encarceladas de acuerdo a esas nuevas leyes que no las beneficia ni a ellas ni a sus hijos, sólo a las mentes conservadoras que no quieren perder el poder de decisión sobre el cuerpo de las mujeres. A pesar de que en 2010, esa legislación a favor de la mujeres, fue avalada por la Suprema Corte de Justicia de la nación.

Pero la maternidad, el papel de organizadoras de la vida doméstica y familiar y la seducción son poderes femeninos que las mujeres emplean para contrarrestar, resistir, oponerse al poder masculino. Y mientras las prácticas y las representaciones no cambien radicalmente, la subordinación de las mujeres sólo logrará transformaciones no sustantivas. Porque algunos todavía piensan como el filósofo del siglo XIX, Schopenhauer, quien escribió:

Sólo el aspecto de la mujer revela que no está destinada ni a los grandes trabajos de la inteligencia ni a los grandes trabajos materiales... paga su deuda a la vida no con la acción, sino con el sufrimiento: los dolores del parto, los inquietos cuidados de la infancia, ella tiene que obedecer al hombre y ser una compañera paciente que le serene... Padece miopía intelectual, que por una especie de intuición le permite ver de un modo penetrante las cosas próximas, pero su horizonte es muy pequeño y se le escapan las cosas remotas. (Schopenhauer, 1945, pág. 108)

Por lo que en una historia basada en procesos políticos, militares, económicos y demográficos, son pocas las ocasiones en las que los sujetos históricos hacen presencia. Al papel de la mujer a lo largo de la historia sólo se le da importancia a partir de su supuesta incursión en el ámbito laboral, en el siglo XX, brindando mayor énfasis al desenvolvimiento de la mujer en el ámbito de lo público sobre lo privado, a lo largo de la historia, negando con ello la posible trascendencia del papel cotidiano de la mujer dentro de las sociedades en épocas anteriores.



En este contexto, la cuestión de género se vuelve un punto innecesario para explicar el resto de los procesos de la historia, pues se ha convertido en una costumbre socialmente aceptada que al hablar de la historia del hombre por lógica, se incluye a la mujer. En esencia esa posición de ocultamiento no es otra cosa que el propio reflejo de su condición en la sociedad actual, reafirmando incluso la hegemonía conservada por el hombre en muchas esferas. Más aún, la cuestión de género es imposible de definir sólo a partir de la existencia de hombres y mujeres en su definición absoluta, cuestión inexistente en la realidad cotidiana donde convive una diversidad de identidades que, por cierto, también han sufrido de la exclusión de la historia oficial.

Con ello se demuestran dos características fundamentales de la estructura discursiva del libro de texto. La primera de ellas, es el énfasis que se hace sólo a determinados procesos históricos considerados esenciales para entender el progreso del mundo, bajo la sentencia de que dichos procesos sólo son trascendentales si representan cambios en las esferas de lo político y lo económico, dando a lo social un papel de segunda importancia. Ello denota la marcada inexistencia de actores sociales, donde la gente común (mujeres, niños, ancianos, desposeídos) y su forma de vida, es omitida por ese discurso.

Así, una segunda característica es la limitada actuación de los llamados sujetos comunes en el discurso histórico considerado básico y legítimo para entender la realidad. Sólo algunos de ellos emergen cuando su papel es considerado trascendental y notable para el rumbo de la historia. Es por esa razón por la que a las mujeres no se les menciona desde el principio del tema, pues se hace cuando se considera que su función es memorable, como la participación de las Adelitas en la Revolución mexicana, con los movimientos feministas o su incorporación al ámbito laboral público.

En síntesis, se habla de una historia androcéntrica porque retoma de manera prioritaria a los hombres, mientras que a las mujeres las coloca como un acompañante de ellos, que les sirve en lo que necesitan, ya sea en el campo de



batalla, en la compañía nocturna o en la elaboración de los alimentos; ya que *“en la historiografía androcéntrica, a las mujeres se les menciona, cuando mucho, como casos particulares, una minoría que merece, si acaso, unas cuantas líneas.”* (Cano, 1991, pág. 18).

Es en los contenidos sociales y culturales, en donde las mujeres y el grueso de la población que la conforma, es comúnmente omitida, reconociéndose casos aislados de mujeres heroínas, esposas, mártires o amantes que dieron su vida por ideales libertarios. Esta postura refleja una cierta distancia objetiva en el tratamiento de la información, que trata de evitar juicios de valor, pero resulta inquietante que no trate de favorecer una postura crítica hacia la historia y la forma en que se puede retomar a los otros en ella. Los textos cambiaron de formato pero no se actualizó la visión histórica-social que permitiera fomentar en las alumnas y los alumnos la reflexión, el análisis y la crítica de los sucesos presentados. La forma en que se presenta el papel de la mujer en la historia no contribuye que las y los alumnos analicen el pasado, ya que se presenta la historia de los hombres detentadores de poder que buscan someter al otro y no respetarlo en condición de igualdad.

El trabajo de análisis del discurso realizado en este capítulo, permite confirmar los supuestos que guiaron este trabajo de investigación en la que se señaló que en el plan y programa de estudios 2011 y el libro de texto de tercer grado de secundaria, no se aborda la participación de la mujer en la historia de México y principalmente en el tema de la Revolución Mexicana, aunque sea uno de los propósitos discursivos, cuando se indica que se retoman a todos los sujetos históricos. Además, los hombres de la clase hegemónica siguen teniendo el papel protagónico y la mujer es relegada a segundo plano, a pesar de que en los planes y programas de estudio se plantea la equidad de género. En el libro de texto se tiende a reproducir las relaciones inequitativas que predominan en la sociedad, al negar o reducir la participación de las mujeres en los procesos históricos.

Como se percibe, en el proceso de modernidad y desarrollo capitalista, la construcción social de los géneros ha variado, pero la dominación y la hegemonía



social y política siguen siendo masculina. Basta recordar que en los altos niveles de decisión del sistema financiero mundial, de las naciones y de los aparatos militares, la presencia femenina es minoría o casi nula, espacios en donde no caben las perspectivas políticas que cuestionan la subordinación de género. Esta hegemonía masculina se observa también en la división social del trabajo, que pese a las transformaciones y cambios, se ha redefinido sobre la base de la descalificación de las ocupaciones femeninas o que se feminizan. (De Barbieri, 1996). A pesar de los años transcurridos y de los cambios que se han dado en cuanto a la participación de la mujer en la economía nacional y familiar.

En el siguiente capítulo se describe el escenario que sirvió de marco a la investigación a partir del análisis institucional, donde a través de la entrevista conversacional con los diferentes actores se presenta la dimensión del contexto sociocultural que influye en las relaciones de género que vivencian los docentes y que transfieren a sus alumnos. Porque adentrarse en el estudio y análisis del objeto de investigación requiere tomar en cuenta las condiciones dentro de las que se circunscribe determinada situación.



ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO



Obtenido de <http://consejoindigena.mx/2013/07/01/diversidad-cultural-propicia-discriminacion-hacia-poblacion-indigena-en-chiapas/>

La esfera de la mujer está en todas partes, porque la mujer representa más de la mitad del género humano, y su vida está íntimamente ligada a la de la otra mitad. Los intereses de las mujeres y de los hombres no pueden separarse. La esfera de la mujer está, por lo tanto, dondequiera que esté la del hombre; es decir; en el mundo entero.

(Galindo, 1915)



Obtenido de <http://www.bebesymas.com/ser-padres/discriminacion-en-el-trabajo-por-ser-madre>



CAPÍTULO IV: ORÍGENES Y FUNDACIÓN DE LA ESCUELA PEDRO PÁRAMO

La aproximación al conocer, no se reduce al acercamiento de un sujeto pensante a un objeto de investigación. Se parte del principio de que los propios procesos de pensamiento y del conocer, ya vienen condicionados por esos mismos objetos, por lo que buscar una coherencia entre las formas de entender el mundo, la sociedad y el sujeto que sirve de referente en el quehacer educativo cotidiano, en las formas en las que se concretan las actuaciones del profesor, es un intento de conseguir una forma específica e integrada de entender el mundo y la actividad pedagógica, por lo que es importante concebirla dentro de la totalidad social de la que forma parte. En este capítulo se investiga el contexto histórico-social e institucional en el que se ubica el campo de investigación. El cual se eligió cuando el tema a investigar estaba relacionado con la enseñanza formativa o informativa de la historia y debido a la premura de tiempo se optó continuar ahí mismo las observaciones cuando el tema se perfiló hacia la perspectiva de género. Se utilizan seudónimos al identificar la institución, los sujetos informantes y los sujetos observados para preservar su identidad, porque lo importante es analizar sus actuaciones en relación al objeto de estudio y no su vida personal.

4.1 Tules y xicotlis

Entre cerros, al sur del Estado de Hidalgo se localiza la ciudad de Tula de Allende que es cabecera municipal, a una altitud de 2020 msnm. Está ubicada a 70 kilómetros al norte de la Ciudad de México. Desde el sur, occidente y norte del



país se puede llegar por la autopista federal 57 México-Querétaro, a través de las carreteras estatales Tula-Jorobas, Tula-Tepeji, así como del Arco Norte. Desde el oriente del país, la Huasteca, Pachuca y el resto del estado de Hidalgo, se puede llegar por el Arco Norte y por la carretera estatal 17 Pachuca-Actopan-Tula. Ya sea en carro particular o haciendo uso de los servicios públicos de transporte.

Se le conoce como la Capital Tolteca o La ciudad de Quetzalcóatl, porque aquí se desarrolló esa cultura que le rendía culto a ese dios. Su fundación data del año 713, y fue creada por Ce Ácatl Topiltzin Quetzalcóatl, gobernante que dio gran prosperidad a la región, misma que se vio truncada debido al enfrentamiento entre seguidores del dios Quetzalcóatl y Tezcatlipoca. Hacia el año 800, el lugar contaba con alrededor de 25 mil habitantes. Su centro ritual era el complejo llamado Tula chico; éste mostraba una distribución similar a la que luego se edificó en la Tula que hoy se conoce. Cuyo esplendor, en el año 900, ocurrió dos siglos después de que Teotihuacán fue abandonado. En su apogeo, la ciudad cubría entre unos 14 y 20 km² con alrededor de 55 mil habitantes. Además de la agricultura, que se sostuvo con amplias obras de riego, tuvo como actividad estratégica el labrado y el control de la obsidiana. (Gobierno del Estado de Hidalgo, 1982).

Tollan fue edificada de distinta forma a Teotihuacán, ya no era la gran ciudad sobre una vasta llanura sin defensa alguna, sino que se levantaba sobre una colina, la cual era mucho más fácil de defender porque se encontraba en la frontera con las tribus chichimecas y tenía que enfrentar el constante azote de esos grupos nómadas contra su capital, por ello en Tollan terminó imperando un estado militar que controlaba los pueblos limítrofes y de esta forma cobraba el tributo. (Gobierno del Estado de Hidalgo, 1982).

La palabra Tula proviene del náhuatl Tollan cuya raíz e icono hacen referencia a los tules. Su nombre otomí es Mähñem'i o lugar de mucha gente. Su nombre actual es Tula ya castellanizado y que significa lugar de tules o junto o cerca del tular. En la antigüedad también se le conoció como Tollan-Xicocotitlan, Tula del monte Xicuco, el Xicuco deriva su nombre de las abejas xicotli. La historia



tolteca chichimeca habla de cómo el sonido de las abejas xicotli, adentro de la montaña, era lo que transportaba a las personas a la casa de los dioses. (Gobierno del Estado de Hidalgo, 1982). La zona arqueológica es como un mapa del movimiento del planeta venus en el cielo, el monte o cerro Xicuco representa al planeta Venus, que desde diferentes posiciones aparece y desaparece detrás de las edificaciones, como ocurre con los periodos de venus en el cielo, dependiendo de la época del año. (Davidoff, 2002).

Según el códice Florentino, los Toltecas formaron un verdadero reino y un sólido imperio con un trascendental testimonio cultural. Decir Toltecas significaba hombre culto, pues eran poseedores de una escuela a la que asistían alumnos del centro y sur del país así como algunos de América Central de cuyos lugares venían a estudiar los hijos de los grandes señores para después retornar a gobernar sus propios pueblos. La influencia Tolteca sobre las culturas que iban llegando al centro del país se notó, sobre todo en el culto al dios Quetzalcóatl, el cuál sería venerado por varias de ellas.

Finalmente los seguidores del “dios nocturno” (Tezcatlipoca) expulsaron a los toltecas que profesaban su creencia hacia la serpiente emplumada (Quetzalcóatl), y tuvieron que emigrar por el sur para establecerse en Culhuacán y otros continuaron hacia el golfo, hasta llegar a la península de Yucatán. El sitio se abandona en el año 1168. Poco después, los aztecas llegan a la ciudad y se establecen por 19 años ahí.

Durante la conquista española, Pedro Miahuaxóchitl fue nombrado por la Segunda Audiencia de 1531 a 1536 señor de Tula contribuyendo a que esta región se evangelizara. Sus habitantes formaron parte activa en el movimiento de independencia y lucharon valerosamente contra los invasores norteamericanos y franceses. Tula fue escenario de algunas batallas entre carrancistas y zapatistas en el movimiento revolucionario de 1910, en la historia de esa época sólo se mencionan la participación de los hombres, no se menciona a ninguna mujer. Su categoría municipal la adquirió el 26 de septiembre de 1871. Lleva el nombre de



Allende en honor del capitán insurgente que luchó junto a Miguel Hidalgo para lograr la independencia de la corona española.

En la actualidad, el municipio de Tula de Allende, cuenta con industrias que contribuyen al desarrollo de la comunidad como la Refinería Miguel Hidalgo de Pemex que abastece al centro de la Ciudad de México, los Estados de México, Querétaro y Puebla. Otro importante polo económico es la Termoeléctrica Francisco Pérez Ríos de la Comisión Federal de Electricidad, una de las más grandes de Latinoamérica y que genera 1500 MW de electricidad para la región central del país; asimismo, en la región hay una planta cementera, la Cruz Azul; la Cerillera La Central y algunos centros comerciales.

La mayor parte de la población se dedica al comercio y los servicios, como empleados, vendedores o dueños de negocios, sólo los que viven en algunas de las comunidades aledañas trabajan en la agricultura y la ganadería. Cuenta con un hospital de zona del IMSS, un hospital de zona de Pemex, una clínica familiar del ISSSTE, clínica de la secretaría de salubridad, varias clínicas particulares y farmacias con servicio médico anexo. Los Servicios de Salud han tenido un avance importante en cuanto a infraestructura, ya que el Hospital Regional Tula-Tepeji representa una mejor atención para la población de la región.

En cuanto al sector educativo se cuenta con 20 instituciones de educación preescolar públicas y 15 particulares, 18 escuelas primarias públicas y 10 particulares, 8 secundarias públicas y 4 particulares, en el nivel medio superior hay 3 escuelas públicas y 5 particulares, en el nivel superior hay 5 instituciones particulares y 2 públicas que imparten licenciaturas, ingenierías y maestrías. Las cuales no son suficientes para el número de estudiantes, ni ofertan las carreras que a ellos les interesan, por lo que algunos salen a otras ciudades a cursar sus estudios de nivel superior.

Como indica Fernández (1994), la institución universal Escuela es el resultado de la especialización de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a



nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en cada cultura. La rutina cotidiana de un establecimiento educativo hace evidente la cualidad idiosincrásica de su quehacer que la diferencia de sus semejantes. La comprensión institucional supone conocer su estilo e idiosincrasia a través de la observación directa de su vida cotidiana y el análisis de la información que proporcionan sus documentos y su personal.

4.2 La escuela Pedro Páramo

Desde la catedral de San José que se ubica en las esquinas de las calles Zaragoza y 5 de Mayo, a una cuadra y media hacia el norte se localiza la secundaria Técnica Pedro Páramo que ocupa un espacio de una hectárea y media. Donde se distribuyen un área administrativa, una biblioteca, módulos de aulas, laboratorios, talleres y dos patios, uno techado y otro no. Actualmente se está construyendo otro edificio para albergar más aulas.

Como señala Fernández (1994), una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social, con la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. Por ello cada establecimiento institucional reproduce la configuración de la sociedad y genera formas propias de organización e instituciones únicas que las legitiman y garantizan. Crea una cultura singular que es valorada, conservada y transmitida y, en ese sentido cada establecimiento estructura un statu quo que resume ciertas formas exitosas de responder a las demandas de la sociedad.

Para conocer la forma en que se ha ido configurando la institución en la cual se realizó la investigación de campo, se recurrió al enfoque de indagación histórica-institucional, porque *“la historia está conformada por historias de vida singulares, que transcurren en el seno de las instituciones. En ellas se enlazan acontecimientos laborales, cuestiones de poder, vínculos libidinales individuales y*



grupales” (Corvalán, 1996, págs. 40-42) que hacen a una institución ser como es. Por lo que cada escuela es una expresión singular de la institución educativa.

4.2.1 Breve recuento histórico

El espacio en donde se ubica la escuela antes formaba parte de la secundaria general, porque el curso del río Rosas se prolongaba sobre la actual calle Heroico Colegio Militar que estaba delimitada por una barda que ahora se utiliza como límite del tianguis municipal y daba vuelta hacia el norte en la esquina donde hoy en día se ubica la terminal de microbuses para unirse al río Tula a unos cien metros. Como en la época de lluvias se inundaba toda esa área, en los años setenta se decidió desviar el cauce del río para evitar las inundaciones del centro de la ciudad. Según rememora Don Memo:

Los niños nos divertíamos en ese río apedreando ranas, pescando o agarrando tortugas. Cuando empezaron los trabajos para desviar el curso del río nosotros íbamos a ver lo que aparecía en las excavaciones, encontramos pedazos de vasijas o metates que luego tirábamos porque en esa época no les dábamos la importancia que tenía, éramos niños a los que sólo les interesaba jugar. También a veces jugábamos en la parte que ahora es la terminal de micros porque los soldados, que tenían su cuartel en lo que ahora es el juzgado, habían acondicionado el lugar para hacer una cancha de futbol. (E: 27/09/13).

