

Núm.
25



UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE MEXICO

ISSN 2007-140X



Revista semestral • Año XIII, Núm. 25 • Enero - junio 2022 • San Luis Potosí, S.L.P. México

alter

ENFOQUES CRÍTICOS

La ciudadanía y subjetivación en México:
Cuerpo, Educación y Violencia en el pasado y en el presente



UNIVERSIDAD DEL CENTRO DE MÉXICO

Alter. Enfoques Críticos

Instituto Cultural Manuel José Othón

a través de su extensión y propiedad,

la **Universidad del Centro de México**

Capitán Caldera 75

Fraccionamiento Jardines de la Rivera

C.P. 78250 San Luis Potosí, S. L. P., México

Tel./fax: 52 (444) 813 19 23 y 52 (444) 128 60 71

www.ucem.edu.mx

www.alterenfoques.com.mx

alterenfoquescriticosrevista@gmail.com

investigacion@ucem.edu.mx

alter

ENFOQUES CRÍTICOS

**La ciudadanía y
subjetivación en México:
Cuerpo, Educación y
Violencia en el pasado
y en el presente**



Fotografía de portada e interiores:

José Arturo Patiño Aguilar.
arturo.patino@uaslp.mx

Portada: *En camino*. México, 2014

Imagen de artículo página 14: *Descubiertos*, México, 2019

Imagen de artículo página 30: *El proyecto*, México, 2022

Imagen de artículo página 50: *Nuestros* (archivo familiar) Charcas, S.L.P s/f

Imagen de artículo página 70: *Solamente a salvo*. México, 2022

Imagen de artículo página 90: *Contra recibo*, México. 2022

Imagen de artículo página 106: *Sistema*, México 2022

Imagen de artículo página 126: *Competencias*, México 2022

Revista indizada en el Catálogo Latindex

ALTER. ENFOQUES CRÍTICOS, Año XIII, núm. 25, enero-junio 2022, es una publicación semestral editada por el Instituto Cultural Manuel José Othón, A. C., a través de su extensión y propiedad: la Universidad del Centro de México. Capitán Caldera No. 75, Fracc. Jardines de la Rivera, C.P. 78250, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 813-19-23 y (444) 128-60-71. www.ucem.edu.mx / www.alterenfoques.com.mx / www.investigacionucem.com / email: alterenfoquescriticosrevista@gmail.com
Editora responsable: Alicia Villagómez Carvajal.
Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2010-040710333700-102. ISSN: 2007-168X. Licitud de título y contenido: 15126, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Impresa por: Imprenta Groppe "una imprenta diferente", Río Alamo 2571, Col. El Rosario, C.P. 44890, Guadalajara, Jalisco, México.

Este número se terminó de imprimir en junio de 2022, con un tiraje de 100 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la casa editora.

DIRECTORIO

UCEM

Lic. Gerardo Maya González
Rector

Mtra. Karol Romo Bolaños
Vicerrectoría de Gestión Educativa

Mtra. Lucila Berenice Martínez Tapia
Directora de Innovación Educativa

Mtra. Alicia Villagómez Carvajal
Coordinación de investigación

Lic. David Octavio González Rincón
Coordinación del Centro de Información

Equipo editorial

Mtra. Alicia Villagómez Carvajal
Editora responsable

Gustavo Adolfo Enriquez Gutiérrez
Luis Pérez Álvarez
Coordinadores del número 25

L.D.G. Lourdes Vianey Bazarte Mireles
Diseño e imagen

Mtra. Adriana del Río Koerber
Corrección de estilo

Comité evaluador interno

Dr. Jorge Alejandro Alegría Torres
Mtra. Graciela Martínez Gutiérrez
Dr. Edgar Josué García López
Dr. Héctor Hernández Mendoza

Comité evaluador externo

Dr. Jesús Galindo Cáceres
Grupo de Ingeniería en Comunicación Social

Dr. Tomás Rodríguez Villasante
Universidad Complutense de Madrid

Dra. Ada Gema Martínez Martínez
Investigadora

Dr. J. Alejandro Salcedo Aquino
FES Acatlán, UNAM

Mtro. Jorge Alberto Hidalgo Toledo
Universidad Anahuac

Dra. Celia Aradillas García
Facultad de Medicina, UASLP

Dra. Oresta López Pérez
El Colegio de San Luis

Mtro. Oscar Felipe Reyna Jiménez
Investigador

Dr. Alejandro Byrd

FES Acatlán, UNAM

Dr. Jonathan M. Miller

*Southwestern Law School, Los Ángeles,
Cal., EE.UU.*

Dr. Gonzalo Francisco Reyes Salas

*Escuela de Gobierno y Política Pública
Campus Monterrey, ITESM*

Dr. Francisco de Jesús Aceves

*Departamento de Estudios de la
Comunicación Social, CUSSH, UdeG*

Mtro. José Samuel Martínez López

Universidad Iberoamericana

Mtra. Laura González Morales

UNAM

Dr. Alejandro Rosillo Martínez

Facultad de Derecho, UASLP

Dr. Guillermo Luévano Bustamante

Facultad de Derecho, UASLP

Mtro. Guilebaldo López López

*Universidad Autónoma de la Ciudad de
México*

Dra. Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Dr. Sergio Martínez Romo

Universidad Autónoma Metropolitana

Dr. Marco Aurelio Navarro Leal

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Sandra Massoni

Universidad Nacional del Rosario

Dra. Ma. del Rosario Reyes Cruz

Universidad de Quintana Roo

Dra. Luisa Renée Dueñas Salmán

Universidad Politécnica de San Luis Potosí

Dr. Salvador Sigüenza Orozco

*Centro de Investigaciones y Estudios
Superiores en Antropología Social-Pacífico
Sur*

Dr. Niklas Schulze

*Escuela de Ciencias Sociales y
Humanidades, UASLP*

Mtra. Hortensia Camacho Altamirano

El Colegio de San Luis, A.C.

Mtro. Miguel Iwadare Iijima

ICOMOS/TICCIH

Mtro. Ricardo Peralta Antiga

*Centro Interdisciplinar para la
Investigación del Ocio*

Dr. Jorge González Sánchez

CEIICH-UNAM

Dra. Claudia Teresa Gasca Moreno

Universidad de Guanajuato, Campus León

ÍNDICE

8

Presentación

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Luis Pérez Álvarez

15

Enfermedades en los niños durante el porfiriato. Un acercamiento a través de la instrucción pública en el estado de Morelos

Héctor Martínez Martínez

31

Educación y el ‘nuevo ciudadano’: las Misiones Culturales en Tepoztlán, Morelos (1922-1930)

María del Pilar Sánchez Ascencio

51

Masculinidad y deporte a mediados del siglo XX en México: la interpretación de José Gómez Robledo, 1937

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

71

Mujer siglo XXI: trabajo, equidad y familia en la industria manufacturera en San Luis Potosí durante la pandemia de coronavirus

Beatriz Montserrat Gómez Martínez

91

Salir de la violencia: experiencias de mujeres tras ingresar a refugios

Laura Pérez-Patricio

Luis Pérez Álvarez

107

Las políticas de reconocimiento del trabajo académico en México: ¿sospechas o certezas de violencia simbólica?

Carmen María Tomé Pino

Luis Pérez Álvarez

127

Programa de Filosofía para Niños. Una alternativa para la construcción de convivencia ante el acoso y violencias en la escuela

Adriana de Alba Ortega

Gabriela López Aymes

148

Nuestros autores

PRESENTACIÓN

La temática del número gira en torno a la conformación de la subjetivación y la ciudadanía a través de tres ejes: el cuerpo, la educación y la violencia. Estos aspectos son tocados en dos tiempos: en el pasado y en el presente. En el pasado, los artículos buscan contrastar las ideas sobre el cuerpo, y la educación desde la subjetivación de los imaginarios sociales construidos en México en algunos proyectos políticos sobre la ciudadanía, la salud y la educación. En el presente, el conjunto de textos parte de investigaciones sobre la violencia y la subjetivación a través de la mirada de la política de género y la psicología social a fin de comprender los ambientes violentos habitados desde los sujetos.

Las violencias se expresan de varias maneras en la educación, la salud, el género y el trabajo en los espacios institucionales donde se configura lo psíquico. Los marcos referenciales que se abordan en este número van desde la antropología, la educación, el psicoanálisis, la psicología social, la política de género, hasta la historia. Estas miradas favorecen una discusión más rica sobre la conformación de la subjetivación desde el pasado y en el presente dando cuenta de la construcción de la ciudadanía, el género y la vida actual en México mediante el cuerpo, la educación y la violencia sobre los sujetos.

La ciudadanía y la subjetivación se imprimen en el cuerpo, la educación y la salud como aspectos que configuran el proyecto moderno sobre la mexicanidad en el siglo xx. Las violencias en los cuerpos, el género, la salud y en la formación educativa muestran en la primera parte del siglo xxi la violencia institucional, social, política y cultural como una tarea de análisis y comprensión prioritaria en el momento actual.

Los autores expresan la conformación de la educación en la primera mitad del siglo xx a fin de comprender los imaginarios sobre la ciudadanía en el cuerpo, la educación, la salud y el género. En el momento actual, los artículos se orientan a reflexionar sobre las implicaciones de la violencia, desde la física, la psíquica, la laboral hasta la simbólica, como marcas subjetivas en las personas a través de las instituciones sociales y educativas. Violencias que muestran las formas en que se imponen ideas, prácticas y valores sobre el género, la vida laboral, la trayectoria académica y la normalidad en la sociedad. En ambos casos, el eje central es el sentido que cobra la subjetivación y los proyectos que se han desarrollado sobre la ciudadanía en México. Las formas de ser y hacer lo mexicano a fin de delinear rasgos generales sobre la cultura visible en los sujetos a través de las violencias que los marcan en su exterioridad e interioridad.

Los artículos permiten organizar la revista en dos partes. Una parte histórica y otra más cercana a la actualidad. En la parte histórica, el número se organiza por los artículos de Héctor Martínez, Pilar Sánchez y Gustavo Enríquez; en la parte actual, por los de Beatriz Gómez, Laura Pérez-Patricio y Luis Pérez, Carmen Tomé y Luis Pérez, Zaira Díaz y Luis Pérez, Adriana de Alba Ortega y Gabriela López y, finalmente, el de José Ortiz y Luis Pérez.

El primer texto, “Enfermedades en los niños durante el porfiriato. Un acercamiento a través de la instrucción pública en el estado de Morelos”, de Héctor Martínez, describe la modernidad educativa de finales del siglo xix en México a través

de un tema en específico: “las enfermedades del cuerpo en la niñez en el estado de Morelos”. La discusión entre médicos y maestros sobre las enfermedades de rápido contagio infantil llevaron a establecer la noción de salud en contraste con la de enfermedad. El texto evidencia las formas violentas del saber médico por medio de la noción de salud infantil, y la forma en que los padres de familia justifican el ausentismo escolar a causa de este tipo de enfermedades.

El segundo texto, “Educación y el ‘nuevo ciudadano’: las Misiones Culturales en Tepoztlán, Morelos (1922-1930)”, de Pilar Sánchez, muestra algunos de los alcances que tuvo el proyecto de Misiones Culturales en el municipio de Tepoztlán de 1922 a 1930. La ideología del Estado revolucionario apoyado en los maestros de la localidad cribó el discurso oficial a fin de modelar a “indios” y campesinos como “nuevos ciudadanos mexicanos”. Las misiones culturales, a través de una violencia sutil, fincaron la cultura nacional en la comunidad. La cultura desde el relato histórico muestra los procesos de cambio comunitario y las negociaciones locales frente a las imposiciones nacionales.

El tercer texto, “Masculinidad y deporte a mediados del siglo xx en México: la interpretación de José Gómez Robleda, 1937”, de Gustavo Enríquez, teje los conceptos de masculinidad, cuerpo y deporte. Muestra cómo la masculinidad de los treinta estableció como uno de sus ejes el control del deporte por el hombre, y su vinculación con el trabajo. El cuerpo se convirtió en el portador de la modernización

e instrumento de transformación económica y social masculina. El deporte buscó crear al hombre y a la mujer nacional sanos, instaurando la subjetividad moderna del mexicano mestizo y colocando al hombre como el género dominante de esa época.

El cuarto texto, “Mujer siglo XXI: trabajo, equidad y familia en la industria manufacturera en San Luis Potosí durante la pandemia de coronavirus”, de Beatriz Gómez, destaca los retos de las mujeres trabajadoras en el siglo XXI. Establece la múltiple condición de la trabajadora como empleada, madre, proveedora del hogar y responsable de tiempo completo de la familia. Analiza el papel de las empresas en torno a su responsabilidad social, de manera particular, hacia sus empleadas. Los testimonios dan cuenta de la desigualdad de género existente en México y la responsabilidad social del trabajo femenino.

El quinto texto, “Salir de la violencia: experiencias de mujeres tras ingresar a refugios”, de Laura Pérez-Patricio y Luis Pérez Álvarez, coloca los refugios como espacios institucionales de atención para mujeres y entre mujeres, donde la sororidad y el esfuerzo por atender el sufrimiento de otras guían el trabajo. La violencia padecida por las mujeres permite la comprensión de sus experiencias de sufrimiento que impactan en su subjetividad y en sus proyectos de cambio esperados; además, las lleva a cuestionarse los vínculos con aquellas personas (fundamentalmente, los padres de sus hijos) con quienes una renegociación interna podría dar lugar a un giro para generar un nuevo proyecto de vida sin violencia. Este texto abre las posibilidades

de comprender los retos de las distintas formas de ser mujer, mujeres violentadas y mujeres que atienden a otras mujeres en espacios creados para tal fin.

En el sexto texto, “Las políticas de reconocimiento del trabajo académico en México: ¿sospechas o certezas de violencia simbólica?”, Carmen Tomé y Luis Pérez Álvarez reflexionan sobre el impacto de las políticas de reconocimiento del trabajo en México en la subjetividad profesional de las académicas y académicos. El concepto articulador del trabajo es la violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu. La violencia simbólica muestra el dominio cultural sobre las comunidades académicas y sus instituciones al establecer criterios de evaluación y reconocimiento que no son equitativos para las mujeres académicas. Los autores invitan a discutir el fenómeno de la violencia encubierta en estas políticas para generar nuevos debates que visibilicen las sutilezas normativas que otorgan o niegan el reconocimiento a las y los académicos y su respectivo impacto subjetivo, ideológico y político.

El séptimo texto, “Programa de Filosofía para Niños. Una alternativa para la construcción de convivencia ante el acoso y violencias en la escuela”, de Adriana de Alba Ortega y Gabriela López, aborda esta propuesta de investigación e intervención desde el marco conceptual de la convivencia y la filosofía para niños, que plantea una forma de disminuir las violencias en la escuela y, en particular, el acoso escolar. La investigación resalta los espacios escolares como lugares privilegiados para promover otros modos de vinculación y de posicionamiento frente al otro, que lleven a construir una sociedad más justa y democrática.

Los artículos invitan a disertar sobre la ciudadanía mexicana como objeto de poder, formación y una capacidad que requiere ser discutida a fin de reinterpretarla en la jerarquía social, y entender las implicaciones de su fuerza simbólica en el siglo xx y principios del siglo xxi. La violencia actual determina un orden práctico y simbólico en las instituciones; aún más, exige buscar una respuesta democrática a fin de evitar el orden impositivo, eliminar la sumisión y el temor que remarcan sus impulsores.

En este número de *Alter*, *Enfoques Críticos* el lector encontrará una propuesta diversa y multidisciplinaria sobre la ciudadanía, la violencia y el cuerpo. Temas que invitan a integrar el género, la salud en el área hospitalaria, la infancia, la educación, el trabajo, la actividad académica y de investigación como ejes de reflexión sobre la violencia; al mismo tiempo, colocan a las instituciones sociales como formadoras y mitigadoras de las violencias en una dinámica que nos involucra a todos como actores de la realidad institucional. Invitan a la discusión sobre “La ciudadanía y subjetivación en México: cuerpo, educación y violencia en el pasado y en el presente”.

Los autores y los coordinadores de este número deseamos que los trabajos aquí contenidos convoquen y permitan repensar la ciudadanía y la violencia en el momento actual.

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Luis Pérez Álvarez

Editores del número



Enfermedades en los niños durante el porfiriato. Un acercamiento a través de la instrucción pública en el estado de Morelos

Palabras clave:

archivos escolares, cuerpo, cuidado infantil, enfermedades, higiene.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo mostrar las enfermedades que más afectaron a los niños del estado de Morelos, México, durante el periodo histórico denominado porfiriato. Para lograrlo, se revisaron documentos educativos de aquella época en los cuales se manifestó una preocupación por el cuerpo de los niños, principalmente por aquellas enfermedades de contagio masivo que provocaban una alta mortalidad y afectaban el trabajo dentro de los salones de clase. También, en la investigación realizada se encontraron en los archivos listas de asistencia de los maestros de escuela en las cuales se señalaba como causa de inasistencia las enfermedades propias de las localidades y el trabajo agrícola.

Keywords:

school files, body, child care, diseases, hygiene.

Abstract

This article aims to show the diseases that most affected children in the state of Morelos, México, during the historical period known as Porfiriato. To achieve this, we resorted to the use of educational documents of the time, in which a concern for the children's bodies were manifested, mainly for those mass contagious diseases that caused a high mortality rate and affected work within the classroom. Also, the research carried out found in the attendance files of the school teachers lists, which indicated as cause of absence the diseases typical of the localities and agricultural work.

El régimen de Porfirio Díaz tuvo como propósito principal el desarrollo del país¹. México, al lograr su independencia de España, en 1821, atravesó por diversas dificultades político-económicas, invasiones extranjeras y luchas internas producto de levantamientos armados contra el gobierno en turno. Ante este panorama, Díaz consideró necesario llevar “orden y progreso” a todos los habitantes del territorio nacional y mostrar al exterior una imagen de México como nación civilizada.

En materia educativa, el mundo experimentó varios cambios a lo largo del siglo XIX. La revolución francesa propagó el principio de igualdad política y de otorgamiento de educación a la población. En Inglaterra, la revolución industrial propició la necesidad de tener una mejor preparación en diversos oficios. Por otra parte, en Alemania, la industrialización favoreció el desarrollo de ciudades y la construcción de edificios. Esto originó la necesidad de atender a los hijos de madres

trabajadoras para que aquellos no estuvieran en las calles y asistieran a la escuela.

El México del porfiriato no permaneció inerte frente a estos sucesos mundiales. Al contrario, buscó la manera de mejorar la situación de su población que era mayoritariamente rural, monolingüe y apartada de las principales ciudades del país. Para lograr este objetivo, era necesario modernizar la nación, y la educación fue considerada factor importante para dicho cambio.²

La modernidad implica principalmente la aparición de un nuevo pensamiento, nuevas ideas que se oponen a lo “tradicional”, es decir, aquello que representa el atraso y, por lo tanto, el estancamiento de una nación. Pionero en este tipo de trabajos sobre educación moderna frente a la sociedad tradicional es el libro de François-Xavier Guerra (2003), quien escribió que la “transformación de la sociedad pasa a través de la educación”, y

¹ En la historiografía mexicana, el periodo conocido como porfiriato abarca los periodos presidenciales del general Porfirio Díaz de 1877-1880 y 1884-1911, así como el del general Manuel González, 1880-1884, escogido por el propio Díaz para sucederlo en la presidencia del país.

² El concepto “moderno” se encontraba vinculado con el término *progreso*. En nuestro periodo de estudio se realiza la industrialización del país, favorecida por la inversión extranjera y el desarrollo de las vías de comunicación, especialmente el ferrocarril.

así lo consideró la élite política que rodeaba a Porfirio Díaz, que buscaba “uniformizar la enseñanza en todos los establecimientos.”

Estas reformas educativas transmitidas y definidas “desde arriba” por los criterios de modernidad recibidos de Europa, en opinión de Guerra (2003), se enfrentaron a la realidad sociopolítica del porfiriato mexicano, en la que se marcaba una fuerte distancia entre lo que se enseñaba y lo que existía.

Este texto tiene como principal objetivo observar parte de esa modernidad educativa de finales del siglo XIX en México, en un tema en específico: las enfermedades del cuerpo en la niñez. Pues estas fueron motivo de discusión entre médicos y maestros, los cuales buscaron evitar la propagación de enfermedades de rápido contagio infantil que provocaban altas tasas de muertes, y, por ende, el trabajo dentro de los salones de clases resultaba afectado.

Se eligió como zona de estudio al estado de Morelos porque en dos de sus municipios se conservaron documentos relacionados con el ramo de instrucción pública que muestran algunas problemáticas que afrontaron los encargados de vigilar, administrar y llevar a cabo el ejercicio docente con los niños morelenses del porfiriato. El tema de la higiene y combate de enfermedades constituyó una problemática importante para la época.

Por lo tanto, para comprender el tema, se inicia con algunas cuestiones higiénicas para el cuerpo infantil. Estas se discutieron principalmente en el Congreso Higiénico

Pedagógico realizado en 1882, y permitirán vislumbrar aquellas enfermedades que se consideraban de grave peligro entre los niños. Posteriormente, se dará cuenta de los aspectos más relevantes en cuanto a salud que presentaba el estado de Morelos y se relacionará esta información con los documentos de instrucción pública que fueron consultados para este trabajo, a fin de conocer las problemáticas relacionadas con la salud y que de alguna manera afectaron el desempeño escolar. Por último, se dan a conocer las conclusiones a las se llegaron en esta investigación.

Cabe mencionar que la periodización elegida para este trabajo comprende un lapso de tiempo que inicia en 1882 y va hasta 1910. Esta elección se debe a que las fuentes consultadas sobre instrucción pública son abundantes para el periodo de estudio en el estado de Morelos, lo cual refleja un interés por parte de las autoridades encargadas de brindar el servicio educativo por las problemáticas de la época, entre ellas, el cuerpo y las enfermedades infantiles.³ Aunque, como veremos más adelante, aparte de las enfermedades propias del ramo médico, hay que pensar en aquellos males que las comunidades pensaban que también afectaban a los niños, ejemplificados aquí por el “mal de ojo”.

Congreso Higiénico Pedagógico

Al comenzar 1882, el Consejo Superior de Salubridad⁴ convocó para el 18 de enero, en la capital de la república, a un congreso que se proponía examinar las relaciones entre el aspecto educativo y la higiene. Este fue de-

³ Los documentos ubicados en algunos archivos del estado de Morelos de la época del porfiriato, y específicamente del ramo de instrucción pública, reflejan, además de estas dos situaciones, otras que también fueron comunes en el país como dificultades con los vecinos, malas condiciones de los planteles escolares, falta de mobiliario, trabajo infantil, alcoholismo, etcétera.

⁴ El Consejo Superior de Salubridad fue establecido en la ciudad de México el 4 de enero de 1841 y fue el principal organismo rector de higiene hasta 1917. Su labor consistía en vigilar el ejercicio de la medicina y farmacia, llevar a cabo acciones sanitarias en bien de la población y realizar estudios de epidemias y estadísticas de mortalidad (Carrillo, 2002).

nominado “Congreso Higiénico Pedagógico”. El 21 de ese mes tuvo lugar la ceremonia inaugural de este, presidida por Carlos Díez Gutiérrez, titular de la Secretaría de Gobernación, de la que dependía el Consejo Superior de Salubridad. Para las resoluciones finales, el comité estuvo a cargo del doctor Yldefonso Velasco como presidente, Luis Álvarez y Guerrero como vicepresidente, Juan Ramírez de Arellano como primer secretario y Andrés Ocoy como segundo secretario. En el discurso inaugural, pronunciado por el doctor Yldefonso Velasco, presidente del Consejo Superior de Salubridad, se destacó que la higiene escolar no era atendida “con el interés que merece” porque los niños podían encontrar diversos factores en las escuelas que les ocasionaban enfermedades.

