Globethics Repository




# La práctica docente como herramienta para transversalizar la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México [Teaching practice as a tool for mainstreaming a gender perspective in the Autonomous University of Tlaxcala, Mexico]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

| | |
|---|---|
| Item Type | Article |
| Authors | Flores Hernández, Aurelia |
| Publisher | Revistes Cientifiques de la Universitat de Barcelona |
| Rights | With permission of the license/copyright holder |
| Download date | 2026-11-02 04:21:03 |
| Link to Item | http://hdl.handle.net/20.500.12424/232837 |

# LA PRÁCTICA DOCENTE COMO HERRAMIENTA PARA TRANSVERSALIZAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA, MÉXICO

Aurelia Flores Hernández

Universidad Autónoma de Tlaxcala

**Resumen:**

En este documento reflexionaremos acerca la transversalidad de la perspectiva de género y la medida en que ésta debe comprometer acciones en las instituciones de educación superior (IES) en el plano estructural o si es necesario atravesar las prácticas de sus agentes y posicionar iniciativas en el plano de las experiencias docentes. En concreto, el propósito del trabajo es identificar en un recinto universitario del centro de México si la habilitación en materia de género entre el profesorado tienen un peso igual de significativo que las medidas estructurales para transversalizar la perspectiva de género. Recurriendo a narrativas de profesoras de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) se muestra que la institucionalización del género enfrenta retos tanto en la administración como en la práctica docente. Los hallazgos indican que las resistencias para transversalizar tienen resguardo por una parte en la cultura institucional y, por otra, en pensamientos, ideologías y particulares experiencias de vida. Se propone que si bien los cambios en la normatividad, la administración y los programas educativos son de largo plazo, es posible acortar caminos para la igualdad a través de que el profesorado "se dé cuenta" de lo fundamental que el género representa en su quehacer profesional.

**Palabras clave:**

transversalidad, género, educación superior, prácticas docentes

**Abstract:**

In this paper we reflect on gender mainstreaming and to the extent that it must engage in higher education activities at the structural level or if necessary through the practices of its agents and positioning initiatives in terms of their experiences. Specifically, the purpose of the study is to identify at the Autonomous University of Tlaxcala in central Mexico if gender training among teachers is equally significant structural measures to mainstreaming gender.

Based on narratives of teachers of the Faculty of Social Work, Sociology and Psychology shows that mainstreaming gender challenges facing both the administration and teaching practices. The findings indicate that resistance to mainstreaming gender have protection on the one hand, in the institutional culture and, secondly, in thoughts, ideologies and particular experiences. It is proposed that while changes in the regulations, administration and education programs are long term, it is possible to shorten paths for equality through that teachers know the importance and crucial of gender in their work.

**Key words:**

mainstreaming, gender, higher education, teaching practices

Recibido: 24/11/2015

Aceptado: 4/12/2015

## 1. INSTITUCIONALIZAR EL GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

Al parecer, las mujeres hemos "ganado" espacios en la universidad: la matriculación femenina es relevante, la inclusión de mujeres en áreas no tradicionales se ha ampliado, el número de docentes e investigadoras ha repuntado; no obstante, una política real de igualdad está aún ausente, prueba de ello es el sesgo que se mantiene en determinadas áreas y grados, en la ocupación laboral en posiciones jerárquicas, salariales y de la toma de decisiones, y particularmente en la vigencia de ambientes de estudio sexistas y discriminatorios.

Un debate que se sostiene en el discurso feminista es la conveniencia de institucionalizar la perspectiva de género en el aparato estatal y en otros organismos centralizadores de poder, la universidad es uno de ellos. La transversalidad de género plantea la necesidad de integrar las cuestiones de género en la totalidad de los programas sociales como estrategia global y objetivo primario para promover la igualdad. El concepto fue acuñado a partir de la III Conferencia de las Mujeres en Nairobi (1985), pero su divulgación y asimilación como un enfoque de planeación pública se dio hasta la IV Conferencia Mundial de las Mujeres celebrada en Beijing (1995), y posteriormente en el Congreso Económico y Social de la ONU (Suárez & Zapata & Ayala & Cárcamo & Manjarrez, 2011).

Un aspecto efectivo de la institucionalización es la legitimación de una retórica en

torno a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, aunque también se ha corrido el riesgo de banalizar el discurso feminista y con ello perder autonomía. La dicotomía entre autonomía y dependencia se transforma en la división político estratégica más importante en el campo feminista (Ríos & Godoy & Guerrero, 2003; Tarrés, 2006).

En todo caso, la transversalización de la perspectiva de género puede representar una opción para dirigir los esfuerzos y cumplir las demandas de las mujeres (Espina & Rokowski, 2006). Una institucionalización que convenga a las mujeres dependerá del contexto social y político y de la participación tanto de quienes elaboran los valores, prácticas y procedimientos administrativos como de quienes los demandan (Tarrés, 2006). En particular, la voluntad política de las elites -como tomadores de decisiones- para asumir la aplicación de la perspectiva de género en las instituciones es fundamental (Maceira & Alva & Rayas, 2007), pero también a través de prácticas docentes pro-igualdad, la institucionalización puede -si los espacios y las protagonistas lo resisten y lo reclaman- representar un espacio de cuestionamiento de fondo al contenido y la forma de la cultura institucional (Ríos et al. 2003; Espina & Rokowski, 2006). En este caso, la cultura institucional universitaria.