Doña Tecla cuenta que: “en los años cincuenta el lugar que ahora ocupa la escuela eran terrenos de cultivo y cuando desviaron el río Rosas pasaron a formar parte del municipio, durante unos tres años se dejó como baldío, en la época de lluvias estaba lleno de maleza que a veces alcanzaba los dos metros de alto.” (E: 12/09/13). Después una parte fue acondicionada como campo de futbol por personas de la comunidad que se organizaron para ello. Años más tarde el



profesor de educación física de la secundaria Tollan se organizó con sus alumnos para hacer una cancha de béisbol junto al campo de futbol.

En septiembre de 1987 iniciaron los trabajos para la construcción de las instalaciones de la nueva secundaria en donde antes se ubicaba la cancha de béisbol. Todo a instancias del presidente municipal Raúl Sicilia, ya que ésta escuela estaba planeada para la comunidad del Llano, pero como no donaron pronto el terreno para la obra, el presidente municipal gestionó ante el gobernador que se construyera en ese sitio que pertenecía al municipio. Mientras tanto, los alumnos iniciaron sus clases en las instalaciones de la primaria Venustiano Carranza en el turno vespertino, eran cuatro grupos de primer grado con 46 alumnos cada uno, nueve docentes, el subdirector, el director, la secretaria y el intendente.

De las personas que iniciamos esta escuela quedamos cuatro, el que es director ahora, inició como maestro de matemáticas y contabilidad, la maestra que daba secretariado ahora da clases de español, la maestra de naturales ahora da biología, yo inicié como intendente, luego di clases de matemáticas, después fui coordinador de talleres y ahora soy subdirector del turno matutino. Los demás maestros se cambiaron de escuela por promocionarse, algunos son directores o subdirectores de otras escuelas del estado. (ED: 12/09/13).

El 11 de abril de 1988 el licenciado Adolfo Lugo Verduzco, siendo gobernador, inauguró las instalaciones de la escuela en compañía del presidente municipal, desde esa fecha se trasladaron los alumnos y el personal a ella. En esa primera etapa se construyeron tres aulas, un laboratorio, los sanitarios, un pequeño espacio para la dirección y una cancha de usos múltiples. “Después se fueron construyendo las otras aulas y talleres, por lo que ahora son 18 aulas, 6 talleres, 2 laboratorios y un área administrativa” (ED: 12/09/13).

Al inicio, el terreno de la escuela fue delimitado con malla ciclónica, pero en el primer fin de semana que iniciaron las labores, los jugadores de futbol lo



quitaron para jugar en donde ellos acostumbraban, ya que la presidencia municipal no les había cumplido la promesa de hacer otra cancha, el siguiente fin de semana ocurrió lo mismo por lo que se pidió el apoyo de los padres de familia para hacer los cimientos para fijar la malla, desde esa ocasión ya no pudieron quitarla. A los jugadores les asignaron un nuevo lugar para su campo de futbol, cerca de donde ahora se ubica la presidencia municipal.

Ese primer año se plantaron treinta árboles, los siguientes años se plantaron más hasta tener en esta época unos doscientos de distintos tipos pero en los que predominan los oyameles; *“los árboles crecieron con los años porque como por aquí pasaba el río Rosas la tierra es fértil; con el paso de los años se construyeron las otras aulas y la barda, por lo que se tuvieron que cortar algunos árboles si no serían más, todo esto se logró con la participación de padres, maestros y alumnos”* (ED: 12/09/13).

Cuando egresó la primera generación de la escuela *“el padrino fue Carlos Romero Deschamps, porque la mayoría de nuestros alumnos eran hijos de petroleros y le solicitaron a su líder que apadrinara a la generación, quien donó un autobús escolar para que la utilizaran los alumnos, sólo lo tuvimos por tres años porque el supervisor dijo que una escuela no debería tener autobús y se tuvo que vender”*. (ED: 17/09/13). El autobús sólo era utilizado para transportar a los equipos de futbol y basquetbol cuando participaban en algún encuentro deportivo, así como a la banda de guerra.

En los siguientes años se continuó con el trabajo de ampliar la matrícula *“con la participación comprometida de los maestros que siguieron superándose, exigiendo a los alumnos igual ese compromiso para sacar adelante sus estudios, con el tiempo conseguimos ser de las escuelas más solicitadas por alumnos y padres de familia”* (ED: 17/09/13) por lo que es considerada una de las mejores escuelas del municipio. La institución ha dejado huella en sus estudiantes y actualmente que ya son padres de familia, hacen que sus hijos estudien ahí, otros exalumnos participan con su trabajo para renovar la institución o donan materiales,



“uno de los ellos que hoy en día es ingeniero realizó la certificación del techado de la escuela que se efectuó en el 2010, sin cobrar sus honorarios”. (E: 17/09/13).

4.2.2 Aspecto demográfico

La población escolar está conformada por 640 alumnos en el turno matutino y 420 en el turno vespertino, en el primer turno que es donde se realizó esta investigación son 18 grupos, seis de cada grado, mientras que en el vespertino son 12 grupos, cuatro de cada grado. Son atendidos por tres profesoras de español, dos de matemáticas, dos de biología, dos de física, dos de química, una de inglés, una de formación cívica y ética, una de geografía y una maestra de historia; colaboran con ellas un profesor de matemáticas, uno de formación cívica y ética, uno de inglés, uno de historia, uno de artes, dos de educación física, tres técnicas de taller, en industria y confección del vestido, ofimática y administración contable, dos técnicos de taller, en circuitos eléctricos y estructuras metálicas; así como un maestro en informática.

Como se nota en el anexo 3, en esta escuela son más mujeres que hombres las que laboran como docentes, pero todavía hay una tendencia dirigida a la enseñanza de ciertas materias, destacándose las de español, biología, química, física, historia, geografía, formación cívica y ética, matemáticas y actividades tecnológicas como ofimática, confección del vestido en industria textil y administración contable. En los últimos años han incursionado en las ciencias que eran consideradas difíciles y solo los hombres entendían mejor, como las matemáticas. Los docentes se dedican principalmente a la enseñanza de matemáticas, inglés, historia, artes, educación física y actividades tecnológicas como informática, estructuras metálicas y circuitos eléctricos, lo que refuerza la idea de que los hombres se dedican más a las tareas técnicas que las mujeres.

En su labor cuentan con el apoyo de una contralora, la secretaria del director, tres secretarías más y tres prefectas, una para cada grado; una



almacenista y tres intendentes un hombre y dos mujeres. Hay un solo director para los dos turnos; un subdirector, un coordinador administrativo y un coordinador académico en cada turno; en esta distribución de los puestos directivos se nota *“la tendencia de marginar a las mujeres cuando se toman decisiones relativas a nombramientos y promociones, en el que los hombres dominan y las mujeres aprenden a complementarlos y a subordinarse a ellos.”* (Arnot citado en Ball, 1987, pág. 82). Porque la mayoría de los puestos más elevados en la jerarquía están ocupados por hombres, a pesar de que son más las mujeres que laboran en la institución. El sentir de una profesora trata de explicar la situación que prevalece:

He visto que los puestos importantes se les dan a los hombres, a las mujeres nos han limitado mucho, tal vez por herencia, por costumbre, los hombres son los que dirigen, creen que son los que tienen más capacidad para dirigir y nos han menospreciado a las mujeres, los hombres tienen miedo a nuestra capacidad y por ello no nos dan oportunidad de dirigir. (EP, 21-01-14).

No se debe olvidar que aparte del trabajo remunerado, la mujer realiza una doble jornada, porque además, tiene que atender las labores domésticas, ya que la moral social le exige a través de las instituciones religiosas, educativas, políticas y familiares, el cumplimiento de sus “deberes”, lo cual limita sus oportunidades profesionales y laborales. Los factores que inhiben su incursión en todos los campos se refieren a la asignación de roles, porque se le dificulta desplazarse a lugares muy alejados o tener horarios difíciles por el tiempo que deben dedicar a su hogar. Como se expresa en el siguiente comentario:

Nunca he querido formar parte del cuerpo directivo de la escuela porque se requiere dar más tiempo, vea a mi director que se tiene que quedar hasta muy tarde, últimamente se ha enfermado por la gran responsabilidad que implica ver que todo marche bien, sabe la hora de entrada pero no su hora de salida; mejor sigo con mis horas de clase, así me da tiempo de atender mi casa y vigilar lo que hacen mis hijos, que aunque ya son adolescentes hay que estar atrás de ellos para saber en qué están metidos. Además, ser



directivo no quiere decir que gane más, algunos ganamos más que el director y no tenemos esas preocupaciones. (EP, 7/04/14).

Existe una crisis en las mujeres respecto a su papel de madres y esposas y su deseo de tener el mismo éxito profesional de los hombres, estas crisis muestran un cambio en el ser mujer, ya no se resignan, hay una lucha interna que evidencia avances significativos. Sin embargo, dicho avance aún está matizado de enorme remordimiento ante la disyuntiva de lanzarse al mundo público y el abandonar lo privado, es decir, el cuidado de los hijos, para lo cual la fuerte carga emocional proporcionada a lo largo de la historia se convierte en el obstáculo invisible que continúa frenando el desarrollo de toda mujer; que se percibe en lo que expresa una profesora:

Prefiero dedicarme a mis horas de clase, así puedo salir en el horario establecido y no quedarme más tiempo en la escuela, ya que tengo hijos pequeños que todavía necesitan de mí, no es lo mismo que los deje al cuidado de la muchacha que me ayuda en casa, siempre se necesita que la mamá esté al pendiente de sus necesidades. Por eso, por el momento no me interesa si sólo hay hombres en los puestos directivos. (EP, 17/02/14).

Las y los docentes de secundaria se sienten muy presionados porque además del trabajo académico, tienen que cumplir con la parte administrativa y la sociocultural, al mismo tiempo que deben estar en constante actualización, debido a las exigencias que les representa adaptarse a los nuevos enfoques de la enseñanza que se proponen en cada reforma. Cuando sienten que dominan el enfoque llega otra administración gubernamental y propone nuevos cambios. Porque *“al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos”*. (Díaz Barriga, 2005, pág. 10).

El sistema educativo no se concede el tiempo suficiente para examinar con detenimiento los resultados de esas innovaciones, que requieren más años que un simple sexenio para poder estudiar sus alcances. Así ha sucedido en la mayor



parte de las reformas que se han implementado a lo largo de la vida independiente del país, pero principalmente a partir de que México aceptó formar parte de los organismos internacionales que dictan las políticas públicas que se deben poner en práctica porque ellos son los que otorgan los préstamos para llevarlos a cabo.

Las y los docentes disponen de 50 minutos por módulo, que se diluyen rápidamente entre el cambio de salón de las y los alumnos, el pase de lista, callar al grupo, revisar la tarea, dar las indicaciones para realizar las actividades de cada clase; además, participan en la organización de concursos, en la asesoría de alumnos que van a participar en ellos, en organizar el homenaje cuando le toca a su grupo tutorado realizarlo, tienen una hora a la semana para la atención a madres y padres de familia, que casi no se presenta hasta que su hija o hijo reprueba la asignatura.

Se sobrecarga de trabajo a las y los docentes porque se les hace responsables de aplicar las políticas públicas de la administración federal, lo cual les deja poco tiempo para reflexionar su quehacer y debido a ello, la perspectiva de género es un tema invisible en la mayoría de las clases y sólo se retoma en la asignatura de Formación cívica y ética porque es parte del temario de su temario; esto da indicios para interpretar que la construcción de la identidad social del género femenino es lo que la dominación masculina de la cultura occidental perfila en el discurso y en la práctica dentro de la sociedad.

El número de alumnas y alumnos había disminuido un poco en los últimos años porque las y los docentes, junto con el director habían solicitado que se asignara un máximo 35 alumnos por cada grupo de nuevo ingreso porque de esa forma se le podía dar una mejor atención; pero desde este ciclo escolar les volvieron a asignar 40 alumnos por grupo porque según las autoridades educativas es la cantidad de estudiantes que debe conformarlos. Con el argumento de que es una de las escuelas más solicitadas del municipio, esas autoridades eligen a los alumnos con los mejores promedios para que asistan ahí, por lo que casi siempre obtienen buenos resultados en los diferentes concursos que se realizan a nivel nacional, como el de ortografía, historia y geografía. Puede



decirse que la escuela tiene una buena proyección hacia el exterior por lo que la prefieren más, a pesar de la cercanía que guarda con otras escuelas; hay alumnos de colonias distantes a ella.

Las madres y los padres de familia de esta institución son en su mayoría profesionistas, pocos son comerciantes y campesinos; eligen esta escuela porque consideran que hay exigencia de parte de las y los docentes y eso los beneficia, porque de esa manera, sus hijos contarán con las herramientas necesarias para continuar sus estudios en los niveles educativos subsecuentes. Los padres y sobre todo las madres se involucran generalmente de manera positiva en la institución, participan en las actividades que se proponen, ya sea de tipo económico, cultural o deportivo.

De acuerdo a lo observado se percibe un ambiente laboral de responsabilidad compartida entre docentes y directivos, porque ante cualquier situación intervienen los coordinadores o el subdirector para encontrarle una solución favorable, principalmente en hablar con los alumnos que manifiestan actitudes agresivas o incumplimiento en las actividades dentro del salón de clases y en las tareas; sólo en casos muy difíciles lo hace el director. Cuando por motivo de salud o problema personal no asiste algún docente a laborar, las prefectas se hacen cargo de atender a los grupos porque *“se encuentran preparadas para ello, ya que las tres prefectas tienen estudios de licenciatura terminada,”* (ED, 12/09/13).

El subdirector se hace cargo de la mayor parte de las relaciones con intendentes y docentes, la intendente que llegó en el mes de septiembre y los jóvenes que realizan ahí su servicio social dicen que es muy exigente, cuando se realizan reuniones con docentes o madres y padres de familia deben ser puntuales para tener todo listo antes de que lleguen los demás, porque *“cuanto más involucrados personalmente están los protagonistas de la organización, tanto más probable es que deseen influir en su política y su ethos, para cambiar la organización y convertirla en el tipo de lugar donde quisieran seguir trabajando y*



enorgullecerse de ella.” (Ball, 1987, pág. 80) Por lo que él hace todo lo posible para que así ocurra.

En las reuniones del Consejo Técnico Escolar que se implementaron a partir del ciclo escolar 2013-2014 se nota un ambiente de respeto de los directivos hacia las y los docentes y de éstos hacia ellos, pero no todos participan por ser un equipo conformado por muchas personas; se forman algunos grupos de jóvenes, de veteranos, de jóvenes con veteranos, de mujeres, de hombres o de los que no pertenecen a ningún grupo. Hay maestras y maestros que les gusta participar en estas reuniones para exponer lo que han realizado de la ruta de mejora, pero hay otros que no participan en nada.

Algunas y algunos docentes expresan que no todos están haciendo lo planeado en la primera sesión del Consejo Técnico Escolar, razón por la cual las y los alumnos saben con quiénes van a trabajar más y con quiénes no, esto hace que no estén avanzando en el mismo sentido, por eso las y los estudiantes reclaman que unos docentes no les exige tanto como los demás. En docentes de mayor antigüedad en el servicio en esta escuela, se nota el sentido de pertenencia con la institución puesto que hacen todo lo posible para seguir obteniendo buenos resultados con sus alumnos, porque *“cuanto más joven, más cerca del origen, más enraizada se encuentra el acto fundacional de una escuela, más fuerte y definitiva la dinámica, más potente el proyecto institucional.”* (Fernández, 1994, pág. 27).

De los ejemplos que presentan se nota que algunos aplican más prácticas novedosas que tradicionalistas, pero los demás señalan que en su materia no pueden aplicar lo mismo que hicieron los otros, por lo que se les sugieren algunos ejemplos y sitios de internet que la misma guía de trabajo propone para revisar otras prácticas y mejorar lo que hasta el momento están haciendo porque *“uno de los aspectos más peculiares de la enseñanza es que engendra dudas de diversa índole, dudas sobre su eficacia como forma de intervención y dudas sobre lo bien o mal que uno la practica.”* (Jackson, 1999, pág. 109).



4.3 El salón de historia

“Si queremos saber de qué manera afectan en realidad las instituciones educativas y los docentes a nuestros estudiantes, debemos aprender a observar con una mirada aguda las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula” (Jackson, 1999, pág. 129). En esta escuela las y los docentes con más años de servicio tienen a su cargo un aula, permanecen en ella durante su jornada laboral, en cambio, las y los demás comparten el mismo salón y en algunos casos nadie se hace responsable del mobiliario escolar por lo que las y los estudiantes no las utilizan de manera adecuada y presentan rayones con marcador de aceite o corrector.

Las y los estudiantes son los que se desplazan de un aula a otra en cada módulo de trabajo para asistir a las clases que les corresponde en su horario escolar. Esto se hace así porque la escuela trabaja con la modalidad de “talleres pedagógicos” una estrategia instituida a partir de 1996 como una forma de convertir cada aula en un taller donde se construye el conocimiento a través de recursos y materiales didácticos que permanecen en el salón, sin necesidad de trasladarlos de un lado a otro. (Hernández Barrera, 2005). Además, las mismas y los mismos docentes y directivos consideran que si cambian de salón, las y los alumnos no se responsabilizan de los materiales del aula y el cambio de salón les sirve para moverse, despejarse y trabajar mejor en cada asignatura.

El aula de historia se localiza en la planta baja del edificio de dos pisos, donde las y los adolescentes desarrollan las actividades que les permiten construir conocimientos, adquirir habilidades y descubrir las aptitudes que les permitirá comprender lo que viven y a relacionarse de una manera democrática con sus congéneres. Para apoyar la creación de los ambientes de aprendizaje, se cuenta con mesas y sillas individuales, pizarrón blanco, proyector, televisión y videocasetera, librero con libros relacionados con la historia, escritorio y silla para la o el docente. Sin embargo, en la mayoría de las actividades que ahí se desarrollan, no se toma en cuenta la perspectiva de género porque no es un tema



que haya traspasado el discurso del programa de estudio, como lo señala un docente: “*No había reflexionado de que en el libro de historia casi no se menciona a las mujeres, sólo a las más conocidas.*” (ED 04/14). Esta situación perdura en la mayoría de las clases y sólo en la clase de Formación cívica y ética se habla sobre este tema cuando lo estipula el programa de estudios.

4.4 Actores de la práctica docente

Para comprender las formas en que docentes y estudiantes interactúan en los ambientes de aprendizaje, hay que “*centrar la atención en la ecología social: en su proceso y estructura*” (Erickson, 1989, pág. 217) ya que cada persona le adjudica un significado simbólico a las acciones de los demás y comienzan sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han elaborado. Por eso en la investigación social interpretativa sobre la enseñanza es esencial tomar en cuenta lo que sucede en el aula en cuanto a las relaciones entre docente y estudiantes y entre ellos con el conocimiento.