Para ello, se discutieron los siguientes temas: a) las condiciones higiénicas que debería reunir el local destinado a escuela primaria; b) el tipo de mobiliario escolar para satisfacer las necesidades higiénicas; c) las características de los libros y útiles escolares; d) los métodos de enseñanza para mejorar la instrucción de los niños sin comprometer su salud; e) la distribución diaria del trabajo escolar según las diferentes edades de los educandos, y f) las precauciones que deberían tomarse en las escuelas para evitar la transmisión de enfermedades contagiosas (Meneses, 2001).

Varias innovaciones en torno al último tema fueron propuestas en el Congreso Higiénico Pedagógico de 1882, principalmente evitar la transmisión de enfermedades contagiosas, fueran estas febriles, detectables con “la ayuda de un termómetro”, como tifo, va-

ricela, viruela, sarampión, escarlatina, croup, estomatitis ulcerosa, estomatitis cremosa o algodoncillo, tosferina, oftalmías purulenta y catarral; así como las no febriles (apiréticas o sin calentura) como, por ejemplo, sarna, tiñas —tanto la favosa como la tonsurante y la decalvante— y sífilis. Se acordó, en las primeras, impedir la asistencia de los niños a la escuela; en las segundas, poner a los alumnos enfermos retirados del resto de los compañeros y a su espalda para que no fueran vistos. También se dio importancia a las enfermedades no contagiosas pero “capaces de propagarse entre los niños”, entre las cuales destacaban la epilepsia, la histeria y el mal de San Vito. Cuando un alumno sufriera un ataque convulsivo, se le retiraría de inmediato de la clase y se le conduciría a otra pieza, donde no se permitiría la entrada a los demás niños (AHSSA, 1882).

Para que el lector pueda apreciar estas enfermedades, se ofrece a continuación la descripción de los principales síntomas de algunas de ellas tomando como criterio de clasificación la parte del cuerpo que se ve afectada. Para empezar, en la boca de los niños se presenta la estomatitis ulcerosa, caracterizada por aliento fétido y ulceraciones cuya superficie es de color gris, y sangran con facilidad en el borde de encías, cara interna de las mejillas y labios. Por su parte, la estomatitis cremosa, mejor conocida como algodoncillo, se caracteriza por la aparición de copo blancos en la mucosa de labios, encías, lengua y paladar.

La oftalmía purulenta y la catarral son afecciones de los ojos. Estos padecimientos producen secreción de líquido purulento que

sale entre los párpados, y ocasionan la pérdida de uno o ambos ojos.

La tosferina fue una de las principales enfermedades respiratorias. Comienza con los síntomas de un catarro convencional, pero se complica por ataques prolongados de tos que pueden ocasionar la muerte. El croup entra en esta categoría por afectar la laringe provocando voz apagada, sofocación y señales de asfixia.

Respecto a las enfermedades de la piel, el elemento transmisible por contagio es un parásito, ya sea algún animal particular como el *acarus scabiei* en la sarna. En el caso de las tiñas, el parásito es vegetal, el *achorion de Schoenlein* para la tiña favosa, el *tricrofito tonsurante* para la tiña tonsurante y el micrósporo de Audouin para la tiña decalvante. Cabe destacar que afectan varias partes del cuerpo humano como manos, pies y cabeza.

El mal de San Vito, también designado corea, afecta principalmente el sistema nervioso. Consiste en la producción de movimientos involuntarios, irregulares en todo el cuerpo o solo en la cara, cuello y algunas extremidades. Se distingue de la epilepsia en que en esta el niño se pone pálido y cae al suelo privado de conocimiento y sensibilidad.⁵

La realización de aquel Congreso en nuestro país no fue un hecho aislado, pues tiene sus orígenes en una preocupación mundial sobre el cuerpo humano, en específico por las formas de corregirlo, disciplinarlo y protegerlo. En dicha preocupación, la escuela tuvo un papel importante. Al respecto, George Vigarello (2005) explica que esta, la

escuela, instaura un orden que lejos de ignorar el cuerpo del niño, lo sujeta a corrección y vigilancia; “en nombre de la higiene no sólo se realiza el pulido de las actitudes [...] sino que además, se convertirá en dispensadora de espacio y reguladora del tiempo”. Por lo tanto, los cuerpos de los niños y cada uno de los materiales que los tocan o se relacionan con ellos tenían que ser objeto de estudio y discusión para obtener mejores resultados del trabajo en el aula escolar.

Ana María Carrillo (1999) expone que este congreso tenía entre sus objetivos formar “generaciones vigorosas, capaces de trabajar y defender a la nación”. Lo que se percibe como una necesidad para las nuevas condiciones de industrialización que se estaban presentando en el mundo, así como la preocupación por las enfermedades en las clases obreras del último tercio del siglo XIX.

Enfermedades infantiles en la zona de estudio

El estado de Morelos se encontraba dividido en seis distritos políticos para su administración durante el porfirato: Cuernavaca, Yautepec, Morelos, Jonacatepec, Juárez y Tetecala. Estos, de acuerdo con datos proporcionados por Alfonso Luis Velasco (1999), para 1890 comprendían entre todos: seis ciudades, 26 municipalidades, 11 villas, 109 pueblos, 80 ranchos y 40 haciendas. Con una población estimada de 144 199 habitantes; de ellos, 73 109 eran hombres y 72 090 eran mujeres.

En lo que respecta a temas de higiene, el obispo de Cuernavaca, Francisco Plancarte y Navarrete, dice, en su obra publicada en

⁵ Las descripciones de estas enfermedades corresponden a la época. Fueron consultadas en las memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico publicadas en 1883 por la imprenta del Gobierno.

1999, que el consejo de salubridad se estableció en la capital del estado en 1891 y no se organizó hasta 1900. Formaban parte de este un médico titulado, el cual fungía como presidente, cinco vocales, a saber: un médico, un abogado, un ingeniero, un farmacéutico y un veterinario. También contaba con un secretario, pero Plancarte no especifica si debía ser una persona vinculada con la salud, solo se limita a señalar que el secretario tenía a sus órdenes un ayudante de laboratorio.

Tanto en la capital del estado como en las cabeceras de distrito, el gobierno tenía hospitales, y las vacunas, según los apuntes de Plancarte, se aplicaban “periódica y gratuitamente”. Sin embargo, entre los

profesionistas de la salud, de acuerdo con datos registrados por Milada Bazant (2002), precisamente para 1900 —año en el que se organizó el consejo de salubridad estatal— se contaba para el estado de Morelos con 23 farmacéuticos, 32 médicos alópatas, 19 médicos homeópatas, nueve veterinarios y un dentista.

Este personal tenía que hacer frente a diversas enfermedades que ocasionaban decesos entre la población morelense. En los registros del ramo de salud que fueron publicados en dos periódicos de la época encontramos datos sobre mortalidad de cada uno de los distritos de la zona de estudio, que se resumen en el cuadro 1.

Cuadro 1. Mortalidad en el estado de Morelos, 1885-1895

<i>Distrito</i>	<i>Causas de muerte</i>			
Cuernavaca	Accidentes	Consunción	Fiebre	Hígado
	Alferecía	Deposiciones	Fríos	Hinchazón
	Al nacer	Diarrea	Gangrena	Inflamación
	Ataque nervioso	Disentería	Gastralgia	Pulmonía
	Calentura	Dolor de costado	Hidropesía	Viruela
Yautepec	Accidentes	Disentería	Fiebre	Meningitis
	Alferecía	Edema	Hepatitis	Parto
	Al nacer	Empacho	Heridos	Pulmonía
	Cólico	Enteritis	Hipertrofia	Sarampión
	Congestión Diarrea	Epilepsia	Inflamación	Viruela
Jonacatepec	Accidentes	Disentería	Golpes	Pulmonía
	Alferecía	Empacho	Inflamación	Tifoidea
	Anginas	Erisipela	Hidropesía	Tosferina
	Calentura	Escarlatina	Meningitis	Sarampión
	Congestión cerebral	Fiebre	Parto	Viruela
	Diarrea	Gangrena	Piquete de alacrán	

Morelos	Accidentes Alferecía	Apoplejía Calentura	Disentería	
Juárez	Accidentes Alferecía Al nacer Anginas Apoplejía Calentura Cáncer Cólico	Congestión cerebral Deposiciones Diarrea Disentería Dolor Epilepsia Erisipela	Fiebre Fríos Golpes Heridas Hidropesía Hígado Inflamación Parto	Piquete de alacrán Pulmonía Sarampión Tosferina Viruela Vómito
Tetecala	Aborto Alferecía Al nacer Anginas Cólico	Deposiciones Diarrea Disentería Empacho Erisipela	Fiebre Hidropesía Inflamación Parto	Piquete de alacrán Pulmonía Viruela Vómito

Fuente: elaboración propia con base en el ramo de salubridad pública publicado en *El Orden* (1885-1888) y el *Semanario Oficial del Gobierno de Morelos* (1895).

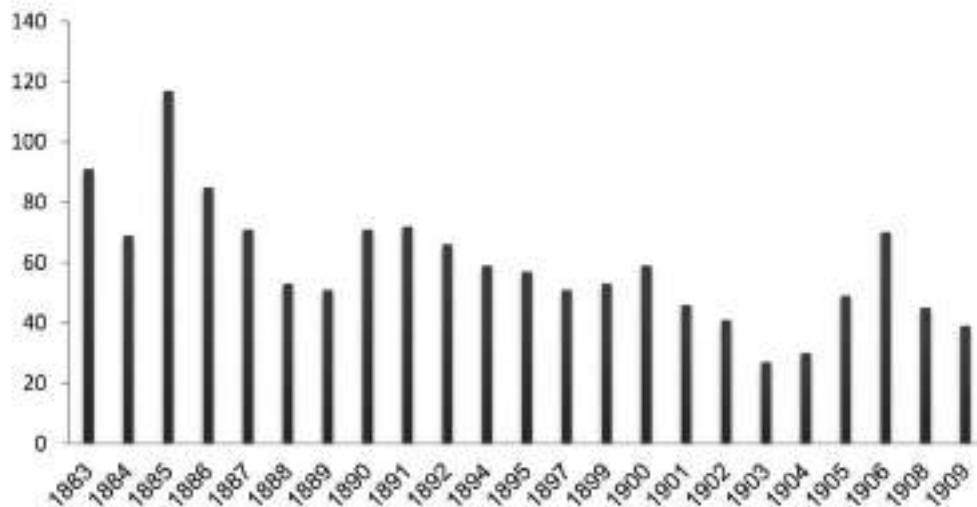
En el cuadro 1 podemos notar que en el distrito de Morelos las causas de muerte fueron pocas. Esto se debe a que el ramo de salubridad pública solo daba cuenta de los decesos ocurridos en el hospital de Cuautla, aunque señalaba que las “enfermedades de la zona”, principalmente la calentura, ocasionaban bastantes decesos en ese distrito político.

En dos municipios del estado de Morelos encontramos archivos relativos al ámbito escolar en el periodo de estudio. Estos municipios son Mazatepec (ubicado en el distrito político de Tetecala) y Tlayacapan (perteneciente al distrito de Yautepec). En ambos, según la documentación que resguardan, la

viruela y el sarampión afectaron a los niños en edad escolar. De acuerdo con las leyes de instrucción pública estatales, la edad escolar para primaria comprendía un rango etario de seis a doce años.

En lo que respecta a la viruela, tomando como referencia los libros de defunciones que se conservan en el archivo histórico municipal de Mazatepec, esta afectó a la niñez de ese municipio como se representa en la gráfica 1. En 1885, a partir de julio la viruela atacó con fuerza a la población. Durante ese año y parte del siguiente, esta enfermedad cobró la vida de 85 niños de entre nueve meses y 12 años de edad.

Gráfica 1. Defunciones en el municipio de Mazatepec, 1883-1909



Fuente: elaboración propia a partir de los libros de defunciones del AHMM.

La viruela se presentó en distintas zonas del estado de Morelos y fue motivo de preocupación por parte de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pues con carácter de “muy urgente” se dirigió un oficio al Consejo Superior de Salubridad para que tuviera conocimiento de la epidemia de viruela que se estaba haciendo manifiesta en el pueblo de Alpuyecá.⁶ En mayo de 1910 ya se habían presentado 40 casos y 15 defunciones por esa enfermedad. El Consejo Superior de Salubridad escribió al gobernador del estado de Morelos para ofrecer los servicios necesarios y combatir la enfermedad. Pero el gobernador manifestó que no era necesario porque ya se habían “vacunado y revacunado” los habitantes del lugar y la epidemia se encontraba “ya casi extinguida” (AGN, 1910).

Las comunicaciones entre el Consejo Superior de Salubridad y el gobernador de Morelos muestran que el tema de la higiene durante el porfiriato fue una preocupación para las autoridades, pues, además de la viruela, otra enfermedad de contagio se había propagado masivamente: el sarampión. En Mazatepec encontramos una nota del agente sanitario en la que se hacía saber al director de la escuela de niños de una epidemia de sarampión en la hacienda de San Gabriel, municipalidad de Amacuzac, que se había originado en Puente de Ixtla. Se recomendaba a los profesores de municipios cercanos “estricta vigilancia tanto respecto de los niños enfermos, como de los convalecientes para evitar la propagación de la enfermedad”.

⁶ Alpuyecá pertenecía a la municipalidad de Coatlán del Río del distrito político de Tetecala. En la actualidad es lugar de paso para dirigirse a los municipios de la zona poniente del estado de Morelos, como Mazatepec, y hacia al sur de la entidad.

Entre las medidas prescritas para prevenir la transmisión del sarampión, se mandó retirar del establecimiento escolar a todo aquel niño que exhibiera signos de catarro nasal o lagrimeo, con fiebre o sin ella. No se permitiría a los convalecientes reingresar a la escuela sino después de una cuarentena, establecida en 14 días, y “previo baño que se exigirá a la familia del enfermo”. Se mencionaba, además, que se evitase la aglomeración de niños y se cuidara del aseo y ventilación de locales escolares (AHMM, 1908).

A pesar de que se realizaban campañas de vacunación por parte del gobierno, estas no tuvieron el éxito esperado, ya que, en 1893, el encargado de la inoculación informó al presidente municipal de Mazatepec: “tengo el honor de participar a U. que ha terminado la inoculación del paz vacuno en este municipio, sintiendo por mi parte la poca asistencia de niños que se han presentado para recibir esta operación”. Esto se debía principalmente al temor de la gente de adquirir la enfermedad a través de la vacuna, incluso a experimentar dolor con el piquete de aguja.

Aquí se debe señalar que los datos dispuestos en la gráfica 1 corresponden solamente al municipio de Mazatepec, en específico a los muertos que fueron registrados por el ayuntamiento del lugar. Por esta razón, encontramos años en los cuales parece que la mortandad disminuye, como en 1903 y 1904. Esto se debe a que los libros de defunciones para estos años se encuentran incompletos; además, debemos pensar en aquellas personas que no fueron registradas porque fallecieron fuera del municipio o se dio aviso del deceso a las autoridades eclesiásticas, y no a las municipales.⁷

Asistencia e inasistencia. El caso del “mal de ojo” como enfermedad local

El estado de Morelos promulgó su primera Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1872. Posteriormente se publicó formalmente una nueva reglamentación en 1879, y para el periodo del porfiriato, 1882-1910, encontramos cuatro leyes en materia escolar, bajo los gobiernos de Carlos Quaglia, 1883; Jesús H. Preciado, 1885; Manuel Alarcón, 1895, y Pablo Escandón, 1910. En estas legislaciones es notoria la ausencia de características higiénicas que deberían tener las instituciones morelenses destinadas a la enseñanza. Este hecho resulta paradójico porque el Congreso Higiénico Pedagógico se llevó a cabo en 1882, mientras el estado de Morelos emitió leyes para las escuelas primarias en los años mencionados líneas arriba. Para este estado, lo más cercano a este tema se encuentra en el código sanitario de 1891. En el artículo 89 de la sección “Habitaciones y escuelas” establece que todas las escuelas, tanto públicas como particulares, quedaban sujetas a la inspección higiénica y médica conforme las prescripciones de este código.⁸

Francisco P. de Reyes, en su *Manualito de la geografía del estado libre y soberano de Morelos*, publicado en 1890, refiere la situación escolar que prevalecía en el trienio 1887-1889. Detalla que la inscripción de alumnos en las escuelas dependientes del gobierno llegaba a más de 11 mil, entre hombres y mujeres, y la asistencia media mensual fluctuaba entre 9 y 10 mil (Reyes, 2000, p. 22). Mientras los niños que tomaban clases en escuelas privadas o en escuelas amigas hacían que el

⁷ Los libros de defunciones del archivo histórico de Tlayacapan se hallan en estado de extremo deterioro, aun con hojas incompletas. Por esta causa, no fue posible elaborar la gráfica de ese municipio. Para el caso de Mazatepec, no se cuenta con los libros de defunciones de 1893, 1896, 1898, 1907 y 1910.

⁸ Es importante señalar que la inspección sanitaria de las escuelas asentada en el código sanitario se reduce principalmente a la aplicación de vacunas en los niños, evitar la conglomeración de personas en un mismo sitio, dar aviso a la autoridad de cualquier brote de enfermedad infecciosa, y en las casas que funcionaban como escuelas colocar ventanas, el aseo de patios, escaleras y evitar la filtración de agua.

total de la población escolar en Morelos oscilaba entre 13 y 14 mil educandos.

En el estado de Morelos, las leyes orgánicas de instrucción pública establecían como obligatoria la instrucción primaria. Hacían responsables a los padres o tutores del cumplimiento de esta norma y establecían que en caso de incumplimiento se aplicaría una multa. Las inscripciones para el periodo anual, que duraba diez meses, del 7 de enero al 30 de octubre, se llevaban a cabo en el periodo del 15 de diciembre al 6 de enero, cuando los padres debían presentar en las secretarías de los ayuntamientos las boletas que comprobaran la inscripción de los menores en alguna escuela.⁹

Las únicas excepciones para no inscribir a los menores en la escuela eran el padecimiento de alguna enfermedad o defecto físico y los casos en que la distancia les impidiera concurrir a ella. Para el asunto de enfermedades, la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1895 establecía que estas tenían que justificarse comprobándolas con el correspondiente certificado de un médico (arts. 2 y 6). Sin embargo, la legislación morelense en materia escolar establecía que los niños y niñas podían asistir también a establecimientos particulares o recibir su educación en el hogar.

Los niños que eran inscritos en cualquiera de las escuelas del gobierno morelense tenían la obligación de asistir a las clases mientras durara el ciclo escolar de diez meses. Las únicas justificaciones para que los educandos no asistieran a la escuela eran el padecimiento de una enfermedad grave o el fallecimiento de un familiar.

El artículo 10 de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1895 establecía que no serían admitidos “motivos de otra naturaleza”. Sin embargo, resulta interesante analizar los registros de asistencia a las escuelas y las faltas justificadas, pues es evidente la constante inasistencia de los/as alumnos/as, que oscilaba dependiendo del mes.

Aquí es necesario diferenciar entre inasistencias injustificadas y justificadas. Sobre las primeras, se cuenta con los registros por mes de los alumnos faltistas, que los directores reportaban al Ayuntamiento. Se indicaba el nombre del alumno, el del padre o tutor y el número de faltas. En las listas es notoria la ausencia de alumnos por más de diez días, principalmente en los meses de febrero, marzo, agosto y septiembre (véase el cuadro 2). Este nivel de inasistencia se contrapone al artículo 13 de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1895, que imponía multas de 50 centavos a dos pesos a los padres o tutores cuyos menores a su cargo excedieran sin justificar más de diez días de ausencia en un bimestre.

Ahora bien, en cuanto a las faltas justificadas, habíamos comentado que las causas válidas de estas eran la enfermedad grave del niño o el fallecimiento de una persona de su familia. No se admitía “motivo de otra naturaleza”. En un registro de faltas justificadas del periodo 1909-1910 predominan las registradas bajo el epígrafe “enfermedad”, sobre todo en los meses de febrero, marzo y abril, aunque esta clasificación es ambigua, pues en otras columnas aparecen enfermedades como pulmonía, tos y calentura (véase el cuadro 2). No obstante, es posible que las festividades de Semana

⁹ Según la Ley Orgánica de Instrucción Primaria del Estado de Morelos de 1895, artículos 1, 5 y 21 (reformado, este último, el 23 de marzo de 1896).

Santa hayan sido factores importantes para la inasistencia en abril.

Cecilio A. Robelo (1999), en su *Geografía del estado de Morelos*, comenta que la zafra, esto es, la cosecha de caña, la molien-

da y la conversión del jugo de esta en azúcar, se hacía desde noviembre hasta mayo. Por lo tanto, no es casualidad que en febrero y marzo se haya registrado una cantidad abundante de niños “enfermos”, justo en el momento de mayor actividad en las haciendas.

Cuadro 2. Motivo de ausencias en las escuelas de Mazatepec, Morelos, 1909-1910

Mes	Motivo de la falta								
	Ausencia	Calenturas	Causas de fuerza mayor	Enfermo	Garganta	Granos	Mal de ojo	Pulmonía	Tos
1909									
Noviembre		2						2	
Diciembre	1	1	2	6					1
1910									
Enero				18					
Febrero				72					
Marzo				28					
Abril				8					
Mayo									
Junio									
Julio		3						4	
Agosto		3				2		63	
Septiembre								15	
Octubre								10	
Noviembre		1						6	
Diciembre		1			2				

Fuente: AMMM (1910).

Aun así, estas faltas por enfermedad, según el artículo 6 de la citada ley de 1895, tenían que ser justificadas con certificado médico, pero no queda claro cómo se conseguía un certificado por “mal de ojo”, que es uno de los conceptos con predominio de faltas de julio a noviembre de 1910. La legislación afirmaba con claridad que no se aceptarían otras causas, a menos que el gobierno considerara el “mal de ojo” como una enfermedad. Entonces, ¿cómo explicar esto?

Una posible explicación la ofrecen los directores de las escuelas oficiales de niños, quienes en varios años se quejaron con frecuencia de la poca asistencia de los alumnos al establecimiento, debido a que los niños en edad escolar se ocupan en trabajos del campo. No es casualidad, por lo tanto, que los meses en que se registra una menor asistencia y un mayor número de faltas injustificadas y elevado número de faltas justificadas por enfermedad coincidan con los de mayor actividad agrícola de temporal, aunque los cultivos de riego tengan otros tiempos.

Puede suponerse que en el caso de “mal de ojo”, ante la imposibilidad de obtener un certificado médico, se recurriera a esta causa para librar el requisito legal de presentar dicho documento. El “mal de ojo”, en efecto, es considerado como una enfermedad en las comunidades campesinas. Y precisamente es en septiembre cuando se procede a la siembra de la caña (Tortolero, 1998, p. 297), después de haber efectuado los trabajos de labranza, en los meses de agosto, septiembre y octubre. Así, se puede inferir que “el mal de ojo” era una excusa para no enviar a los niños a la escuela y ocuparlos en las labores del campo.¹⁰

Sobre esta cuestión, la legislación parece contradecirse, aunque puede tratarse de una ambigüedad deliberada para dar flexibilidad a las inasistencias en las comunidades, pues, por una parte, en respuesta a la queja del director de la escuela de niños de Mazatepec sobre las faltas, la Secretaría General de Gobierno instruyó al jefe político del distrito de Tetecala —al cual pertenecía Mazatepec— para informar el motivo de la poca asistencia de niños en edad escolar: “se ocupan en trabajos del campo y no asisten a las clases”. El gobernador se sirvió acordar con el presidente municipal de aquel lugar, en ejercicio de las facultades que le confería la ley de instrucción pública, que debía procurar que la asistencia a la escuela fuera la debida según el padrón escolar (AHMM, 1909).

Sobre este mismo tema del trabajo infantil en las labores agrícolas, en 1887, al recoger noticias para formar “los estados generales” de instrucción primaria, el preceptor de la escuela de Mazatepec anotó, en unas observaciones, que el municipio por ser “uno de los puntos principalmente agrícolas, la asistencia no puede ser normal en todos los meses del año, sino que hay unos más concurridos que otros; esto depende, de que los más labradores son propietarios en pequeño y tienen necesidad del auxilio de sus familias” (AHMM, 1887).