Para Maya y Castillo (2011:3), transversalizar la perspectiva de género en las universidades supone "su observancia e integración a los planes institucionales de desarrollo, los marcos normativos al interior de las instituciones bajo el goce de la autonomía universitaria, a los procesos de gestión administrativa, la aplicación de los recursos económicos, los planes y programas de estudio". Lo cual implica las medidas emprendidas en un nivel macro institucional que conllevan el posicionamiento de las universidades en la lógica de las peticiones mundiales respecto la transversalización, donde ésta además requiere para su implementación:

> "formación continua, actividades formativas extracurriculares, como pueden ser las prácticas profesionales, el servicio social obligatorio, *la praxis docente*, el currículo formal y *las implicaciones referentes al currículo oculto*, los procesos de formación integral, las actividades de investigación, desarrollo, y la difusión de los conocimientos generados al interior de sus muros" (Maya & Castillo, 2011:3)

Esto alude a las acciones específicas para alcanzar la igualdad. De esta segunda parte del concepto, retomo lo concerniente a la necesidad de cumplimento e integración de la perspectiva de género en la práctica docente y en las implicaciones relativas al currículo oculto. Centro la mirada en tanto que en dichos elementos es posible identificar si la transversalidad en la Universidad Autónoma de Tlaxcala es un reto mayor que la mera

institucionalización estructural y además "suficiente" para conseguir medidas tendentes a la promoción de la igualdad de género. O si contrariamente por medio de la práctica docente se puede trazar la institucionalización del género, tratando que esta categoría no se convierta simplemente en el "paraguas de oportunistas que aprovechan el tirón de las modas" (Ballarín, 2015:23).

Algunas experiencias indican que contar con un marco normativo que estipule y exija la transversalidad de género como parte de la política interna en las universidades no garantiza la eliminación de la ceguera de género y una mayor sensibilidad al tema. Donoso y Velasco (2013:73) refieren que:

> "la ley da un paso importante exigiendo el trabajo y la formación en género de todo el alumnado en todos los niveles educativos, [pero] pierde fuerza ya a la hora de hablar de medidas y acciones para aplicar esta normativa. Por tanto, esta falta de concreción hace disolver la responsabilidad de la aplicación por parte de los y las docentes quedándose en un escrito de buenas intenciones más que un compendio de medidas educativas concretas para la aplicación del gender mainstreaming".

## 2. INICIATIVA EN TLAXCALA PARA TRANSVERSALIZAR EL GÉNERO EN LA UNIVERSIDAD

En México, la creación de diversos centros de investigación, programas o áreas encaminadas al estudio de las mujeres y del género han estimulado el interés en este sentido. De los 19 programas y 6 más que estaban en proceso de afianzamiento en el año 2000, en la actualidad, la mayoría cuenta con sólido prestigio académico (Cardaci, 2005; Cervantes, 2009).

El estado de Tlaxcala se encuentra ubicado en la región centro de México, la oferta educativa universitaria es diversa tanto en áreas tecnológicas, técnicas y de ciencias sociales. La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) se sitúa como una de las principales instituciones de educación superior públicas en este lugar, la de mayor trascendencia histórica y de alto impacto en materia educativa.

La UATx se fundó en el año 1976 y es hasta el año 2012 que oficializa una de las primeras estrategias tendentes a transversalizar la igualdad de género en la política universitaria, como respuesta a su participación en la *Reunión Nacional de Universidades Públicas: Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior* celebrada en el año 2009 en la Universidad Nacional Autónoma de

México (UNAM) (Flores & Carrasco & Espejel, 2014). De esta manera, la UATx comparte el pronunciamiento que se emitió en dicha reunión: "Las instituciones de educación superior están comprometidas a promover en sus reglas de operación internas, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, así como a impulsarlas en la sociedad" (www.uatx.com.mx).

La gestión administrativa vigente en ese año posicionó a la UATx como una IES de vanguardia en relación a la igualdad de género al fundar la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (CUIG) y el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género (PUAIG). Ambas instancias han pretendido potenciarse como áreas de oportunidad para estimular acciones concretas para lograr la incorporación de las mujeres en este recinto universitario en múltiples áreas (docencia, investigación, formación, etcétera), según cita oficialmente esta institución:

> "La Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) le apuesta a una política de igualdad de género al interior de la institución, por ello desde marzo del año 2012 ha puesto en marcha el Programa Universitario para la Autorrealización y la Igualdad de Género, y la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género, con la finalidad de generar acciones tendientes a impulsar la investigación y las actividades con perspectiva de género, en el marco de la autorrealización como cuarto eje sustantivo de la Institución" (www.uatx.com.mx).