4.4.1 La y el docente

El papel que se le ha conferido al docente tradicionalmente es el de autoridad y poder en el aula, donde se ve a las y los alumnos como receptores del conocimiento, seres pasivos que deben acatar sin cuestionar todo lo que la o el docente le pide. Razón por la cual siempre ha tenido una desproporcional cuota de poder, como lo muestran los siguientes ejemplos, “*D: Ahora sigue leyendo Lourdes*”, “*D: Fíjense en la foto de la ciudad de Teotihuacán, están muy grandes las pirámides, por eso los aztecas pensaron que lo habían construido los dioses*” (O: 24/09/13), como se ve es la o el docente quien asigna turnos, inicia y cierra las transacciones, las y los alumnos rara vez lo inician.



Hoy se considera que la práctica docente no puede continuar con los papeles que tradicionalmente desempeñaban alumnos y maestros. En este sentido, su papel tendría que ser el de creador de ambientes de aprendizaje donde en un clima de diálogo y libertad la y el estudiante interactúe con el objeto de conocimiento. Para ello *“se demanda del docente el conocimiento del enfoque didáctico, de los propósitos y los aprendizajes esperados, así como el dominio y manejo didáctico de los contenidos”* (SEP, 2011, pág. 18). Para que sea posible la creación de dichos ambientes en los que se privilegie el análisis y la comprensión histórica, así como el interés de los alumnos mediante situaciones estimulantes.

Las y los docentes son una figura central en el aula para la generación de ambientes que favorezcan los aprendizajes al actuar como mediadores diseñando situaciones de aprendizaje centradas en las y los estudiante; generando situaciones motivantes y significativas para las y los alumnos, lo cual fomenta la autonomía para aprender, desarrollar el pensamiento crítico y creativo, así como el trabajo colaborativo. Es en este sentido, que le corresponde propiciar la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos, con y entre sus estudiantes, a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad y la diversidad; asimismo, el ejercicio de los derechos y las libertades, como se señala en el plan de estudios.

Dentro del aula el maestro y la maestra trabajan generalmente con cierta autonomía donde abren los espacios de conocimiento que consideran pertinentes. Aunque su situación está cada vez más sujeta a controles técnicos e ideológicos que lo convierten en un técnico ejecutor de las disposiciones oficiales. Su trabajo es producto de la relación sujeto-institución, donde lo instituyente modifica lo instituido y ya no se da una simple relación de sumisión, sino una participación activa que influye en su trabajo dentro del aula.

La enseñanza de la historia tiene relación con las experiencias formativas y el ejercicio docente, ya que los años de servicio y la experiencia de trabajo proporcionan mayores posibilidades de ejercer su labor tomando en cuenta las necesidades del grupo en relación con el aprendizaje y los intereses propios de su



edad. Esta experiencia se caracteriza con un mayor número de estrategias de trabajo, sugerencias y dinámicas pedagógicas que no necesariamente tiene que ver con el control y la disciplina, desde el ejercicio de la autoridad. Por supuesto que tampoco garantiza una apertura total del docente con las necesidades de los grupos y la comprensión de los problemas que surgen en relación con la enseñanza de la historia. Por lo que la perspectiva de género permanece como un tema invisible, ya que no se ha reflexionado acerca de su importancia para formar a las y los alumnos de una manera democrática y crítica, como lo expresa un docente *“hasta ahorita que me pregunta, no había pensado que en verdad no aparecen mujeres en el tema de la Revolución Mexicana. Habría que ver porque sucede así.”* (ED, 20/06/2014).

Durante las observaciones realizadas para este estudio, se tuvo la oportunidad de presenciar la visita que realizó el maestro con los cinco grupos de tercero que atendía, a la zona arqueológica de Tula con el fin de diversificar las oportunidades de aprendizaje de las y los alumnos sobre las culturas mesoamericanas. Asimismo, les pidió que elaboraran un informe de su visita en formato de códice para aplicar lo que aprendieron sobre la investigación en fuentes históricas. Para llevar a cabo la visita elaboró una solicitud por escrito a la dirección de la escuela, entregó autorizaciones escritas firmadas por los padres de familia, contrató un medio de transporte y los servicios de un guía para que explicara de forma más amplia todo lo relacionado con el desarrollo de la cultura tolteca, costos que fueron sufragados por los propios alumnos.

Cuando las y los alumnos realizaban el trabajo solicitado, el docente les recordaba que investigaran en diferentes fuentes de consulta para tener una visión más amplia del tema.

Muchachos, no sigan al pie de la letra lo que viene en los libros porque la historia se reconstruye cada día con los hallazgos que van realizando los historiadores, para ello hay que buscar diferentes fuentes y no quedarnos sólo con lo que dice escribe una persona, hay que ser críticos de lo que se



nos presenta, para ello deben analizar lo que leen. Tampoco crean ciegamente en lo que les digo, yo también me equivoco. (O3, 20/09/13).

“El principio de autenticidad del docente significa que éste se presentaba a sí mismo de un modo tal que provocaba una buena relación personal con los alumnos y una atmósfera socialmente constructiva en el aula.” (Clark, 1986, pág. 523). Donde el docente actúa de forma abierta, sincera, honesta y falible, es decir, no es el poseedor único del saber, sino a través de su ejemplo da a entender a sus estudiantes que no hay una verdad única en cuanto a la historia, que lo que se conoce es una interpretación del particular punto de vista del historiador en el momento de su investigación.

4.4.2 Las alumnas y los alumnos

A las alumnas y los alumnos se les reconoce como sujetos con experiencias, afectividades, conocimiento, creatividad e inteligencia, que no pueden ser solamente un receptáculo de lo que observan, leen, conocen y se les dice, o sólo reproductores de los saberes culturales, sino como seres motivados, capaces de interactuar con el conocimiento, de apropiarse de éste, de recrearlo, de reconstruirlo a través de reflexiones críticas.

Los adolescentes entre 12 y 16 años experimentan cambios importantes en sus características físicas y en sus relaciones con los demás. Su desarrollo cognitivo, su capacidad de abstracción y uso del pensamiento formal deben impulsarse mediante múltiples y diversas experiencias de aprendizaje que los lleven a comprender cómo funciona el mundo social. Al ser el tiempo histórico un concepto abstracto, los alumnos de secundaria tienen regularmente una percepción confusa de él. En ocasiones su reflexión sobre el mundo se caracteriza por la tendencia a considerar que sólo el presente tiene un significado real y a ignorar la complejidad de los antecedentes y la responsabilidad por las consecuencias. El presentismo característico de la posmodernidad, amenaza en



erigirse como gobernante principal de las acciones humanas y coadyuva al desinterés por los acontecimientos del pasado.

Resulta relevante señalar que muchas de las aspiraciones de las y los adolescentes son a corto plazo o efímeras, por lo que su idea de futuro es limitada. Si a ello se agrega que los medios de comunicación y los cambios acelerados de las sociedades de hoy refuerzan esa visión del presente, se podrá comprender el por qué las y los adolescentes tienen dificultades para relacionar el tiempo en sus tres dimensiones –pasado, presente y futuro– y para formular explicaciones complejas sobre los sucesos y procesos históricos. En consecuencia, es común que vean el pasado como algo desligado del presente, y por tanto les resulte irrelevante. Como señala el docente:

Necesitamos hacer que nuestros alumnos comprendan que lo que viven es resultado del pasado y lo que hacen va a repercutir en su futuro, para ello debemos relacionar todo lo que vemos en historia con lo que estamos viviendo, no tener miedo de abordar los acontecimientos presentes como resultado del pasado, revisar con ellos lo que acontece día a día y relacionarlo con los hechos pasados, hacernos investigadores junto con nuestros alumnos para que comprendan que todo lo que se hace en un tiempo determinado repercute en el futuro. (EP16, 27/11/13).

Que ha comprendido la necesidad de relacionar el pasado con el presente para realizar proyecciones hacia el futuro que permitan el desarrollo de la conciencia social, la identidad y los valores culturales de las y los alumnos, con lo cual se cumpliría una de las funciones sociales de la escuela secundaria al promover el desarrollo de la noción de tiempo histórico, requisito necesario para comprender el pasado y el presente, que es la base para desarrollar una conciencia histórica para la convivencia entre los seres humanos. Pero lo que percibe el docente es que falta desarrollar esa conciencia:



Por la falta de conciencia histórica es que vivimos como vivimos, tengo alumnos que dicen que es mejor que seamos una colonia o un estado más de la Unión americana, ya que viviríamos mejor, tendríamos todo lo que en ese país se tiene, como los aparatos de última moda. No se ponen a pensar que de formar parte de ese país seríamos tratados como sirvientes porque no nos consideran sus iguales; por eso pienso que es muy importante crear conciencia en todos nuestros alumnos para que se sientan orgullosos de formar parte de un país tan maravilloso como el nuestro. (EP16, 27/11/13).

Para el docente es fundamental crear conciencia histórica sobre la importancia de todos los procesos vividos por México como país soberano para no volver a vivir sojuzgados por otro país que busca sus propios beneficios y no el de la población que tiene sometida. Pero para las y los alumnos es complicado entender que los hechos no suceden de manera aislada y en momentos distintos, como casi siempre se señalan en los libros de texto, porque los periodos en que esta disciplina se divide, no inician ni terminan de manera definitiva, sino que son producto de una necesidad didáctica, con el afán de estructurar la comprensión del mundo actual. En cuanto a las dificultades del vocabulario, Sánchez (2004) indica que en los libros de texto la historia está ordenada cronológicamente y para explicar los conceptos se utilizan ideas complejas, sin tomar en cuenta que los alumnos tienen limitaciones para entender esas estructuras cronológicas y conceptuales.

La creencia de que la escuela es el único espacio capacitado para el aprendizaje de la historia, ha llevado a formular textos y programas de estudios densos, extensos y que abarcan grandes periodos históricos, circunstancia que provoca una enseñanza superficial. Por tal motivo no se retoman con suficiente profundidad los temas transversales mencionados en el plan de estudios en todos los periodos históricos que se enseñan en la educación secundaria, como sucede con la perspectiva de género, donde las alumnas y los alumnos no han reflexionado acerca de su pertinencia para comprender la historia de México y principalmente la Revolución Mexicana; un poco más del cincuenta por ciento de



ellas y ellos opinan que durante la lucha revolucionaria no hubo ninguna participación femenina; el resto opina que si participaron pero no recuerdan a ninguna por su nombre. Llegan a confundir a los participantes de la Revolución con los de la Independencia, incluso uno de ellos señaló a José María Morelos como mujer por el simple hecho de que su segundo nombre sea considerado socialmente femenino. Algunas de sus opiniones son:

Tal vez no participaron en la lucha, pero sí curando a las personas en sus heridas. Como enfermeras para los militares heridos. Peleando, porque al igual que los hombres, las mujeres tienen la capacidad de hacerlo. Peleando porque las mujeres tenían la misma capacidad que los hombres. (EA, 15/04/14).

Los grupos⁷ observados, viven influenciados por los medios de comunicación, principalmente por internet, ya que varios de ellos pasan más de tres horas al día conectados a la red, lo que les hace no cumplir con las tareas que se les deja, ya que para ellos es más interesante conocer lo que sucede en el mundo virtual que lo que ocurrió en un pasado remoto que sienten que no tiene nada que ver con su actualidad.

Tengo sueño porque siempre me duermo como a las tres de la mañana por estar en internet, mi mamá no se da cuenta porque lo hago desde mi teléfono, reviso lo que hicieron los cantantes que admiro, si subieron un nuevo video, las entrevistas, las imágenes y las descargo. Por eso hago aquí la tarea que no termino en casa. No pongo atención en clases porque en ocasiones me conecto a la red, ya que es aburrido escuchar lo que sucedió hace mucho tiempo, lo importante es hacerlo a escondidas para que no te descubran porque si no te pueden quitar el teléfono. (EA, 20/03/14).

Esta postura comprueba la desconexión que existe entre lo que la escuela pretende enseñar con la realidad que viven las y los adolescentes en este mundo

⁷ “Conjunto de individuos que interaccionan entre sí compartiendo ciertas normas en una tarea” (Bleger, 1996, pág. 69).



de cambios constantes. Como señala Sánchez (2004) es fácil creer que los alumnos no comprendan para qué estudian historia ni para que pueda servirles en un momento dado. No pueden concebirla como la idea de cambio, de evolución de las sociedades humanas, cada una como producto de su pasado. Pero no sólo se trata de comprensión, afinidad, vocación o identificación con una asignatura que es lejana, abstracta y que además, no tiene relación –para el alumno- con sus vivencias cotidianas. La utilidad práctica de recuperar las experiencias acumuladas por la humanidad no es para ellos una herramienta que les ayuda a comprender su sociedad. Sólo muy pocos notan eso, como Ana que opina: *“las mujeres lucharon en la Revolución porque querían tener los mismos derechos que los hombres”*. (EA, 16/04/14).

En cambio, para la mayoría de las y los alumnos, la historia es un periodo arduo de tiempo en la escuela, en la que deben repasar y memorizar datos que indica el docente, sin posibilidad de que participen activamente en la clase. En los trabajos en equipo algunos alumnos se integran a ellos, pero después de un momento se separan. Esto se da así porque las relaciones interpersonales condicionan los resultados del trabajo grupal, debido a que:

La existencia o la identidad de una persona o de un grupo están dadas en el orden cotidiano y manifiesto por la estructura e integración que alcanza el yo individual y grupal en cada caso, considerando como yo grupal al grado de organización, amplitud e integración del conjunto de aquellas manifestaciones incluidas en lo que llamamos verbalización, motricidad, acción, juicio, raciocinio, pensamiento, etc. (Bleger, 1996, pág. 69).

Donde el sujeto que aprende tiene una historia personal que se concreta en características específicas, las cuales vienen de sus relaciones sociales, de su ámbito familiar, que de alguna forma ha moldeado sus experiencias escolares y sociales, su papel dentro de un grupo escolar, sus nociones de sociedad y escuela, su forma de aprender y su propio concepto de aprendizaje. Igualmente:



El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículum; en ese contexto enseñan los docentes y aprenden los alumnos. (Clark, 1986, pág. 444).

Por lo que la primera estrategia de las y los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo. Como algunos que buscan caerle bien a las y los docentes, además de cumplir con todos los trabajos que les piden, para que los perciban como personas responsables. Otros no entregan el trabajo en el plazo fijado y si los deja entregarlo un día después, así lo van a hacer de manera subsecuente. Hay alumnas y alumnos muy participativos y otros que prefieren no participar nunca, porque *“la cantidad y tipo de contribuciones que hace un alumno en clase están directamente relacionados con el poder de sus recursos y de sus perspectivas sobre la conducta apropiada de la clase.”* (Delamont, 1984, pág. 153).

4.5 El desarrollo del pensamiento histórico en los alumnos de Educación Básica

El estudio de la historia, en toda su complejidad, supone el uso del pensamiento abstracto formal al más alto nivel. Queda pues claro que será totalmente imposible intentar ofrecer a las y los alumnos de ciclos básicos e incluso, medios, la selección de contenidos que pueden ser tratados en los ciclos superiores de la enseñanza. Por lo tanto, se hace necesario una presentación de los temas de estudio en niveles adaptados a los estadios operativos del alumnado. Este trabajo constituye una de las tareas que ofrece mayores dificultades para el profesorado, dado lo complicado que resulta aislar informaciones que forman parte de un todo social dinámico.



Los jóvenes entre doce y dieciséis años atraviesan por una etapa de desarrollo con transformaciones físicas y emocionales rápidas y significativas que se reflejan en su aprendizaje. En cuanto a su desarrollo cognitivo, sus habilidades mejoran con respecto a los alumnos de menor edad, pero su capacidad de abstracción y uso del pensamiento formal, requisitos para comprender muchos de los contenidos de este nivel educativo, deben ser impulsados y estimulados desde el aula a través de múltiples y diversas experiencias de aprendizaje, ya que el pensamiento abstracto se desarrolla y optimiza con las vivencias cotidianas y académicas de las personas. (SEP, 2006, pág. 16).

Esto se logra con el estudio de la historia viva, de la historia inmediata, del contexto en el que se ubica la escuela para proponer un conocimiento que parta de la reinterpretación de los testimonios, de las huellas, de los vestigios mudos que esperan ser examinados por los curiosos interrogadores del pasado.

La renovación que experimentó la disciplina histórica desde los años 50 y 60 a partir de la llamada “Nueva Historia”, orientó el trabajo hacia la búsqueda de nuevos temas y problemáticas, hacia una mayor reflexión epistemológica, a las alianzas interdisciplinarias. Los representantes de la nueva historia, profundos críticos de la historia positivista, introdujeron desde los años de la posguerra la preocupación por establecer vínculos entre una geografía humana y la historia. (López, 1996, pág. 25).

Estas propuestas se retoman en el discurso del plan y programas de estudio de 2011 en los que se plantea el estudio del espacio y tiempo en la historia porque favorece que los alumnos apliquen sus conocimientos sobre el pasado y establezcan relaciones entre las acciones humanas en un tiempo y un espacio determinados para que comprendan el contexto en el cual ocurrió un acontecimiento o proceso histórico.

Esta postura significa estudiar una historia total que tome en cuenta las relaciones entre economía, política, sociedad y cultura, con múltiples protagonistas



que van desde la gente del pueblo hasta los grandes personajes, *“dota de un sentido a la vida del hombre al comprenderla en función de una totalidad que la abarca y de la cual forma parte”*, (Villoro, 2010, pág. 52), porque se basa en la historia social que propone el estudio de la mujer y del hombre concreto, que vive, siente y trata de solucionar sus problemas en la época que le toca vivir, ya que la historia de las mujeres y de los hombres *“es historia del pasado, del presente y del futuro”* (Héller, 1984, pág. 226).

Pensar históricamente implica reconocer que todos los seres humanos dependemos unos de otros y que nuestro actuar presente y futuro está estrechamente relacionado con el pasado. Porque *“aspectos fundamentales de la forma actual de la sociedad se entienden con base en factores de un tiempo pasado más o menos lejano”*. (Pereyra, 2010, pág. 21). Además, significa comprender el contexto en sus diferentes ámbitos –económico, político, social y cultural– en el que se han desarrollado las sociedades, tomando en cuenta que los seres humanos poseen experiencias de vida distintas, que les hacen tener perspectivas diferentes sobre los sucesos y procesos históricos y acerca de su futuro.