Pedro Martínez, un tepozteco excombatiente zapatista informante del antropólogo Oscar Lewis, relata las dificultades que tuvo para asistir a la escuela debido a la necesidad de llevar a los chicos a trabajar en las labores del campo:

¹⁰ Debido a su misterioso origen, los niños que adquirían el “mal de ojo” eran atendidos por las curanderas, las cuales les pasaban un huevo por todo el cuerpo. Además de emplear yerbas de ruda y romero, darle nueve vueltas al brocal de un pozo para posteriormente sacar al niño a que le diera la luz de la luna y “otras muchas cosas más de acuerdo al criterio del curandero” (Rendón, 2002, p. 289).

Bueno, dilaté unos cuantos días en la escuela, pero si iba, me sacaban a trabajar. Nunca pues, casi nunca permanecí en la escuela, porque mi padrastro —pues ignorante también— me llevaba más al trabajo, y peor cuando comencé a ganar dieciocho centavos en la Hacienda de Atlihuayán (cit. en Sánchez Ascencio, 1998, p. 178).

Por su parte, en el caso de los Altos de Morelos, la directora de la Escuela de Niñas de San José exponía que “la poca asistencia de niñas a este plantel de mi cargo” “consiste en el abandono de los padres de familia; pues son muy poco afectos a la educación de sus hijas, asisten a la escuela solo por fuerza” (AHT, 1907).

El hecho de que los padres fueran “poco afectos a la educación” no es suficiente para explicar la ausencia de niños y niñas en los planteles escolares de la municipalidad de Tlayacapan. Algunas madres expusieron ante la directora de la escuela mixta de San Agustín los motivos por los cuales no mandaban a sus hijos al plantel escolar.

Una dijo que su hijo no asiste a la escuela porque cuida a los bueyes en el campo, otra que porque su hija trabaja en el campo con su hermano porque se hallaba enfermo el padre, otra que por que su hija se ocupa de los quehaceres domésticos y que porque ya es grande y la madre es sola, el padre de otra niña manifestó que su hija no tiene la edad escolar aunque aparece registrada en el censo con 7 años, y dos niñas que ingresaron a la escuela hasta Enero pasado porque según dicen sus madres, estaban en el campo trabajando (AHT, 1907).

Además, algunos vecinos de Tlayacapan se iban a vivir al campo o a las haciendas “de Tierra Caliente” con sus respectivas familias, y, por lo tanto, los niños dejaban de asistir a la escuela. Arturo Warman (1978, p. 72) señala que acceder al trabajo dentro de la hacienda no era sencillo en ocasiones, por lo que se necesitaba “ser conocido” y volver año tras año a la misma hacienda. Esto causaba que algunos padres se llevaran a los hijos para que “los fueran distinguiendo” y, con un poco de suerte, fueran contratados como aguadores.

Conclusiones

Como pudimos observar en este trabajo, durante el porfiriato existió un interés por aquellas enfermedades que afectaban diversas partes del cuerpo entre la población infantil mexicana de finales del siglo XIX. Varias medidas se recomendaban para evitar la propagación de aquellas de rápido contagio entre la población infantil. En el estado de Morelos destacan principalmente la viruela y el sarampión.

Aspecto importante en nuestra zona de estudio es la relación entre el ciclo agrícola y las enfermedades locales como el “mal de ojo”, que entorpecieron la asistencia en algunos meses del año, justo en los momentos de mayor actividad en las haciendas morelenses. Debemos añadir que, aunque tenemos registros de defunciones, en ellos no encontramos muertes por “mal de ojo”.

Acercarse al estudio del cuerpo infantil a través de la instrucción pública permite vislumbrar otro tipo de situaciones que se consideraban problemáticas en las escuelas y que no tienen que ver con circunstancias propias de los salones como metodologías, disciplina o ramos de enseñanza. Las enfermedades del cuerpo infantil son una veta de estudio para investigadores de historia de la educación, y hacen posible un acercamiento a aquellas que los pobladores reconocían como propias de sus lugares de origen, a pesar de que no fueron consideradas por los comités médicos, pero que afectaban de manera directa la asistencia escolar.

Bibliografía

- BAZANT, M. (2002). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- CARRILLO, A. M. (1999). El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882. *Revista Mexicana de Pediatría*, 66(2), 71-74.
- CARRILLO, A. M. (2002). Médicos del México decimonónico: entre el control estatal y la autonomía profesional. *Dynamis. Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam* (22), 351-375. <https://raco.cat/index.php/Dynamis/article/view/92803/118018>
- El Orden* (1885-1888).
- GUERRA, F. X. (2003). *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- IMPRESA DEL GOBIERNO (1883). *Memorias del Primer Congreso Higiénico Pedagógico reunido en la ciudad de México el año de 1882*. Imprenta del Gobierno.
- LEY ORGÁNICA DE LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA DEL ESTADO DE MORELOS (1895). Mecanuscrito.
- MENESES MORALES, E. (2001). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.

PLANCARTE Y NAVARRETE, F. (1999). *Apuntes para la geografía del estado de Morelos*. Cuadernos Históricos Morelenses.

RENDÓN GARCINI, R. (2002). *Vida cotidiana en las haciendas de México*. Fomento Cultural Banamex.

REYES, F. P. (2000). *Manualito de la geografía del estado libre y soberano de Morelos*. Cuadernos Históricos Morelenses.

ROBELO, C. A. (1999). *Geografía del estado de Morelos*. Instituto Estatal de Documentación de Morelos.

SÁNCHEZ ASCENCIO, P. (1998). *Antología histórica de Tepoztlán*. Centro Instituto Nacional de Antropología e Historia Morelos.

SEMENARIO OFICIAL DEL GOBIERNO DE MORELOS (1895).

SOLER DURÁN, A. (2006). Marginalidad, educación y analfabetismo en Chiapas y Oaxaca, 1877-1910. En L. Martínez Moctezuma y A. Padilla Arroyo (coords.), *Miradas a la historia regional de la educación*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Miguel Ángel Porrúa, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

TORTOLERO VILLASEÑOR, A. (1998). *De la coa a la máquina de vapor. Actividad agrícola e innovación tecnológica en las haciendas mexicanas: 1880-1914*. Siglo XXI Editores.

VELASCO, A. L. (1999). *Geografía y estadística del estado de Morelos*. Cuadernos Históricos Morelenses.

VIGARELLO, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Ediciones Nueva Visión.

WARMAN, A. (1978) *...Y venimos a contradecir. Los campesinos de Morelos y el Estado nacional*. Ediciones de la Casa Chata.

Archivos

AGN Archivo General de la Nación. Fondo Instrucción pública y Bellas Artes, Serie educación preparatoria y profesional, año 1910, expediente 36.

AHMM Archivo Histórico Municipal de Mazatepec. Fondo Instrucción pública, Series correspondencia y estadísticas, años 1887-1910, expedientes 13, 16 y 28.

AHSSA Archivo Histórico de la Secretaría de Salud. Fondo salubridad pública, Serie congresos y convenciones, año 1882, expediente 5.

AHT Archivo Histórico de Tlayacapan. Fondo Instrucción pública, Serie estados mensuales, año 1907, expediente 12.

Fecha de recepción 5 de enero 2022:
Fecha de aprobación: 31 de marzo 2022



Educación y el “nuevo ciudadano”: las Misiones Culturales en Tepoztlán, Morelos (1922-1930)

Palabras clave:

ciudadano, intermediario cultural, cultura dominante, cultura local.

Resumen

Este escrito tiene como objetivo mostrar el alcance del proyecto de Misiones Culturales por parte del Estado durante la década de los veinte (1922-1930), que tuvo como propósito “convertir” indios y campesinos en “nuevo ciudadano mexicano”.¹ Además, apreciar a distancia temporal, también desde el trabajo de las Misiones Culturales, “un nuevo ciudadano” que apele a la transformación social, los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad y la interculturalidad. La metodología seguida es la histórico-cultural. Desde el dato histórico, se da cuenta del proceso de cambio de la cultura tepozteca, es decir, su vida cotidiana al contacto con las Misiones Culturales.

¹ Este documento se desprende de la investigación que llevé a cabo para la tesis doctoral titulada *Misiones Culturales en la dinámica sociocultural en Tepoztlán, Morelos, 1922-1938*. La metodología se basó en consultas de fuentes primarias, así como secundarias, en diversos archivos y bibliotecas, apoyándome para la lectura y la interpretación en diferentes autores, entre ellos Mary Kay Vaughan, que señala la importancia de dar vida a los actores localizados en las fuentes, a través del uso de diversas herramientas como llevarlas a la confrontación con otro tipo de fuentes como documentos familiares, correspondencia personal y documentos judiciales. Respecto de esta última fuente, no solo registré el incidente delictivo, sino también recuperé datos relativos a la vida social, política y cultural que el documento señala de manera tangencial.

Keywords:

citizen, cultural intermediary, dominant culture, local culture.

Abstract

This paper aims to show the scope of the project of Cultural Missions by the State during the twenties (1922-1930); whose purpose was to “convert” Indians and peasants into a “new Mexican citizen”²; and to appreciate at a temporary distance, also from the work of Cultural Missions, “a new citizen”, who appeals for social transformation, human rights, gender equality, diversity and interculturality. The methodology was from the historical-cultural. From the historical data he realizes the process of change of the Tepoztec culture; that is, their daily lives, in contact with Cultural Missions.

Después de la revolución, el Estado educador mexicano presentó, a través de la fundación de la Secretaría de Educación Pública y con el secretario de Educación José Vasconcelos, un modelo de ciudadano en el que la tradición hispánica se entreveraba con la tradición indígena. Vasconcelos llevó a cabo la idea de fusión con el proyecto educativo de Misiones Culturales, que tuvieron como principio castellanizar y cambiar los hábitos de indios y campesinos, es decir, su cultura, pues el retraso social, económico y educativo que padecía México se le atribuía a la diversidad multiétnica y pluricultural en la nación.

Con base en lo anterior, se muestran algunos de los alcances del proyecto de Misiones Culturales en el municipio de Tepoztlán, Morelos (México), entre 1922 y 1930, como propagadoras de la ideología del Estado revolucionario a través de los maestros de la localidad, a quienes aquí se les identifica como intermediarios culturales, ya que fueron los que tamizaron el discurso

oficial y modelaron conductas, con el propósito de hacer de indios y campesinos “nuevos ciudadanos mexicanos”. En este sentido, el papel de las misiones fue clave, pues su trabajo estuvo fincado sobre la cultura de la comunidad. En este texto se orienta la mirada a lo cultural, sin soslayar el relato histórico, ya que a través de este se siguen los procesos de cambio de la comunidad.

Asimismo, con apoyo en Antonio Viñao (1993) y Dorothy Tanck (1976), se presenta el fenómeno educativo contextualizado, y no aislado. Este modo de concebir la forma de hacer historia de la educación se ha orientado hacia la llamada historia cultural, pues, además de dar cuenta de la manera en que funcionaban las escuelas, deja ver la realidad social en la que están inmersas.

En cuanto a los maestros, Martínez (cit. en Tanck, 2002, p. 181) indica que se les percibía como un “intermediario entre las normas emitidas por las autoridades y la realidad

²This document is derived from the research I carried out for my doctoral thesis, entitled: Cultural Missions in the socio-cultural dynamics in Tepoztlán, Morelos 1922-1938. The methodology was based on consultations from primary sources, as well as secondaries in various archives and libraries supporting me for reading and interpretations in different authors, including Mary Kay Vaughan, that points out the importance of giving life to the actors located in the sources, through the use of various tools such as leading them to confrontation with other types of sources: family documents, personal correspondence and judicial documents. This last source, not only recorded the criminal incident, but also recovered data related to social, political and cultural life that the document points out tangentially.

del ámbito social de cada lugar" (2002, p. 182). Así, Martínez invita a "reflexionar sobre las condiciones sociales y culturales del sistema escolar" (Martínez, 2001, p. xi), pues dicha reflexión permite visualizar mejor el papel del Estado educador en el ámbito educativo a lo largo de nuestra historia.

Desde esta idea, se considera pertinente contextualizar y, por lo tanto, dar cuenta históricamente de la manera en que el Estado, desde el siglo XIX, manifestó su inquietud sobre qué hacer con los indígenas y campesinos, tanto en términos educativos como culturales. Pues si bien, en términos jurídicos, el concepto indio dejó de existir en los documentos legales, ya que este adquirió el estatus de ciudadano, no obstante, y a pesar de los decretos, su condición social no se transformó o modificó. Este supuesto se refleja en las tesis del historiador de la época Emilio Rabasa:

Las nociones de ciencia que se enseñan en las escuelas deben de ser básicas, de lo contrario serán inútiles para el indio que continúa aislado en su medio ambiente; primero porque no las entiende, y luego, porque no tendrá ninguna aplicación en su labor, ni uso en sus relaciones diarias (1920, p. 266).

La importancia y el poder transformador que se le otorgó a la instrucción, que es la que llevaría al "progreso", estuvo cargada de ideas tanto de carácter político y económico como racial. En este sentido, el desafío era la formación del ciudadano mexicano desde lo educativo. Al respecto, el político liberal Miguel Lerdo de Tejada expresó:

Esta diversidad de razas [...] ha sido y será el mayor obstáculo para la prosperidad y crecimiento [de México], porque estando así dividida la sociedad en diferentes fracciones por su origen, por su educación, por sus costumbres y hasta por su lengua, cada fracción tiene diferentes tendencias para poder trabajar al unísono hacia un fin común (2010, p. 28).

En el mismo sentido expresó Justo Sierra su idea, pero señalando como posibilidad de "salvación" a otro grupo social: "[Es] en la masa de la nación, que emergió un grupo social con perfiles propios y positivos, el mestizo". Sierra identificó a este grupo social como la burguesía y clase media que sería "el grupo modelo, de la nación" (1986, p. 284).

En términos similares, Molina Enríquez refirió que el elemento mestizo se componía del agricultor español que, aunque se casaba algunas veces y conservaba dentro de su familia legítima "su sangre pura", mantenía relaciones con mujeres indígenas, con las que llegaba a tener hijos. A estos hijos mestizos el padre les otorgaba un pedazo de tierra para que vivieran de sus productos; cuando en vida no lo hacía, lo hacía al morir. Este tipo de sucesión daba lugar, indica Molina, a lo que se había denominado de un modo general una ranchería; al mestizo era al que propiamente se le llamaba rancho (1983, pp. 31-35).

Con base en estas concepciones del siglo XIX se postuló el progreso, la modernidad y la nacionalidad, que se continuaron y orientaron la creación de un tipo de ciudadano,

cuyo arquetipo era el mestizo con su cultura. Dichas concepciones se materializaron en el proyecto de Misiones Culturales, que eran las que se encargarían de la propagación de esta ideología del Estado educador, que en lo cultural encontró el vehículo más efectivo a tal propósito.

En cuanto al concepto de cultura, Keesing (1993, cit. en Barrera, 2013) señala que la comprensión de la cultura es un sistema cognitivo:

[...] nos encontramos ante la perspectiva de un sistema de conocimientos transmitido a lo largo de generaciones. Un sistema que no entiende la cultura como un fenómeno material sino como un sistema que rige, ostenta y ordena la interpretación de las cosas, las pautas de conducta, los modelos internos [...], un conjunto de normas que rigen y organizan a los miembros frente a otros miembros y frente al mundo (Barrera, 2013, p. 8).

Sin embargo, la cultura dominante (el Estado, en este caso) construyó la identidad como parte y producto de lo cultural, pero no de lo étnico, ni del pasado social, ni de la tradición, sino de eventos históricos que marcaron cambios en la historia de México, en los que la figura y la participación del pueblo son prácticamente invisibles. Es así como la identidad se alojaría en el propio Estado.

Al respecto, García Canclini (s/f, pp. 25-26) señala que el Estado considera la identidad como una consecuencia de los procesos de la independencia o de la revolución.

Entonces, el Estado aparecerá como el lugar donde se condensan los valores culturales nacionales y locales, a través de las instituciones oficiales, y en el que se regulan, por lo tanto, los conflictos sociales.

En cuanto a la cultura local, de acuerdo con Peter Burke (2004, pp. 62-63), es un grupo social en el que, si bien se comparte una tradición cultural, las diferencias sociales hacen que se apropie de algunos elementos de manera diferenciada. De este modo, el concepto de cultura local da cabida a la comprensión y explicación de las contradicciones que se suscitan en el interior del grupo o comunidad. Aparentemente, por formar parte de un mismo grupo cultural, se podría pensar, de manera ingenua, que no habría discrepancias entre los integrantes de este. Por lo tanto, dicho concepto remitirá a la no totalidad o uniformidad social.

Al respecto, Roger Chartier señala que se debe poner atención en las distintas formas de apropiación que hace una misma sociedad de un mismo objeto o mensaje, dado que los usos y las interpretaciones están relacionados, inscritos y determinados en las prácticas específicas que los producen (2002, p. 53).

Asimismo, García Canclini argumenta que estas distintas formas o maneras de apropiación de un mismo grupo dan como resultado conflictos internos entre las clases, originados por la desigual participación en la estructura productiva. Afirma que esto debe ser explicado en la vida cotidiana, ya que desde ahí es posible entender los hábitos que organizan el comportamiento de los diferen-

tes sectores y sus mecanismos de adhesión a la cultura dominante, o distinción grupal, de subordinación o resistencia (s/f, p. 29).

Desde esta perspectiva se puede comprender la manera en que el Estado difundió, a través del proyecto de Misiones Culturales, el modelo del “nuevo ciudadano” que se suponía que México necesitaba para progresar. En este orden de ideas, es importante señalar que el impacto de estas fue parcial, ya que la cultura local manifestó resistencias, recodificaciones y rechazos de diversas propuestas por parte de los misioneros.

Acerca del papel del docente, el intermediario cultural, Geertz señala que “nos ocupamos de un gran número de decisiones personales, de las que cada individuo, de acuerdo a un patrón de vida, es un canal de transmisión cultural en su contacto con el otro” (1996, pp. 51-52). El papel del intermediario cultural es clave en la medida que fue aceptado con menos recelo por la comunidad, en tanto coterráneo que compartía intereses y aspectos de la cultura local, pero que, por pertenecer a otra clase social (en Tepoztlán, al grupo de los “instruidos”), llegaría a censurar comportamientos y gestionar cambios en la comunidad. Este grupo social es el que se apropió de los valores culturales de la cultura dominante y los propagó.

En Tepoztlán, los intermediarios culturales fueron los maestros de la localidad, que ejercieron un trabajo, tanto en el nivel consciente como en el inconsciente, sobre su comunidad. Veremos las maneras en que estos actores sociales, por ser de la comunidad, lograron transmitir con cierta eficacia “valores”

a través del trabajo de castellanización. En este sentido, el proyecto educativo de las misiones, es decir, de la cultura dominante, se ubica en una posición de poder, dado que poseía instancias institucionales con las que propagaba un modelo de ser y pensar contrario al de la cultura de la localidad.

Fue en estas circunstancias donde se vinculó la cultura local (la comunidad) con la cultura dominante (misiones culturales). Para entender mejor esta relación se cita a García Canclini, para quien, si bien existe una asimetría en las relaciones que establecen ambas culturas, también tiene que haber una relación de reciprocidad. Señala que no se debe pensar el pueblo como una masa sumisa que se deja ilusionar; hay que admitir que su dependencia deriva, en parte, de que encuentra en la acción hegemónica cierta utilidad para sus necesidades. Debido a que este servicio no es enteramente ilusorio, los grupos locales prestan su consenso y conceden a la hegemonía una cierta legitimidad. Al tratarse de hegemonía, no de dominación, el vínculo entre ambas culturas se apoya menos en la violencia que en el contrato: una alianza en la que hegemónicos y subalternos pactan prestaciones recíprocas (García Canclini, s/f, pp. 29-30).

Desde esta definición, ambas culturas, Misión Cultural y comunidad tepozteca, obtuvieron utilidades en su contacto. Para las personas de la comunidad, no solo fue la adquisición del alfabeto o la escolaridad básica lo que les permitió resolver problemas y carencias que tal comunidad padecía, sino, sobre todo, su capacidad de apropiarse de la palabra escrita y, con ello, hacer valer uno

de sus derechos: la defensa de la tierra. Por parte de las Misiones Culturales, llegaron a generar cambios estructurales en parte de la cultura local tepozteca como, por ejemplo, la lengua y determinados hábitos.

Las misiones culturales en el periodo posrevolucionario

Una vez concluida la revolución mexicana, el tema de la educación de adultos y de los indios y campesinos se retomó con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 21 de junio de 1921, que inició actividades el 5 de septiembre de ese año. Esta Secretaría quedó dividida en tres departamentos, Escolar, de Bibliotecas y de Bellas Artes, y en dos departamentos auxiliares y provisionales, el Departamento de la Cultura Indígena y de Educación Rural. El primero era para incorporar a la población marginal y el segundo para mejorar el nivel del campo mexicano. Para tal propósito, se fijó como misión principal la difusión de las primeras letras y la enseñanza del castellano, así como de los conocimientos para “civilizar” al mundo rural y desterrar costumbres, tradiciones y valores “primitivos” y sustituirlos por hábitos “modernos”.

La educación tuvo como objetivo fomentar una cultura “esencialmente mexicana”, la que era concebida por Vasconcelos en el paradigma cultural español. En su libro *Breve historia de México*, señala:

[...] es la que se formó como raza nueva y habló por boca del Inca Garcilazo en el Sur, Alva Ixtlixóchitl en nuestro México. Incorporados por obra de la conquista civilizadora, el

indio y el negro a la rama latina de la cultura europea, nuestro patriotismo adquiere abolengo y entronca con una tradición prolongada y provechosa (Vasconcelos, 1956, p. 15).

El reconocimiento de estos personajes desconocía a aquellos que habían conservado su cultura, su lengua y sus modos de vida. Ese indio, contemporáneo de Vasconcelos, con su lengua, y ese campesino, con sus hábitos, eran los que representaban, según los intelectuales y pedagogos al servicio del Estado educador, el atraso del país:

El indio actual es distinto del existente en tiempo de la conquista. Está mal, está equivocado, y se resiste a aceptar este hecho e incorporarse a la nación [...] Por otra parte, el atraso del indígena es un factor que el extranjero puede utilizar para conquistarnos (Vasconcelos, 1958, p. 914).

Uno de los actores y protagonistas del diseño de la nueva política educativa fue José Vasconcelos, quien se rodeó de burócratas porfiristas recién graduados de las escuelas normales y profesionales. Unos y otros coincidían en que la educación era el único ámbito capaz de integrar a la comunidad rural indígena y campesina “aislada”, al tiempo de inculcarles nuevas habilidades, diversificar los productos, formar cooperativas, es decir, adquirir nuevos estilos de vida, para poder retomar la economía de libre competencia.

Pero ¿a qué se referían con mejoramiento cultural? Las autoridades de la SEP de aquel momento concebían la cultura en térmi-

nos utilitaristas, esto es, como un instrumento de comprensión y de progreso. El ejemplo que usaban para ilustrar esta idea lo basaban en la enseñanza:

La cultura tiene la función de mirar hacia el futuro. El funcionamiento de toda educación, de toda función cultural, debe desarrollar, debe despertar una idea, un deseo de continuar adelante basado en el perfeccionamiento del hombre, la cultura es por tanto un instrumento de progreso (Fell, 1989, p. 207).³

A partir de esta concepción, los sucesivos secretarios de Educación y directores de las Misiones Culturales, José Vasconcelos, Rafael Ramírez, Manuel Puig, Moisés Saénz y Narciso Bassols, expresarían, de diferentes maneras, la necesidad de integrar a los distintos grupos sociales que conformaban México, lo cual ocurriría a través de la realización del mestizaje cultural que se manifestaría en una sola lengua, el español, así como en las prácticas de la labranza, en la participación de distintas industrias y en la transformación de los hábitos personales (Meneses, 1998, p. 678).