Sin embargo, el posicionamiento de estas instancias desafía ciertas limitaciones, entre las que se encuentran: a) la posición administrativa y financiera; b) los recursos humanos y profesionales; y c) la condición política y administrativa (la normatividad). En concreto, ausencia en el organigrama y falta de presupuestos y recursos financieros; número reducido de personal especializado para conducir actividades que encaucen la igualdad de género y adscripción politizada que conduce a nichos de poder jerárquico (Flores et al, 2014).

Para el año 2014, sólo había una enunciación normativa en el Código de Ética Institucional (2014)[1], pero no es identificable una política de igualdad al interior de la

[1] Capítulo II. Deberes y Obligaciones de los miembros de la Comunidad Universitaria establece:
Artículo 8º. Privilegiar la tolerancia, comunicación, respeto a la diversidad y a la equidad de género; como ejes fundamentales para garantizar una sana convivencia entre los universitarios y la sociedad en general.
Capítulo IV Disposiciones a cumplir por el personal docente, en su relación con los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

UATx, ninguna estrategia al respecto es declarada en el Plan Institucional vigente, ni uno sólo de los programas de estudio opera bajo principios de igualdad, los documentos y títulos profesionales mantienen un lenguaje sexista, entre otras. Bajo estas limitaciones, en el plano estructural universitario, se requieren estrategias más certeras para transversalizar el género, en este sentido, la práctica docente podría afianzarse como una alternativa.

## 3. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA DEL ESTUDIO

La metodología adoptada en este trabajo se ubica en el plano de las vivencias, las cuales pueden ser flexibles y pueden referirse a lo ordinario y a lo reflexivo, mucho de la vida se encuentra reunido en expresiones, en la palabra, por tanto la proposición metodológica es de tipo cualitativa (Álvarez, 2004; Bruner, 1986). La técnica de la entrevista abierta -con un guion temático- concentró las narrativas de las participantes en la investigación, entendiéndolas como construcciones sociales que organizan y dan significado a la experiencia individual (Bruner, 1986).

Para recuperar los significados acerca del ser docente y las diferentes vías de ingreso a esta práctica se retoman las narrativas de tres profesoras de la FTSSyP de la UATx que relatan sus experiencias personales que han estimulado –o no– el interés por la cuestión de género, de tal forma que se permita una interpretación de la sociabilidad del género entre el profesorado (Parga, 2011), de esta forma se acentúa el encuentro de los estudios de género y la relación de "lo personal" con la práctica docente.

Para sistematizar los datos cualitativos se recurrió a la interpretación, reconociendo que ésta no escapa de la inter-subjetividad de quien se dedica a la labor de la investigación, pues éste también es sujeto construido según género, con cargas subjetivas provenientes de sus propias realidades y es casi imposible asegurar que no exista sesgo en el proceso de la interpretación (Martínez, 1999).

---

Artículo 32. Evitar prácticas discriminatorias hacia los estudiantes; no importando su sexo, origen étnico, preferencias sexuales, nivel socioeconómico, inclinaciones políticas o religiosas; garantizando con ello un trato digno en un marco de igualdad y equidad de género.

## 4. EL ROSTRO DOCENTE PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO[2]

Las entrevistadas estudiaron en la FTSSyP, las generaciones de egreso corresponden a los años 1985-1995. Lucía tiene 38 años de edad, Karla 44 y Eugenia 47. Sólo una es soltera y sin descendencia, las otras dos establecieron arreglos matrimoniales ajenos a la tradición patriarcal. En cuanto a formación inicial, dos se encuentran en la disciplina de trabajo social y la otra en sociología; con estudios de posgrado, dos con doctorado –sociología y desarrollo regional– y una con especialidad -sexología educativa. Lucía ha impartido los cursos de métodos clásicos de intervención de trabajo social, técnicas de comunicación social y sexualidad y trabajo social. Por su parte, Karla ha dado clase de trabajo social, promoción social, tanatología, salud pública y género, y trabajo social. En el caso de Eugenia ha sido responsable de las materias de teoría social, demografía, reflexión del mundo contemporáneo, y género y sociología. Estas tres mujeres son reconocidas en el ambiente universitario de la Facultad como feministas.

Las narrativas de las profesoras indican que la situación y el contexto familiar donde vivenciaron la infancia y la adolescencia sellaron sus intereses profesionales futuros, particularmente aquellos que refieren a las cuestiones de género:

> Desde mi formación como niña y luego como adolescente ya traía un sesgo muy importante de género, mis abuelas quedaron viudas muy temprano y tuvieron que trabajar para sacar a sus hijos adelante, y mi mamá trabaja también (Karla).