Por tanto, el pensamiento histórico implica un largo proceso de aprendizaje que propicia que los alumnos, durante la Educación Básica y de manera gradual, tomen conciencia del tiempo, de la importancia de la participación de varios actores sociales, así como del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos. Y como señala Karla: *“Yo pienso que en toda la historia de México ha habido mujeres valientes pero no nos enseñan eso. Por eso me gusta más Formación cívica y ética, porque ahí si nos enseñan acerca de la importancia de las mujeres.”* (EA, 7/04/14). Asignatura donde se aborda la equidad de género en las relaciones entre hombres y mujeres, además de las actitudes que obstaculizan la convivencia igualitaria y justa. Por eso es importante retomar la contribución de la mujer en estos procesos porque ella también es un sujeto histórico que ha tenido una amplia participación en ellos. Ya que:



La historia es la necesidad que experimenta cada grupo humano, en cada momento de su evolución, de buscar y de dar valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias que preparan el tiempo presente, que permiten comprenderlo y que ayudan a vivirlo (Febvre, 1992, pág. 30).

Al conocer e interpretar la micropolítica de esta institución en particular, se puede concluir que las relaciones que se establecen, moldean la forma en que se concibe la labor educativa. Algunas profesoras aceptan las relaciones de subordinación del género femenino al masculino como algo inevitable, ya que si desean formar parte del área directiva deben descuidar sus labores familiares, lo que no les reditúa beneficios económicos que las impulsen a participar. Otras no han reparado en que es un sistema injusto que las relega a un papel de subordinación y las que si lo perciben no han contado con el apoyo de sus congéneres para cambiar la situación. Que además, tiene relación con las representaciones que históricamente se han construido en torno a su función social, como madres y esposas encargadas de las actividades domésticas. Por lo que es difícil que enseñen a las y los estudiantes lo que no perciben y continúen con la reproducción de las relaciones socialmente construidas, en la que el género femenino se subordina al masculino. Lo que no contribuye al desarrollo del pensamiento histórico de sus alumnos de una manera crítica y democrática, para que tomen en cuenta la participación de la mujer en la historia.

En el último capítulo de esta investigación, se describe e interpreta la forma en que se aborda el tema de la Revolución Mexicana para dar cuenta de los aspectos didácticos y pedagógicos relacionados con la perspectiva de género



Obtenido de <https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS8GbjOsiDLiMU--UaBF2luKDDqz1BqN9mel6CUL6w5bUvwGsEt>

Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases eran como visitas al museo de cera o a la región de los muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, coincidencias vaciadas al tiempo presente; no para hacer la historia que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar, traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos.

(Galeano, 2012).



CAPÍTULO V: ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Las mujeres, como colectivo, aunque seamos diversas en nuestras relaciones, ideologías o clases sociales, padecemos desigualdades que nos unen a intereses compartidos que originan proyectos transformadores como el feminismo. Esas desigualdades que sufrimos las mujeres, ante las formas de dominación ejercida por los hombres como colectivo, han sido construidas a través de medios restrictivos que nos negaron, en un principio, el acceso a la educación, el derecho al voto y a ser consideradas sujetos racionales con autonomía para desarrollar un plan de vida, que en algunos lugares se mantienen en la actualidad como formas habituales y aprendidas de convivencia entre hombres y mujeres.

Actualmente las mujeres seguimos siendo “el otro” no reconocido ni valorado, que, siendo más del 50% de la población mundial, recibimos un 10% de los ingresos, tenemos menos del 1% de la riqueza del planeta y ocupamos menos del 1% de los puestos políticos de decisión. (Rodríguez, 2006, pág. 10).

En las sociedades donde la escolarización se ha convertido en un derecho y una obligación hasta una edad determinada, el sistema escolar ejerce un papel decisivo, -como en nuestro país que la Constitución Política señala obligatoria hasta el nivel bachillerato- pues define el curriculum, el recorrido a seguir para una persona durante un periodo importante de su vida, siendo que éste no es neutral,



porque transmite unos modelos de masculinidad y feminidad jerarquizados que varían en función de la clase social y el momento histórico.

La mayoría de las asignaturas escolares presentan y reproducen un punto de vista masculino de la historia de las ideas: ellos han hecho pasar este conocimiento como conocimiento humano. Las mujeres han sido excluidas como productoras de conocimiento y como sujetos de conocimiento, pues los hombres a menudo han hecho de su propio conocimiento y su propio sexo los representantes de la humanidad.

5.1 Discurso en el aula de clase

Los estudios actuales sobre la ideología, reconocen la importancia del lenguaje como el medio donde se materializa el discurso, una de ellas son, como señala Thompson (1998), las formas simbólicas a través de las cuales los seres humanos crean y recrean sus relaciones con los otros, así como a partir de las cuales adquieren un sentido sobre ellos mismos y sobre la sociedad en la que viven. Estas formas simbólicas son variadas, complejas e involucran muchos temas que solo pueden ser estudiados en términos de clases o de conflicto de clase, ya que las ideas circulan en el mundo social como enunciados, como expresiones, como palabras que se hablan o se escriben.

De ahí que, desde esta perspectiva, estudiar el lenguaje en el mundo social, la manera en que es usado en la vida cotidiana y los modos en que sus múltiples y variados usos se entrecruzan con el poder, alimentándolo, sosteniéndolo y ejecutándolo, implique el estudio de la ideología que lo sustenta. En otras palabras, al estudiar la ideología se busca poner en evidencia las maneras en que ciertas relaciones de poder son mantenidas y reproducidas en un conjunto interminable de expresiones que movilizan el sentido en el mundo social. (Gutiérrez, 2000). Como lo demuestra la forma en que la docente y el docente se



dirigen a las y los alumnos, donde les transmiten una ideología en la que lo masculino prevalece sobre lo femenino.

La educación formal es una de las herramientas fundamentales para reproducir o corregir las desigualdades, por ello el aula constituye el espacio donde se aprenden, perpetúan o transforman las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres. En el proceso educativo el lenguaje desempeña un papel fundamental en la apropiación del mundo y *“a través del lenguaje se construye la identidad de género”* (Scott, 2008). Las normas gramaticales del idioma español, al utilizar el masculino para referirse a los dos sexos, borran la presencia de lo femenino, disimulándolo y ocultándolo bajo lo masculino. Como se percibe en la siguiente alocución, *“jóvenes, no todo lo que dice el libro es verdad, aprendan a analizar para que no los engañen, también investiguen”*. (O, 15/10/13).

Esta forma de dirigirse a todas y todos viene condicionado por categorizaciones sociales que el docente ha interiorizado de su contexto sociocultural (Candela, 2001), resultado de un proceso de construcción y significación socio-históricamente situado en las instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, donde se ha desarrollado, además de los medios masivos de comunicación, en la que se da por hecho que al referirse a lo masculino, por ende se incluye en ella a las mujeres.

La profesora y el profesor observados nombraban más a los estudiantes varones y en menor medida a las mujeres, los adjetivos que utilizaban, adoptaban el género masculino, como cuando solicitaban: *“jóvenes, busquen en el índice de su libro el tema que vamos a ver hoy”*, (O, 22/10/13); *“chicos, saquen su libreta para escribir las conclusiones del tema que expusieron sus compañeros”*, (O, 4/03/14) incluso cuando abordan los temas relacionados con las mujeres y las actividades sugeridas. Esta situación se encuentra asociada a costumbres arraigadas que por lo regular pasan desapercibidas hasta para las propias mujeres, además de que no son reflexionadas por lo que continúan prevaleciendo, es decir, que la categoría de género no ha impactado el trabajo en el aula.



Aunque se da cierta preferencia a las estudiantes porque el maestro les pide más a ellas que realicen ciertas actividades. *“Pasa lista, por favor, luego anotas a los que vayan entregando la tarea o participen”*. (O, 3/03/14). También cuando pide a los alumnos que anoten quién les evaluó el trabajo: *“Coloquen el nombre de la compañera que evaluaron.”* (O, 2/04/14). Por considerarlas más honestas y ordenadas, estereotipos que ayuda a sostener una relación de poder asimétricas entre los sexos. (Thompson, 1998).

Producir un enunciado es entablar un cierto tipo de interacción social, debido al carácter social del lenguaje y el carácter activo de su uso, hablar es una manera de actuar y no simplemente de informar o describir lo que se hace. Para la realización de ciertos actos de habla es esencial que la persona que los emite tenga el poder ya sea institucional, social o familiar, para ejecutarlos; es decir, ciertos actos de habla son inseparables de las instituciones donde se producen. Como en el siguiente diálogo entre una madre y su hijo:

Madre: ¿Dónde aprendiste eso?

Hijo: En la escuela, con el maestro de historia, él lo dijo.

Madre: ¿No crees que pueda equivocarse?

Hijo: ¡Es el maestro! O ¿Tú sabes más que él? (O, 7/04/14).

En la que se nota, que el alumno le da crédito a lo que dice el maestro por el poder institucional y social que posee, como la que señala un alumno cuando se le cuestiona su comportamiento en hora de clase, ya que cuando le dan permiso de ir al sanitario pasa a la cooperativa a comprar algo:

E: ¿Por qué comes en hora de clase?

Ariel: Es que cada hora me da hambre. ¿Verdad, Chucho?

Chucho: Si, en cada clase come algo.

E: ¿Por qué no hacías lo mismo con el maestro anterior?



Ariel: Ah, es que el maestro Moi, ¡Era el maestro Moi! Por lo que me aguantaba las ganas de comer hasta que acabara la clase. (O, 4/03/14).

El trato que dispensan la y el docente, a los y las alumnas es diferenciado, dan más preferencia a las estudiantes porque les permiten ir al sanitario cuando así lo solicitan, a los alumnos la mayoría de las veces no les otorgan ese permiso, aducen que solo van a ir a jugar o platicar. Esto en cuanto a las actividades rutinarias, en cambio, al momento de las actividades pedagógicas en algunos grupos participan más los alumnos que las alumnas y en otros sucede todo lo contrario. Debido a que continúan arrastrando los prejuicios que han cargado generación tras generación, donde las mujeres eran las bien portadas, que se mantenían calladas, de acuerdo al estereotipo de que calladas se ven más bonitas.

Esto se da así por su historia personal, cuando era niño, la madre del docente observado se hacía cargo de la educación de sus cuatro hijos y su hija, porque su padre que era maestro, no podía viajar todos los días de su casa al trabajo por estar en comunidades alejadas con pocas vías de comunicación, tenía que quedarse a vivir en la localidad y solo visitaba a su familia cada quince días. La madre enseñó a sus hijos a que le ayudaran en todas las actividades domésticas, sin importar que fueran hombres, además de realizar las labores propias del campo, como arar, sembrar y cosechar.

En cambio, la maestra vivió una situación completamente diferente, su padre era el que se hacía cargo de la mayoría de las cosas consideradas importantes en el hogar, como tomar decisiones acerca de lo que se hacía con los terrenos con los que contaban él y su madre; pero cuando el padre murió, la mamá no supo que hacer y fue despojada por su propia familia de la mayoría de esos terrenos, por lo que bajo la dirección de la hermana mayor, decidieron que de ahí en adelante no iban a dejar que alguien más se aprovechara de la ignorancia de su madre. Debido a esas circunstancias tres de ellas estudiaron para maestras,



ya que era para lo que les alcanzaba, al hermano lo apoyaron para que estudiara una ingeniería.

En sus clases, la maestra da más preferencia a las alumnas, les permite ir al sanitario cuando solicitan permiso para ello, les señala que no se deben dejar que los muchachos se aprovechen de ellas, para ello deben estudiar para no tener que depender de un hombre en la vida. En su casa, hace que sus hijos le ayuden a las labores domésticas por igual, no importa que tenga una niña y dos niños. Esto mismo sucede en el aula, cuando hay que realizar labores de limpieza del salón hace que todos sus alumnos tutorados limpien por igual.

Pero en la relación entre compañeras y compañeros se notan todavía las concepciones machistas acerca de lo femenino y lo masculino, como sucedió con Daniela:

Mis compañeros se sorprenden cuando digo que me gustan los videojuegos, eso sucedió la primera vez que me vieron con una playera con los personajes de un juego llamado Injustice, con cara de ¡no lo puedo creer! dijeron: ¿a poco te gusta jugar videojuegos? Yo respondí que sí y se asombraron más. Me miran raro los que se dan cuenta que me gusta el fútbol y se enteran que le voy al Real Madrid, además de los comics y las películas de acción. No pueden concebir eso porque piensan que sólo a los hombres les es permitido estar enterados de esos temas. (EA, 12/09/14).

Daniela manifiesta estas ideas y vive de acuerdo a estas, porque en su casa se trata de vivir una democracia en la que cada cual se hace responsable de sus propias elecciones y no las que la sociedad impone a la mayoría de las mujeres a través de los medios de comunicación, la familia, la religión o la escuela. Sus padres trabajan fuera del hogar y se ayudan en las actividades domésticas porque consideran que al elegir vivir en pareja es para compartir las responsabilidades que implican tener una familia, estas concepciones son las que su hija e hijo han aprendido, debido a ello no hay actividades exclusivas para mujeres o para hombres. Pero en la escuela todavía persisten ideas



estereotipadas de que a las mujeres les gusta realizar actividades relacionadas con su género y es difícil que opinen o sepan de otros temas, como lo expresa Daniela:

Otro día, en clase de geografía, el maestro preguntó que cómo se llamaba el planeta que tenía dos soles en el mundo ficticio de Stars Wars, yo contesté que Tattoine y se sorprendió que me gustaran las películas de la guerra de las galaxias. (EA, 12/09/14).

Todavía hacen falta esfuerzos para conseguir que en el entramado social a cada uno se le mire, se le acepte y se le trate en función a su complejidad personal y a su dignidad como individuo, por encima de su sexo, su condición o de los estereotipos culturales. Además, se siguen escuchando expresiones como: ¡El último en llegar, es vieja!, ¡corres y lloras como nenita!, ¡siempre llegas al final! Donde se percibe un sistema que no valora a las mujeres como personas y el lenguaje androcéntrico toma a lo masculino como parámetro de lo humano, que es una forma de limitar el desarrollo femenino, debido a ello estamos en una sociedad inequitativa e injusta, en el cual, el lenguaje es la primera herramienta del sistema patriarcal para establecer diferencias y roles. El lenguaje es el instrumento por excelencia para fomentar la discriminación, porque permea el ámbito educativo, cultural y legislativo, por ejemplo en la expresión: los herederos tendrán derecho a apropiarse de lo adquirido por los padres, deja de lado el derecho de las mujeres para heredar o tener posesiones.

A través de los conocimientos que se transmiten y de las relaciones que se establecen en el aula, las niñas se educan y forman como seres asimiladas en lo masculino. Se transmite una educación que no está sometida a crítica ni a revisión, por lo que *“la escuela aparece como refuerzo de las definiciones sociales de género –a través de mecanismos mayormente implícitos-, se hace eco de una estructura patriarcal”* (Gregorio & Franzé Mudano, 2006, pág. 92) y lo que es más importante, casi siempre se asume que los niños y las niñas se identifican como hombres y mujeres según esas definiciones que la sociedad provee a través de la



escuela, como señalar que los niños son activos e indisciplinados y las niñas son más pasivas, dóciles y obedientes.

5.2 La enseñanza de la historia en el salón de clase de tercer grado de secundaria

La historia desde sus orígenes ha sido utilizada para legitimar a los grupos que detentan el poder; un ejemplo de ello es que en la mayoría de los países, la historia la cuentan los vencedores, mientras que la historia de los vencidos es ignorada y finalmente olvidada, como sucede con la historia de las mujeres que han sido las vencidas a lo largo de la historia de la humanidad, por lo que la historia de los hombres se ha convertido casi de manera exclusiva la que se enseña. Lo que propone una historia trunca que no permite la coexistencia de varias visiones y distintas interpretaciones.

En la enseñanza de la historia en la educación secundaria, se percibe, a través de las observaciones realizadas, que persiste la tradicional memorística, en la que el profesor enseñante de historia se concreta a transmitir conocimientos, fechas, nombres y en el mejor de los casos, procesos. Por lo que a los estudiantes no se les hace interesante y mucho menos importante escuchar sucesos que pertenecen al pasado. No le encuentran sentido tener que aprenderse de memoria fechas y nombres de personajes que vivieron en un pasado remoto o inmediato, repetir historias que le son contadas y luego escribir en sus cuadernos lo mismo que dice el libro o quizás responder a un cuestionario que exige respuestas únicas que pueden encontrar en sus libros de textos. La historia estudiada de esa manera se convierte en una serie de episodios aislados a los que no les encuentra relación entre sí. Por lo que la enseñanza que se imparte en el salón de clases es la repetición de una serie de acontecimientos que no requiere de habilidades de reflexión, ni análisis, ni crítica, mucho menos de la interpretación, ni transitar en el pasado y el futuro.



La perspectiva de que lo único válido en la enseñanza de la historia es el conocimiento de datos concretos es lo que provoca el rechazo de los alumnos y alumnas y posteriormente el alejamiento, porque la historia escolar se convierte en una absurda sucesión de fechas, nombres de personajes, batallas y hechos que deben memorizar, entonces se convierte en una cronología fastidiosa y desvinculada para el adolescente. Así, la historia que se enseña en secundaria se convierte en la crónica de hechos únicos e incuestionables. El problema se agrava si se piensa que las y los alumnos son adolescentes con inquietudes que requieren de cuestionar, debatir, analizar o comprobar lo que aprenden, y la historia que se le ofrece solo ejercita su memoria, porque son sometidos a una serie de preguntas que requieren respuestas exactas, carentes de sentido y que poco o nada corresponden a sus intereses.

Ese es el caso de la profesora Juanita, enseña los mismos temas de la misma forma que hace veinte o treinta años, como ella aprendió. Las estrategias⁸ didácticas, por lo regular se basan en el aprendizaje memorístico de fechas, nombres de personajes que realizaron hazañas heroicas, hechos que cambiaron el destino de la nación, así como las grandes batallas que poco tienen que ver con el contexto de las y los alumnos. El material didáctico principal, suele ser el libro de texto o monografías consultadas en Wikipedia o encarta. La evaluación se da a través de un examen en la que hay que repetir de forma textual lo que dice el texto o lo que mencionó la maestra en clase. Como se señala en la siguiente observación:

Juanita: Saquen su libro en la página 179, lean el texto y elaboren un mapa conceptual de la restauración liberal. Cuando terminen les dicto un cuestionario para evaluar lo que aprendieron, sólo tienen media hora para su mapa.