Las misiones culturales en Tepoztlán, Morelos

Las Misiones Culturales llegaron a Tepoztlán desde 1924, y como permanentes, en 1926 (AHSEP, caja 12, exp. 15, fondo Escuelas Normales Rurales), aunque la localidad había experimentado la visita de maestros externos desde 1922. A partir de la llegada de las Misiones al municipio, la gente mostró interés en sus propuestas, sobre todo en aquellas

que tenían que ver con el cambio de su situación de pobreza.

El municipio de Tepoztlán se caracterizó desde entonces (siglos XIX y XX) por la poca capacidad productiva de la tierra, lo que no significa que la localidad, como otras comunidades de Morelos que participaron directa o tangencialmente en el movimiento armado, no haya quedado devastada y en condiciones aun más precarias, por lo que continuó con la fabricación y venta de carbón (Lewis, 1968, p. 124). Entonces, la revolución no trajo una mejora de sus condiciones de vida; sin embargo, la reforma agraria fue un aliciente para la comunidad. Las personas del municipio de Tepoztlán se organizaron con aquellas que ya habían aprendido a leer y reclamaron sus tierras mostrando títulos de propiedad para que les fueran restituidas en 1926.

La restitución de tierra que era identificada como propiedad ejidal consistió en una dotación de 2 100 hectáreas. Pero lo más importante fue que el resto del municipio (aproximadamente 24 mil hectáreas) seguiría siendo propiedad comunal, lo que daría lugar a que las personas de la comunidad se reposicionaran de su territorio. Este reposicionamiento llevó a que de manera gradual se fuera inhibiendo la tala de árboles, y para 1937, con la visita de Cárdenas al municipio, se solicitó que se declarara Parque Nacional el Tepozteco, con el fin de proteger la flora y fauna de la región, así como la zona arqueológica.

Estas determinaciones provocaron fuertes controversias, dado que el carácter de las tierras consideradas comunales permitía

³ José Vasconcelos postulaba que "existe el arraigado prejuicio de considerar al indio inferior; desde la conquista se le había separado y se habían creado escuelas especiales para indios". Tanto Vasconcelos como Puig Casauranc fueron partidarios de la escuela común y, al igual que Rabasa, creían en la virtud pedagógica del ejemplo.

echar mano de la tala de los bosques para la venta de carbón a gran escala, lo que provocó tensiones en el interior de la comunidad, que se fueron resolviendo con la compensación de otras actividades económicas (Lomnitz-Adler, 1982, p. 100).

Este ambiente de tensión entre los tepoztecos y la presencia de las Misiones Culturales favoreció la aceptación de estas por una parte de la comunidad, aceptación que puede ser interpretada en dos sentidos: uno, en términos de dominación; otro, en términos de negociación y resistencia. Sin embargo, el antropólogo Oscar Lewis, que estuvo trabajando en la comunidad en los años cincuenta, atribuyó de manera exclusiva los cambios de la comunidad a la dominación cultural de las Misiones, y no a una negociación y resistencia por parte de los tepoztecos.

Lewis refiere, con base en las entrevistas que realizó, un incremento de la alfabetización y una paulatina recuperación demográfica como productos de la enseñanza de nuevos hábitos de higiene personal y de limpieza que recibieron las familias en sus casas. Esto fue lo que los llevó al cambio:

Esta misión les ha enseñado cómo hacer camas, sillas y otros muebles; a las muchachas les ha dado clases de costura, tejido y crochet; también ha estimulado los bailes sociales y los juegos deportivos como el volibol; a las amas de casa les ha explicado el modo de preparar conservas en forma económica, por otra parte llevó a cabo una campaña, mediante la persuasión entre unas cuantas familias, para que

se mejoraran las condiciones hogareñas, que sus hijos los atendieran las enfermeras y construyendo letrinas (Lewis, 1968, p. 110).

Sin duda, el trabajo de las Misiones Culturales contribuyó a una recuperación demográfica, pero en estos cambios que la comunidad experimentó se omitieron los intereses de esta y las coincidencias con la misión. Como ya se mencionó arriba, la gente de la comunidad sabía que una manera de recuperar sus tierras era desde la alfabetización; de ahí su asistencia a las reuniones que convocaban los misioneros culturales. En cuanto a la castellanización, era claro que si se resistían a esta se colocarían en una situación de desventaja tanto para exigir derechos como para hacer gestiones de diverso orden; por ejemplo, los maestros de la Misión fueron sustituidos por maestros de la localidad.

Los tepoztecos enviaron en 1927 una solicitud a la SEP en la que expresaban la necesidad de que fueran maestros de la localidad quienes formaran la Misión Cultural. Argumentaban que los maestros de la Misión no sabían cómo enseñar a los docentes ni a los de la comunidad. Asimismo, mencionaban que estos no habían mostrado respeto e interés por entender las costumbres de las personas de la localidad.

En el archivo municipal de Tepoztlán (albergado en el Centro de Documentación y Museo Exconvento de Tepoztlán), en el Ramo Penal, se encontró una demanda interpuesta por un padre de familia tepozteco. En esta, él indicó que su hijo había sido maltratado verbalmente:

Fotografía 1. Parcela escolar



Fuente: Archivo Escuela (1930), Museo y Centro de Documentación, Exconvento de Tepoztlán.

[...] el maestro Rafael Jiménez insultó y maltrató al niño Ernesto Ortiz. Dicho maestro no le permitió la entrada al niño Ernesto Ortiz porque iba desaseado, por lo que le dijo que no podría entrar al salón porque era cochino (Museo y Centro de Documentación, Exconvento de Tepoztlán, INAH, caja 2, año 1924, fólder 2, fl. 2).

En la demanda, el papá de Ernesto Ortiz declaró que su hijo se bañaba diario, pero que, como este lo ayudaba en las labores

del campo, no le daba tiempo de llegar a su casa a cambiarse de ropa: “los maestros del pueblo saben que nuestros hijos nos ayudan en el campo [...] es mejor que los maestros que llegan de fuera se hagan de nuestro conocimiento” (Museo y Centro de Documentación, Exconvento de Tepoztlán, INAH, caja 2, año 1924, fólder 2, ff. 3-5). Esta demanda devela, en gran medida, los problemas que había entre los tepoztecos y las personas externas que llegaban al pueblo. El testimonio quedó registrado en el periódico *El Tepozteco*.

AL PUEBLO DE TEPOZTLÁN

A fin de poder realizar las aspiraciones de los pueblos, se necesita antes que todo, que el mismo pueblo tome con verdadero interés lo que a él sólo le toca decidir [...] y una de las grandes necesidades, y lo que es de suma importancia, es la designación libre de sus autoridades del Ayuntamiento. [...] Busquemos gente que sepa amparar y defender a nuestra colectividad, que sepan realmente el tipo de educación que necesita nuestro pueblo, y no que nos impongan personas de fuera de dudosos antecedentes que es desconocida de nuestras costumbres (*El Tepozteco. Órgano de la Colonia Tepozteca en México, 1922, noviembre 20*).

La solicitud de los tepoztecos al Estado educador sobre la creación de una Misión Cultural local y la aceptación de dicha solicitud propiciaron la redefinición de las relaciones entre los encargados de la misma Misión, ahora

como representantes del Estado mexicano, y las autoridades locales. Tal redefinición significó cierto desplazamiento de las autoridades estatales en los asuntos educativos de Tepoztlán.

Es importante destacar que, de acuerdo con el reglamento de la SEP, la comunidad de Tepoztlán no reunía las características necesarias para que ahí se estableciera una Misión Cultural. Para las autoridades federales, la creación de la Misión Cultural Tepozteca no era justificada, dado que esta no contaba con una infraestructura educativa, en especial escuelas y maestros en números suficientes; sin embargo, la solicitud fue aceptada.⁴

En cuanto a los maestros tepoztecos, Vicente Campos⁵ y Jesús Conde se comprometieron ante el jefe de la misión cultural para ser “aprendices eficaces para el progreso de sus paisanos” (Correspondencia personal de Jesús Conde, Archivo y Museo del Exconvento de Tepoztlán, INAH, caja 27, año 1927, fólдер 1).

Fotografía 2. Almacén escolar



Fuente: Archivo Escuela (1930), Museo y Centro de Documentación, Exconvento de Tepoztlán.

⁴ En Tepoztlán el movimiento armado inició en 1911, cuando algunos tepoztecos se adhirieron a las tropas zapatistas. Los tepoztecos que alcanzaron grado en ellas fueron Simón Rojas, Felipe Tijera, Lucio Moreno, Quintín González, Mariano Sánchez y Bernabé y Ezequiel Labastida (Sánchez Ascencio, 1998, p. 185).

⁵ El tepozteco Vicente Campos se había desempeñado como maestro con los Rojas para finales del siglo XIX. Era del barrio de la Santísima. Una vez concluido el movimiento armado, él se reincorporó a trabajar, pero ahora bajo la dirección del nuevo grupo político social identificado como los “bolcheviques”. Aparece en las listas de asistencia como alumno de la Escuela Normal Rural, llamada Instituto Social de Puente de Ixtla (AHSEP, caja 35, exp. 18, 1926-1927).

Dichos intermediarios culturales — Vicente Campos y Jesús Conde— tomaron cursos en la ciudad de México para ser “instruidos” como misioneros culturales. Estos maestros tepoztecos fueron los principales promotores de un tipo de educación relacionada con lo que habían aprendido en sus “cursos de mejoramiento”, y que tenía que “completar” e “integrar” a grupos cuya cultura era heterogénea. Entonces el indio no era la única prioridad, sino también lo era el campesino porque de ambos se pensaba que existían al margen del desarrollo del país.

Con base en ello, los intermediarios culturales fueron el vehículo no solo para transmitir la cultura escrita, sino además para instituir la castellanización, disciplinar y moldear conductas, hábitos, símbolos y significados, intentando redefinir lealtades y pertenencias para así llegar a crear un nuevo ciudadano. Los intermediarios culturales retomaron decididamente algunas propuestas de las Misiones Culturales ambulantes como los clubes deportivos y la visita a las madres de familia “para instruir las sobre la administración doméstica y enseñarles a preparar comidas sanas para hacer de sus hijos personas sanas y vigorosas” (BSEP, 1927, tomo X, núm. 1-4, p. 68). De acuerdo con los reportes que los intermediarios culturales remitieron a la SEP, habían logrado la “modernización”: “la localidad de Tepoztlán se modernizó sólidamente por la entrada de los niños a las escuelas [...] la mayoría de los tepoztecos ve en la escuela la posibilidad de cambiar su forma de vida” (Museo y Centro de Documentación, Exconvento de Tepoztlán, INAH, caja 7, año 1930, fólder 2, ff. 2-8).

Como se puede apreciar en el reporte a la SEP de parte de la Misión Cultural tepozteca (los intermediarios culturales), estaban llevando a cabo la ansiada transformación:

Las mayordomías trabajaron a lo largo del mes en la organización de las fiestas, tanto cívicas como religiosas; el día 8 de septiembre, fiesta del tepozteco y la Natividad de la Virgen, en esta fiesta participaron aquellos jóvenes que gozan de salud y que son fuertes; el día 14, hubo carreras de relevos de 400 y 3 mil metros, y un grupo de jóvenes en forma, fueron organizados por la Misión Cultural y la Asociación de madres de familia, para que ejecutaran “Danza de las Ramas” (cfr. Informe mensual de noviembre, SEP, AGET, Educación Pública, 1932, leg. 9; informes SEP-AGET, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, 1934, exp. 92.12).

Con base en este testimonio, podemos apreciar la importancia que se le empezaba a dar al deporte y, con él, al cuerpo. Martínez señala que la educación física ha sido observada como una prolongación de una idea de defensa de la patria, de ahí que términos como firmeza, fortaleza, rigidez y resistencia estén presentes en dicha actividad; además, fue vista “como un factor regenerador del bajo pueblo” (2011, p. 108).

Por otro lado, se ha analizado la educación física como una práctica educativa que mostró los cambios culturales de una época y los cambios en las representaciones sobre el cuerpo,

este análisis lo divido en tres niveles: el colectivo, en donde aborda las exhibiciones deportivas en eventos públicos; el nivel de políticas institucionales que permitió la formación de agentes transformadores; y el nivel individual, en el que se configuraron las identidades de género y se regularon los cuerpos femeninos al implementar el uniforme deportivo (Chávez, 2009, cit. en Martínez, 2011, p. 101).

Este tipo de preparación tomó aún más importancia en la localidad a partir de los intermediarios culturales, pues estaban convencidos de que la salud y el mejoramiento físico del educando contribuían a la formación del carácter. Según Lucía Martínez (2016), “la educación del cuerpo” era importante para el buen funcionamiento físico, el cual tendría “un eco inmenso en las facultades del espíritu”. Como en Europa, en la escuela mexicana, el aprendizaje de la gimnasia convivía con los ejercicios militares que servían para desarrollar “convenientemente y moderadamente las diversas partes del cuerpo” (Díaz Covarrubias, 1993, cit. en Martínez, 2016, p. 307).

Con la castellanización y los nuevos hábitos (el cambio de alimentación y la educación física), se suponía que estaban acercándose al modelo del “nuevo ciudadano mexicano”. Es así que los intermediarios culturales que se desempeñaban como misioneros culturales en Tepoztlán fomentaron y promovieron las festividades cívicas, en las que presentaban pirámides humanas y encuentros atléticos que contribuían a la mitificación tanto de la Independencia como de la

Revolución mexicana. De acuerdo con Lucía Martínez, “a partir de entonces [...] las escuelas se encargaron de promover las actividades deportivas y atléticas como espectáculos públicos para la propagación de un discurso nacionalista” (2016, p. 310).

Esta idea del “nuevo ciudadano” queda aún más clara en la obra de José Vasconcelos *La raza cósmica*:

Una mezcla de razas consumada de acuerdo con las leyes de la comodidad social, la simpatía y la belleza, conducirá a la formación de un tipo infinitamente superior a todos los que han existido. El cruce de contrarios conforme a la ley mendeliana de la herencia, producirá variaciones discontinuas y sumamente complejas, como son múltiples y diversos los elementos de la cruce humana. Pero esto mismo es garantía de las posibilidades sin límites que un instinto bien orientado ofrece, para la perfección gradual de la especie. Si hasta hoy no ha mejorado gran cosa, es porque ha vivido en condiciones de aglomeración y de miseria en las que no ha sido posible que funcione el instinto libre de la belleza; la reproducción se ha hecho a la manera de las bestias, sin límite de cantidad y sin aspiración de mejoramiento. No ha intervenido en ella el espíritu, sino el apetito, que se satisface como puede. Así es que no estamos en condiciones ni de imaginar las modalidades y los efectos de una serie de cruzamientos verdaderamente inspirados. Uniones fundadas

en la capacidad y la belleza de los tipos, tendrían que producir un gran número de individuos dotados con las cualidades dominantes (1925, p. 48).

Como vemos, esta idea del “nuevo ciudadano”, por parte de la cultura dominante se legitimó en la década de los veinte a través del trabajo que al inicio llevaron a cabo las Misiones Culturales en México. En el caso de Tepoztlán, esta idea se consolidó con los intermediarios culturales. Por pertenecer a la misma cultura, las vías para persuadir a indígenas de que se transformaran en mestizos y a los campesinos en “civilizados” fueron dispositivos más finos: el sociorreligioso.

Esta fue la herencia de la cultura dominante, a través del proyecto Misiones Culturales: la formación de un “nuevo ciudadano” que se diferenciaba del resto de las personas que no habían accedido a este modelo por diversas circunstancias. Este nuevo ciudadano que se inscribió en la difusión de valores comunes y universales, con desconocimiento de las particularidades de las culturas y de grupos sociales, fue el que empezó a conformar el México posrevolucionario.

En palabras de Schmelkes, este proyecto fue una “mestizofilia”. “Se trata de una de las manifestaciones más importantes del racismo mexicano [...], sobre todo a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921” (2009, p. 5). No obstante, es también desde la educación como se puede revertir este modelo de ciudadanía que hasta hoy continúa y que sostiene las asimetrías socioculturales y educativas.

La educación puede formar para la democracia y la ciudadanía, y puede formar en Valores [...] La educación es capaz de formar para la interculturalidad. Educar para la interculturalidad implicará retos distintos para diferentes poblaciones y durante un largo periodo, debido a una larga historia de discriminación y dominación cultural en México supone trabajar con la población indígena, de manera muy importante y casi central al principio, en torno a la valoración de lo propio que, debido al racismo introyectado, ha sido menospreciado por ellos mismos en muchos casos (Schmelkes, 2009, p. 7).

Lo anterior significaría pasar de una relación de cultura dominante y cultura dominada a una interculturalidad en la que haya una actitud de diálogo, tolerancia y respeto hacia el otro. En el mismo sentido va la construcción de una cultura democrática. En términos de Arlés Caruso Larrainci:

La educación ciudadana es una cultura de participación, de reconocimiento del otro, de reconocimiento de la diversidad, de aceptación de otras identidades [...] Es imposible hablar de la construcción de una cultura ciudadana sin la intervención de los espacios educativos, tanto formales como no formales. La educación ciudadana, además, es educación en derechos humanos. [...] Un currículo para la educación ciudadana debe abordar los valores que se requiere formar o reforzar en cada ciudadano y ciudadana (2007, pp. 6-7).

Es así que el ciudadano es alguien que no solo apoya los principios de un Estado multicultural, sino que también demuestra actitudes de respeto hacia la diversidad. De acuerdo con Will Kymlicka, este ciudadano:

[...] es alguien que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas; alguien que está abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente en vez de asumir como superior su perspectiva o modo de vidas heredado; alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes (Kymlicka, 2003, cit. en García y Diestro, 2013, p. 9).

Siguiendo a Miriam García Blanco y Alfonso Diestro Fernández (2013, p. 18), la “ciudadanía intercultural” aporta al concepto educativo de ciudadanía un paso más allá del simple reconocimiento del multiculturalismo. Es partir de una ética ciudadana intercultural que debe apoyarse en cuatro pilares: 1) no asimilar las culturas dominantes, sino posibilitar que conserven su adhesión a identidades culturales diversas; 2) no recrearse en la diferencia por la diferencia, sino asegurar una convivencia auténtica, ya que las diferencias pueden ser expresión de la autenticidad personal y cultural, pero no toda diferencia es respetable; 3) respetar la elección de las personas a elegir su identidad cultural, y 4) valorar la comprensión de las otras culturas como medio para comprender la propia.

Con base en estas investigaciones, la demanda del ciudadano al Estado educador

es considerar en las políticas educativas una educación justa y de calidad para las y los jóvenes y adultos que hoy se encuentran en situación de rezago educativo. Se necesita una educación que contemple una ciudadanía en la que se concilie el multiculturalismo en México. Esto sería, en palabras de Juan Cornejo:

[Trabajar] la educación desde la perspectiva del “interculturalismo”. En cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con una institucionalidad que posibilita la participación en igualdad de condiciones de las diferentes culturas en distintas esferas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país; y por otro, el respeto de la identidad cultural, renunciando a cualquier intento de asimilación cultural (2016, p. 246).

Las Misiones Culturales viven actualmente la amenaza de desaparecer. Además de que el presupuesto que se les asigna es exíguo, continúan restringidas a la enseñanza de educación básica y la enseñanza concreta de oficios. Es fundamental que las Misiones Culturales recobren su importancia en la atención de la educación de jóvenes y adultos, pero atendiendo demandas a la luz de sus nuevas necesidades y trayectorias de vida.

Es importante entender que la educación que demandan los jóvenes y adultos tiene particularidades. En las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos

(CONFINTEA) se han venido definiendo estas particularidades con la intención de que sean atendidas desde las políticas educativas de cada país.

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad [...] en la que se reconocen los enfoques teóricos y los basados en la práctica (Hamburgo, 1997, pp. 10-11).

A partir de esta definición, se puede ver que el campo de la educación de personas jóvenes y adultas es amplio y complejo. De ahí, entonces, la necesidad imperiosa de actualizar y profesionalizar en diversas áreas a las y los educadores que trabajan en las Misiones

Culturales; es decir, considerar y abordar desde lo educativo a la familia, la comunidad, el trabajo, la recreación, la salud y educación ciudadana, pero desde una perspectiva intercultural.

La educación ciudadana para jóvenes y adultos, desde el programa de las Misiones Culturales, podrían promover la integración en la sociedad de estos grupos sociales que no han tenido la oportunidad de concluir los estudios básicos, así como ejercer su ciudadanía a partir de un trabajo que, en términos de Espinoza, Castillo y González:

La necesidad de vincular educación y formación ciudadana se explica por la urgencia que requieren nuestras sociedades contemporáneas para abordar el concepto de democracia [...] Entonces puede colegirse que, cuando la participación ciudadana es baja, también habrá baja cohesión social y ciudadano interviniendo débilmente en los asuntos públicos que les afectan (Espinoza, Castillo y González, 2016, pp. 31, 32).

Conclusiones

Se considera importante destacar, respecto del programa de Misiones Culturales, la educación y el ciudadano deseados en la década de los veinte por parte de la Secretaría de Educación Pública, así como aquellos aspectos que marcaron un hito en la historia de la educación para las personas jóvenes y adultas en México.

Las Misiones Culturales fue el primer proyecto oficial que consideró alfabetizar a adultos de diversos grupos sociales y culturales, pero este proyecto se diseñó desde una ideología en la que no cabía el indígena y el campesino con su cultura, por lo que había que transformarlos. Vasconcelos y Moisés Sáenz determinaron que antes de alfabetizar había que castellanizar, pues ambos consideraban que los indígenas eran “una raza decadente que ocupó un lugar destacado, pero cuya misión terrenal se había cumplido y su ciclo concluido”. En este sentido, Sáenz percibía al indio como grupo étnico aislado por el idioma, y la consiguiente falta de comunicación lo había llevado a una “desadaptación cultural”. “El mestizaje es hasta ahora parcial y la única salida abierta al indígena es la mexicanización”.

Los sucesivos secretarios de Educación y directores de las Misiones Culturales, Rafael Ramírez, Manuel Puig, Moisés Sáenz y Narciso Bassols, expresaron, de diferentes maneras, la necesidad de integrar a los distintos grupos sociales y culturales que conformaban México, dado que la diversidad era lo que había impedido que el país alcanzara el progreso. Las misiones, además de lo estrictamente educativo, se encargaron del mestizaje cultural, que se manifestaría en una sola lengua, el español; además de unificar prácticas laborales como, por ejemplo, las formas de labrar la tierra y la participación en distintas industrias.

Es así como el Estado diseñó y difundió una educación basada en modelos universales, en los que la diversidad no tenía cabida. Esto plantea un problema de segmentación o el dualismo cultural, existente entre el ámbito rural y urbano. Este hecho no puede interpretarse linealmente como un proceso simple de integración, pues los vínculos entre ambos segmentos culturales expresan —tanto en el plano objetivo como en la conciencia subjetiva de los sujetos— la marginación cultural y social. En el plano del poder, dice Lomnitz que “la dependencia sobre varios mercados y centros y el hecho de que distintas personas dependieran de distintos mercados, ha significado que la política de la comunidad, no pueda ser resuelta a nivel local, esta depende en gran medida del centro” (1982, p. 194).

En cuanto a la pedagogía, Engracia Loyo explica que en este periodo se impuso:

La pedagogía de la acción, basada en el pragmatismo estadounidense [...] venía como anillo al dedo al gobierno para su programa modernizador. Según las auto-

ridades, aseguraría la continuidad de estrategias y facilitaría convertir la escuela en una agencia “civilizadora” que haría homogéneos los hábitos de campesinos e indígenas y les inculcaría los valores y patrones de conducta occidentales indispensables para la unificación y el progreso. [...] Formar[ía] una clase de pequeños propietarios modernos y productivos, semejantes a los prósperos granjeros estadounidenses, con acceso a instrumentos modernos de trabajo, créditos, sistemas de irrigación y capacitación técnica (1999, pp. 203, 255).