La experiencia de Karla ubica el proceso de su autonomía económica en la tradición familiar del trabajo femenino, el ejemplo que le dan su madre y abuela como mujeres trabajadoras, independientes, con dinero propio, capaces de tomar decisiones y libres de experimentar relaciones violentas lo asume Karla para reconocer que nunca se planteó el asunto de quedarme en casa y de no trabajar. Según su opinión, los estilos femeninos que ella distingue en su madre y abuelas moldearon el propio, caracterizado por estar alejado de relaciones de dependencia, subordinación y control, perfil que seguramente le generó "conflictos" en su primera relación matrimonial:

> Estuve casada, mi primer hijo lo tuve a los 24 años. Mi pareja desde un principio con la idea de 'no trabajes', pero yo tenía muy claro que tenía que hacerlo, para eso estudié. Nunca he tenido en mi mente ser ama de casa solamente, no me gusta porque es un trabajo súper desgastante, nunca se acaba y muy ingrato. Me divorcio, justamente por esa lucha de poder entre

[2] Los testimonios que se encuentran insertos en el texto cuentan con la aprobación y el permiso de las docentes. Hemos utilizado seudónimos para mantener el anonimato.

> 'que si haces y entre que no haces', él no me permitía hacer (Karla).

Agrega Karla que su experiencia y las ajenas son acogidas en la forma de educar a su hija, sin embargo, a veces distingue que predicar con los ejemplos no siempre es suficiente para transmitir generacionalmente relaciones de género menos discriminatorias para las mujeres, pues en ocasiones las consignas familiares que denotan estereotipos de género florecen en la cotidianeidad:

> Mi hija tiene muy claro que las mujeres tenemos derecho y que estamos en una lucha constante por defendernos, que a veces se gana, a veces se pierde, y hay que retroceder, no siempre hay que bajar la guardia. En una ocasión estábamos en una plática con su abuelita y mi hija dijo: 'sí abuelita, ya sé que las mujeres tenemos que sufrir más' ¿de dónde lo sacó? si se supone está formada como mujeres con otra idiosincrasia (Karla).

Por su parte, Eugenia proviene de un hogar donde las asignaciones de género son congruentes con el modelo de familia tradicional, en el cual ella se sitúa como cuestionadora a las normas, a los tratos y a las múltiples formas de violencia que experimenta:

> porqué las mujeres tenemos que hacer lo mismo siempre y porqué los hombres no, porqué mis hermanos no se levantan a servir, porqué las mujeres tenemos que servirles y porqué mi papá tiene el salero enfrente y se lo pide a mi mamá para que se lo dé (Eugenia).

Esta manera de contradecir y rechazar "cuestiones que eran normales en casa", la estigmatiza como una mujer rebelde, actitud que no la resguarda de casarse con un hombre violento a la edad de 20 años, con quien procrea tres hijos y como lo precisa "seguía con mis dudas". La unión marital de Eugenia se sostiene en una relación de violencia y agresión que logra redimir parcial e injustamente:

> [Cuando comienzo a estudiar] me siento terriblemente culpable, mis hijos iban en la secundaria, tenía broncas con mi marido porque iba a la escuela y es que ya trabajaba en la noche, me pasé al turno de noche para poder estudiar y hasta terminé la prepa abierta, porque cuando me casé dejé todo, todo se perdió y entro a la universidad y empiezan las broncas psicológicas sobre todo, pues en la casa nadie te ayuda, es tu bronca y te las arreglas como puedas. En la mañana llegaba a hacer la comida, a lavar uniformes, el quehacer, iba por mis hijos a la escuela y así anduve (Eugenia).

A pesar de los malestares emocionales, afectivos y de salud que le generaba trabajar y estudiar al mismo tiempo, sin contar con la colaboración de parte del marido o de sus hijos para realizar las actividades domésticas, Eugenia alcanza mejoras laborales y

salariales.

En el caso de Lucía, ella desciende de una familia también conformada tradicionalmente, crece con un padre amoroso y una madre dedicada, su vida familiar transcurre armoniosamente, inicia en su etapa adulta una relación afectiva plena, con una pareja que desde su mirada es tradicional, pero solidario, y han buscado establecer un vínculo afectivo basado en el principio de la inclusión y el respeto:

> En mi relación de pareja de repente comienzo a tomar este feminismo radical, sin embargo, me ayudó comprender la masculinidad porque mi pareja me lleva más años, tiene una formación muy tradicional, él se educó para cuidar a las mujeres, de repente me abría la puerta y yo volteaba y le decía: 'qué me estás queriendo decir que soy una inútil o qué' y él respondía: 'tranquila, es una atención'. La base de esta cuestión de ensayo y error, y de platicar y construir juntos una pareja incluyente (Lucía).

## 4.1. Los primeros tropiezos en las formaciones

Eugenia narra que estudiando sociología, durante los primeros años de los noventa, decidió elegir el tema del trabajo extra doméstico para su tesis, con el propósito de documentar que la carga laboral de las mujeres iba más allá de las responsabilidades del hogar, ella fue la única que incorporó ciertos aportes del feminismo en la redacción de la tesis. En ese momento, según cuenta, tuvo de parte del profesorado comentarios que desvalorizaban este tipo de investigaciones, clasificadas como "feministas", además de que fue motivo para que tuviera que tolerar violencia verbal y hostigamiento en el aula, bajo argumentos de "así tenemos que ser":

> Mi profesora que tenía doctorado me dijo: 'estás mal porque nosotras somos mujeres y ya nacimos con una carga hereditaria que ya así tenemos que ser, así nos obligamos a ser, ese es nuestro papel, estás loca si crees que las cosas van a cambiar y además no sé por qué les piden tanto a los hombres ustedes las feministas'. Esa maestra decía: 'yo tengo un alumno y no voy a decir quién es [pero volteaba a verme] que dice y que cree, que las mujeres alguna vez van a ser iguales que los hombres y no entiende que éste es un mundo de hombres y tenemos que entender y aprender a vivir en él' (Eugenia).