⁸ Las estrategias para la enseñanza de la historia son: “conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio hasta el proceso de pensamiento complejo.” (Weber, 2009, pág. 12).



Las y los alumnos empiezan a leer y elaborar su mapa mientras la docente desde su escritorio los conmina a apurarse:

Juanita: Apúrenle, recuerden que solo tienen media hora para terminar, ya saben que yo les aplico el cuestionario aunque no hayan terminado todos.

Algunas alumnas y alumnos terminan en quince minutos el trabajo, otras y otros platican, cuando ven que empiezan a entregar libretas para que se las revisen, comienzan a preguntar en qué página deben trabajar. Las y los alumnos que terminaron antes, dejan su libreta en el escritorio de la maestra y se ponen a platicar. Cuando la maestra Juanita termina de elaborar el cuestionario, califica los trabajos anotando revisado y devuelve los cuadernos, no hay alguna reflexión acerca de la forma en que elaboraron los mapas. Unos alumnos le piden a sus compañeros que les presten su mapa para copiarlo, de esta manera casi todas y todos entregan el trabajo. Juanita dicta el cuestionario, da diez minutos de tiempo para que lo resuelvan y al final pide que intercambien las libretas para que califiquen a su compañero, con las respuestas que ella dicta. (O, 4/03/14)

El concepto que tiene la docente sobre la historia en gran medida determina la toma de decisiones en su manera de planear las clases, dosificar los contenidos y por supuesto, en su forma de enseñar historia. Ello es producto de su formación como docente y de la influencia del medio en donde se ha desenvuelto, ya que se tiende a enseñar de la misma forma en que se aprendió, por lo que se enseña sin dar oportunidad a la duda, al cuestionamiento y la alumna y el alumno aprende lo que indica la maestra. Además de que el programa está cargado de contenidos, con gran cantidad de información que hace que al enseñar no se reflexione en los acontecimientos que se abordan en cada clase. Pues no alcanza el ciclo escolar para cubrir en su totalidad el programa, lo que deriva en una historia positivista y cronológica donde el tiempo transcurre de manera lineal, en la que una sola voz cuenta lo que sucedió.



En cuanto a la perspectiva de género, se nota que en el lenguaje cotidiano prevalecen las palabras que designan a lo masculino cuando señala: “*les aplico el cuestionario aunque no hayan terminado todos*”. La palabra “*todos*” se refiere o incluye a ambos géneros porque así es la forma en que se utiliza en el español. En la real academia de la lengua, las normas gramaticales dicen que el artículo y el sustantivo deben coincidir en número y género, dando importancia a las cosas que se nombran en masculino, porque cuesta trascender ese concepto de poder cuando se pretende defender un derecho humano. El lenguaje esconde distintos valores y construye imaginarios por lo que no es neutral en sus expresiones, el lenguaje es fruto histórico donde quedan representadas y se nombran las formas y normas sobre las cuales nos relacionamos. Se adoptan modismos y expresiones que pueden excluir y lastimar a quienes quedan fuera de lo cotidiano, de lo socialmente aceptado. Como sucede en el siguiente intercambio de ideas durante la clase:

Alberto: Maestra, usted dijo niños saquen su libro ¿y las niñas?

Ariadna: ¡Ay! Pues también estamos incluidas en niños, es de manera general.

Profesora: No, también se puede utilizar la palabras niñas, pero por costumbre utilizo niños cuando me refiero a todos.

Alberto: Si, como cuando se dice día del niño, se debería celebrar solo a los niños y a las niñas otro día.

Profesora: Vamos a tratar de hacerlo.

Javier: Pero como no aparece en el calendario no es oficial.

Profesora: Cuando sea ese día vamos a decir día de las niñas y los niños. (O, 27/01/15).

Como se nota, Ariadna comparte la percepción de la mayoría de las personas cuando afirma que en la palabra niños se incluyen a las niñas, en



cambio Alberto resalta el hecho de que por lo general no se les menciona cuando se utiliza el género masculino para referirse a ambos sexos, por ello propone que se les nombre tal como son, aunque Javier reflexiona que como no está marcado en el calendario, no puede legitimarse esa idea. De cómo se utiliza el lenguaje se puede segregar, condenar y configurar ideologías que contribuyen a construir visiones distorsionadas de la realidad.

Esas expresiones pueden quedar legitimadas por la cadena de la lengua, cuando se dice nosotros, ellos, ambos, todos, como si existiera un solo género que no solamente da representatividad a la colectividad, sino que se yergue como género digno de valor y de respeto, el género masculino, el ser hombre; pero ese señalamiento va más allá de la configuración biológica en donde tiene su base; ser hombre es un concepto casi estático el cual hace referencia a un ideal, al que todas y todos nos vemos obligados y obligadas socialmente a aspirar; incluso no basta el nacer con sexo masculino para ser considerado hombre por la sociedad; la sociedad solo dota con ese título a aquellas personas cuyas actitudes, posesiones, atributos y estatus caigan dentro del imaginario que significa ser hombre.

Los géneros canónicos del discurso social le hablan a un destinatario implícito, también legitimado; no hay mejor modo de legitimar a este destinatario que darle un derecho a la palabra por sobre aquellos que no lo tienen: los locos, los criminales, los niños, las mujeres, las clases populares rurales y urbanas, los salvajes y primitivos. (Angenot, 2005, pág. 25)

El lenguaje tiene un total peso en todo esto, se nace pensando en dicotomías, en el pensamiento egoísta y competitivo, el cual inmuniza para poder aspirar a cuestionar tal imaginario. Lo tenemos arraigado en mayor o menor grado como parte de nuestra cultura de autopercepción, por lo cual es plausible construir relaciones que se sustenten en el reconocimiento, comprensión y empatía de la otredad.



Por otro lado, la docente de secundaria no vive, sobrevive a las características que le impone el sistema, tratando de acoplar su trabajo a varios factores como son los materiales, los tiempos, el espacio, los planes, la cantidad de alumnos, entre otros, por lo que son insuficientes las horas asignadas a la clase de historia. Debido a ello, apenas iba a terminar el segundo bloque que se titula “*Nueva España desde su consolidación hasta la independencia*”. Por lo que se decidió continuar las observaciones con el docente que ya estaba finalizando el tercer bloque e iba a iniciar el cuarto, en los que se aborda la Revolución Mexicana.

Las estrategias que utiliza el profesor son muy diversas, pero siempre responden a la cantidad de alumnos, materiales y espacio disponible, que influye directamente en su utilización. El docente observado utiliza diversas técnicas para hacer interesante la enseñanza de la historia, porque considera que si no lo hace así, no le daría tiempo para abordar todos los contenidos que abarca el curso de historia de México, como expresa:

Tengo la licenciatura en Formación Cívica. Siete años de maestro, pero los primeros años los trabajé en el nivel bachillerato, donde se trabaja por contrato. Como me interesaba tener un empleo seguro, presenté el examen de oposición para trabajar en el nivel secundaria, el cual pasé sin dificultad. Me mandaron a cubrir horas en esta escuela y en la secundaria de Atotonilco. Ahora ya me concentraron mis horas en esta escuela. En el bachillerato siempre trabajaba contra reloj, ya que es por semestre y tenía que terminar el programa en cuatro meses, por los exámenes extraordinarios o los cursos de recuperación. Aquí también trato de avanzar por lo menos con dos subtemas en cada clase, pero los alumnos resienten que les exija que se apuren, no están acostumbrados a trabajar muy rápido y me lo han reclamado. (EP, 21/04/14).

Su formación y su trayecto inicial en la docencia influyen en la forma en que realiza su trabajo, que le ocasiona reclamos de parte de los alumnos porque



consideran que van muy rápido y no están acostumbrados a ello, pero él percibe que de esa manera va a lograr terminar con lo que se le plantea en el programa de estudios.

Al iniciar la clase, anota en el pizarrón el tema y el aprendizaje esperado que se pretende logren los alumnos. Es decir que ha hecho suya la idea que se sugiere en el PE, donde se especifica: *“se espera que los docentes hagan hincapié en los aprendizajes esperados”* (SEP, 2011, 40). Luego indaga los conceptos previos de las y los alumnos con breves ejercicios de análisis a través de una lluvia de ideas acerca del tema, porque como señala: *“Intento fomentar la participación grupal, ya que me interesa qué es lo que piensan de lo que estamos analizando.”* (EP, 21/04/14).

Realizo dinámicas acordes con los temas, que sean cortas, como la explicación con cuadros sinópticos. Explicaciones acompañadas de actividades que describen los diferentes contenidos, mapas históricos, líneas del tiempo, esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, indicadores, vocabularios, lluvia de ideas. (EP, 12/09/14).

Con este tipo de actividades se percibe que el profesor se ha apropiado de las sugerencias del programa de estudios acerca de *“privilegiar el análisis y la comprensión histórica, omitiendo la exposición exclusiva del docente, el dictado, la copia de textos y la memorización pasiva.”* (SEP, 2011, pág. 18) Así como a implementar diversas estrategias que posibiliten a los alumnos desarrollar la habilidad de aprender a aprender.

Utilizo las líneas del tiempo porque ayudan a los alumnos a ubicarse en el espacio y tiempo, ya que carecen de una ubicación espacio temporal, porque no hay continuidad entre sexto de primaria y segundo de secundaria, como que hay un rompimiento entre lo que va a aprender en la secundaria. Por eso la línea de tiempo permite reflexionar un hecho o proceso histórico, que de otro modo no sería posible debido a la falta tiempo y a que cada tema abarca mucho. (EP, 12/09/14)



La evaluación suele ser a través de la participación en clase, cumplimiento de tareas, trabajos finales como la elaboración de ensayos donde el alumno presenta un esbozo de crítica o su opinión personal. El docente expresa:

Les pido que digan con sus propias palabras lo que entendieron porque no tiene caso que sólo lean lo que copiaron y no lo razonaron, lo que me interesan es que comprendan todo lo que se está abordando, si solo leen lo mismo del libro me doy cuenta que no han entendido el tema. (EP 12/09/14)

Porque *“las representaciones de los profesores de secundaria sobre la enseñanza y el aprendizaje no son homogéneas ni responden a un mismo patrón en todas las situaciones”* (Pozo, 2006, pág. 302). De esta manera, en el nivel secundaria se encuentran una gran cantidad de profesores con una multiplicidad de formaciones y referentes conceptuales, que se reflejan en la enseñanza, pues cada uno tiene una formación con diferentes enfoques.

5.3 Enseñanza de la Revolución Mexicana

El pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los docentes constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. De ahí que la planificación sea un elemento indispensable del docente para llevar a cabo un mejor desempeño utilizando las estrategias planeadas y diseñadas, con los recursos acordes a las características de cada grupo, grado o nivel. Por lo que en el anexo 4 se presenta la planeación que el docente utilizó para abordar el tema de la Revolución Mexicana, como sucede con el libro de texto, en ella no se menciona la participación de la mujer en este proceso histórico, lo que se hace palpable en el desarrollo de las actividades planeadas como se puede notar en la siguiente descripción:

Comienza por escribir el tema, el propósito y el aprendizaje esperado en el pizarrón, los alumnos lo copian en su cuaderno, después pide al grupo que



entre todos, complementen un cuadro comparativo entre la independencia y la revolución mexicana, en cuanto a su temporalidad, personajes, causas y resultados. La mayoría de los alumnos indica correctamente la temporalidad y los principales personajes de los dos acontecimientos, sólo algunos los confunden; a los alumnos se les dificulta decir las causas y los resultados, sólo pocos dicen alguna causa y consecuencia, por lo que el docente los guía indicando cómo se vivía en cada época, cuáles eran las condiciones en que sobrevivía la mayoría de la población. El docente complementa el cuadro y los alumnos lo copian en su libreta. O, 20/02/14).

Aquí se observa que no todas y todos los alumnos han llegado a comprender las causas y resultados de los dos procesos históricos comparados, llegan a confundir el tiempo en el que ocurrieron, a algunos de los personajes y principalmente las causas y consecuencias de dichos procesos. En lo que se refiere a las mujeres, sólo mencionan a Josefa Ortiz en la Independencia, pero a ninguna mujer en la Revolución, lo que es resultado de su tránsito por la escuela desde la primaria hasta este periodo, en el que no se ha considerado importante indicar la participación de la mujer en esa historia.

Ubica en una línea del tiempo el tema que va a desarrollar, incorpora la información previa a través de una lluvia de ideas, lleva a los alumnos de los antecedentes, desarrollo y consecuencias. De tarea deja que contesten las preguntas que van a servir para reflexionar sobre el contenido del bloque en estudio. (O, 20/02/14).

En su clase aplica las sugerencias del libro para el maestro donde se solicita que los alumnos no memoricen solo fechas, sino que reflexionen sobre los procesos históricos para “dar prioridad a la comprensión temporal y espacial de sucesos y procesos. Se debe trabajar para que los alumnos analicen el pasado para encontrar respuestas a su presente y entender cómo las sociedades actúan ante distintas circunstancias,” (SEP, 2011, pág. 15).



Se revisan las interrogantes a través de la reflexión sobre la respuesta que dieron a cada una, participan las y los alumnos, pero algunas señalan que no están seguras de su respuesta, el profesor las conmina a participar para saber lo que contestaron, algunas se animan a hacerlo, otras no, se quedan calladas. (O, 25/02/14).

Esta actitud muestra que algunas alumnas se sienten inferiores a sus compañeros, por eso consideran que su trabajo no está bien hecho, ellas mismas la demeritan al suponer que no son capaces de hacer bien las cosas, aquí se percibe la relación subordinada que mantienen con los hombres, a los que conciben como seres superiores que son infalibles o que no les importa cometer errores. Cuando se les cuestionó el motivo de su actitud, señalaron que casi siempre han visto que se les da más preferencia a sus compañeros por ser hombres, tienen la última palabra, por ello no se atreven a participar por temor a ser señaladas como que no saben, aunque el docente no muestra esa actitud, por el contrario, trata de darles más la palabra. Han percibido el discurso pedagógico como un mecanismo que domina y determina la estructura de las interacciones, seleccionando turnos, definiendo un acceso diferencial a los actos del habla y a los temas de interacción discursiva lo cual, en este caso particular, es indicador del valor que se les otorga a niños y niñas, valorando más a los primeros que a las segundas. En otros grupos sucede lo contrario, son las alumnas las que más participan, se muestran contentas de que se les dé la razón o las ponen como ejemplo ante sus compañeros.

En cuanto a las actividades que sugiere el LT, relacionadas con la mujer, por falta de tiempo, no se pide a las alumnas y los alumnos que indaguen sobre los derechos de las mujeres en la época actual; y si los valores de respeto, justicia, democracia y equidad, los han podido disfrutar las mujeres en México; tampoco realizan el debate para elaborar conclusiones que se sugiere en las actividades del libro de texto. Se da mayor importancia al presidente que otorgó el derecho al voto a las mujeres porque ese es el esquema que se ha aprendido. Al



cuestionar a algunas alumnas y algunos alumnos en relación con la actividad del libro que habla acerca de cómo debía ser la mujer en 1900, expresan:

Astrid: Ahora ya no pasa lo mismo, no debemos servirle solo a los hombres, sino que ya hay cierta igualdad, como en mi casa que todos ayudamos a mi mamá, donde nos dividimos las tareas y cada día nos toca lavar los trastes a cada uno y también a recoger la mesa, barrer o trapear, ya no lo hace todo mi mamá, porque además sale a trabajar.

Andrea: También en mi casa se hace lo mismo, aunque mi abuelita me cuenta que cuando era chica, a las mujeres les tocaba barrer, trapear, recoger las cosas, ayudar a su mamá en todo lo de la casa y sus hermanos le ayudaban a su papá en las cosas del campo, ya que mi abuelito decía que ellos debían hacer cosas de hombres.

Federico: En mi casa todavía son las mujeres las que hacen todo, por ejemplo, le digo a mi hermana que me lave mi ropa, que tienda mi cama que para eso nació mujer, aunque se enoja lo hace porque mi papá la regaña si no lo hace, aunque creo que tiene razón cuando me dice que yo lo haga ya que yo lo ensucié, pero como mi mamá no me obliga, pues me hago pato para que lo haga mi hermana. (EA, 7/04/14).

Las expresiones de las alumnas y los alumnos demuestran cierta evolución en cuanto a la equidad de género, pero persisten todavía las ideas del papel histórico de la mujer como la encargada de las labores domésticas, las cuales son repetidas por los hijos, según la ideología de las madres y los padres. Es decir, que si continúan las desigualdades es porque esa es la herencia que dejan los adultos a sus hijos. Pues el hecho educativo no sólo tiene lugar en el salón de clases. En la que el “género pasa a ser una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres.” (Scott, 2008, pág. 53). Que persisten en las actividades cotidianas:



Un viernes por la mañana ella se levanta y ve a su mamá en la cocina preparando el desayuno y a su papá arreglándose para ir a trabajar. Después de desayunar se dirige a la escuela acompañada por su mamá; al llegar a la entrada se encuentra con que a sus compañeros y compañeras también los acompañan, en su gran mayoría, sus mamás.

Ella se ha dado cuenta de que en su escuela hay muchas maestras y pocos maestros. Después de su clase habitual llega el recreo; ella juega y platica con sus compañeras mientras sus compañeros juegan al futbol. Ella sabe que las niñas siempre juegan en lugares cerca de su salón, y los niños, por toda la escuela.

Regresa a casa en compañía de su mamá, no sin antes pasar por el mercado a comprar las cosas para hacer la comida. Ya en su casa, colabora en lo quehaceres domésticos mientras su hermano juega con sus amigos en la calle. Al servir la comida ayuda a su mamá a poner la mesa mientras su hermano espera sentado en el comedor a que le sirvan.

Después de comer hacen la tarea, y cuando terminan, su hermano sale a jugar con sus amigos mientras ella acompaña a su mamá a ver la televisión. A su mamá le gustan las telenovelas, y ella al verlas se percata de que las mujeres son buenas, lloran, son maltratadas y humilladas; en cambio, los hombres están fuera de casa, trabajando y ganando mucho dinero.