No obstante, las Misiones Culturales trajeron a los tepoztecos el reconocimiento, consciente e inconsciente, de sus carencias y limitaciones en materia educativa, lo que implicó una negociación. Esta negociación consistió, por un lado, en el acceso a la transformación de ciertos hábitos y costumbres, así como a la castellanización y a la apropiación de la letra escrita. Ello dio paso a la legalización de la posesión de sus tierras y a la recuperación de la economía doméstica. Asimismo, les permitió solicitar el cambio a una Misión Cultural constituida por maestros de la localidad.

Aunque, por otro lado, paradójicamente, se observa una relación con el exterior que colocó a los tepoztecos en un lugar de dependencia y sujeción. El estilo de política tepozteca gestó la subordinación de la sociedad a las decisiones económicas, políticas y sociales. Esto ha tenido como efecto, entre otros, que la ciudadanía de la localidad sea acrítica, ya que ha dejado de señalar los males que aquejan al municipio y de demandar derechos y se ha agudizado su centralismo. Todo ello ha provocado extremas escisiones en el interior del municipio, lo cual lo ha ido debilitando social, cultural, económica y políticamente. Esta vulnerabilidad les ha traído que la política de la comunidad no pueda ser resuelta en el nivel local.

Ante estos hechos, la propuesta es continuar trabajando desde el ámbito educativo y con las Misiones Culturales, pero replanteando los propósitos. En la actualidad (2021-2022) se está trabajando con las maestras de misiones de Oaxaca, con el diplomado Fundamentos Teórico-metodológicos de las Prácticas Socioeducativas con Personas Jóvenes y Adultas. Este tiene como objetivo fortalecer y mejorar la práctica educativa que desarrollan los maestros con personas jóvenes y adultas, para la transformación social, mediante el conocimiento, el análisis y la reflexión de las perspectivas de la educación popular, los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad y la interculturalidad. Asimismo, a lo largo del diplomado se abordan diversas áreas imprescindibles como la educación ciudadana, pues estamos convencidos de que este trabajo integral disminuirá el fracaso escolar y permitirá avanzar hacia la inclusión social de los sectores más vulnerados de nuestro país.

Bibliografía

- BARRERA, R. (2013). El concepto de la cultura: definiciones, debate y usos sociales. *Revista de Claseshistoria. Publicación Digital de Historia y Ciencias Sociales*, art. 343. <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/barrera-concepto-cultura.pdf>
- BURKE, P. (2004). *La cultura popular en la Europa moderna*. Alianza Editorial.
- CARUSO, A. (2007). Reflexiones acerca de la educación ciudadana: una mirada desde América Latina. *Revista Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos* (17), 3-8. <http://decisio.crefal.edu.mx>
- CORNEJO, J. (2012). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica de Maule-Chile. *Educación*, 28(55), 27-58. <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n55/a02v28n55.pdf>
- CHARTIER, R. (2002). *El mundo como representación*. Editorial Gedisa.
- ESPINOZA, O.; Castillo, G., y González, L. (2016). Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno. *Revista Lusófona de Educação* (34), 27-46. <http://www.redalyc.org/articulo.os>
- FELL, C. (1989). *José Vasconcelos: los años del águila*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- GARCÍA, M., y Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Revista Interações* (23), 2-29. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816/2321>
- GARCÍA CANCLINI, N. (s/f). De qué estamos hablando cuando hablamos de lo popular. En *Comunicación y culturas populares* (pp. 21-34). Editorial Gustavo Gili. https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Canclini-de_que_estamos_hablando_cuando_hablamos_de_lo_popular.pdf
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- LERDO DE TEJADA, M. (2010). *Cuadro sinóptico de la República Mexicana en 1856. Formado en vista de los últimos datos oficiales y otras noticias fidedignas* (1856). Kessinger Publishing.
- LEWIS, O. (1968). *Tepoztlán, un pueblo de México*. Joaquín Mortiz.
- LOMNITZ-ADLER, C. (1982). *Evolución de una sociedad rural*. Fondo de Cultura Económica.
- LOYO, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/books/2801ph23m>
- MARTÍNEZ, F. (2011). Construyendo cuerpos infantiles... modelando cuerpos patriotas. La educación física en Chile, 1889-1920. *Educación Física y Ciencia* (12), 99-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942655007.pdf>
- MARTÍNEZ, L. (2016). El cambio hacia un modelo norteamericano de educación física: las Misiones Culturales en el México rural, 1923-1940. En L. Martínez Moctezuma (coord.), *Formando el cuerpo*

- del ciudadano. *Aporte para una historia de la educación física en Latinoamérica* (pp. 305-328). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto del Deporte y Cultura Física del Estado de Morelos.
- MENESES, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Tomo II. Centro de Estudios Educativos, Universidad Iberoamericana.
- MOLINA, A. (1983). *Los grandes problemas nacionales 1909-1919*. Ediciones Era.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2021). Quinta Conferencia Mundial de Educación de Adultos 1997. La Declaración de Hamburgo. La Agenda para el Futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110364_spa
- RABASA, E. (1920). *La evolución histórica de México*. Frente Cultural.
- SCHMELKES, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151003>
- SÁNCHEZ ASCENCIO, M. P. (1998). *Antología histórica de Tepoztlán*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- SÁNCHEZ, P. (2008). *Misiones Culturales en la dinámica socio-cultural en Tepoztlán, Morelos 1922-1938* [tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Instituto de Ciencias de la Educación.
- SIERRA, J. (1986). *Evolución política del pueblo mexicano*. Porrúa.
- TANCK, D. (1976). Historia social de la educación: un campo por explorar. *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 6(2), 181-192.
- VASCONCELOS, J. (1925). *La Raza Cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viaje a la América del Sur*. Agencia Mundial de Librería Madrid.
- VASCONCELOS, J. (1956). *Breve historia de México*. Compañía Editorial Continental.
- VASCONCELOS, J. (1958). *Obras completas*. Vol. II. Libreros Mexicanos Unidos.
- VAUGHAN, M. (2002). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. El Colegio Mexiquense.
- VIÑAO, A. (1993). El espacio escolar. Introducción. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* (12-13), 11-16. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10113/10529>
- Fecha de recepción: 28 de febrero 2022
Fecha de aprobación: 31 de marzo 2022



HOMENAJE

NUESTROS

MINEROS

Masculinidad y deporte a mediados del siglo xx en México: la interpretación de José Gómez Robleda, 1937¹

Palabras clave:

deporte, deportistas, masculinidad, cuerpo, biotipología.

Resumen

El artículo analiza la masculinidad en los deportistas que participaron en los IV Juegos Centroamericanos y del Caribe de 1937. La interpretación parte del estudio realizado por José Gómez Robleda como investigador del Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar de la Secretaría de Educación Pública sobre este grupo de jóvenes y las referencias de otras investigaciones de la época. Las conclusiones principales apuntan a la comprensión de los imaginarios sociales sobre la masculinidad dominante; la forma en que el deporte se mostró como una diversión social, y el papel del cuerpo desde la interpretación biotipológica en su sesgo racista.

¹ El artículo forma parte de la investigación sobre "El proyecto educativo de José Gómez Robleda de 1940 a 1960 en México". Esta investigación indaga las ideas sobre cuerpo, ciudadanía, jóvenes y adultos desde una mirada racial, de género y científica a fin de comprender la conformación del mestizaje mexicano a través del hombre medio o promedio. La metodología del trabajo tuvo un carácter documental a través de fuentes primarias y secundarias sobre la obra literaria y científica de José Gómez Robleda.

Keywords:

sports, athletes, masculinity, body, biotypology.

Abstract

The article analyses the masculinity of athletes that participated at the IV Central American and Caribbean Games in 1937. The interpretation is based on the research made by José Gómez Robleda, as the investigator of the Department of Educational Psychology and School Doctor of the Secretaria de Educacion Publica, about this group of young people, and on the references of other research from the era. The main conclusions aim at the understanding of the collective imagination over dominant masculinity, the way in which sports were shown as social recreation, and the role of the body in biotypological interpretation based on its racist bias

Introducción

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1936-1940), el gobierno mexicano estableció un marco social y político sobre lo mexicano desde una visión enraizada en la patria mestiza y en la salud de los y las mexicanas (Ruiz y López y Guazo, 2001, 2005; Urías, 2007). El proyecto del gobierno partió del mejoramiento cultural en un plano de homogeneidad a través de una vía civilizatoria hacia la población mexicana por medio de la educación, la salud y la higiene. Vinculó las ideas científicas por conducto de la biología y la educación tanto en la investigación antropológica como en las propuestas de intervención psicopedagógica en materia educativa. Objetivó estas ideas en parámetros corporales de normalización, higiene y salud en el cuerpo de hombres y mujeres a través de la cultura nacional y el mestizaje de la población (Grujan, 2011; Urías, 2007; Stern, 2000).

La salud y la educación en la vertiente cultural conformaron una parte importante de la subjetividad individual, social y corporal del proyecto nacional mestizo al establecer normas de alimentación, cuidado, salud, higiene, comportamiento y formación (Aréchiga, 2007). En este escenario social, político y cultural se definió el mestizaje mexicano de la población (Gómez Robleda, 1937, 1940).² El ambiente estuvo ceñido por un guion social en el que se colocó el papel, la importancia y la calidad del mestizaje en los cuerpos, usando el marco científico de la biotipología de Gómez Robleda, en escolares proletarios en 1937; criminales en 1939; jóvenes deportistas en 1940; indígenas en 1943, 1948, 1949 y 1961; en la escuela urbana en 1946; la interpretación científica del cuerpo en 1947; el mexicano en 1948; la familia de clase media en 1959 y la psicología del mexicano en 1962.

² La subjetividad, en Foucault, es la forma en que el ser humano se objetiva como sujeto a través de la ciencia, las prácticas divisorias (locos, enfermos, criminales o cuerdos, sanos y buenos muchachos) y el modo en que se convierte así mismo en sujeto (Foucault, 1988). Una subjetividad operada sobre sí mismo, pero dependiente del contexto social y de los modos de establecer criterios racionales sobre la verdad.

³ Los jóvenes representaron un sector en el que los cambios culturales eran necesarios a fin de crear en ellos al *hombre medio*, término conceptualizado por Gómez Robleda (1947) como la "expresión perfecta y máxima del individuo" a partir de medidas somáticas (mediciones del promedio del cuerpo), funcionales (medidas del promedio de la fisiología y los sistemas del cuerpo) y psicológicas (medidas del promedio de las aptitudes mentales) de la población mexicana.

Gómez Robleda participó en la elaboración del proyecto cultural del gobierno mexicano con la formulación de medidas corporales profilácticas, higiénicas y disciplinarias sobre el hombre medio, que representó su visión “científica” y “humanista” del mexicano mestizo de clase media, heterosexual, varón, urbano, moderno, civilizado y racional. La “biotipología” y la “biometría” definieron las características somáticas, funcionales y psicológicas del mexicano promedio u hombre medio (Gómez, 1947, 1948).³

El artículo teje los conceptos de masculinidad, cuerpo y deporte. La masculinidad como un conjunto de prácticas, ideas, creencias, normas y criterios que establecieron relaciones de dominio del hombre en un contexto determinado a fin de tener control sobre el mundo, la razón, la vida, la moral, las normas, la toma de decisiones y los afectos (Bourdieu, 2000; Connell, 2003; Gutmann, 2000; Scott, 2008). Sistema social, cultural y político que estableció relaciones de dominio y competencia masculina al reivindicar los derechos del varón en el espacio público y en la toma de decisiones sobre la realidad social, natural y entre los sexos (Pateman, 1996). Ideas sobre la masculinidad puestas en acción a través de la modernidad y el proceso de modernización (Millington, 2007). La modernidad mexicana apostó por la razón, la libertad, la secularización, el dominio sobre la naturaleza, el desarrollo industrial, la creación tecnológica y la homogeneización nacional (Reggiani, 2019). Modernización en la que la transformación económica y el cambio social se dieron en un estrecho compromiso con los valores de la modernidad. La individualización y la formación interiorizada de estos

valores buscaron crear al hombre y a la mujer nacionales constituyendo la subjetividad moderna mexicana mestiza y de género (Gómez y Hartog, 2010; Millington, 2007).

La presencia de cuerpos en su calidad de buenos, sanos, mexicanos y mexicanas urbanos y educados a través de la modernidad barnizada de civilidad, nacionalismo y mestizaje (Henríquez, 2013; Monsiváis, 1981). El cuerpo de un mexicano o de una mexicana moderna desarrollado en lo social, lo cultural e históricamente situado en los diferentes espacios institucionales que el gobierno creó a fin de dar vida al mexicano y la mexicana modernos del siglo XX (Certeau, 1982;⁴ Connell, 2003; Foucault, 2007; Machillot, 2013; Ruiz, 2001).

Las políticas corporales se realizaron mediante estrategias político-sociales generales (biopolítica) desde las características somáticas, fisiológicas y psicológicas del mexicano mestizo estableciendo como meta el nacionalismo. Características objetivadas en la intervención psicopedagógica individual (anatomopolítica) a través de dispositivos disciplinarios de corporización de la ciudadanía en el mexicano promedio en la higiene y la formación escolar (Aréchiga, 2007; Granjas, 2011; Foucault, 1997). La biopolítica, en el caso mexicano, se cohesionó con la “dictadura sanitaria” a través de la salud manifestada en la Constitución mexicana, las leyes y reglamentos sanitarios, las ideas educativas y en los lineamientos políticos elaborados en las diferentes instituciones gubernamentales del país (Melchor, 2018; Stern, 2001). La higiene del cuerpo fue la palanca político-científica del desarrollo social, formativo, y la verificación de la calidad ciudadana de lo mexicano. Rasgos corporales de salud e

⁴ Una ciudadanía cuestionada por el cuerpo: “Es necesario destacar que formalmente la ciudadanía se expresa en normas, leyes y decretos, pero en la realidad cotidiana del niño, la mujer, el migrante, el anciano, el transgénero, el homosexual y el indígena su concreción no se opera” (Enríquez y Martínez, 2016). El cuerpo es un indicador de la condición ciudadana real, tanto de sus límites como de sus posibilidades. Para una discusión más amplia véase Enríquez y Martínez (2016).

higiene propuestos por Gómez Robleda en la formación de escolares proletarios, indígenas y clase media (Gómez, 1937, 1943, 1948, 1949, 1959, 1961; Melchor, 2018; Stern, 2002).

El deporte, en Gómez Robleda (1940), buscó generar una práctica social vinculatoria entre la cultura física y el diseño de estrategias de intervención en la educación física de la población. En la cultura física, para Gómez Robleda (1940), cobró sentido en la salud pública como un puntal en la higiene social a fin de establecer diferencias por edad, en las actividades económicas y en los géneros (Chávez, 2010, 2009, 2006; Torres, 2001). En la educación pública, permitió la creación de hábitos de orden, organización y disciplina colectiva (Angelotti, 2011; Macías, 2010; Molina, 2007; Torres, 2001). En la higiene mental individual, según Gómez Robleda (1940), ayudó al tratamiento psiquiátrico del autismo, el negativismo, la esquizofrenia, lo maniaco-depresivo y la paranoia.

En este marco, Gómez Robleda apuntó hacia la modernización científica, social, política y cultural al integrar la biotipología a su visión de la ciudadanía mexicana, mestiza, masculina y productiva desde el hombre medio o promedio. Esta modernización tomó a la sociedad como una materia moldeable en donde formar y diseñar el mestizaje dominante desde parámetros medibles, ajustados al modelo ideal de ciudadano, y el deporte como herramienta de cultura física y salud pública.

Con el fin de ahondar en estos postulados y hechos, el artículo se organiza en tres apartados: 1) educación física, cultura física y deporte (1920-1940); 2) biotipología de José

Gómez Robleda a mediados del siglo XX, y 3) masculinidad mexicana en los IV Juegos Centroamericanos y del Caribe de 1938.

Educación física, cultura física y deporte (1920-1940)

El deporte fue uno de los rasgos esenciales de la mexicanidad en la formación de hombres y mujeres durante los gobiernos pos-revolucionarios a mediados del siglo XX en México. La cultura y la salud física de la población nacional serían parte de los pilares del nacionalismo (Angelotti, 2011; Buñuel, 1996; Macías, 2010; Torres, 2001). Estas ideas se manifestaron en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y en la fundación de la Dirección de Educación Física, dependiente del Departamento de Bellas Artes de esta Secretaría (Chávez, 2010; Molina, 2007).

La cultura física visibilizó la salud, la higiene y la civilidad de los mexicanos, fue parte importante del progreso personal y social que el gobierno quería mostrar públicamente. Las políticas culturales del gobierno se integraron con los cuidados físicos de los nuevos ciudadanos, “modernos, educados y sanos”. La Dirección de Educación Física, por conducto de los docentes y estudiantes de la Escuela Elemental de Educación Física, difundió el ideario del proyecto nacional asumiendo la centralidad política y la homogeneidad de la identidad nacional en el cuerpo mestizo (Angelotti, 2011; Chávez, 2009, 2006; Macías, 2010; Molina, 2007; Torres, 2001).

La SEP, de 1921 a 1924, durante la gestión de Vasconcelos, impulsó bailes re-

gionales, danzas indígenas, tradiciones, costumbres comunitarias y regionales con objeto de inculcar el significado del mestizaje corporal. El plan se completó con la incorporación de deportes de origen anglosajón como el básquetbol, el voleibol y el futbol (Torres et al., 2007). El concepto de educación física se adhirió a la “cultura física” con el fin de integrar el cuerpo a la cultura. Vasconcelos lo expresó: “estimular a través del ejercicio la salud física y espiritual” (cit. en Torres, 2001, p. 44).

Las diferencias de género fueron indicadas en la actividad deportiva de hombres y mujeres:

El camino que sigue el cuerpo para llegar, entero y luminoso, al espíritu. Especialmente en la mujer es un camino obligado. El hombre puede quedarse en la fuerza generosamente concertada de un buen deporte; la mujer ha de saltar por encima del deporte violento, su reino natural es el baile (Torres, 2001, p. 117).

La educación física, la cultura física y las diferencias de género formaron parte de los deportes, las prácticas físicas, los sentidos del ejercicio con la alimentación y la salud a fin de promover la ciudadanía y la modernidad de predominio masculino (Chávez, 2010, 2009, 2006; Ramírez, 2019).

La educación física se propagó en la red de instituciones escolares del gobierno en el país, sin embargo, sus bases ideológicas fueron sostenidas en el ideario porfirista:

[...] debían de regenerar biológica y estéticamente a la raza mexicana, civilizar las costumbres a través de la higiene corporal, inyectar mayor vitalidad y energía al cuerpo para aumentar el rendimiento laboral y transmitir ciertos valores morales como la competitividad, solidaridad, disciplina, el esfuerzo de la voluntad, entre otros (Chávez, 2006, pp. 140-141).

La Escuela Elemental de Educación Física formó las ideas educativas de Vasconcelos, en consonancia con el proyecto educativo del gobierno. La Escuela Elemental de Educación Física vinculó el deporte anglosajón, la gimnasia correctiva y los juegos. La visión científica del cuerpo partió del estudio y los exámenes médicos con el propósito de investigar el estado de salud individual; señalar sus deficiencias orgánicas y funcionales; determinar las condiciones físicas; el género, la calidad y cantidad de trabajo de los alumnos y alumnas, a fin de mejorar su salud general y alcanzar un desarrollo normal, y establecer el tipo de mexicano en sus diversos periodos de crecimiento con el fin de crear una estadística de antropometría nacional (Comisión Superior del Consejo de Instrucción Pública, 1923, cit. en Molina, 2007, p. 147).

Los docentes de educación física realizaron un control de los alumnos y alumnas a través de actividades de gimnasia, juegos y deportes (Angelotti, 2011; Molina, 2007; González y González, 2010). La reglamentación llegó a establecer las medidas de baños, uso de regaderas; organización de clubes deportivos de básquet, béisbol y voleibol; campeonatos interescolares, regio-

nales y nacionales; excursiones; aún más, la aplicación de medidas antropométricas de los escolares a fin de establecer su salud física (Chávez, 2006).

En 1928,⁵ la Universidad Nacional de México creó la Escuela de Educación Física, cuyo propósito fue “el mejoramiento de las condiciones etnológicas de nuestro pueblo, y que nació del estudio actual de la educación física en México” (Molina, 2007, p. 155). La visión de la escuela estuvo enmarcada por las condiciones raciales de la población y su mejoramiento a través de la educación física (Rivera, 2019). El desarrollo humano fue explicado por el Departamento de Psicopedagogía de la SEP en 1928 (Torres, 2016). En este Departamento se indicó el desarrollo físico de los escolares mexicanos por medio de mediciones antropométricas en niños de 5 a 7 años con la meta de establecer:

[...] medidas fijas del desarrollo físico, medidas de la caja torácica (perímetro torácico, diámetro bronquial, braza, busto) y algunos segmentos del organismo y medidas funcionales (fuerza muscular, sensibilidad, número de pulsiones y respiraciones, temperatura) [...] se buscó la relación entre la talla y el peso [...] que revela el estado de nutrición; y la relación entre la talla y el peso y el perímetro torácico [...] que manifiesta la constitución física de los individuos (Molina, 2007, p. 159).

Los docentes de educación física fueron promotores de la cultura física en las escuelas, con otros docentes y con sus alumnos. Su influencia impactó en la comunidad. La educa-

ción física se apoyó en el campo médico para valorar la calidad corporal de la población infantil, normalidad y salud física; la ciencia médica apoyó la enseñanza del ejercicio físico y los deportes. Ambas fueron sostenidas por estándares físico-mentales avalados por exámenes anatómicos, fisiológicos y psicológicos que permitirían conformar la ciudadanía del mexicano (hombre y mujer) a través de su cuerpo (Chávez, 2010, 2009, 2006).

En la presidencia de Lázaro Cárdenas se creó el Departamento Autónomo de Educación Física, cuyo director fue el general Tirzo Hernández (Torres et al., 2007). La educación física planteada por el gobierno promovió la alfabetización corporal de los mexicanos desde los referentes biométricos, estéticos, deportivos y premilitares; en especial, se dirigió a los campesinos que se encontraban en la mayor parte del país con objeto de promover una nueva cultura física acorde con la ciudadanía corporal de la nación (Macías, 2010; Chávez, 2009).

El profesor de educación física se convirtió en divulgador ideológico del gobierno y encargado del cuidado físico de la población. Tirzo Hernández consideró la educación física como la base de la educación y la formación del carácter del mexicano. Señaló sus atributos sociales en las querellas cotidianas, la armonía en cuerpo y mente, la colaboración, la generosidad, la calma, la intuición, el arrojo, el valor civil, el trato social, la dignidad y la perseverancia. Su finalidad, de acuerdo con Tirzo, era elevar el coeficiente físico, moral e intelectual de las clases sociales y promover la disciplina colectiva (Molina, 2007).

⁵ La Escuela Elemental de Educación Física formó maestros de educación física según la visión de la SEP. Esto fue apoyado por las labores del médico escolar y la cultura física. La Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional de México formó entrenadores deportivos con fundamento en principios biológicos y sociales, favoreciendo una nación homogénea, moderna e industrial (Torres, 2001).

El desarrollo de la educación física y deportiva por parte del Estado Mexicano, atendiendo a Torres et al. (2007), a fines del siglo XIX y principios del XX, partió de la influencia militar en la gimnasia, por lo que predominaron cualidades como “la fuerza, el valor, la disciplina y el orden”. Durante los años 20 y 30 predominó el enfoque biomédico en la salud a través de la higiene, la ejercitación, la alimentación y el descanso; además de una perspectiva estética, de la que la autonomía, la expresión artística, el naturalismo y el juego limpio se difundieron en las escuelas. El cardenismo impulsó una perspectiva premilitar deportiva con la difusión de valores como la lealtad, la cooperación y el respeto a los símbolos de la nación y el desarrollo del deporte para el pueblo (Torres et al., 2007).