Es importante precisar que opiniones como la que precede no era exclusiva de las mujeres, Eugenia también contó que un profesor le insistió que "*el mundo era como era*", él le regaló un folleto con frases misóginas para explicarle que la humanidad tenía esa forma de pensar, además de predecir que tomar un camino distinto "*la metería en*

*problemas*".

Esta situación fue muy similar a lo que ocurrió una década antes, según dijo Karla, quien también enfrentó un discurso del profesorado muy tradicional, aunque en este último caso a través de los cursos de economía política y marxismo como corrientes revolucionarias, ella pudo distinguir en ese momento no sólo la desigualdad de clases sino las desigualdades de género aunque sin fundamentos teóricos suficientes.

También ocurrieron otras coyunturas donde la posición ideológica del género entre las docentes comienza a forjarse. Uno de estos es el certamen "Señorita universitaria", hoy día llamado "concurso de talentos", caracterizado por colocar a las mujeres en escenarios públicos como objetos sexuales estereotipados y donde la belleza física es central. En uno de estos eventos concursó una de las entrevistadas a mediados de los años ochenta, ella argumentó las razones de haber participado en una actividad que coloca a la belleza como vía de ascenso en una sociedad que relativiza otros méritos y atributos femeninos:

> Uno de los primeros eventos por los que protestamos fue señorita universitaria, el grupo decidió que se tenía que participar para decir que uno estaba en desacuerdo con 'esas cosas' porque colocaban a la mujer como objeto en el que solamente se observa su belleza física, en esa ocasión, por Trabajo Social yo gané y dije un discurso que se había preparado de manera colectiva diciendo todo esto que ya habíamos comentado, me descalificaron por andar diciendo cosas que no (Karla).

De la narrativa precedente podemos plantear dos suposiciones, por una parte, la conveniencia de adoptar espacios como la elección de señorita departamental –nombrada así en ese momento– para exponer públicamente la inconformidad ante este concurso que denigra a las mujeres, o por el otro, de negarse a concursar y encauzar energías desde otras aristas, tal como lo hizo la generación de Eugenia al exigir que se realizara un evento académico que desmitificara la participación de las mujeres en certámenes de belleza.

Para conmemorar el Día Internacional de las Mujeres, Eugenia organizó un ciclo de conferencias para abordar el tema de trata de mujeres con fines de explotación sexual y el aborto, ambas problemáticas controversiales socialmente y emblema de la lucha feminista. En generaciones anteriores, el impulso de actividades académicas a través de la organización de seminarios y mesas de discusión con temas feministas ya había tenido un gran eco en esta Facultad, sin embargo este tipo de eventos ha ocurrido de manera coyuntural y por iniciativa de grupos estudiantiles (principalmente mujeres), con lo que si este interés no emerge entre el estudiantado, el personal directivo o el

profesorado tampoco lo estimula (Flores & Zapata & Vázquez, 2001).

## 4.2. El interés por la cuestión de género

El encuentro enfocado a los estudios de género por parte de las docentes vino asociado con un vínculo indirecto hacia el tema y sólo ocurrió en sus primeras formaciones en el caso de Eugenia. Ella narró que su inclinación por la temática de género surgió fuertemente vinculada a su propia experiencia de vida y a su necesidad de explicarse por qué la situación de discriminación hacia las mujeres ocurría, recibió las primeras instrucciones en el curso de teoría social con ciertas reticencias:

> El profesor enseñaba con 'sus quereres´ así como que: 'el feminismo es tema de viejas chismosas, metiches, revoltosas, piden ser iguales si cada quien nacimos como nacimos, además son las consentidas, son las reinas', usaba un doble discurso, de ahí me empecé a inquietar en 'eso', entonces en el tercer semestre empecé a ir a congresos, a trabajar sobre género (Eugenia).

Por su parte Karla incursionó en los aprendizajes de género veinte años después de haber cursado su licenciatura, no incorporó la perspectiva de género en las reflexiones teóricas ni en las prácticas a pesar de desarrollar como tema de tesis en la licenciatura a la cuestión del gremio azucarero y los jornaleros agrícolas, al hacer su maestría dice tener cierto acercamiento pero es hasta el doctorado cuando se afianza:

> Se presenta la oportunidad de estudiar el doctorado y entro con D'aubeterre y Marroni que trabajan el tema del género, y surgió el de la mortalidad materna, así empezó el interés. El doctorado fue realmente una carrera de preparación que no había tenido, ahí fue donde realmente le dieron forma a mi aprendizaje, no puedo decir que no haya aprendido en la licenciatura o en la maestría pero donde me formé en la disciplina de género, como estudiante y como todo es en el doctorado (Karla).