Por la noche ve a su papá llegar y exigir que le sirvan de cenar, y cuando ella aún no se ha ido a dormir ayuda a su mamá a servir la cena a su papá y a su hermano. El sábado su papá se dedica a ver televisión en compañía de su hermano, mientras que ella juega a la comidita con sus primas y su mamá platica en la cocina con sus tías. Y así, día a día se repite la misma historia. (<http://www.imjuventud.gob.mx>).

Las relaciones entre mujeres y hombres que observan las y los hijos en la cotidianidad definen su forma de ser y convivir en su adultez, porque modelan lo



que pueden sentir, pensar o hacer; la forma en que deben comportarse, las responsabilidades que tienen, cuáles pueden ser sus actividades, a dónde pueden ir y hasta de qué pueden hablar. Son comportamientos, gustos y necesidades que se imponen con base en lo que establece la sociedad como femenino o masculino. Donde se coloca a mujeres y a hombres en posiciones diferentes y desiguales, lo cual genera relaciones de subordinación y discriminación entre las personas. Asimismo, los medios masivos de comunicación difunden y mantienen estereotipos sobre la manera en que deben comportarse, pensar y sentir las mujeres y los hombres. Además, muestran las formas de premio o castigo asociadas con la obediencia o transgresión de dichos estereotipos.

Cuando se abordó el tema “*La presencia de la mujer en la sociedad y el mundo laboral*”, aunque de manera rápida, despertó el interés de algunas alumnas, por lo que Lucy expresó:

Pienso que en cada época de las que hemos visto en historia, siempre ha habido mujeres que han participado, que no han sido sumisas, que eran valientes, fuertes y participaban activamente en cada época. Yo creo que me gustaría más Historia si se hablara también de la participación de las mujeres. A mí me gusta más Formación cívica porque ahí se habla de igualdad y equidad entre las mujeres y los hombres. (O, 7/04/14)

Es decir que para Lucy es importante que se retome la contribución de la mujer en cada uno de los procesos históricos que se estudian durante la educación secundaria, para conocer lo que han hecho, ya que no solo son dependientes de lo que hacen los hombres, sino que tienen sus propias ideas, aspiraciones y formas de entender el mundo y participar en ella de acuerdo a sus posibilidades. Porque si no se toma en cuenta la importancia de la mujer en la historia del mundo y principalmente la mexicana, se perpetúan situaciones que se marcaban en la *Ley de Relaciones Domésticas* que se aprobó en 1917 en la que se:



Garantiza a las mujeres casadas la custodia de los hijos, la participación en juicios legales y el derecho de establecer contratos legales. Además prevé juicios de paternidad, sin embargo prohíbe a las solteras abandonar la casa paterna sin permiso antes de cumplir 30 años, así como trabajar sin el permiso del padre o marido. (Santos, Ramos, Benítez, & Rosas, 2013, pág. 373).

Como ocurre en la siguiente historia:

María había soñado con cumplir tres objetivos en su vida: visitar Estados Unidos, tener un cuartito independiente con un baño y una cocineta donde poder vivir sola, lejos de la casa paterna y, finalmente ver el mar. Sus dos primeros sueños estaban descartados, porque para ir a Estados Unidos necesitaba dinero, con el que no contaba y ya estaba vieja para ese tipo de aventuras. La idea del cuartito fue un sueño de varias décadas; quería escapar a toda costa de la casa paterna y no lo logró.

Su padre se encargó de hacerle la vida imposible desde los doce años, cuando tuvo que salir a trabajar y al llegar a la casa todavía se encargaba de sus hermanos y de ayudar a su madre. Desde chica aprendió a trabajar en el comercio, primero como ayudante en otras tiendas y finalmente con su propio negocio. Una de sus hermanas “fracasó” y quedó embarazada por lo que desde esa fecha fue recluida y estigmatizada al interior de la casa, cargando con su vergüenza y su pecado.

María intentó escapar pero no lo logró, en la tienda conoció a un señor divorciado que había regresado del norte y se hicieron amigos; acordaron vivir juntos y tener un hijo. Llegó el día señalado y se fue de la casa, estuvo una semana escondida, hasta que vio llegar a su padre y a su hermano a la casa donde estaba y atrás de ellos, maltratado y golpeado, caminaba el señor que la había amparado y comprendido. El regreso a la casa paterna fue un infierno, nuevamente el trabajo y la tienda fueron su salvación temporal.



Años después se le ocurrió invitar a su madre a una peregrinación a la Villa de Guadalupe que la parroquia organizaba cada año y sólo se requería algo de dinero para hacer el viaje. Con sus ahorros logró pagar la cuota y le informaron al patriarca con anticipación que participarían en la peregrinación. El día anterior a la salida, el padre armó un escándalo y se fue de la casa con el argumento de que lo abandonaban y no querían cuidarlo. Total, se canceló el viaje y se perdió el dinero. Su tercer sueño, el de conocer el mar, tan fácil de realizar como tomar un camión que la lleve al puerto, es al mismo tiempo una decisión tan difícil y complicada como romper con todo un historial de dominación, control y sujeción paterna. (Durand, 2014, pág. 15).

Como la historia de María, muchas mujeres sufren la opresión masculina en pleno siglo XXI, lo que deriva en violencia doméstica hacia las mujeres y las criaturas que se encuentran a su cargo, aunque no se puede generalizar que todos los hombres sean así, ni que todas las mujeres sufran de violencia, sino que algunas la ejercen contra sus hijos y su pareja, como lo contó un alumno cuando se vio el tema relacionado con el trabajo de la mujer fuera de casa:

Antes se discriminaba a las mujeres, pero ahora sucede lo contrario. Como con mi tía que es arquitecta en México y gana muy bien; pero como mi tío, su esposo, no estudió, ha tenido que trabajar de muchas cosas, de vendedor, ayudante en tiendas, taxista, que aunque le eche muchas ganas no puede ganar lo mismo que mi tía, por lo que ella lo humilla frente a sus hijos cuando le dice que no es bueno para nada y ya no lo respetan, lo tratan como si fuera la chacha de la casa, porque como mi tía trabaja hasta muy tarde él le ayuda con la limpieza y a veces prepara la comida. Cuando él intenta protestar ella le dice que traiga el mismo dinero que ella trae y deja de trabajar para quedarse en casa y hacerse cargo de todo. Yo pienso que esto tampoco es justo, que las mujeres se aprovechen de los hombres. (EA, 10/04/14).



Existen mujeres machistas porque el sistema nos ha educado a todas y a todos en una única forma de pensamiento, por eso evidentemente, las mujeres tenemos el mismo pensamiento que los hombres, que debemos tener un determinado comportamiento, además nos ha educado muy bien para que compitamos entre nosotras. Al valorarnos tan distintas, mi competencia como mujer yo no la ubico en un hombre, la ubico en otra mujer, esa también es una cuestión para la reflexión. Es importante cambiar este tipo de relaciones que persisten tanto en la vida privada como en el ámbito público, para lograr la equidad en cuanto al trabajo y las relaciones entre mujeres y hombres, siempre en un clima de respeto. No por buscar la emancipación de la mujer se va a llegar al extremo opuesto en el que ella repita lo que se reprueba en el sexo masculino.



CONSIDERACIONES FINALES

Llegar a este punto no estuvo exento de vicisitudes, ya que se desarrolló un arduo trabajo de investigación, que la misma pasión por el tema elegido, fue conduciendo por diversos vericuetos, que inspiraban a seguir hurgando en diversos textos que abordaban la participación de la mujer en la historia de la Revolución Mexicana y de la humanidad, los cuales no fueron retomados porque habría hecho que se condujera por un camino más amplio y disperso el trabajo, por lo que se hizo necesario realizar un corte para dedicarse sólo a la época antes mencionada de la historia nacional. Quedaron en el tintero la abundante contribución de la mujer en las diversas ramas del saber y de la historia universal.

En este trabajo de investigación se encontró que la mujer ha participado de manera activa en cada uno de los acontecimientos que conforman el pasado común de la humanidad, ya sea desde sus inicios, su evolución y desarrollo, hasta los tiempos actuales, como lo demuestran los testimonios hallados por los arqueólogos, antropólogos e historiadores, que en la mayoría de los casos no son retomados en la narrativa histórica debido a la perspectiva androcéntrica que permea el conjunto de esos estudios.

Las investigaciones de las últimas dos décadas han asumido el término de género como el que mejor define las asignaciones sociales de lo masculino y femenino en oposición a las relacionadas con lo biológico de la palabra sexo. El género, permite la construcción de interpretaciones donde la asociación con otras categorías como raza, clase y etnia, forma parte de situaciones específicas de estudio. Por ello *“la teoría feminista debe abarcar el análisis de las instituciones, prácticas y discursos que reproducen la subordinación en todos sus ámbitos: producción, organización política, formas y relaciones familiares”* (Fernández Poncela, 1995, pág. 92). Porque los objetivos de la reflexión y la investigación feministas son enriquecer el conocimiento y el quehacer teórico pero también contribuir al proceso de práctica política desde una posición ética, como la crítica a



representaciones sociales que discriminan a las personas en función de la simbolización cultural de la diferencia sexual.

Los estudios que visibilizan la participación de la mujer en la historia de la humanidad y la de México en particular, ha sido retomada por feministas principalmente y algunos estudiosos que apoyan la equidad de género, han pugnado por el reconocimiento de la mujer en todos los ámbitos de la vida social, por lo que consideran imprescindible incorporar su participación en todos los momentos históricos que conforman las sociedades actuales, ya que piensan que de esta manera se evitaría la inequidad de género al reconocer el papel relevante que ha tenido en la conformación de la sociedad, así como a retomar por igual a todos los sujetos históricos y no sólo al hombre de poder, que por años ha sido el protagonista de la historia.

Como en el caso de la Revolución Mexicana, donde se descubrió que su intervención fue muy diversa debido al espacio en el que se desenvolvían. Ya sea en los ámbitos rurales o urbanos, así como en todas las facciones revolucionarias, por lo que la forma de participación fue diferente por región, por clase y por momentos políticos. Desde el ámbito cotidiano algunas mujeres alteraron su condición tradicional de amas de casa y abnegadas esposas para integrarse a la oposición y militar dentro de grupos sindicales, mutualistas y revolucionarios. Apoyaron la causa antiporfirista con los medios que tenían a su alcance. Fueron madres, esposas, correligionarias, correos y espías. En los ámbitos y misiones en que participaron lo hicieron con igual energía y compromiso que sus compañeros varones.

En el plan y programa de estudio analizados, se enuncia que es importante abordar en todas las asignaturas la perspectiva de género para propiciar el desarrollo de habilidades, nociones, actitudes y valores que permitan a los alumnos analizar información relacionada con el género y la participación de hombres y mujeres en diversos aspectos de la vida social, cultural, científica y



artística, para evitar que repitan estereotipos que afectan de manera negativa las relaciones entre mujeres y hombres que deriva en la violencia de género.

La inclusión del tema de la mujer, desde esta representación, no elimina de fondo la perspectiva androcéntrica que ha caracterizado el discurso histórico a lo largo del tiempo. Por el contrario, el programa es selectivo, y se limita a demostrar que lo más importante en la historia del género femenino ha sido el aparente desenvolvimiento de la mujer occidental a lo largo de una historia cuyo protagonista ha sido el género masculino. Ello reafirma el papel de la mujer como elemento secundario en el interior de la sociedad, pues en el planteamiento de los contenidos la condición social y cultural que la ha caracterizado a lo largo del tiempo, no es realmente analizada.

Al relacionar el enfoque del Programa de Estudios, que señala la importancia de darle voz a todos, se percibe cierta incongruencia entre el discurso propuesto para enseñar historia y el diseño del libro de texto, ya que en su contenido casi no se abordan elementos como el género, los campesinos e indígenas. En cambio, la mención de personajes y héroes favorece el discurso androcéntrico donde *“el hombre que aparece como protagonista y sujeto agente de la historia encubre un concepto de lo humano valorado como superior que no puede generalizarse a cualquier mujer u hombre, sino que corresponde al arquetipo viril de la cultura occidental que asume y practica la voluntad de dominio sobre la Tierra.”* (Moreno, 2006, pág. 122).

En relación a lo que sucede en el salón de clase, la categoría de género no ha impactado el trabajo en el aula porque aún se nombra más a los estudiantes varones y en menor medida a las mujeres, los adjetivos que utilizan adoptan el género masculino, incluso cuando abordan los temas relacionados con las mujeres, sólo en contadas ocasiones se dirigen a ellas de acuerdo con su género. Aunque el trato es diferenciado, se da más preferencia a las alumnas para otorgarles ciertos permisos, en el imaginario se les sigue considerando el sexo débil.



No todas y todos los alumnos han llegado a comprender las causas y resultados de los procesos históricos, llegan a confundir el tiempo en el que ocurrieron, a algunos de los personajes y principalmente las causas y consecuencias de dichos procesos. En lo que se refiere a las mujeres, sólo mencionan a Josefa Ortiz en la Independencia, pero a ninguna mujer en la Revolución, lo que es resultado de su tránsito por la escuela desde la primaria hasta este periodo, en el que no se ha considerado importante indicar la participación de la mujer en esa historia. Entonces sería necesario, como sugerencia, retomar la participación de la mujer desde niveles más inferiores.

Toda enseñanza de la historia que base sus principios en la intención de convertirse en una perspectiva universal tendría que empezar por reconocer la existencia de realidades distintas; es decir, avanzar en la construcción de un conocimiento histórico descargado de etnocentrismos y de ideologías, capaz de apostar por la renuncia total a una visión única del pasado y de dar voz al sujeto común como elemento esencial para encontrar en la idea de diversidad más que un dogma, un hecho vivido. Es decir, *“conceder mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas. En primer lugar a las mujeres que siguen estando marginadas en la mayor parte de los textos que se utilizan en la enseñanza de la historia.”* (Pagès, 2012, pág. 37).

El estatus de superioridad de los hombres y de inferioridad de las mujeres es un producto social y las instituciones educativas son en parte responsables de que esos paradigmas en cuanto al hombre y la mujer se conserven. Han consolidado los roles que deben cumplir ambos sexos, que se fundamenta en las supuestas diferencias biológicas, cuando en realidad, la sociedad es la que ha determinado una serie de patrones y actitudes según el género. Ojalá que el incipiente debate vaya ganando terreno para que los niños vean que su masculinidad no mengua por que ayuden en su casa a las tareas domésticas o que las niñas pierdan su feminidad porque les guste arreglar un aparato doméstico



o jugar fútbol. Mucho de la justicia, de la equidad para una sociedad más sana, madura y feliz, depende de esa educación con una visión de género distinta.

En ese esfuerzo de recuperación histórica en el que estamos inmersas, ausentes todavía muchos nombres de mujeres relevantes en los libros de texto de las escuelas, se impone reclamar una merecida normalización de su presencia tras la invisibilidad de la que han sido víctimas durante siglos. Es una paradoja que el discurso sobre género busque la equidad constituyéndose de un modo excluyente. Esto sugiere que existe un riesgo si la necesidad política de resaltar el lugar de la mujer en la constitución de la sociedad lleve a convertir la cultura patriarcal tan combatida en el discurso feminista, en una cultura matriarcal en la que, sin duda, cambiarían los protagonistas pero no la situación de disparidad.

Como maestra debo pensar como me dirijo a mis alumnos, porqué pienso que una niña no debe jugar fútbol o solo debe saber ciertas cosas de la vida, ya que las alumnas y los alumnos aprenden de todo lo que les rodea; donde la palabra juega un papel central. Con el lenguaje construimos nuestro imaginario y nuestro actuar. Por eso es muy importante que cuando vemos una discriminación a través del lenguaje es preciso no dejarlo pasar. Pensemos cuál es la sociedad que quiero para mí, mis familiares, qué puedo aportar yo para hacerlo, para cambiar esta sociedad y este lenguaje y de construir un mundo mejor.

En la discusión y la argumentación, los hombres logran ejercer su control sobre asuntos y temas y dominan en términos cuantitativos y cualitativos, el discurso público y privado. Es típico que el discurso de la mujer sea de apoyo y condescendiente cuando entra en interacción con hombres. Despojarse y luchar contra el lenguaje sexista y machista es un deber. Hay que construir relaciones sociales que no involucren oraciones y expresiones que dañen a las otras y los otros. El lenguaje sexista y machista daña, y es también una forma de violencia, eso debido a que el machismo es una palabra para nombrar a la violencia



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, B. A. (1966). Mujeres heroicas. *Crónica ilustrada: Revolución Mexicana*, 1(7), 130-131.
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Práctica teórica y lucha ideológica*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Alvarado Martínez, E. L. (2003). Laureana Wright y la emancipación intelectual de las mexicanas. En A. Arredondo (Coord.), *Obedecer, servir y resistir: La educación de las mujeres en la historia de México*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Porrúa.
- Alvarado, M. E. (2009). Dolores Correa y Zapata: entre la vocación por la enseñanza y la fuerza de la palabra escrita. México. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000400012&script=sci_arttext
- Angenot, M. (2005). El discurso social: problemática general. En M. Angenot, *Lenguaje e ideología lingüística interdisciplinaria* (págs. 13-33). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Ball, S. (1987). *La micropolítica en la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barceló, Q. R. (2013). La revolución en Yucatán y el sufragio femenino: el Primer Congreso Feminista. En E. Hernández Carballido, (Coord.), *Mujeres independientes Mujeres revolucionarias* (págs. 111-132). Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo .
- Benavides, A. (2007). Las mujeres mayas prehispánicas. En M. Rodríguez-Shadow (Coord.), *Las mujeres en Mesoamérica prehispánica*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. Käes, *La institución y las instituciones: Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora de las desigualdades escolares y culturales. En P. Leonardo (Comp.), *La nueva sociología de la educación* (págs. 103-129). México: SEP El caballito.
- Buenfil, B. R. (2008). La categoría intermedia. En O. Cruz Pineda, & L. Echavarría Canto (Coords.), *Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (págs. 29-40). México: Casa Juan Pablos.



- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317-333.
- Cano, G. (1991). La historia de las mujeres: Algunas preocupaciones metodológicas. En G. Cano, C. Ramos, & J. Tuñón, *Problemas en torno a la historia de las mujeres: Ensayos* (Vol. Cuaderno No. 55). México: UAM.
- Cervantes, E. (4 de febrero de 2003). Hermila Galindo de Topete, primera mujer congresista. México. Obtenido de <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/37685>
- Cervantes, M., & Larrauri, I. (1980). *México: Historia de un pueblo. El sol vencido: La batalla por México-Tenochtitlan*. México: SEP-Nueva Imagen.
- Charles, M. (1997). Por una escuela no sexista. *Fem*, 21(172).
- Choppin, A. (1998). Las políticas de libros escolares en el mundo: Perspectiva comparativa e histórica. En J. Pérez Siller, (Coord.), *Identidad en el imaginario nacional*. Braunshweig, Alemania-México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP, El Colegio de San Luis, Instituto George-Eckert.
- Clark, C. C. (1986). *La enseñanza de la investigación III*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Comboni, S. S., & Juárez, J. M. (2008). Competencias laborales y formación docente. *Ide@as CONCYTEG*, 3(39), 208-237.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Corona, S., & De la Pesa, C. (2000). La educación ciudadana a través de los libros de texto. *Sinéctica*(16).
- Corvalán, A. (1996). Recuerdos personales-memorias institucionales: Hacia una metodología de la indagación histórica institucional. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones* (págs. 40-76). Buenos Aires: Paidós.
- Davidoff, M. A. (2002). *Arqueologías del espejo: Un acercamiento al espacio ritual de Mesoamérica*. México: Planeta.
- De Barbieri, T. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría género. En S. L. Guzmán, & G. O. Pacheco, *Serie: Estudios básicos de derechos humanos IV*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel-Kapeluz.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de competencias en educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.



- Durand, J. (18 de mayo de 2014). Ver el mar. Notas de trabajo de campo. *La Jornada*, pág. 15.
- Eisler, R. (1990). *El cáliz y la espada*. Chile: Cuatro Vientos.
- Erickson, F. (1989). *La enseñanza de la investigación II*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Erlj, D. (2005). Precursoras de la democracia en México. Obtenido de <http://www.letraslibres.com/revista/convivio/precursoras-de-la-democracia-en-mexico>
- Febvre, L. (1992). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Poncela, A. (1995). Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo. México, México. Obtenido de <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/nuant/cont/54/cnt/cnt4.pdf>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Figuroa, U. A. (1966). Ciudadanos en armas. *Crónica ilustrada: Revolución Mexicana*, 1(12), 231-233.
- Galeano, E. (2012). *Espejos: Una historia casi universal*. México: Siglo XXI.
- Galindo, H. (7 de Noviembre de 1915). Las mujeres en el ideal político y las viejas en el enredo y el chisme. *La mujer moderna* 1, págs. 2-3.
- García Gossio, M. I. (2004). *Mujeres y sociedad en el México contemporáneo: Nombrar lo innombrable*. México: Tecnológico de Monterrey-Cámara de Diputados, LIX Legislatura.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En S. J. Gimeno, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 171-223). Madrid: Morata.
- Gimeno, S. J. (1998). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gobierno del Estado de Hidalgo. (1982). *Tula*. Pachuca: Autor.
- González Jiménez, R. M. (2008). *Las maestras en México: Re-cuento de una historia*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, B. C., & Guevara, R. L. (1970). *Síntesis de Historia de México*. México: Herrero S.A.
- Gramsci, A. (2009). *Cuadernos de la cárcel: Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno*. México: Juan Pablos.
- Greaves, L. C. (mayo-agosto de 2001). Política educativa y libros de texto gratuito: Una polémica en torno al control de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa: Los libros de texto gratuitos*, VII(12).



- Gregorio, C., & Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: Diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En C. R. (Comp.), *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (págs. 77-100).
- Gutiérrez, V. S. (2000). El discurso político: Reflexiones teórico-metodológicas. *Versión 10*, 109-125.
- Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Héller, A. (1984). *Teoría de la historia*. México: Fontamara.
- Hernández Barrera, S. (2005). *Representaciones sociales de los profesores de educación secundaria sobre carrera magisterial*. Tesis de Maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca.
- Hernández Y Lazo (Coord.), B. (1992). *Las mujeres en la Revolución Mexicana, 1884-1920*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana e Instituto de Investigaciones Legislativas de la H. Cámara de Diputados.
- Hernández, T. (2009). Las tinajas de Ulúa: Mujeres que fomentaron la revolución. *Política y cultura*(31).
- Huerta, G. (s.f.). Cristina Farfán. Yucatán. Obtenido de http://www.bibliotecavirtualdeyucatan.com.mx/detalle_obra.php?idlibro=70.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kemmis, s. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lamas, M. (. (1996). *El género:La construcción de la diferencia sexual*. México: PUEG/UNAM Editorial Porrúa.
- Lau Jaiven, A. (abril-agosto de 2005). La participación de las mujeres en la Revolución Mexicana: Juana Belén Gutiérrez de Mendoza (1875-1942). *Díálogos Revista Electrónica de Historia*. San José, Costa Rica. Obtenido de <http://www.redalyc.org./articulo.oa?id=43926968005>
- Lau, J. A. (sept-oct de 1995). Las mujeres en la Revolución Mexicana: Un punto de vista historiográfico. *Secuencia*(33), 85-102.
- Le Goff, J. (1997). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Paidós.
- Lerner, V. (1998). La reescritura y enseñanza de la Revolución Mexicana. En J. Pérez Siller, (Coord.), *Identidad en el imaginario nacional*. Braunschweig,



Alemania-México: Instituto de Investigaciones Sociales de la BUAP, El Colegio de San Luis, Instituto George-Eckert.

Ley general de educación. (11 de 09 de 2013). México. Obtenido de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fec

Ley general para la igualdad de mujeres y hombres. (2013). México. Obtenido de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>

López, O. (1996). Los retos de una nueva didáctica de la Historia y la importancia de enseñar a investigar. *Revista Básica*, 111(13).

Mayorga, V. (1998). *Análisis de los libros de texto de historia en la educación secundaria. (Tesis de Maestría, inédita)*. Instituto Politécnico Nacional, DIE-CINVESTAV, México.

Molina Enríquez, A. (1979). *Los grandes problemas nacionales (1909)*. México: Era.

Morales, J. M. (2008). *Representaciones de las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria, aprobados por la SEP (1994-2006)*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.

Moreno, S. A. (2006). Más allá del género: Aportaciones no-androcéntricas a la construcción de un humanismo plural. En C. R. (Comp.), *Género y currículo: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (págs. 103-130). Madrid: Akal.

Pagès, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, X. Rodríguez Ledezma, & V. Gómez Gerardo (Coords.), *Miradas diversas a la enseñanza de la historia* (Vol. Horizontes educativos, págs. 19-66). México: UPN.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar: crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.

Pêcheux, M. (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. (E. M. Alvar, Trad.) Madrid: Gredos.

Pedregal, R. A., González, S. A., Cid, L. R., Suárez, L. R., & Fernández, G. N. (2003). *La otra historia: Mujeres hablando de mujeres*. Gijón: Tertulia Feminista Les Comadres.

Peimbert, R. A. (10.11 y 12 de Marzo de 2014). Fem, su contribución al empoderamiento de las mujeres: Revisión de su discurso mediático. *X Encuentro Nacional sobre Empoderamiento Femenino*. (K. Pizarro Hernández, & S. Mendoza, Recopiladores) Pachuca de Soto, Hidalgo, México.



- Pereyra, C. e. (2010). *Historia ¿Para qué?* (Vigesimosegunda reimpresión ed.). México: Siglo XXI editores.
- Pérez Siller, J. (1998). ¿Memoria histórica colonizada? El descubrimiento en los libros de en el nuevo mundo. *Concepto*, 2(4).
- Pozo, J. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao.
- Quino, J. S. (2003). *Toda Mafalda*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Ramos, E. C. (1995). Demandas de género y crisis política en el México de hoy. Obtenido de <http://www.ub.edu/SIMS/pdf/OrillasPolitica/OrillasPolitica-07.pdf>
- Ritzer, G. (2002). *Teoría sociológica moderna* (Quinta ed.). Madrid: McGRAW HILL/INTERAMERICANA.
- Rodríguez Gabriela. (22 de agosto de 2014). Machismo en el Congreso. *La jornada*, pág. 24.
- Rodríguez, M. C. (2006). *Género y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sánchez, H. M. (2004). *El uso del libro de texto gratuito de historia en educación primaria: Supuestos y realidades*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México.
- Sánchez, S. R. (2008). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (págs. 97-131). México: Porrúa, El Colegio de México y FLACSO México.
- Santos, M. M., Ramos, M. A., Benítez, G. R., & Rosas, C. R. (2013). *Cosas de esta tierra, y de la manera... y de la gente*. México: Oxford University Press.
- Schopenhauer, A. (1945). *El amor, las mujeres y la muerte*. México: Editores Mexicanos.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia* (Vol. Historia. Ser. Clásicos y Vanguardistas en Estudios de Género). México: FCE-UACM.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011). *Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Historia*. México: Autor.
- SEP. (1995). *México Antiguo: Antología de Arqueología mexicana*. México: Autor.
- SEP. (2006). *Educación Secundaria, Historia, Programas de Estudio*. México: Autor.



- SEP. (2006). *Plan de estudios 2006, Secundaria*. México: Autor.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: Autor.
- SEP. (2011). *Programas de Estudio 2011, Guía para el Maestro, Educación Básica, Secundaria, Historia*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serra Puche, M. C., & Durán, K. R. (1998). Las mujeres de Xochiquetzal. *Arqueología Mexicana: La mujer en el mundo prehispánico*, V(29), 20-27.
- Taboada, E. (2003). Didáctica de las ciencias histórica-sociales: Tecnologías de información y comunicación. En Á. López y Mota (Coord.), *Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos: Procesos de enseñanza y aprendizaje*. México: COMIE.
- Thompson, J. B. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.
- Valenzuela, Y. (4 de septiembre de 2010). Mujer Revolucionaria: Hermila Galindo. México. Obtenido de <http://www.sdpnoticias.com/sdp/columna/yolanda-valenzuelayovaro/2010/09/04/1110279>
- Valles, R. R., & González, M. S. (2013). Hermila Galindo, precursora del feminismo en América. En E. Hernández Carballido (Coord.), *Mujeres independientes Mujeres revolucionarias* (págs. 133-146). Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Vigil, J. M. (1977). *Poetisas mexicanas: Siglos XVI, XVII, XVIII Y XIX*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM.
- Villaneda, A. (1993). *Juana Belén Gutiérrez de Mendoza*. México: DEMAC.
- Villoro, L. (2010). El sentido de la historia. En C. P. al, *Historia ¿Para qué?* (Vigésimosegunda reimpresión ed., págs. 33-52). México: Siglo XXI editores.
- Weber, M. (2009). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política*. Madrid: Alianza.
- Wuest, M. T. (1995). *Educación, Cultura y Proceso Sociales* (Vols. La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa). México: CMIE-UNAM Coordinación de Humanidades.



PÁGINAS ELECTRÓNICAS

equidad_genero_Estrategias_38.pdf

<http://consejoindigena.mx/2013/07/01/diversidad-cultural-propicia-discriminacion-hacia-poblacion-indigena-en-chiapas/>

<https://encrypted-tbn3.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcS8GbjOsiDLiMU--UaBF2luKDDqz1BqN9meI6CUL6w5bUvwGsEt>

<http://www.imjuventud.gob.mx>

(<https://mujeresylasextaorg.wordpress.com/ley-revolucionaria-de-mujeres-zapatistas/>)

(<http://subversiones.org/archivos/11845>).

<http://www.bebesymas.com/ser-padres/discriminacion-en-el-trabajo-por-ser-madre>



ANEXOS



Anexo 1. CONTENIDOS DEL PROGRAMA 2006

Bloque 4. Instituciones revolucionarias y desarrollo económico (1911-1970)

PROPÓSITOS	
<p>EN ESTE BLOQUE SE PRETENDE QUE LOS ALUMNOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboren una visión de conjunto del periodo mediante la comprensión de los cambios que experimentó México a partir de la revolución, la formación de un partido único y el impacto de las políticas de industrialización, reparto agrario y seguridad social en el crecimiento económico. • Analicen el proceso de transformación de una sociedad rural a una urbana e identifiquen las causas del crecimiento demográfico, la desigualdad social y los contrastes regionales. • Reconozcan y respeten la diversidad cultural del país y sus expresiones. Valoren en la vida actual y futura la importancia del respeto a las garantías individuales y a los derechos sociales para mejorar la calidad de vida. 	
TEMAS Y SUBTEMAS	APRENDIZAJES ESPERADOS
<p>4.1. PANORAMA DEL PERIODO El perfil del país a principios del siglo XX. Los años de revolución y reconstrucción. Migración y crecimiento demográfico. De la sociedad rural a la urbana: contrastes crecientes. Proceso de industrialización. El nacionalismo.</p> <p>4.2. TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cómo se incorporó México a las grandes transformaciones mundiales?</p> <p>4.2.1. Del movimiento armado a la reconstrucción. Diversidad regional y composición de los movimiento revolucionarios. La constitución de 1917 y su aplicación. Caudillismo, presidencialismo, corporativismo y formación del partido único. El ejército y las organizaciones sindicales y campesinas. La guerra cristera. El cardenismo.</p> <p>4.2.2. Economía y sociedad en el campo. Reforma agraria y modalidades. Logros y fracasos del sistema ejidal. La expansión de la frontera agrícola y la irrigación. Crisis agrícola, revolución verde y abandono de la economía campesina. La desigual modernización del campo. Contrastos regionales.</p> <p>4.2.3. Hacia una economía industrial. Contrastos de la industria mexicana. Del modelo exportador de materias primas al de sustitución de importaciones. Ampliación de la infraestructura productiva y de servicios. Ciudades industriales. El milagro mexicano. Dependencia tecnológica.</p> <p>4.2.4. Desigualdad y problemática social. La explosión demográfica. Migración interna y crecimiento de las ciudades. Problemas de salud, vivienda y dotación de servicios. Nuevas instituciones de seguridad social. Expansión de la clase media. Migración a Estados Unidos. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil y las primeras guerrillas. Respuestas autoritarias y políticas.</p> <p>4.2.5. La vida diaria se transforma. Nuevos paisajes, formas de vida y costumbres familiares. Patrones de comercialización y consumo. Popularización de la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la duración del periodo. Ordenar cronológicamente en una línea del tiempo y establecer relaciones causales entre sucesos y procesos relacionados con la revolución, los movimientos demográficos, la urbanización e industrialización del país. • Explicar con ayuda de mapas y gráficas los contrastes económicos regionales, los fenómenos demográficos y el surgimiento de ciudades industriales y compararlos con el periodo anterior. • Analizar las causas que originaron el abandono de la economía agropecuaria, el crecimiento industrial y la explosión demográfica y sus consecuencias en la economía y la sociedad. • Explicar las causas y consecuencias de la formación y permanencia en el poder de un partido único. • Utilizar los conceptos clave para elaborar explicaciones sobre los procesos y sucesos del periodo. • Identificar en corridos, murales y literatura de la época características del nacionalismo. • Explicar los cambios en el ambiente, el paisaje y la vida cotidiana a partir de la industrialización, los movimientos demográficos y los avances tecnológicos y científicos. • Buscar, seleccionar, contrastar e interpretar información de diversas



ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA. UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

tecnología doméstica y los automotores. Nueva dimensión de las comunicaciones. Medios de información y entretenimiento, radio, cine y televisión. El ocio, el turismo y los deportes. El papel de la juventud y la mujer.

4.2.6. Educación y cultura. El arte de la revolución. El nacionalismo y su expresión en el arte, la cultura y la política. Alfabetización y políticas educativas. Expansión del sistema educativo. Las universidades públicas y la educación tecnológica. El indigenismo. La consolidación de una sociedad laica.

4.2.7. El contexto internacional. México ante las crisis internacionales. La guerra civil española y los refugiados. El alineamiento de México con los aliados y sus consecuencias. La segunda guerra mundial y su impacto en la economía nacional. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la guerra fría y la revolución cubana.

fuentes para analizar los cambios en las costumbres familiares y la presencia de la mujer en la sociedad y el mundo laboral.

- Analizar en fragmentos de textos las diferentes posturas en torno a la constitución y a los movimientos sociales y políticos de la época.
- Identificar en algunos aspectos de la vida social la presencia de los derechos sociales y la democracia y discutir su importancia.