Las actividades deportivas, por parte del Estado mexicano, fueron cobrando fuerza mediante la participación de los deportistas mexicanos en los juegos olímpicos de 1924 en París, de 1928 en Ámsterdam, de 1932 en los Ángeles y de 1936 en Berlín. En 1924, tras la humilde actuación deportiva de los mexicanos en París, la Sociedad Olímpica Mexicana organizó los primeros Juegos Centroamericanos y del Caribe en 1926. Estos contaron con el apoyo del Comité Olímpico Internacional (COI). A partir de esta fecha, los Juegos Centroamericanos y del Caribe se realizaron en 1930, en la Habana, Cuba; en 1935, en San Salvador, El Salvador, y en 1938, en Barranquilla, Colombia. En 1933 se fundó la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME).

El deporte fue visto por Gómez Robleda (1940) como una actividad de ocio entre los jóvenes deportistas mexicanos. El deporte, en

Gómez Robleda, fue interpretado con un enfoque educativo e higiénico. Gómez Robleda realizó su investigación desde la SEP, en el Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar. El cuerpo fue su objeto de análisis a fin de establecer orientaciones educativas y fomentar su visión sobre la educación física. En este sentido, cuerpo y deporte se volvieron dos conceptos nodales en el estudio de José Gómez Robleda (1938) sobre los deportistas.

Biotipología de José Gómez Robleda a mediados del siglo xx

El papel de los intelectuales mexicanos durante los gobiernos posrevolucionarios en México fue fundamental en la configuración del proyecto de nación que estaba conformando el gobierno. Las ideas que se plasmaron desde la antropología con Gamio, la educación con Vasconcelos, las vertientes filosóficas, sociales y literarias con Villoro, Ramos, Reyes, Cosío y Paz repercutieron en la definición de los problemas nacionales y en las formas de intervención política, social y cultural (Illades y Suárez, 2012).

Urías (2007) señaló que en este contexto se desarrolló un programa de reformas antropológicas y culturales sobre lo mexicano a fin de proponer una ingeniería social sobre la población nacional. El mestizaje como prioridad de los gobiernos emanados de la Revolución mexicana significó un cambio de mentalidades y un conjunto de estrategias tendientes a la generación de una modificación racial de la población. Una mestizofilia, a decir de Stern (2001), que dictaminó las acciones que desarrollar en el proyecto cultural de la nación y un sesgo racial mestizo en el

que la homogeneidad cultural buscó la desaparición de la diversidad.

Vázquez (2018) indica que los científicos mexicanos de la época realizaron evaluaciones desde la medicina, la psicología, la sociología y la antropología de la población considerada “marginada” o “peligrosa”. La finalidad de estos estudios asentados en la objetividad científica fue determinar la salud, la anormalidad, las desviaciones y los anacronismos que estos sectores presentaban, con objeto de erradicarlos de la nación mexicana. Un México fuerte, sano y vigoroso permitiría un nuevo rumbo de este país, con objeto de alcanzar la modernidad, la civilidad y el progreso desde el sendero de la razón y la ciencia.

En este marco cultural, José Gómez Robleda buscó interpretar e intervenir en la solución de los problemas nacionales a través de su trabajo científico. Al afinar sus herramientas de investigación buscó en la identificación de las características físicas de la población el origen de la problemática social. La criminalidad, el deporte en jóvenes, los escolares proletarios, los indígenas y la clase media serían el objeto de estudio de sus pesquisas. Los rasgos de sus cuerpos, su fisiología y aptitudes mentales asegurarían, según la biotipología de Gómez Robleda, el logro de un estándar medio que apoyaría el desarrollo individual y social de la población del país. Una racionalización desmarcada de la cultura y del contexto propio de los grupos de estudio que decantaría en racialismo y racismo social.

Desde 1929, cuando ingresó a la Escuela Nacional de Medicina en la Universidad Nacional

de México, hasta 1950, Gómez Robleda participó activamente en diferentes instituciones del gobierno mexicano. Su accionar académico-político buscó dar solución a los problemas sociales y educativos que aquejaban al país en la previsión social, la higiene, la psicopedagogía, la investigación, la revisión de textos, programas educativos y en la educación. Inició esta agenda social, política y científica en 1929 como médico interno del manicomio general La Castañeda. En ese mismo año fue nombrado jefe de la Sección Médica y de Laboratorio del Consejo Supremo de Defensa y Previsión Social. En 1931 fue jefe de Servicio en el Departamento de Previsión Social de la Secretaría de Gobernación; en 1934, médico especialista en el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar de la Secretaría de Educación Pública; en 1935, jefe del Servicio de Psicofisiología del Instituto Nacional de Psicopedagogía de la SEP; en 1936, jefe de la Sección Técnica del Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica; en 1941, jefe de la Oficina de Peritos de la Procuraduría del Distrito Federal y Territorios Nacionales (*Gaceta de la Universidad*, 1955, cit. en Vázquez, 2018, p. 329).

En la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) fue ayudante de laboratorio en 1930 e investigador del Instituto de Biología; de 1939 a 1963 fue investigador del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En 1941 coordinó el Departamento de Investigaciones Científicas de la SEP. De 1930 a 1963 impartió cursos relacionados con la medicina y los problemas sociales en la UNAM, en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en la Escuela Normal Superior y en la Escuela de Policía Judicial de la Procuraduría del Distrito Federal y Territorios Federales

(*Gaceta de la Universidad*, 1955, cit. en Vázquez, 2018, p. 330). En 1939 institucionalizó la criminología en México en la UNAM, en 1940 formó la Academia Mexicana de Ciencias Penales, en 1943 fundó el Doctorado en Ciencias Penales de la Facultad Jurídica de la Universidad Veracruzana (García, cit. en Vázquez, 2018, p. 330).

Gómez Robleda fue un académico-político interesado en los problemas de su tiempo; buscó respuestas a través de la ciencia a fin de interpretar al mexicano de su momento tomando los aspectos corporales, fisiológicos y mentales en su contexto social. Estas respuestas las halló en la antropología médica, desarrollada en la biotipología, al interpretar las características de lo mexicano, entender sus diferencias físicas y culturales y buscar una síntesis que le permitiera apoyar la unidad nacional propuesta por el gobierno mexicano (Vázquez, 2018). Respuestas que le impidieron comprender a cabalidad su visión de género; la racionalidad parcial desdibujó las cuestiones de raza, clase, y el dominio de una sola nación restó importancia a la diversidad cultural.

Encontró la solución científica en la propuesta biotipológica de Nicola Pende. Con base en esta propuesta, analizó los caracteres físicos (morfológicos, antropométricos y funcionales) y psíquicos (herencia y ambiente), además de las necesidades, aptitudes y posibilidades individuales y sociales del biotipo (Comas, 1944). Esta explicación le permitió tener una idea más clara sobre la personalidad de cada “biotipo” y fijar su “máximo rendimiento social”. Estas ideas lo llevarían a clasificar a los mexicanos y mexica-

nas, sugerir reformas y generar el bien social de la nación a través de la razón científica.

De 1930 a 1960 desarrolló un programa de investigación desde la biotipología convertida en “biotipología política” (Vallejo, cit. en Vázquez, 2018) con objeto de crear un itinerario de acción para atender los problemas sociales desde una explicación racional, que le hizo estudiar a escolares proletarios en 1937, a criminales en 1939, a jóvenes deportistas en 1940, a indígenas en 1943, 1948, 1949 y 1961, la interpretación científica del cuerpo en 1947, al mexicano en 1948, a la familia de clase media en 1959 y la psicología del mexicano en 1962.

El programa biotipológico implicó el conocimiento de las bases físicas, fisiológicas, mentales y socioeconómicas de la población. En el caso de los deportistas, tal conocimiento requirió un estudio analítico: somático (cuerpo y segmentos), funcional (sistema nervioso, órgano-vegetativo, muscular, aparato cardiovascular, aparato respiratorio) y la correlación somático-funcional, y un estudio sintético: sexualidad, trabajo, deporte, biotipos, zurdería, variabilidad de los caracteres y entrenamiento.

La masculinidad mexicana en los IV Juegos Centroamericanos y del Caribe de 1938

Deportistas fue escrito por José Gómez Robleda y Luis Argoytia en 1940, en el contexto de los IV Juegos Centroamericanos y del Caribe de 1938, en Panamá (Gómez y Argoytia, 1940). En estos juegos participaron

atletas de ambos sexos de Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Puerto Rico y Venezuela. La investigación acerca de las características somáticas y funcionales de los deportistas fue encargada al Departamento de Psicopedagogía de la SEP y estuvo encabezada por José Gómez Robleda y Luis Argoytia.

La investigación de Gómez y Argoytia caracterizó científicamente a los deportistas al comparar los datos estadísticos con los promedios internacionales de los biotipos de Kretschmer, Viola y Pende sobre las diferentes informaciones funcionales de su fisiología y las correlaciones entre las informaciones somáticas y funcionales (Gómez y Argoytia, 1940). El estudio especificó las individualidades de jóvenes mexicanos mestizos, su capacidad física y su estructura corporal. En este sentido, Gómez Robleda, enfatizó: “el deporte como ocupación única de la vida, es patrimonio de gentes inferiores, que hacen sport para que la naturaleza les perdone el pecado mortal de no trabajar” (Gómez y Argoytia, 1940, pp. 13-14). Una visión limitada por la capacidad productiva del varón, cercana a la concepción moderna del país, buscada por el desarrollo económico, en el marco de la masculinidad dominante (Connell, 2003; Scott, 2008).

La interpretación biotipológica realizada por Gómez Robleda tuvo un carácter analítico y sintético. Analítico, al observar y registrar los hechos somáticos, fisiológicos, las correlaciones de estos, así como los perfiles antropológicos, fisiológicos y las relaciones de covariación. Sintético, al concretar la interpretación de la información obtenida a partir de su perspectiva conservadora de la

sexualidad del mexicano, entre el hombre heterosexual productivo y la mujer heterosexual reproductiva (Chávez, 2006; Gómez y Argoytia, 1940; Monsiváis, 1981).

La recolección de datos estuvo a cargo de Luis Argoytia (antropometría y dinamometría), el doctor Pablo Ortega, el doctor Raúl Hernández Jáuregui (aparatos cardiovascular y respiratorio), el doctor Benjamín Argüelles Medina (ergografía), el doctor Francisco Elizarrarás, el doctor Adán Mercado (sistema órgano-vegetativo), el doctor Francisco F. Rulfo (metabolismo basal) y Antonio Martínez Medrano (estadística de los resultados) (Gómez y Argoytia, 1940). El estudio del cuerpo interpretó el deporte como medio de educación física a través de la salud pública y la higiene mental (Gómez y Argoytia, 1940).

La educación física, como parte de la salud pública, fue una técnica educativa que posibilitó el desenvolvimiento colectivo del orden, la solidaridad y la disciplina tanto en las fábricas como en las canchas deportivas. En la educación mental, ayudó en manicomios y en la sociedad al suplir predisposiciones violentas a través de corridas de toros, boxeo o lucha libre. El deporte, como actividad laboral, permitió tanto a los profesionales del deporte como a los maestros de educación física ganarse la vida⁶ (Gómez y Argoytia, 1940).

El promedio de edad de los deportistas fue de 25.39 años en los hombres y de 20.57 años en las mujeres (Gómez y Argoytia, 1940). Según la *Antropología del crecimiento*, de Paolo Amaldi, se ubicó a los hombres en la segunda juventud (22 a 30 años) y a las mujeres en la primera juventud (de 19 a 21 años)

⁶ Existieron diferencias marcadas por el género en las actividades, reglamentos, ropa, uso de instalaciones, sueldos y disposiciones para que los varones tuvieran preferencia en empleos y disposiciones al momento de trabajar en las escuelas como profesores de educación física. Los profesores de educación física fueron apoyados en su actividad productiva en comparación con las maestras que buscaron realizar esta actividad (Chávez, 2006; Ramírez, 2019).

(Gómez y Argoytia, 1940). La estatura, siguiendo a Niceforo, fue determinada por factores externos (medio geográfico y clase social) e internos (individuales). Los factores externos, determinados por la naturaleza del terreno, influían en estaturas altas o bajas. Las profesiones y el carácter económico de estas les permitieron reconocer que “la estatura media de los individuos de las clases acomodadas es superior a la media de las clases pobres” (Gómez y Argoytia, 1940, p. 33). De este modo:

[...] diremos que la pobreza y la miseria producen estaturas medias, bajas y que un estado funcional endócrino de equilibrio armonioso, produce estaturas medias altas; en ambos casos, debe entenderse claramente, se habla en términos generales (Gómez y Argoytia, 1940, p. 3).

En este sentido, la clase social pobre se vería en desventaja con respecto de otras clases sociales por el exceso de esfuerzo físico, deficiente alimentación y pocos descansos, dando como resultado un promedio de estatura media baja (Gómez y Argoytia, 1940, p. 33). Visión exigua de las desigualdades sociales atribuibles a las condiciones individuales, sin atender a las causas sociales, políticas y económicas de su origen.

La “zurdería” se destacó en el análisis de los deportistas, haciendo mayor énfasis en las mujeres:

Es una especial forma de zurdería sobre todo notable en las mujeres deportistas. En efecto, en ellas es mucho mayor la longitud total del miembro

superior izquierdo que la del derecho, es mayor la longitud del antebrazo izquierdo que la del derecho y, aún cuando en menor grado, es mayor el perímetro del antebrazo izquierdo que del antebrazo derecho (Gómez y Argoytia, 1940, p. 52).

El fondo argumental de Gómez Robleda sobre el deporte en hombres y mujeres fue:

En rigor, y de acuerdo con lo que llevamos dicho, maternidad y trabajo son reductibles a trabajo biológico; son, puede decirse dos clases de trabajos distintos que producen personas diferentes en cuanto al sexo (Gómez y Argoytia, 1940, p. 289).

Hombres para el trabajo y mujeres para la maternidad; una visión conservadora del dominio masculino, en la que el trabajo como fuente de desarrollo social esconde las relaciones de poder y dominio tras las afirmaciones científicas (Blasco, 2020; Scott, 2008).

En este sentido, Gómez y Argoytia señalaron:

[...] la mujer deja sus hábitos deportistas, que son varoniles en su profundo sentido biológico como en el sentido aparente de la indumentaria. *El deportista es, pues, al trabajador, lo que la cortesana a la madre* (Gómez y Argoytia, 1940, p. 291. Las cursivas son propias).

Equipararon a las deportistas con cortesanas al dejar su labor como “madres”. Indicaron la

“intersexualidad viriloide” de las deportistas: “al menos las estudiadas en México, son intersexuales viriloides” (Gómez y Argoytia, 1940, p. 73). El cuerpo de las deportistas fue el terreno donde la biotipología comparó su actividad laboral, moral y familiar. De acuerdo con sus medidas corporales, su masculinización se visibilizó en el diámetro del tórax; en contraposición, las medidas feminoideas en los hombres se vincularon al insuficiente desarrollo del diámetro torácico. Así, el tórax definió la estructura física y el comportamiento pisosocial de hombres y mujeres. En ambos, la estructura biológica tuvo una desviación intersexual (Gómez y Argoytia, 1940).

Las mujeres se clasificaron en madres, prostitutas y deportistas. Las madres, dedicadas al cuidado del hogar y de los hijos, femeninas, al ocupar el rol social asignado por la cultura mexicana. Las prostitutas intersexuales viriloides, debido al trabajo marginal que realizaban; masculinas, por realizar actividades ajenas a la maternidad. Las mujeres deportistas estuvieron en una situación intermedia (intersexuales): “las deportistas, en consecuencia, presentan la tendencia hacia la intersexualidad de orientación viriloide” (Gómez y Argoytia, 1940, p. 9). Esta lógica binaria fue determinante al momento de marcar diferencias irreconciliables en las actividades de hombres, mujeres y deportistas, escondiendo formas de dominio y poder sobre las mujeres en un sistema de diferencias desiguales sobre la base del razonamiento científico biotipológico (Bourdieu, 2000; Connell, 2003; Chávez, 2010, 2009, 2006).

En esta lógica, Gómez y Argoytia adjetivaron a la mujer como anabólica (constructiva por la procreación) y al hombre como catabólico (destrutivo por el trabajo). El trabajo fue el eje de la actividad social productiva y un objeto de diferenciación sexual, que indicaba: 1) una mujer que prefiere el trabajo y la actividad masculina a la maternidad es una “marimacho”; 2) un adulto que enamora a las mujeres es un adolescente, un “don Juan”, no actúa como un hombre maduro y productivo, y 3) la mujer puede trabajar, pero nunca debe perder su femineidad o dejar de ser madre (Gómez y Argoytia, 1940, p. 286).

El trabajo del hombre como proveedor se antepuso al cuidado de los hijos como actividad femenina de la mujer. Las mujeres, biológicamente equipadas, estaban mejor capacitadas para la crianza de los hijos. El trabajo, productivo, útil y que consume esfuerzo (corporal), se enmarcó en un proceso físico de transformación de la energía mediante la realización de actividades. Este argumento se sostuvo como una asignación sexual del trabajo a los hombres, y las mujeres a la maternidad, en el que la “masculinización” y la “feminización” fueron las claves para definir el normotipo: “el estado de equilibrio armonioso del organismo” (Gómez y Argoytia, 1940, p. 73) de acuerdo con el sexo, y al hombre medio (Gómez, 1948), como dotado de los rasgos corporales del mexicano mestizo de clase media, urbano, heterosexual, productivo, capaz y civilizado.

Conclusiones

Las ideas sobre la masculinidad dominante del mexicano mestizo de esta época permiten comprender la forma en que la clase media urbana, heterosexual, productiva, capaz y civilizada influyó en las interpretaciones sobre los cuerpos de jóvenes deportistas. La investigación de Gómez Robleda abonó a las ideas sobre el papel del deporte en el nacionalismo mexicano de carácter productivo. La cultura del cuerpo partió de la salud pública hacia la población como un medio de higiene social y de educación física.

La visión del deporte tuvo como eje el cuerpo a través de la genitalidad de hombres y mujeres, en una mirada en lo andrógeno y patriarcal. El cuerpo, en su utilidad social dominante, propuso al hombre como proveedor y a la mujer como reproductora. La actividad productiva masculina impulsó la capacidad socialmente productiva de la modernidad económica como patrón de uso y el desarrollo moderno como su meta. La mujer, al lado de la actividad privada. El trabajo, la destrucción y la innovación, al lado de la actividad pública del hombre. La mirada intersexual del deporte marginó las diferencias corporales y sus sentidos.

El cuerpo, del hombre y la mujer, fue influido por el entorno que lo modelaba. El potencial de cambio se vio arrinconado al colocar la alteridad como anormalidad e intersexualidad. El género limitado por la genitalidad dominante masculina hizo de los deportes un acto lúdico, inmaduro e inferior, aceptable en niños o jóvenes. El deporte fue un mero adorno del varón productivo engarzado con la salud. El deporte, en los jóvenes deportistas, generó un sesgo racialista y racista que impidió comprender el valor de la diversidad y las formas de portar cuerpos distintos de otros grupos. La masculinidad de la época muestra la forma del poder hegemónico, su ejercicio, a fin de colocar la verdad del cuerpo masculino, la relación entre los sexos y las formas de constituirse como hombre mexicano mestizo.

Bibliografía

- ANGELOTTI PASTEUR, G. (2011). Deporte y nacionalismo en México durante la post revolución. *Recorde. Revista de História do Esporte*, 4(1), 1-32. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/722/665>
- ARÉCHIGA CÓRDOBA, E. (2007). Educación, propaganda o “dictadura sanitaria”. Estrategias discursivas de higiene y salubridad públicas en el México posrevolucionario, 1917-1945. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, 56(33), 57-88. <https://www.redalyc.org/pdf/941/94120261003.pdf>
- BEEZLEY, W. (1983). El estilo porfiriano: deportes y diversiones de fin de siglo. *Historia Mexicana*, 33(2), 265-284. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2559>
- BLASCO HERRANZ, I. (2020). Historia y género: líneas de investigación y debates recientes en Europa y Norteamérica. *Historia y Memoria* (número especial), 143-178. <https://doi.org/10.19053/20275137.nespecial.2020.11584>
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- BUÑUEL HERAS, A. (1994). La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (68), 97-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=768117>
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, M. L. (2006). *La introducción de la educación física en México: Representaciones sobre el género y el cuerpo, 1882-1928* [tesis de maestría, El Colegio de San Luis]. Repositorio de El Colegio de San Luis. <https://colsan.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1013/496/1/La%20introduccion%20de%20la%20educacion%20fisica%20en%20mexico.pdf>
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, M. L. (2009). Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. *Desacatos* (3), 43-58. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-050X2009000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, M. L. (2010). Representaciones del cuerpo y el género en la ejercitación física en México, siglos XIX y XX. *Alter. Enfoques Críticos*, 1(1), 29-41. <https://static1.squarespace.com/static/552c00efe4b0cdec4ea42d9f/t/55761ab5e4b0b131dad97c5d/1433803445275/ALTER1+-+04.pdf>
- COMAS, J. (1944). *Conferencias de antropología y biotipología*. Universidad de Nuevo León.
- CONNELL, R. W. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- DE CERTEAU, M. (1982). Historias de cuerpos (entrevista). *Esprit, Historia y Grafía* (2), 179-190. <http://mastor.ci/blog/wp-content/uploads/2015/08/DE-CERTEAU-M-Historia-de-cuerpos-entrevista.pdf>
- ENRÍQUEZ GUTIÉRREZ, G., y Martínez Díaz, C. (2016). Ciudadanía y cuerpos: reconfigurando la ciudadanía desde la diversidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (46), 1-13. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/599>

- ESPARZA ONTIVEROS, M. Á. (2017). Notas para la historia de los deportes en México. El caso del béisbol capitalino (1910-1920). *Revista de El Colegio de San Luis*, 7(14), 141-170. <https://www.redalyc.org/pdf/4262/426252094006.pdf>
- FOUCAULT, M. (1980). *El discurso del poder*. Folios Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20. http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/martin_mora/3.pdf
- FOUCAULT, M. (1997). *Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento del biopoder*. Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA RAMÍREZ, S. (s/f). Noticia histórica sobre la Academia Mexicana de Ciencias Penales y la revista Criminalia. *Nosotros Historia* [en línea]. <https://www.academiamexicanadecienciaspenales.com.mx/historia.html>
- GÓMEZ IZQUIERDO, J., y Hartog, G. (2010). *Mestizaje, homoerotismo y revolución. Una trilogía de masculinidades mexicanas*. Sin pie de imprenta. <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num9/homoerotismo.html>
- GÓMEZ ROBLEDA, J. (1937). *Características biológicas de los escolares proletarios*. Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar, Secretaría de Educación Pública.
- GÓMEZ ROBLEDA, J. (1948). *La imagen del mexicano*. Secretaría de Educación Pública.
- GÓMEZ ROBLEDA, J. (1961). *Estudio biotipológico de los otomíes*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ ROBLEDA, J., y Argoytia, L. (1940). *Deportistas*. Secretaría de Educación Pública.
- GÓMEZ ROBLEDA, J., y D'Aloja, A. (1947). *Biotipología*. Talleres Gráficos de la Nación.
- GÓMEZ ROBLEDA, J., y D'Aloja, A. (1959). *La familia y la casa*. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ ROBLEDA, J.; Quiroz, A.; Argoitia, L., y Mercado, A. (1949). Estudio biotipológico de los zapotecos. En L. Mendieta y Núñez (coord.), *Los zapotecos. Monografía histórica, etnográfica y económica* (pp. 265-411). Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.
- GONZÁLEZ CORREA, A. M., y González Correa, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. *Revista de Promoción de la Salud*, 15(2), 173-187. <https://www.redalyc.org/pdf/3091/309126694012.pdf>
- GONZÁLEZ ROMERO, M. H. (2014). *Hombres de la nación. Masculinidades y modernidad en tres novelas del*