Lucía contó que estudiando su licenciatura cursó la materia de sexología, impartida por un médico con una visión técnica. Al ingresar ella como docente, logra estimular el contenido de la educación de la sexualidad como una función central de la práctica profesional del trabajo social sin considerar hasta ese momento que el género era un elemento central.

En concreto, las docentes han tenido un acercamiento en el plano formal sobre los estudios de género a través de ingresar a estudios doctorales, maestrías, especialidades, seminarios, talleres o participar en conferencias, sin embargo el trecho para asumirse

feminista es bastante amplio y en algunas ocasiones confuso y ambivalente:

> No me considero feminista, me considero una persona incluyente de los géneros, soy más sensible a la masculinidad porque siento que un varón con masculinidad hegemónica sufre demasiado, me gusta hablar con las mujeres, pero las mujeres ya tenemos más trabajo [en la lucha por la reivindicación], y los hombres no. No me gusta tener una postura radical pues creo que perdiendo ellos, perdemos nosotras, por eso digo que soy incluyente (Lucía).

Esta profesora reconoció que el feminismo es una práctica militante reflexiva y no necesariamente una práctica de protesta, donde confluyen diversas expresiones y posturas (jerárquicas, opresoras, radicales y hombristas) que ejercen el poder y reproducen en muchas ocasiones el mismo modelo hegemónico masculino tradicional. Para Eugenia el conocimiento acerca del feminismo es también bastante impreciso:

> En ese entonces tenía dudas sobre lo que era el feminismo y sobre lo que era el género, porque el feminismo nada más quería que se hablara de mujeres, y yo decía que teníamos que involucrar a hombres y mujeres (Eugenia).

En ambos casos, si bien las docentes niegan su aproximación a los principios feministas y rechazan actitudes del nombrado feminismo radical, del cual hay "que escaparse", también es evidente que entre ellas persiste una formación no sólida respecto a lo qué es y lo qué no es la teoría y la práctica feminista. El desconocimiento de las proposiciones epistemológicas y filosóficas de los feminismos genera confusión, aversión y temor. Con estos pensamientos y aprendizajes las profesoras son replicadoras de conocimientos y ejemplos para generaciones venideras.

Además, la falta de habilitación en materia de género les impide contar con conocimientos certeros para actuar y enfrentar graves problemáticas y actos de violencia de género y sexismo, donde las estudiantes son protagonistas centrales, incluso las propias docentes, aun cuando gocen de posiciones jerárquicas y de privilegio.

> En un curso, un maestro de la Facultad, decía 'alguien que quiera participar, un voluntario', había 5 maestros y 20 maestras, voltea y me dice '¿por qué no levanta la mano compañera? ' Le digo 'porque dijo voluntario y yo soy voluntaria' y empezó a burlarse, una maestra le dijo 'es cierto', tres maestras les dijimos y nos dijeron 'no se pongan espesas', y eso fue hace dos años, volteó a vernos y dijo 'upss está bien', y después lo decía pero con burla: 'haber un voluntario o una voluntaria' (Lucía).

Lucía relató que en defensa ante la omisión al femenino que valoriza la presencia de mujeres, le expuso al colega que el lenguaje incluyente es motor para la modificación de estereotipos. El uso sexista del lenguaje y utilizar al masculino como presunto

genérico invisibiliza y diluye la representación de las mujeres en el lenguaje y favorece su exclusión del derecho a ser representadas de forma pública (Mosconi, 2006).

## 4.3. La relación entre lo personal y lo profesional

Algunas circunstancias familiares pueden enunciarse como las vías a las que las docentes se afianzan en el tránsito hacia la igualdad: cuestionarse las prácticas rutinarias de la vida en familia, criarse en hogares donde las mujeres tienen posiciones empoderadas o vivir con padres amorosos, son aspectos que respaldan la autonomía económica que en edad adulta las docentes adquieren. Sin embargo, los choques entre las "prácticas personales y profesionales" están en continua disyuntiva:

> No por supuesto que hay contradicciones, las mujeres en lo más recóndito tenemos guardados prejuicios, más allá de la razón. En mis épocas de crisis sale el asunto de la tradición de género. Tengo una hermana que ha tenido tres divorcios, es una mujer sin problemas para decir ya no me gusta eso y lo corto. En una ocasión que me exaspero y pensé 'ella lo que necesita es una autoridad que la ponga en su lugar', inmediatamente me corrijo y digo: 'qué onda conmigo'. De repente, sí me encuentro con esos resbalones (Karla).