Anexo 2. Contenidos del programa de estudios 2011

Bloque I. Las culturas prehispánicas y la conformación del Virreinato de Nueva España

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> Organiza por etapas y cronológicamente hechos y procesos del México prehispánico, de la Conquista y del Virreinato. Localiza las culturas del México prehispánico, las expediciones de descubrimiento, conquista, y el avance de la colonización de Nueva España. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LAS CULTURAS PREHISPÁNICAS, LOS VIAJES DE EXPLORACIÓN, EL PROCESO DE CONQUISTA Y LA COLONIZACIÓN DE NUEVA ESPAÑA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características políticas, sociales, económicas y culturales del mundo prehispánico. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Por qué la sociedad y cultura virreinal se formaron de los aportes prehispánicos, españoles, asiáticos y africanos? EL MUNDO PREHISPÁNICO: Sus zonas culturales y sus horizontes. La cosmovisión mesoamericana. Economía, estructura social y vida cotidiana en el Posclásico. La Triple Alianza y los señoríos independientes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Analiza las consecuencias de la conquista y la colonización española. 	<p>CONQUISTA Y EXPEDICIONES ESPAÑOLAS: Las expediciones españolas y la conquista de Tenochtitlan. Otras campañas y expediciones. El surgimiento de Nueva España. Las mercedes reales, el tributo y las encomiendas. La evangelización y la fundación de nuevas ciudades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Describe los cambios que produjo en Nueva España la introducción de nuevas actividades económicas. 	<p>LOS AÑOS FORMATIVOS: La transformación del paisaje: ganadería, minería y nuevos cultivos. Inmigración española, asiática y africana. La creación de la universidad y la Casa de Moneda.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Explica la importancia del comercio y de la plata novohispana en el mundo. 	<p>NUEVA ESPAÑA Y SUS RELACIONES CON EL MUNDO: Las flotas, el control del comercio y el consulado de comerciantes. El comercio con Perú y Asia. Las remesas de plata de Nueva España en el intercambio internacional.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Identifica las instituciones económicas, políticas y sociales que favorecieron la consolidación del Virreinato. 	<p>LA LLEGADA A LA MADUREZ: El carácter corporativo de la sociedad. Los gobiernos locales: Cabildos indígenas y ayuntamientos. La Iglesia y la Inquisición. Peonaje y haciendas. La revitalización del comercio interno.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Reconoce las características del mestizaje cultural en las expresiones artísticas novohispanas. 	<p>ARTE Y CULTURA TEMPRANA: El mestizaje cultural. Expresiones artísticas novohispanas. El desarrollo urbano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR DE LA HERBOLARIA PREHISPÁNICA A LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA. PIRATAS Y CORSARIOS EN EL GOLFO DE MÉXICO.</p>



**ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Bloque II. Nueva España, desde su consolidación hasta la Independencia

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena secuencialmente hechos y procesos relacionados con las reformas borbónicas y la Independencia de México, utilizando términos como siglo, década y año. • Señala las transformaciones del territorio novohispano en el siglo XVIII y las zonas de influencia de los insurgentes. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DEL MOVIMIENTO DE ILUSTRACIÓN, LAS REFORMAS BORBÓNICAS Y EL PROCESO DE INDEPENDENCIA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas y consecuencias del crecimiento económico novohispano en el siglo XVIII. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cómo afectó la crisis de la Corona española a Nueva España? EL AUGE DE LA ECONOMÍA NOVOHISPANA: Crecimiento de la población y florecimiento de las ciudades. Desarrollo de redes comerciales internas. El papel económico de la Iglesia y las grandes fortunas mineras y comerciales. Las innovaciones agropecuarias, la tecnología minera e inicios de la actividad industrial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las causas y consecuencias de las reformas borbónicas. 	<p>LA TRANSFORMACIÓN DE LA MONARQUÍA ESPAÑOLA Y LAS REFORMAS DE NUEVA ESPAÑA: La decadencia del poderío naval español y las reformas borbónicas. Las reformas en Nueva España: nuevo estilo de gobierno, división política, establecimiento del ejército y la apertura del comercio libre.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la desigualdad social y política entre los distintos grupos de la Nueva España. 	<p>DESIGUALDAD SOCIAL: Corporaciones y fueros. Las tensiones sociales de la ciudad. El crecimiento de las haciendas y los conflictos rurales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la multicausalidad de la crisis política en Nueva España y del inicio de la Guerra de Independencia. 	<p>LA CRISIS POLÍTICA: Ideas ilustradas en las posesiones españolas en América. La invasión francesa de España. El criollismo y el anhelo de autonomía. El golpe de Estado de los peninsulares. Conspiraciones e insurrección de 1810.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de Independencia y la influencia del liberalismo. 	<p>HACIA LA INDEPENDENCIA: Insurgentes y realistas en el movimiento de Independencia. El pensamiento social de los insurgentes. El liberalismo español y la Constitución de Cádiz de 1812. Resistencia y guerra de guerrillas. La consumación de la Independencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las características del neoclásico y la influencia de la Ilustración en la creación de nuevas instituciones científicas y académicas. 	<p>ARTE Y CULTURA: Del barroco al neoclásico. Nuevas instituciones académicas y modernización de los estudios y la ciencia.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR LAS CALLES DE LAS CIUDADES COLONIALES Y SUS LEYENDAS. LAS REBELIONES INDÍGENAS Y CAMPESINAS DURANTE EL VIRREINATO.</p>



Bloque III. Del México independiente al inicio de la Revolución Mexicana (1821-1910)

Competencias que se favorecen: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena hechos y procesos relevantes desde el México independiente hasta antes de la Revolución Mexicana, aplicando términos como siglo, década y año. • Localiza los cambios en la organización política del territorio mexicano durante el siglo XIX. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LOS PRINCIPALES HECHOS Y PROCESOS HISTÓRICOS DEL MÉXICO INDEPENDIENTE A LA REVOLUCIÓN MEXICANA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las dificultades de México para constituirse como nación independiente. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO <i>¿Qué características del México actual tuvieron su origen en el siglo XIX?</i> HACIA LA FUNDACIÓN DE UN NUEVO ESTADO: La crisis económica después de la guerra. Desigualdad social y distribución de la población. La Constitución de 1824. Dificultades para la consolidación de un proyecto de nación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las causas y consecuencias de las intervenciones extranjeras en México. 	<p>LOS CONFLICTOS INTERNACIONALES Y EL DESPOJO TERRITORIAL: Amenaza de reconquista y necesidad de reconocimiento internacional. Los intentos de colonización del norte. La separación de Texas. El bloqueo francés de 1838. La guerra con Estados Unidos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica cambios en las formas de gobierno del siglo XIX. 	<p>EN BUSCA DE UN SISTEMA POLÍTICO: El pensamiento de los liberales y conservadores. La Constitución de 1857. La guerra, las Leyes de Reforma y su impacto en la secularización de la sociedad. La Intervención francesa y el Segundo Imperio.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la multicausalidad del desarrollo económico de México y sus consecuencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX. 	<p>LA RESTAURACIÓN DE LA REPÚBLICA Y EL PORFIRIATO: Los gobiernos liberales y su proyecto nacional. La paz porfiriana y la centralización del poder. Reorganización del erario público, crecimiento económico e inversiones extranjeras. Surgimiento de la clase obrera y la nueva clase media urbana. Rebeliones rurales, pronunciamientos, leva y bandolerismo. Los ferrocarriles y la transformación del paisaje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica las contradicciones sociales y políticas del régimen porfirista como causas del inicio de la Revolución Mexicana. 	<p>ANTESALA DE LA REVOLUCIÓN: Los costos sociales y políticos del desarrollo económico porfirista. Permanencia de un grupo en el poder. Huelgas y represión.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica características de la cultura, el arte y la educación durante el siglo XIX. 	<p>CULTURA: Politización: Prensa y folletería. Asociaciones e institutos de ciencias y artes. La educación pública y las escuelas normales. Clasicismo, romanticismo y modernismo. Paisajismo en la pintura. Influencias y modas extranjeras.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR DEL CINE MUDO A LA TERCERA DIMENSIÓN. LA CARICATURA POLÍTICA: DE CRÍTICA Y DE OPOSICIÓN.</p>



**ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

Bloque IV. La Revolución Mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910-1982)

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana. • Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICACIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA Y LOS ACONTECIMIENTOS NACIONALES E INTERNACIONALES QUE CARACTERIZAN A MÉXICO EN ESTAS DÉCADAS.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica el proceso de la Revolución Mexicana y la importancia de la Constitución de 1917. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO <i>¿Cómo cambió México a partir de la Revolución Mexicana y las transformaciones mundiales?</i> LA POLÍTICA REVOLUCIONARIA Y NACIONALISTA: De los caudillos al surgimiento del PNR. Guerra Cristera. Organizaciones sindicales y campesinas. Reforma agraria. El Cardenismo. El presidencialismo. El indigenismo. Los proyectos educativos. Nuevas instituciones de seguridad social.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la multicausalidad del crecimiento industrial y los límites del proteccionismo. 	<p>HACIA UNA ECONOMÍA INDUSTRIAL: Del modelo exportador a la sustitución de importaciones. Del milagro mexicano a la petrolización de la economía. Limitaciones del proteccionismo y rezago tecnológico. La expansión de la frontera agrícola, los contrastes regionales. La crisis del campo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las causas de la desigualdad, el descontento político y la importancia de la participación social. 	<p>DESIGUALDAD Y MOVIMIENTOS SOCIALES: Explosión demográfica, migración interna, demanda de servicios y contaminación. Los movimientos políticos, sociales y gremiales. El movimiento estudiantil de 1968 y su influencia. Las primeras guerrillas. Del voto de la mujer a la igualdad de género.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la política exterior de México ante acontecimientos internacionales. 	<p>LA POLÍTICA EXTERIOR Y EL CONTEXTO INTERNACIONAL: México ante la Primera Guerra Mundial. La Guerra Civil Española y los refugiados. La entrada de México a la Segunda Guerra Mundial. Ingreso a organismos internacionales. Efectos políticos de la Guerra Fría y la Revolución Cubana. Políticas sobre migrantes mexicanos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los elementos del nacionalismo revolucionario en el arte y la educación. 	<p>LA CULTURA Y LA VIDA DIARIA SE TRANSFORMAN: Nuevos patrones de consumo y popularización de la tecnología. Nueva dimensión de las comunicaciones y los transportes. Medios de información y entretenimiento. El ocio, el turismo y los deportes. Las universidades públicas y la educación tecnológica. La consolidación de una educación laica. Del nacionalismo a las tendencias artísticas actuales.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR LA MUJER EN LA SOCIEDAD Y EN EL MUNDO LABORAL. LAS DIVERSIONES A LO LARGO DEL TIEMPO.</p>



Bloque V. México en la era global (1982-actualidad)

COMPETENCIAS QUE SE FAVORECEN: Comprensión del tiempo y del espacio históricos • Manejo de información histórica • Formación de una conciencia histórica para la convivencia	
APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ordena cronológicamente hechos y procesos de las últimas décadas de México, relacionados con los ámbitos económico, político, social y cultural. • Ubica zonas de crecimiento económico, de migración y de concentración de población en México durante las últimas décadas. 	<p>PANORAMA DEL PERIODO UBICAR TEMPORAL Y ESPACIALMENTE CAMBIOS EN LA CONFORMACIÓN DE UN NUEVO MODELO ECONÓMICO Y TRANSICIÓN POLÍTICA.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Describe la multicausalidad de los problemas económicos y el establecimiento de un nuevo modelo. 	<p>TEMAS PARA COMPRENDER EL PERIODO ¿Cuáles son los principales retos de México y qué podemos hacer? SITUACIÓN ECONÓMICA Y LA CONFORMACIÓN DE UN NUEVO MODELO ECONÓMICO: Inflación, devaluaciones y deuda externa. La presión de los organismos financieros internacionales. Estatización y venta de la banca. Instauración del neoliberalismo. Reformas a la propiedad ejidal.</p>
<p>Reconoce las causas del descontento y el proceso de la transición política en el México actual.</p>	<p>TRANSICIÓN POLÍTICA: Protestas sociales. Los tecnócratas en el gobierno. Reformas electorales. El movimiento zapatista de liberación nacional. El proceso de construcción de la alternancia política.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica la multicausalidad de los problemas sociales del país en la actualidad, y la importancia de la participación ciudadana en la solución de problemas. 	<p>REALIDADES SOCIALES: Pobreza, expansión urbana y desempleo. Impacto de las políticas de población y control natal. Respuesta de la población en situaciones de desastre. Movimientos de participación ciudadana y de derechos humanos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza la influencia de la globalización en la cultura nacional y la resistencia por medio de la identidad pluricultural. 	<p>CULTURA, IDENTIDAD NACIONAL Y GLOBALIZACIÓN: Estandarización cultural. Globalización y defensa de una identidad pluricultural. La cultura mexicana en Estados Unidos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Explica los cambios en la política exterior mexicana y sus problemas actuales. 	<p>CONTEXTO INTERNACIONAL: El fin de la Guerra Fría. Del activismo latinoamericano a las políticas multilaterales. El TLCAN y sus problemas: Migración e intercambio comercial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce retos que enfrenta México en los ámbitos político, económico, social y cultural, y participa en acciones para contribuir a su solución. 	<p>PRINCIPALES DESAFÍOS: Búsqueda de igualdad social y económica. Conservación del ambiente y el cuidado del agua. Cobertura en salud pública. Calidad en la educación y desarrollo científico y tecnológico. Transición democrática, credibilidad electoral y el costo de los partidos políticos. Cultura de la legalidad y convivencia democrática.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Investiga las transformaciones de la cultura y de la vida cotidiana a lo largo del tiempo y valora su importancia. 	<p>TEMAS PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR DEL CORRIDO REVOLUCIONARIO A LA MÚSICA ACTUAL. LOS ADOLESCENTES Y LAS REDES SOCIALES.</p>



Anexo 3. Docentes que laboran en la escuela secundaria Pedro Páramo

PROFESOR (A)	MATERIA QUE IMPARTE	PREPARACIÓN PROFESIONAL	AÑOS DE SERVICIO EN LA ESCUELA
Irene	Español	Lic. en Español	26
Eustolia	Español	Lic. en Español	11
Lucero	Español	Lic. en Español	6
Emigdio	Matemáticas	Lic. en matemáticas	16
Jaqueline	Matemáticas	Lic. en matemáticas	10
Yaritza	Matemáticas	Lic. en matemáticas	3
Ma. Félix	Biología y física	Lic. en C. Naturales	26
Norma	Química y biología	Lic. en C. Naturales	15
Eugenia	Física y química	Lic. en Biología	11
Prisco	Historia y Formación Cívica	Lic. en Formación Cívica	2
Ma. Luisa	Historia	Maestría. en Educación	21
Antonia	Geografía	Lic. en Geografía	15
Flor	Formación Cívica	Maestría en Educación	21
Eustaquio	Inglés	Lic. en Inglés	26
Sonia	Inglés	Lic. en Inglés	3
Víctor	Artes	Lic. en E. Artística	25
Irineo	Educación Física	Lic. en E. Física	9
Margarita	Ofimática	Técnica en secretariado	26
Luz	Confección del vestido	Técnica en corte y confección	13
Octavio	Estructuras metálicas	Técnico en soldadura	8
Ma. Luisa	Administración contable	Técnica en contabilidad	23
Francisco	Informática	Maestría en programación	12
Isauro	Circuitos eléctricos	Bachillerato	8



Anexo 4. PLAN QUINCENAL CICLO ESCOLAR 2013 – 2014 HISTORIA II

GRADO Y GRUPO: 3° “B”	TIEMPO: 8 MÓDULOS	FECHA: 17 al 27 de Febrero de 2014	
BLOQUE: 4. De la Revolución mexicana, la creación de instituciones y desarrollo económico (1910 – 1982)			
TEMA: Panorama del periodo.			
SUBTEMA: Ubicación temporal y espacial de la Revolución Mexicana y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizan a México en estas décadas.			
COMPETENCIAS: Comprensión del tiempo y espacio históricos. Manejo de información histórica.			
PROPÓSITOS: Que elaboren una visión de conjunto del periodo mediante la comprensión de los cambios que México experimentó a partir de la revolución, la formación de un partido único y el impacto de las políticas de industrialización, reparto agrario y seguridad social en el crecimiento económico.			
APRENDIZAJES ESPERADOS: Ubica temporal y espacialmente hechos y procesos relacionados con la Revolución Mexicana. Ordena secuencialmente la formación de instituciones revolucionarias y el desarrollo económico, utilizando términos como año y década. Explica el proceso de la Revolución Mexicana y la importancia de la Constitución de 1917.			
HABILIDADES: Analizo los procesos ocurridos en el periodo posrevolucionario.			
ACTITUD: Me intereso por los cambios ocurridos después del movimiento revolucionario y los resultados.			
CONCEPTOS Y PALABRAS CLAVES: Presidencialismo, agrarismo, villistas, zapatistas, carrancistas, expropiación, corporativismo, sinarquismo,			
MOMENTO	SITUACIONES DE APRENDIZAJE	PRODUCTOS	EVALUACIÓN
APERTURA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tema, el propósito y el A.E. de los tópicos a desarrollar. 2. En forma grupal complemento un cuadro comparativo con los siguientes indicadores: Hecho (independencia y la revolución mexicana), temporalidad, personajes, causas y resultados. 3. Comentar las respuestas de los alumnos y cotejarlos de manera grupal. 4. Responder la interrogante ¿Cuál es la diferencia entre un gobierno centralista y uno federalista? Con apoyo del facilitador aclarar dudas 		Lista de cotejo
DESARROLLO	<ol style="list-style-type: none"> 5. Identifico la temporalidad de los hechos y procesos del periodo de 1910 – 1982 otorgados por el facilitador, usando la información del libro u otras fuentes. 6. Me integro en equipo para ubicar los hechos y procesos en una línea del tiempo y lo expongo ante el grupo, revisándolo con apoyo del facilitador. 7. Lectura del tópico <i>Ubicación temporal y espacial de la</i> 	Línea del tiempo	Rúbrica



ANÁLISIS DEL DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA.
UNA MIRADA DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

	<p><i>Revolución Mexicana y los acontecimientos nacionales e internacionales que caracterizan a México en estas décadas.</i></p> <p>8. Realizo un listado de ideas del contenido y lo comento ante el grupo con la orientación del facilitador.</p> <p>9. ACTIVIDAD EXTRACLASE: Resuelvo las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lema del PRI? Democracia y justicia social. ¿Cómo se llamaba antes el PRI? PNR 1938 PRM 1946 PRI. ¿Destacados revolucionarios que fundaron el Partido Liberal Mexicano? Flores Magón. ¿Quién queda al frente del gobierno a la caída de la dictadura de Díaz? Madero. ¿Cómo se llama al conflicto armado entre mexicanos? Revolución Mexicana. ¿Nombre de los personajes que defendieron los intereses sociales? Villa y Zapata. ¿Cuál fue la principal demanda de los campesinos? Reparto de tierra. ¿presidente que impulso la sustitución de importaciones? Plutarco Elías Calles. ¿Fecha en que ocurrió la crisis mundial? 1929 ¿Cuándo y quien realizo la expropiación petrolera? 18 Marzo 1938 Cárdenas. ¿A qué se le conoce como milagro mexicano y cuando ocurrió? 1940-1954 Prosperidad económica. ¿Cómo se manifestó el nacionalismo en México? Exaltar y fomentar los valores.</p> <p>10. Reviso las interrogantes y los cotejo junto con el docente para su valoración.</p> <p>11. Mediante una lluvia de ideas complemento el diagrama de pescado o de causa-efecto, utilizando la parte superior para señalar las causas y la inferior para las consecuencias.</p> <p>12. Comentar los elementos de la lista cuáles fueron la causa y la consecuencia de la Revolución Mexicana, elegir cuales son más relevantes e incluirlas en el diagrama en su cuaderno.</p> <p>13. INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL: Las principales características de las facciones revolucionarias: Villistas, Zapatistas, Carrancistas, identificando sus integrantes, objetivos y zona de influencia.</p>	Listado.	Rúbrica
CIERRE	<p>14. En un mapa de la república mexicana ubicar a los principales movimientos revolucionarios y las zonas de influencia.</p> <p>15. Realizar los comentarios acerca de la actividad 13 resaltando los objetivos, integrantes y resultados</p> <p>16. Finalmente redacto una conclusión del contenido desarrollado y lo comento ante el grupo.</p>	Mapa	Rúbrica