- México independiente, 1857-1869* [tesis de maestría, El Colegio de México]. Repositorio de El Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/9019s273j?locale=es>
- GRANJAS, J. (2011). El lenguaje escolar de la desigualdad en el umbral de la “primera oleada de expansión” de la enseñanza obligatoria. México en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 17-42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662011000100003&lng=es&nrm=iso&tng=es
- GUTMANN, M. C. (2000). *Ser hombre de verdad en la ciudad de México*. El Colegio de México.
- HENRÍQUEZ, N. (2001). Imaginarios nacionales. Algunas proposiciones desde el centro y la periferia. En O. Plaza (ed.), *Perú: actores y escenarios al inicio del nuevo milenio* (pp. 429-460). Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/economia/LDE-2001-05.pdf>
- HERNÁNDEZ SALAZAR, R. N. (2015). *Políticas educativas y educación física en México* [tesis de licenciatura inédita]. Universidad Autónoma del Estado de México.
- ILLADES, C., y Suárez, R. (coords.) (2012). *México como problema: esbozo de una historia intelectual*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa, Siglo XXI Editores.
- MACHILLOT, D. (2013). El estudio de los estereotipos masculinos mexicanos en las ciencias sociales: un recorrido crítico-histórico. En J. C. Ramírez Rodríguez y J. C. Cervantes Ríos (coords.), *Los hombres en México. Veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres, las masculinidades* (pp. 17-35). Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Academia Mexicana de Estudio de Género de los Hombres. http://www.eme.cl/wp-content/uploads/Los_hombres_en_Mexico_Ebook.pdf
- MACÍAS CERVANTES, C. F. (2010). Vigor y lealtad al servicio de la patria. *Alter. Enfoques Críticos*, 1(1), 58-73. <http://www.alterenfoques.com/alter1>
- MANTILLA GÁLVEZ, D. K. (2014). La formación del Estado y la educación indígena en México, claves para el debate de la educación intercultural en nuestros días. *Diké* (16), 97-116. <http://dx.doi.org/10.32399/rdk.8.16.174>
- MELCHOR BARRERA, Z. (2018). Eugenesia y salud pública en México y Jalisco revolucionarios. *Letras Históricas* (18), 93-115. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-83722018000100093&lng=es&nrm=iso
- MILLINGTON, M. (2007). *Hombres invisibles*. Fondo de Cultura Económica.
- MOLINA GÓMEZ, D. (2007). *La formación de maestros de educación física en México. De principios a mediados del siglo XX* [tesis de doctorado,

- Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM. Repositorio de la Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información. <http://132.248.9.195/pd2007/0620504/0620504.pdf>
- MONSIVÁIS, C. (1981). Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares. *Cuadernos Políticos* (30), 35-52. <https://www.uv.mx/opc/files/2018/04/Carlos-Monsivais-Notas-sobre-el-Estado-y-la-cultura-nacional.pdf>
- NEGRETE TORRES, A. (2016). *El discurso médico a la práctica estatal. La labor del Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (1925-1941) en la educación, higiene y salubridad de la infancia posrevolucionaria mexicana* [tesis de maestría, Centro de Investigación y Docencia Económica]. Repositorio Digital CIDE. <http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/763>
- NEGRETE TORRES, A. (2019). El Departamento de Psicopedagogía y Médico Escolar (1925-1941) en la educación, higiene y clasificación de la infancia posrevolucionaria. El Estado y la medicalización del discurso. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.), *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1225.pdf>
- PATEMAN, C. (1996). Críticas feministas a la dicotomía público/privado. En C. Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 31-54). Paidós Ibérica.
- QUIROZ CUARÓN, A.; Gómez-Robleda, J., y Argüelles Medina, B. (1939). *Tendencia y ritmo de la criminalidad en México*, D.F. DAPP Editorial.
- RAMÍREZ HERNÁNDEZ, G. (2019). La educación física en la prensa pedagógica mexicana en los inicios del siglo XX. Un campo en disputa, lo escolar y el género. *Lúdica Pedagógica*, 1(29), 81-90. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/11087>
- REGGIANI, A. H. (2019). *La eugenesia en América Latina*. El Colegio de México.
- RIVERA GÓMEZ, R. N. (2019). La escuela de Educación Física de la Universidad Nacional (1927-1934). En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.), *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-10). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Historia-e-Historiograf%C3%ADa...-Vol.-1.pdf>
- RUIZ GUTIÉRREZ, R., y Suárez y López-Guazo, L. (2001). Eugenesia y medicina social en el México posrevolucionario. *Ciencias* (60-61), 80-86. <https://www.revistacienciasunam.com/es/95-revistas/revista-ciencias-60/810-eugenesia-y-medicinal-social-en-el-mexico-posrevolucionario.html>
- RUIZ, A. (2001). La india bonita: nación, raza y género en el México revolucionario. *Debate Feminista* (24),

- 142-162. <https://investigacion.cephcis.unam.mx/generoyrsociales/wp-content/uploads/2015/01/Ruiz%20Apen.pdf>
- SCOTT, J. W. (2008). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/380230/mod_resource/content/1/Scott%2C%20Joan%20-%20Género%20e%20Historia.pdf
- STERN, A. M. (2000). Mestizofilia, biotipología y eugenesia en México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad* (81), 59-91. <https://www.redalyc.org/pdf/137/13708104.pdf>
- STERN, A. M. (2002). Madres conscientes y niños normales: la eugenesia y el nacionalismo en el México posrevolucionario, 1920-1940. En L. Cházaro (ed.), *Medicina, ciencia y sociedad en México, siglo XIX* (pp. 293-336). El Colegio de Michoacán, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- SUÁREZ Y LÓPEZ-GUAZO, L. (2005). *Eugenesia y racismo en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- TORRES HERNÁNDEZ, M. L. (2001). Educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria: vasconcelismo y cardenismo. *Reencuentro* (31), 41-52.

TORRES HERNÁNDEZ, M. L.; Molina Ramírez, M.; Orellana Suárez, G.; Aquino López, H. E., y Guerrero Soto, A. (2007). 3. La educación física y deportiva: significados y corrientes. En R. Eisenberg Wieder (coord.), *Corporeidad, movimiento y educación física, 1992-2004. Tomo II: Estudios cuali-cuantitativos* (pp. 85-177). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (La Investigación Educativa en México, 1992-2002, vol. 12).

URÍAS HORCASITAS, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México (1920-1950)*. Tusquets Editores.

VÁZQUEZ BERNAL, K. (2018). José Gómez Robleda: pionero de la biotipología en Michoacán. En L. Ojeda Dávila (ed.), *Pioneros de la antropología en*

Michoacán. Mexicanos y estadounidenses en la región tarasca/purépecha (pp. 323-371). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Historia, Instituto de Investigaciones Históricas, El Colegio de Michoacán, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Fecha de recepción: 5 de enero 2022

Fecha de aprobación: 28 de marzo 2022



Mujer siglo XXI: trabajo, equidad y familia en la industria manufacturera de San Luis Potosí durante la pandemia de coronavirus

Palabras clave:

desigualdad de género, industria automotriz, precariedad laboral, responsabilidad social corporativa, vida laboral.

Resumen

Las reflexiones aquí expuestas surgen de la investigación de trayectorias de vida laboral en la industria manufacturera. Se recorrieron fábricas de distintas nacionalidades, la mayoría automotrices, en la capital de San Luis Potosí, donde se conversó con trabajadores operativos, administrativos y gerentes. Sin ser un objetivo inicial del estudio, las entrevistas llevaron de forma “natural” a visibilizar los retos que afrontan muchas mujeres trabajadoras en pleno siglo XXI por su condición de empleadas, en muchos casos, madres, proveedoras del hogar y responsables de tiempo completo de este. La revisión del papel de las empresas en torno a la responsabilidad social hacia sus empleadas es parte del presente artículo, en el que los testimonios recogidos después de la pandemia por coronavirus son clave para entender la complejidad del fenómeno de desigualdad de género en México.

Keywords:

Gender inequality, Automotive industry, Job insecurity, Corporate Social Responsibility, Working life

Abstract

The author's reflections arise after a research of working life trajectories in the manufacturing industry. Factories of different nationalities, most of them automotive, were visited in the city of San Luis Potosí, where operational, administrative, and managerial workers were interviewed. Although not the initial objective of the study, the double condition of the interviewees as employees and home providers of the home, led organically to make visible their challenges in the XXI century. A part of this document is to analyze from the Social Responsibility perspective, the role of companies towards their employees, where post-pandemic testimonies are key to understanding the complexity of the gender inequality phenomena in Mexico.

Lo que trajo la pandemia: reflejos de una desigualdad creciente

Con la precarización del empleo aumenta la sensación de vulnerabilidad, la inseguridad profesional y material, el miedo a la devaluación de los títulos, a las actividades no especializadas, a la degradación social. Los más jóvenes tienen miedo de no encontrar un trabajo, los más viejos de perder definitivamente el que tienen.

Gilles Lipovetsky

Antes de la pandemia no era novedad que el modelo neoliberal en México y en el mundo en general se estaba agotando y había creado desigualdades sociales que reclamaban atención urgente. No por nada, días antes del "encierro mundial", el 9 de marzo (9M) se conmemoró el paro de mujeres como un llamado a mejorar las políticas de género para mujeres y niñas de todas las edades, ante el hartazgo por la violencia, feminicidios, discriminación, precariedad laboral y demás circunstancias

que per se parecen ser parte de la condición de ser mujer en México.

El coronavirus, como bien apunta Ferreyra (2020), llegó en el instante de mayor debilidad social, radicalizando los escenarios de vida de hombres y mujeres. En especial para las mujeres, estos problemas, que los movimientos feministas ya estaban denunciando, se hicieron más visibles y, a la vez, dadas las condiciones atípicas de la si-

tuación, más difíciles de solucionar porque, como dijo una entrevistada, “todo es culpa de la pandemia y ahora es el argumento para no hacer nada”, refiriéndose, en su caso, al fracaso en la búsqueda de apoyo de las autoridades por haber sido víctima de violencia doméstica, que inició en el periodo de aislamiento en 2020.

La COVID-19 ha sacado a la luz los temas pendientes acerca de cuidados, trabajo doméstico, salud, bienestar y participación de las mujeres en la economía formal (Ferreira, 2020). Todaro (2020) abordó este asunto poco antes de la declaración de la pandemia en marzo de 2020. Enfatiza que la raíz del problema se halla en la “vigencia del supuesto de una división sexual del trabajo que ubica a las mujeres como proveedoras del cuidado y a los hombres como proveedores del sustento monetario” (2020, p. 186), hablando en términos del cuidado, el trabajo reproductivo, la crianza, la atención de personas de la tercera edad, usualmente familiares que ya no pueden valerse por sí mismos. Esta segmentación tan marcada tanto en el interior de las familias como en la sociedad obstaculiza significativamente la posibilidad de una redistribución equitativa de dichas labores, a través de “servicios adecuados a la realidad actual”.

Todaro también apunta que la organización del cuidado de “base familista”, que viene dada desde los ochenta y que predomina en todo Latinoamérica, delega toda la responsabilidad del bienestar a la familia y a las mujeres en las redes de parentesco; por lo tanto, aquellas que logran trabajar en un empleo remunerado “desarrollan sus propias estrategias para articular este trabajo con la

familia” (Todaro, 2020, p. 186). En esta pandemia ha sido así: las mujeres que trabajan, en muchos de los casos, son las que tuvieron que llevar solas la carga redistribuyendo y “malabareando” su tiempo entre el teletrabajo (*home office*), cuando tuvieron la fortuna de hacerlo, las tareas escolares, las tareas domésticas y los cuidados de otras personas. Por estas razones, en muchas ocasiones, al verse rebasadas tuvieron que quedarse en casa sin el respaldo económico que implicaba su trabajo formal.

Bajo la premisa anterior, un informe sobre la situación del trabajo en México ante la COVID-19 publicado en octubre de 2020 por la Organización Mundial del Trabajo (OIT) dedica un recuadro a una reflexión que es esencial para entender la grave desigualdad de las mujeres en el acceso al trabajo en México. El epígrafe de este es “La no participación económica no es inactividad” (Feix, 2020, p. 4).¹ Entre los resultados más controversiales de la encuesta está la clasificación de personas “no disponibles para trabajar”.

[...] en el grupo de los “no disponibles para trabajar” existe un grupo que se consideran “personas con interés para trabajar, pero bajo un contexto que les impide hacerlo”, son aquellas personas que son explícitas en cuanto a que nadie más en el hogar se hace cargo de los niños pequeños, enfermos o ancianos, o porque algún familiar les prohíbe trabajar o también por algún impedimento físico de carácter temporal (embarazo difícil o avanzado, convalecencia de una enfermedad o accidente) (Feix, 2020, p. 4).

¹ Los resultados surgen de la encuesta realizada en 2017 por la OIT y Gallup, *Hacia un futuro mejor para las mujeres en el trabajo: la opinión de las mujeres y de los hombres* (Feix, 2020).

De los más de 2.8 millones de individuos que están en este caso, 86 por ciento son mujeres; es decir, 2.4 millones de mujeres en el país se encuentran inactivas contra su voluntad, por los múltiples factores aquí señalados. Se infiere que la estructura misma del sistema económico-social y cultural en el que vivimos impide la creación de la infraestructura requerida y la economía de cuidados necesaria para que estas mujeres puedan ser económicamente activas.

Viene a propósito la charla con Mayra (entrevista, 2018, agosto 12), una supervisora de línea en una empresa automotriz japonesa con 18 años de experiencia en el sector. Asegura que sus hijos son conscientes de que si ella no trabajara no podrían tener otras oportunidades. Ellos estudian y hacen el quehacer doméstico y sus deberes; ella labora por la mañana y su esposo por la tarde. “Toda la familia es de tiempo compartido y sus hijos son hijos de guardería” (Gómez y Morán, 2020). En su caso, los roles son asumidos, hay una figura paterna de apoyo y los hijos ya son grandes (14 y 10 años), por lo que ella puede trabajar y brindar lo que su familia requiere y realizarse profesionalmente. Parece verse natural la poca convivencia familiar —en la frase “calidad en vez de cantidad”—, y han sabido encauzar a los niños para que sean responsables y autosuficientes. Sin embargo, esta no es la realidad, sino una utopía para la mayoría de las madres y familias en México.

Según la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2019, el 73 por ciento (36.2 millones) de las mujeres de 15 años y más que habitan en nuestro país ha tenido por lo menos una hija o hijo nacido

vivo; de ellas, el 9.9 por ciento son madres solteras (3.58 millones). Las madres solteras económicamente activas representan el 70.6 por ciento (2.7 millones); de estas, el 26.1 por ciento (707 200) tiene de 15 a 29 años; 52.0 por ciento, de 30 a 49 años (1 414 400), y 21.9 por ciento (595 680), 50 o más años.

En pláticas con el gerente de producción de una empresa estadounidense dedicada a la remanufactura de autopartes, él manifestó su preocupación por las madres operarias en esta situación, dado que normalmente tienen tres turnos, en los que la mayoría hace rotaciones, y hasta ahora él no sabe de guarderías nocturnas, por ejemplo.

[...] tengo mamás que, tal cual, dejan a su niño de siete años cuidando al de dos. Quizás le encargan a la vecina que les vaya a echar un ojo, pero esos niños están solos toda su jornada. Es un riesgo, pero ellas tienen que trabajar. Ahora, con la pandemia, solo paramos unas semanas; hemos tenido que ser flexibles con los permisos, pero, de verdad, no sé cómo le hacen (entrevista, 2018, abril 23).

En el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre mujeres en América Latina en pandemia (CEPAL, 2021) se demuestra que la manufactura, en la que se incluye la industria automotriz y la de autopartes, es un sector con alta participación femenina. Según evaluaciones realizadas por la CEPAL y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se prevé un impacto alto en la actividad económica y el empleo en sectores altamente feminizados a consecuencia de las

medidas adoptadas para frenar los contagios. Estos sectores son el comercio, las industrias manufactureras, el turismo y el servicio do-

méstico, por ser de los más significativos en volumen de producción y cantidad de personal femenino ocupado (véase el diagrama 1).

Diagrama 1. Efectos de la pandemia de COVID-19 en sectores económicos con alta participación de mujeres



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021).

Tratado México, Canadá y Estados Unidos, precariedad laboral y *outsourcing*

Aunado a esto, el primero de julio de 2020 entró en vigor el renegociado T-MEC (Tratado entre México, Estados Unidos y Canadá, antes TLCAN). Revisando las cifras, es posible darse cuenta de la relevancia económica del tratado con Estados Unidos, país del que (antes de la

pandemia) México ha sido el primer socio comercial desde el primer trimestre de 2019. El intercambio comercial entre ambos países es siete veces mayor que antes de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América Latina (TLCAN) (Gómez, 2020) y el comercio bilateral diario es de 1 500 millones de dólares. El 94.5 por ciento de la inversión extranjera directa en México proviene de Canadá y Estados Unidos (Secretaría de Economía, 2020).

El T-MEC es el más ambicioso tratado negociado de México; y en éste el empleo es, precisamente, uno de los temas más álgidos y reformados. El coronavirus solo vino a acentuar problemas estructurales que el país ya sufría en este ámbito como son:

1. Tendencia al deterioro salarial.
2. Alta precarización por prestaciones inexistentes (aumento considerable de empleados *outsourcing*) o insuficientes.
3. Alta informalidad y rotación.
4. Del inicio de la firma del TLCAN a 2020, según datos de INEGI, el valor del trabajo ha caído un 35% en el país.
5. Las brechas regionales, de género, indígenas, jóvenes y adultos mayores se han evidenciado aún más tras la pandemia (Gómez, 2020, p. 1).

En el país es evidente la tendencia al incremento de la precarización laboral, como se muestra en el cuadro 1, en el que se observa el comportamiento de los salarios mínimos (123.22 pesos diarios a partir de enero de

2020) percibidos por los trabajadores pertenecientes a la población económicamente activa (PEA) de 2011 a 2019. A mayo de 2020, según la Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (ETOE), esta población la conformaban 57 328 364 personas (INEGI, 2020).

El número de trabajadores que perciben hasta un salario mínimo² (puede ser inferior) creció de 7 269 236.56 a 11 368 214.58. La cantidad de los que ganan más de uno y hasta dos salarios mínimos aumentó de 12 973 408.77 a 18 316 412.30. Sumados ambos representan el 52 por ciento de la PEA, es decir, los peor pagados son la mayoría.

En un segundo bloque está la mano de obra en el rango de dos a tres salarios mínimos, que decreció de 12 640 904.26 a 10 353 502.54 empleados. El grupo de más de tres y hasta cinco salarios mínimos se redujo más de la mitad: de 9 636 897.99 a 4 632 131.81. Por último, la cantidad de los que ganan más de cinco salarios mínimos se redujo de 4 872 910.94 a 1 909 034.52; estos últimos representan el 29 por ciento de la PEA.

Cuadro 1. Porcentaje de evolución de la precarización laboral en México

	Hasta un salario mínimo	Más de 1 hasta 2 salarios mínimos	Más de 2 hasta 3 salarios mínimos	Más de 3 hasta 5 salarios mínimos	Más de 5 salarios mínimos	No recibe ingresos
2019	15.83	31.95	18.06	8.00	3.33	5.86
2018	16.19	28.42	18.11	12.90	4.50	6.05
2017	14.50	27.05	20.96	12.56	5.32	6.39
2016	15.59	26.67	20.77	12.61	5.77	6.64
2015	13.68	25.43	21.30	14.19	6.13	7.40
2014	13.16	24.39	22.19	14.64	6.75	7.47
2013	13.46	24.76	20.15	15.57	7.52	7.66
2012	13.79	23.42	21.96	15.16	7.93	8.03
2011	12.68	22.63	22.05	16.81	8.50	7.85

Nota: Se tomó el segundo trimestre de cada año.

Fuente: Hualde (2020), con datos de Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI).

² Remuneración económica que debe percibir una persona por desempeñar un trabajo en una jornada laboral completa, en México, de ocho horas diarias.

Traducido, el 52 por ciento de la PEA gana entre 3 696.60 y 7 393.20 pesos mensuales. Del 48 por ciento restante, el 22.1 por ciento gana de 7 393.20 a 11 089 pesos; el 16.8 por ciento, de 11 089 a 18 0483 pesos, y solo el 8.5 por ciento percibe 18 483 pesos mensuales o más. Si bien los datos se tomaron en los meses de cierres de fábricas y de la cuarentena en general, y las condiciones de la industria y empleo han mejorado, a 2021 prevalece la precarización del valor del trabajo en el país.

Una medida con la que se ha intentado frenar este fenómeno de precariedad laboral, sobre todo en las ramas de manufacturas como la automotriz, es la recién y vigente reforma del *outsourcing* (1 de septiembre de 2021). El Colegio de Contadores de México define *outsourcing* o subcontratación de la siguiente manera:

[...] cuando una organización transfiere la propiedad de un proceso de negocio a un suplidor. Se basa en el desprendimiento de alguna actividad, que no forme parte de las habilidades principales de una organización, hacia un tercero especializado, por ejemplo, la administración de nóminas (cit. en Fernández, párr. 2).

Este tipo de estrategia laboral tiene mucho tiempo de existir tanto en el mundo como en México. No había sido modificada hasta la reforma propuesta por Felipe Calderón Hinojosa durante su periodo presidencial. Esta reforma se aprobó en 2012, con Enrique Peña Nieto como presidente.

Lo importante de esta reforma, que recientemente entró en vigor, es que en más de

60 años no se habían discutido en profundidad los alcances del *outsourcing* en México. Lo histórico y lo aplaudible es que por primera vez el empresariado (representado por la COPARMEX, la CONCAMIN y otras cámaras y organismos empresariales) tuvo participación y trabajó con el personal de niveles altos de la Junta de Coordinación Política de la Cámara de Diputados en mesas de diálogo, llevadas a cabo en noviembre de 2020, para después proceder a la votación en el Senado.

Según el Censo Económico del Instituto Nacional de Estadística y Geografía efectuado en 2019 (INEGI, 2019), el 17.9 por ciento del personal remunerado del país trabaja por *outsourcing*. La firma de consultoría y encuestas Catch Consulting señala:

[...] 50% de la industria manufacturera y 40% de la automotriz utilizan esta figura en nuestro país. San Luis Potosí, también según datos del Censo Económico, se colocó como la quinta entidad de México con mayor crecimiento de contratación vía *outsourcing*, alcanzando en 2019 el 54% en manufactura, servicios y comercio³ (cit. en Gómez, 2020).

Se espera que la reforma traiga consigo cambios significativos para un gran número de empresas como costos laborales en la seguridad social, el procesamiento de la nómina, el cálculo de impuestos y el reparto de utilidades.

La importancia del paquete de cambios fue explicada en su momento por Carlos Martínez Velázquez, director general del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda

³ Para 2019, del total de 786 205 personas ocupadas, 84 589 se encontraban en el esquema de subcontratación (INEGI, 2019).

para los Trabajadores (INFONAVIT),⁴ en lo referente a las aportaciones de patrones a la prestación de la vivienda:

1. A 2020, estaban registrados 1,023 patrones en el país, de los cuales 86% (880) llevaban al corriente y aportaban a la seguridad social de sus trabajadores.
2. La base de trabajadores en el país en este mismo año estaba conformada por 21 millones de trabajadores. Algunas de las afectaciones más importantes para los trabajadores incorporados a la figura de *outsourcing*, es que existe un enmascaramiento de los salarios (de esta manera los patrones bajan sus costos laborales ante IMSS e INFONAVIT). Del lado de los derechohabientes, estar bajo este esquema les implica, mínimo, cuatro años más que un trabajador por contrato regular para calificar a un crédito de vivienda (Gómez, 2020).

En 2020, para hacer notoria la importancia de la regulación de la figura, se señaló que la discontinuidad laboral del *outsourcing* había causado que no se accediera a 46 000 créditos más por parte de los trabajadores en este esquema. Un empleado bajo el esquema *outsourcing*, si es afortunado en ser registrado ante Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el INFONAVIT:

[...] suele ser con el salario mínimo y no su salario real, lo que se traduce en 10 a 12 años más para finiquitar su crédito (que de por sí conlleva 20 a 30 años de pago), por el cambio de patrones generado durante los años de su vida

productiva. Además, al ser registrados con el salario mínimo, únicamente pueden acceder a vivienda de un máximo de 270 000 pesos, sin importar que en la realidad pudieran obtener un mejor crédito (Canal del Congreso, 2020).