Darse la oportunidad de "cacharse" es decir de "agarrarse con las manos en la masa" "descubrirse", "develarse en la contradicción" o de manera menos coloquial: "error o acción que desearíamos ocultar" representa una estrategia personal útil para confesar que estamos frente a una situación que reproduce un sistema hegemónico sexista y darnos cuenta si mostramos congruencia con la postura feminista o no. Otro traspié ocurre porque nosotras mismas somos renuentes a trabajar juntas, a enaltecer los logros de las otras y a vanagloriar sus potencialidades:

> Los hombres se entienden mejor entre hombres porque se pueden hablar hasta con groserías y las mujeres no, las mujeres somos hipócritas, somos envidiosas, somos la peor enemiga de la mujer por eso nunca vamos a progresar, porque las mujeres somos así. Yo prefiero tener amigos hombres que amigas mujeres, hay un refrán que dice 'mujeres juntas sólo difuntas' porque siempre nos estamos peleando (Eugenia).

Esta postura aclara cuánto las mujeres llevamos a cuestas un sistema patriarcal. El dicho popular machista que cita Eugenia indica que las mujeres no pueden ser buenas amigas, porque son confabuladoras, chismosas y si se juntan, acaban discutiendo. Una de las acusaciones más importantes a la actuación de las mujeres (provenientes no sólo de ellas mismas, sino de los hombres) es el hecho de considerar que "las relaciones de

poder entre las mujeres son conflictivas, duras e incluso crueles y hay quienes afirman que no hay peor enemiga de una mujer que otra mujer" (Lagarde, 2003:1).

Marcela Lagarde (2003) señala que las mujeres hemos sido educadas bajo la ideología de la igualdad, la cual consiste en pensar que somos iguales a los hombres y en tanto incursionamos en "su mundo", somos aceptadas sólo si reproducimos las necesidades, los intereses y la mirada de ellos sobre el mundo y sobre nosotras.

## 5. CONCLUSIONES

La consigna avalada en un contexto internacional para transversalizar la perspectiva de género en la Universidad no representa en sí misma, *per se* y *de facto* el único camino para promover y lograr la igualdad entre los géneros. El reto universitario tiene variados matices, que van más allá de desafíos estratégicos centrados en la cualificación profesional y en la estabilidad del personal en estos centros educativos. La Universidad como recinto formador, creador de conocimientos y poseedor de saber, tiene la obligación de generar espacios de interlocución entre quienes en ésta circulan, útiles para reflexionar sobre las implicaciones de las desigualdades de género que en ella emergen y se sostienen pero también se reproducen detrás de sus muros.

El feminismo como postura de crítica a la ciencia tradicional, distanciada de escuelas y herencias epistemológicas y metodológicas que se encuentran plagadas de sesgos androcéntricos y visión patriarcal enfrenta en las universidades el reto de aprehenderlo para practicarlo. Las aportaciones del feminismo en el mundo académico que condensan un denso bagaje teórico no logran aterrizar en una pista en donde las prácticas docentes se representan, ni entre sus agentes.

El quebranto de la reflexión crítica feminista sólo apuntala al debate escrito, en tanto que, el profesorado responsable de formar no alcanza a afianzarse a sus propuestas: el desconocimiento, la falta de herramientas analíticas, el ímpetu feminista universitario resiste nominal, enunciativa y programáticamente pero no ve la luz en el momento de enseñar en el aula y en sus contornos. Sin embargo, a pesar de que las voces de las docentes en este estudio indican la persistencia de una legitimación de modelos genéricos tradicionales es alentador saber que también se distinguen destellos discursivos que cuestionan y/o rechazan la cultura dominante y que bien modelados, con conocimientos firmes sobre la filosofía feminista, podrían conducir al cambio.

Es cierto, que la Universidad Autónoma de Tlaxcala debe superar posiciones funcionales y extremadamente nominales en que se han cimentado las iniciativas

recientes con la creación de la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género y el Programa Universitario de Autorealización y Género, cuyas tareas están indicando lo inestable y endeble que en el plano estructural representan estas pretensiones para lograr transversalizar el género. Y más bien, se debe dirigir esfuerzos para estimular y permitir estrategias para el diseño de un plan de igualdad en la cultura universitaria tlaxcalteca capaz de resarcir las prácticas y los procedimientos administrativos/normativos que favorecen de forma desigual a hombres y mujeres.

Aunque también es necesario que quien ejercite la práctica docente mantenga un propio plan respecto a la igualdad de género. La práctica docente debe iniciar en la reeducación de quienes enseñan, en el aula y fuera de ésta. El auto reconocimiento de prácticas sexistas emprendidas por los distintos agentes universitarios y el establecimiento de relaciones basadas en el respeto a la diferencia son tan importantes como lo normativo/institucional. Por ello, la capacitación y la habilitación en materia de género hacia el profesorado deben adoptarse como mecanismo efectivo, continuo y permanente, los discursos de las docentes entrevistadas lo demandan. En este sentido, si el profesorado se diera la oportunidad de "cacharse" una que otra vez, la distancia entre la escritura, la retórica y la práctica podría angostarse y muy posiblemente se conseguiría una formación enmarcada en principios de igualdad, pero con respecto a la diferencia y tendente a que la transversalidad no sólo se personifique en un "atributo" de la Universidad y si se asuma cada vez más en un principio de vida humana que busca sobre todo eliminar la desigualdad entre hombres y mujeres basadas en el género.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, Gayou Juan Luis (2004). *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Buenos Aires, Barcelona: Paidós Educador.

BALLARÍN, Domingo Pilar (2015). "Los códigos de género en la Universidad". *Revista Iberoamericana de Educación, 68,* pp. 19-38.

BRUNER, Edward. M. (1986). "Ethnography as Narrative" en TURNER Witter Victor & BRUNER Edward M. (Eds.) (1986) *The anthropology of experience*. USA: University of Illinois.

CARDACI, Dora (2005). "¿Ausentes o Invisibles? Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciaturas de universidades mexicanas". *Revista de Estudios de género. La Ventana*, (21), pp. 107-142.

CERVANTES, Gutiérrez, Celia (2009). "Los estudios de la mujer y de género en México y las redes académicas de coordinación interinstitucional". *Estudios en género y desarrollo. Balance y propuestas. Cuadernos Solidarios*, (5), pp. 95-128.

*Código de Ética Institucional* (2014) Comisión de Legislación del Honorable Consejo Universitario, sesión 8 de Febrero de 2013. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.

DONOSO, Vázquez Trinidad & VELASCO, Martínez Anna (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* (17), pp. 71-88.

ESPINA, Gioconda & RAKOWSKI, Cathya (2006). "Institucionalización de la Lucha Feminista/Femenina en Venezuela: Solidaridad y Fragmentación, Oportunidades y Desafíos" en LEBON, Nathalie & MAIER, Elizabeth (Eds.). *De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. México: LASA, UNIFEM, Siglo XXI.

FLORES, Hernández Aurelia & CARRASCO, Lozano Elza Eugenia María & ESPEJEL, Rodríguez Adelina (2014). "La formación de la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (CUIG). Una experiencia de Transversalización". *Revista Ra Ximhai, 10*(7), pp. 23-36.

FLORES, Hernández Aurelia. & VÁZQUEZ, García Verónica & ZAPATA, Martelo Emma. (2001). "Sociology with a Gender Perspective.? The Case of the Autonomous University of Tlaxcala" en ZAPATA, Martelo Emma & VÁZQUEZ, García Verónica & ALBERTI, Manzanares Pilar (Eds.) (2001). *Gender, Feminism and Higher Education.? An International Overview.*? México: The British Council MIAC, Colegio de Postgraduados y ANUIES.

LAGARDE, Marcela (2003). "El feminismo y la mirada entre mujeres", *Seminario Internacional sobre Liderazgo y Dirección para Mujeres. Poder y Empoderamiento de las Mujeres.* Valencia, España, Fondo Social Europeo, Programa EQUAL, Federación de Industrias del Metal de Valencia, FEMEVAL, Consulta mayo de 2015 en http://pmayobre.webs.uvigo.es/colaboraciones.htm#lagarde_de_los_rios_marcela

MACEIRA, Ochoa Luz & ALVA, Mendoza. B. Raquel & RAYAS, Velasco Lucía (2007). *Género y sociedad. Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género: una guía*. México: Colegio de México, Serie de Investigaciones del PIEM.

MARTÍNEZ, Salgado Carolina (1999). "Unexpected findings of a female team in Xochimilco, México". *Qualitative Health Research* (1), pp. 11-25.

MAYA, Rodríguez Jesús Miguel & CASTILLO, Ochoa Emilia (2011). "Transversalidad de la perspectiva de género en la Universidad de Sonora: Normatividad y Percepción de los

alumnos sobre procesos de sensibilización e institucionalización. Una propuesta de innovación educativa". *Revista Jurídica*, *1(*3-4), pp. 1-14.
MOSCONI, Nicole (2006). "La mixité: éducation à l'égalité?". *Les Temps Modernes,* (637-639), pp. 175-197.
PARGA, Lucila (2011). "Las rutas de inserción a la docencia en la educación secundaria: Una mirada de género". *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5*(1), pp. 49-61.
RÍOS, Tobar Marcela. & GODOY, Catalán, Lorena & GUERRERO, Caviedes. Elizabeth. (2003). *¿Un nuevo silencio feminista? La transformación de un movimiento social en Chile posdictadura*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
SUÁREZ, Román Blanca & ZAPATA, Martelo Emma & AYALA, Carrillo Rosario & CÁRCAMO, Toalá Naima & MANJARREZ, Rosas Josefina (2011). *¿…Y las mujeres rurales? Avances y desafíos en las políticas públicas*. México: INDESOL, GIMTRAP.
TARRÉS, María Luisa (2006). "Nuevos nudos y desafíos en las prácticas feministas. Los institutos de las mujeres en México" en LEBON, Nathalie & MAIER, Elizabeth (Eds.). *De lo privado a lo público. 30 años de lucha ciudadana de las mujeres en América Latina*. México: LASA, UNIFEM, Siglo XXI.
*Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Consulta agosto de 2015, en www.uatx.com.mx