El 20 de abril de 2021, el pleno de la Cámara de Senadores aprobó el paquete de reformas para regular el *outsourcing*, con 118 votos a favor y dos abstenciones. Con esto se envió al Ejecutivo y, tras una petición de cámaras y empresas, se movió la entrada en vigor del 1º de mayo al 1º de septiembre de 2021, con el propósito de dar oportunidad a más empresas de alinearse a los nuevos procedimientos. Cabe señalar que los cambios introducidos por esta reforma serán aplicados no solo a la iniciativa privada, sino también a la administración pública federal y estatal; es decir, la prohibición del *outsourcing* es generalizada.

Todo lo anterior es importante en virtud de que, según la casa consultora Catch Consulting, tres de cada 10 empresas automotrices tendrán que regularizarse, pues las armadoras son las que más tienen esta figura de *outsourcing*. En este esquema entran muchas mujeres en el mercado; trabajadoras de la industria y madres cuya participación laboral, según la ETOE de mayo de 2020 del INEGI, fue del 35.3 por ciento, en tanto la de los hombres fue del 61.1 por ciento (INEGI, 2020).

Además, para 2018, las mujeres ubicadas en el grupo económico de riesgo alto, en el que entran las manufacturas, tenían el 66.2 por ciento de riesgo de despido, contra el 44.9 por ciento en el caso de los hombres contratados en estos ramos. A consecuencia

⁴ En la participación de este en la sesión de trabajo previa a la reforma del 19 de febrero de 2020, la cual sentó la base más importante para el paquete aprobado en abril de 2021.

de la pandemia, estas cifras se elevaron. Las mujeres son las que en mayor proporción se han quedado sin empleo, y a estas fechas aún no recuperan uno o solo a tiempo parcial. Pero la reforma del outsourcing trae una esperanza de reubicación respetando antigüedad y sueldo con acceso a prestaciones y reparto de utilidades, sobre todo para muchas mujeres en este esquema.

Testimonios de madres trabajadoras de la industria manufacturera y automotriz durante la pandemia de COVID-19⁵

Con Rosaura⁶ se tuvo un primer acercamiento en febrero de 2020, poco antes de la pandemia, porque ya se tenía la intención de hacer un trabajo sobre madres trabajadoras en la industria automotriz. Ella se dedica a las finanzas en un corporativo que vende productos para muchas industrias, entre estas la automotriz. Anteriormente trabajaba para una empresa automotriz perteneciente a las llamadas TIER1. Tras cinco años de laborar ahí, fue despedida al solicitar un cambio de puesto. Como en el concurso interno no fue elegida, su jefa inmediata no la reincorporó al saber de su deseo de cambio.

En cierto modo no fue justificado, y me gustaba mucho estar ahí, pero creo que el cambio fue para bien. En eso entonces no tenía hijo, y sí hubiera sido más pesado continuar ahí con la carga de trabajo y el horario. Decidí no demandar porque sonaba complicado y ya tenía la oferta de trabajo acá (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

En su trabajo actual, sin embargo, aunque tiene ciertas ventajas como flexibilidad para llevar a su hijo a la guardería, a casa de su mamá, a alguna consulta o vacuna, a cambio de estas, debe estar disponible para trabajar sábados y domingos, sobre todo en cierre de mes, “pero son pocas horas y me conecto desde mi casa; pero luego me reponen esas horas extra” (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Aunque su esposo asume que el bebé es tarea de dos, él trabaja en la zona industrial con un horario laboral más extenso, lo que implica que apoye menos a Rosaura en el cuidado del bebé. Ella menciona que los cinco días de paternidad les sirvieron porque todo es caótico en ese inicio, pero percibe que es mayor la carga para la mamá en todas las tareas del cuidado, hasta en cuestión de permisos.

La verdad, te lo intentas llevar, coordinar los horarios; yo me apoyó mucho con mi mamá. Si no tuvieras alguien que te ayude, tú sola recoger, llevar más la carga laboral está pesado. Como que sí hace falta en México algo para las mamás (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Al inicio de la pandemia su situación fue la más “padre” porque su esposo no tuvo que trabajar los dos primeros meses.

Él no se tenía que conectar al trabajo; estaba muy cierto de que si le iban a recortar o no. En mi caso, yo nunca paré; nos mandaron a casa y me pagaron igual. Él era el amo de casa, cuidaba y hacia la comida y todo. Para

⁵ Los testimonios que se presentan son solo una muestra del universo de personas entrevistadas. Se eligieron principalmente por la importancia de haber vuelto a contactar a las personas para saber su situación en pandemia. Asimismo, esta es una investigación aún no terminada; aquí se muestran avances con la intención de presentar resultados preliminares y reflexionar acerca de los retos de las mujeres en pandemia.

⁶ Los nombres de las entrevistadas han sido cambiados a fin de conservar el anonimato y respetar la confidencialidad.

mí también era más sencillo porque no tenía que trasladarme para trabajar. La parte pesada se la llevó él porque tenía que cuidar al bebé y hacer la comida, y yo, como fueron meses pesados, casi que solo bajaba a comer y ya seguía trabajando (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Cuando su esposo regresó a planta, ella decidió seguir laborando en la modalidad *home office* en casa de su mamá: “la verdad, yo no me acomodo bien en cuidar a mi hijo y trabajar; yo no pude”. A la fecha de la segunda entrevista, aún estaba yendo a casa de su mamá para trabajar desde ahí, pero a partir de agosto de 2021 empezó a llevar de nuevo a su hijo a la guardería.

En cuanto al trabajo, refiere que comenzó a ser más pesado “porque empezaron a recortar gente y a mover de un lado a otro”. Todo el trabajo de India comenzó a traerse a San Luis Potosí, por lo tanto, trabajaba fines de semana.

[...] como cuatro horas cada día. Incluso me dieron, en noviembre del año pasado, una promoción; tomaron en cuenta a gente interna y nos dieron la opción de cambiar de puesto. Al principio tenía el puesto que tenía antes más el que agarré, y así estuve como tres meses en lo que entraba la persona a mi puesto anterior (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Al preguntarle sobre la manera en que se organizaría cuando regresara al trabajo presencial, dijo que ni lo había pensado.

Siento que me tocó una parte muy padre del *home office* porque mi niño estaba empezando a caminar. Entonces, siento que todo eso no me hubiera tocado, aunque no estoy todo el tiempo, pues si lo veo, cuando comemos. La verdad, sí hay mucha más convivencia; antes prácticamente lo veía hasta la noche (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Le gustaría continuar con el trabajo desde casa, porque quizás con lo único que ha batallado es el servicio de internet. Refirió que extraña de la oficina:

[...] un poco la convivencia, porque solo veo a mi esposo, mi niño y mi mamá, como no salimos ni nada. Tan siquiera le digo a mi esposo que ve a sus compañeros con careta y todo cambia de aires. Pero el *home office*, como mamá, sí ha sido mejor, aunque no ha sido cuidarlo al cien, si puede verlo (Rosaura, entrevista, 2021, septiembre 29).

Camila regresó a trabajar hace tres meses, tras cinco años de no haber ejercido su carrera por decisión tomada conjuntamente con su esposo de dedicarse a cuidar a sus dos hijos, ahora de cinco y de casi cuatro años. Durante la pandemia afrontó una situación muy difícil en el núcleo familiar por problemas de violencia que no existían antes de que esta iniciara.

Era una situación de estrés y más estrés. Los niños estaban en casa, el papá estaba en casa, pero no era una situación de equipo. Para mí en

especial fue un reto porque soy una mamá que no tiene bases pedagógicas, cuando eran los primeros contactos que ellos tenían con trabajar en las computadoras. El nivel educativo de su escuela era muy pesado y, siento yo, les exigía mucho. Eran muchas actividades de experimentos; de pronto tenía mucho material y casi que tenía ya un salón de clases instalado, y a mí me conflictuaba mucho porque tenía que llevar una casa, las tareas, más aunado con el encierro, para mí fue supercomplicado (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Menciona que esto sucedió en un contexto en el que vivió situaciones muy difíciles de violencia, y hubo un segundo momento, ya separada del esposo, de más calma por haber salido de este ambiente. Pero, para ella, se vino otro desafío:

[...] cómo voy a enfrentar esto sola, los niños, los gastos, no tengo un trabajo. Hay una cultura muy de roles. Con todo este proceso de divorcio, me tope de que quizás hay pocos papás que quieran pelear la custodia de los hijos y ellos asumen un rol solo de visitas en los días determinados, y no tienen ese compromiso de llevar la vida de tus hijos como es el día a día (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Con independencia de quién tenga la custodia, ella platicaba con sus abogados acerca de que los roles deberían ser más parejos. Llegó el punto en que su expareja ejerció violencia económica: “yo ya ni la escuela de

los niños pago porque tengo problemas contigo”, le explicó. Sentía que el mismo sistema defendía a su agresor, y la pusieron en la disyuntiva de hacer que los niños declararan para “comprobar” que existió violencia hacia ella por parte del padre.

Ahora caigo en la realidad de que hay mucha desigualdad entre hombres y mujeres, desde que solicitas un trabajo, desde los derechos de los papás con los niños. La ley decía “no le pegó a los niños, tiene derecho a verlos”, pero él no es buena persona (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Ella no entendía cómo tenía que dejar que él tuviera una relación con ellos, y le decían “él es el papá y usted lo eligió”, revictimizándola.

Hace apenas tres meses consiguió un empleo, tras pasar por muchos procesos en los que no comprendía por qué cuestionaban primero su situación personal (soltera, casada, divorciada), que tiene hijos y cómo iba a hacer para cuidarlos y trabajar: “había mucha hostigación por entender tu vida”, antes que revisar la trayectoria profesional. En la empresa donde finalmente se colocó ha encontrado apoyo y flexibilidad, contrario a este proceso de la búsqueda de trabajo. Dos días pasa en *home office* y tres más en la oficina; sin embargo, a veces, en situaciones necesarias como cuando fue a recibir la vacuna contra el COVID-19 pudo descansar. Comenta que sí tuvo molestias importantes después de que se la aplicaron.

En cuanto a su situación familiar, en un principio contrató a una maestra que apoyó a

sus hijos, pues también tuvo cambiar de escuela a sus hijos.

[...] yo no tenía tiempo para involucrarme realmente en nada; la verdad, no estaba muy al pendiente. Ahora que ya van a empezar una etapa de asistir presencial, porque veo que tienen muchas actividades y siento que no me da la vida, el ocuparme de todo lo que uno hace cotidianamente más la tarea y esto y lo otro me va causando estrés. Y luego la maestra dejó de ir porque tenía una oportunidad laboral (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Declara que ha sido difícil para ella. Espera apoyarse mucho en las maestras y ver que sus niños se regularicen porque ella no tiene forma.

[La vida] no me da para más. En su momento se tendrán que ir adaptando. No sé si adjudicarlo a la pandemia o a la exigencia de la escuela, pero yo no he encontrado un punto de equilibrio para poder dirigirlos mejor. Te das cuenta de que necesitas ayuda para ser mamá y trabajar; en mi caso, sí reconozco que mi mamá ha sido un gran apoyo en todo (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Buscó apoyo en el Instituto de Mujeres, pero transcurrieron meses para que en este se le brindara la terapia solicitada. Por esta razón, califica como terribles los procesos burocráticos en este organismo: “no me había tocado esta situación antes de la pandemia; pero ahora sí. Pero en los juzgados, muy

informales, te reagendan citas. Ha sido complicado por darme cuenta de que la burocracia es grandísima”.

Cuenta que se desilusionó mucho porque sus abogados no la apoyaban y sentía que le echaban la culpa por haber estado en esa situación. Decidió, ya por su cuenta y con el apoyo de su familia, seguir un proceso terapéutico para ella y dejar la parte de la demanda ante el Instituto, pues “un proceso puede durar meses o años, y es muy desgastante pasar por todo”.

Afirma que en el aspecto legal no ha sentido seguridad:

[...] me he topado con mucho desinterés en mi caso por parte de los abogados. Y en esa búsqueda de mi justicia y el buscar, según yo, el bienestar de mis hijos el tiempo se fue pasando, y mi abogada no lo encauzó de la mejor manera porque, ya con la cuestión de equidad, tenía cinco años que no laboraba y aún así tengo que dar el sustento además de él (Camila, entrevista, 2021, septiembre 10).

Por su parte, Sandra ha trabajado en la industria desde los 15 años de edad.

Mi mamá es madre soltera y fuimos cuatro hermanos; yo soy la mayor. Ella solo terminó la primaria. Cuando yo tenía 14 años, al terminar la secundaria, me mandó a trabajar a una fábrica en Guanajuato; me regresaron porque era menor de edad (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

Agrega que, el año siguiente, su mamá le dijo que se pintara “la rayita del ojo para verse más grande”. Así lo hizo y empezó a trabajar. Tras cinco años de laborar ahí, se dio cuenta de que quería algo más y decidió dejar ese trabajo y terminar la preparatoria. Se le otorgó una beca porque daba clases en una escuela rural. Después cursó la licenciatura en administración. Desde hace cinco años se ha desempeñado, en San Luis Potosí, como jefa de almacenes de la compañía en la que ya laboraba en Guanajuato y en la que tiene 21 años trabajando.

Platicando sobre su experiencia durante la pandemia, Sandra dijo: “no tengo el sustento de la casa; mi preocupación con la pandemia era quedarme sin trabajo”. Nunca dejó de trabajar ni de ir a planta, excepto cuando en esta se reportaron contagios. Su esposo y su cuñado adquirieron el virus; este último lamentablemente falleció.

Una de mis niñas ya salió contagiada en agosto y yo también salgo contagiada. Me voy quince días de cuarentena. Regresas y te reincorporas de golpe y de una manera de dar más de tus capacidades para mantener el trabajo.

Algo que también me queda muy claro es que la familia es lo más importante. Muchas veces yo he puesto mi trabajo por encima de la familia. Ellas [sus hijas] de repente sí reclaman mi presencia, me preguntan ¿vas a venir? un día entre semana, y lo que sí les he dejado claro es que esto es para que ellas puedan tener una mejor escuela (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

En cuanto al núcleo familiar, ella refiere que cuando le ofrecieron el cambio laboral a San Luis Potosí aceptó a sabiendas de que su familia se quedaría en Guanajuato, ya que era una gran oportunidad de crecimiento.

Ellos se fijaron en mí. Uno de los ingenieros dijo “Sandra puede dar más”. Incluso hizo que me pagaran un curso, que me cambió la vida, del cual yo pagué de mi bolsillo después dos niveles más, uno de ellos de liderazgo, que me hizo ser la Sandra que se expresa, que opina, que hace las cosas, me ayudó mucho en mi persona (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

Son cinco años que no ve a su familia más que los fines de semana.

[...] el apoyo para cuidar a mis hijas es más de mi mamá. Con mi esposo hemos tenido ciertas diferencias porque pues prácticamente él se encarga de sus propios gastos por la operación que tiene en la columna. Quien sostiene la casa soy yo. Ya con que él esté sosteniéndose a sí mismo, la verdad, sí es de gran ayuda. Es difícil cuando no tienes empatía con la pareja, porque yo, sí o sí, tengo que sacar el barco (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

Dice que ahora, con las clases en línea, su hija mayor, de 17, y la menor, de 10 años, se van apoyando y exigiendo sacar la escuela. Ambas han formado parte del cuadro de honor escolar por las calificaciones que han obtenido y por su dedicación al deporte, que también Sandra les ha inculcado. De hecho,

los fines de semana que va a su casa aprovecha para ir a verlas a los partidos, ya que casi siempre ambas tienen juegos; una está totalmente “metida” en el voleibol, incluso llegó a ser seleccionada estatal, y la otra en atletismo, como su mamá.

Son mis hijas y quiero brindarles a lo mejor todo ese tiempo que no estoy con ellas, tiempo de calidad hacia ellas y que sientan que ahí está su madre. Soy la que más grita y les echa porras, ya todos me conocen ahí (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

En la nueva normalidad virtual educativa en la pandemia, su mamá es quien continúa apoyándolas.

[...] mi mamá me dice yo creo ya hicieron la tarea, porque ella solo tiene primaria y ve que están ahí en la computadora. A veces, con el trabajo, me desconecto totalmente de ellas, pero luego ya me dicen que mandaron su tarea. Mi motivación es ser ejemplo y que ellas sean mucho mucho mejor que yo. Lo que yo sí les digo es “hijas, traten de estudiar una carrera que no les demande tanto tiempo para que puedan disfrutar a sus hijos bien” (Sandra, entrevista, 2021, octubre 5).

Reflexiones sobre la responsabilidad social corporativa hacia las madres que trabajan en la industria

Se tuvieron muchas más entrevistas con mamás trabajadoras, que, por ser parte de dos libros ya publicados, se omitieron aquí para

evitar la repetición y para no exceder la extensión del artículo requerida. La relevancia de estas pequeñas historias radica en los elementos comunes encontrados en las entrevistadas. El primero de ellos se halla en la familia: en muchos casos, la madre de la mamá trabajadora, como ya se mencionó al principio con Todaro (2020), es la que se encarga de ser el soporte o es la “estrategia” que permite a estas madres salir a generar un ingreso y tener una realización profesional; ellas toman el papel de cuidadoras, educadoras y apoyo en las tareas del hogar, sin paga alguna, y en muchos casos, incluso, en la parte de educar a los hijos de estas mamás “ausentes”.

En segundo lugar, en materia de responsabilidad social corporativa, se preguntó a gran parte de las entrevistadas si tenían mayor flexibilidad con ellas por ser mamás. En la mayoría de los casos, se percibe un alto entendimiento en cuestiones como vacunas, consultas, juntas escolares o emergencias, pero aún hay muchos pendientes por parte de las empresas. Por ejemplo, Catalina —cuya historia no se relató— tiene un bebé, ahora de ocho meses de edad, que nació durante la pandemia. Ella tuvo la oportunidad de trabajar desde casa en el transcurso de todo el embarazo y los primeros meses de maternidad. Cuando ya se había cumplido el tiempo de licencia por maternidad y debía regresar a oficina, quizás para su fortuna, se produjo la segunda ola de la pandemia, por lo cual ella continuó trabajando desde casa.

Esto me permitió poder seguir amamantando; de otra forma, como en la empresa no hay sala de lactancia, y la hora que daban por ley para extraerte

no alcanza para ir a sacar a la casa a alimentar y extraer, cuando tuve que ir unos días a la planta, lo que hacía es que me iba a casa de mis suegros que queda muy cercana, le dejaba la leche y me regresaba. Pero ahora que ya sea el regreso total creo que se va a tener que acabar mi lactancia (Catalina, entrevista, 2021, septiembre 29).

Ella misma comentó que no hay guarderías cerca y que, en su caso, para poder trabajar ha tenido que apoyarse en su suegra, su mamá y una prima.

En el caso de Mayela, tiene una hija de cinco años, que ya está por salir de preescolar. Los primeros meses de la pandemia trabajaba en una compañía localizada en la zona industrial, en la que cumplió ocho años. La empresa estuvo al pendiente de los trabajadores, y en los primeros meses los mandaron a casa, al igual que a su marido, lo que le facilitó trabajar y llevar el trabajo.

[...] en nuestro caso, primero no pedí ayuda porque mi esposo tenía oportunidad de conectarse a las clases con la niña y una que otra vez yo era la que entraba. En el caso de los deberes, sí se tuvo que hablar porque en un primer momento de la pandemia yo podía con casa y trabajo, pero después ya me exigieron más y ya no podía sola, y sí tuve que negociar que me apoyara en ello (Mayela, entrevista, 2021, octubre 5).

Sobre los permisos, explicó que no le gusta solicitar permisos personales, a menos que

en verdad sea necesario: “no me gusta quemarme con permisos porque es complicado, pero organizándose puedes sacar lo de la niña, el trabajo y la casa”. La empresa, en la que ella tiene apenas tres meses laborando (tiempo que ha sido de capacitación, casi todo desde casa), ha sido muy enfática en las medidas de seguridad ante la pandemia, y aunque no presiona u obliga a los trabajadores, les recomienda vacunarse. Medidas como el uso de cubrebocas son obligatorias igualmente. Por último, dijo que cambió de empresa para “estar más tranquila con un ritmo menos pesado para poder estar más en casa”.

Rosaura y Camila, en cuestiones de la pandemia, sintieron que las empresas en las que trabajan primero saturaron a los trabajadores de información y cifras, y les comunicaron que había una línea psicológica. Camila dijo: “mi oficina es de muy poca gente y aún así cada pasito había alguna infografía de lavarte las manos, del cubrebocas y el gel” (entrevista, 2021, septiembre 10). En el caso de Rosaura, incluso hubo un mes en el que se invitó a los trabajadores a participar a las clases “de baile, yoga; varias clases gratis que ofrecieron. Pero, la verdad, como tenía mucho trabajo ni me pude meter, pero sí se aplicaron en buscar opciones para los empleados y demostrar la importancia de los cuidados” (entrevista, 2021, septiembre 29). También, como en muchas empresas, aunque sigue siendo obligatorio el uso de cubrebocas, ambas perciben que las medidas se han relajado, e incluso que ya casi no se habla del tema.

En lo relativo a la lactancia, a Rosaura le tocó, al igual que a Catalina, casi todo el tiem-

po en casa, pero cuando iba a la oficina tenían un área especial “muy padre, incluso poco antes del cierre por el coronavirus la ampliaron; estaba muy organizada, ya hasta teníamos un calendario donde nos apuntábamos por Excel para cada quince minutos hacer una extracción, eso me permitía hacer dos por día laboral” (entrevista, 2021, septiembre 29).

Las compañías, en su mayoría, ahora consideran más el factor humano como una parte fundamental del éxito del negocio y se han sensibilizado de las necesidades, en especial de las madres, a quienes, según gran parte de las entrevistadas, “se les carga más la responsabilidad de los niños, su salud, su educación y demás tareas de cuidado”. Está o no esté presente el padre de familia y en disponibilidad para actuar, sigue teniendo mayor peso la presencia de las madres en estas labores y las del hogar; si no es así, como lo mencionaron algunas entrevistadas, se tienen que “renegociar los trabajos entre la pareja”.

Finalmente, casos de violencia doméstica, como el de Camila, son solo un grano de arena en el mar de violencias sexuales, económicas, físicas y psicológicas que la pandemia vino a exacerbar. Si bien ella ya había visto “focos rojos”, como muchas otras mujeres, lamentablemente no supo salir a tiempo y jamás imaginó el grado al que llegaron las cosas. Además, para su mala fortuna, instituciones en las cuales, se supone, debió encontrar empatía, apoyo y seguridad son espacios en los que por segunda vez fue violentada su persona.

En el caso de Sandra encontramos la perfecta excepción de la regla, porque en el modelo capitalista neoliberal en que vivimos

frases como “tú puedes” o “hasta donde tú quieras” se topan de golpe con la realidad de que no todos partimos del mismo lugar y, por lo tanto, algunos llegan con más ventaja y otros. Sandra, con más desventajas, pero en un esfuerzo auténtico, con un gran sacrificio de por medio —“el trabajo está por encima de la familia”— ha sabido sacar adelante a los suyos.

Por lo tanto, la RSC de las empresas manufactureras, en general, por ser el acote de estudio, tiene todavía pendiente concretar el apoyo en guarderías con horarios extendidos; tal vez, incluso, en el interior de las instalaciones disponer salas de lactancia y horarios habilitados para las madres, dar oportunidades iguales de escalar porque, aunque no se hizo explícito, muchas de las madres entrevistadas tenían que seguir en cierto puesto “porque tomar otro cargo o cambiar de empresa implica ya no poder ver a los hijos”; o, si no, como Sandra, que se vio en la elección de trabajo o maternidad.

Mientras no haya cambios no solo en las empresas, sino con políticas de género, con personal de las instituciones en realidad sensibilizado, que sepa apoyar, antes que juzgar, con empleadores que consideren el currículum profesional, y no la situación familiar, entonces las mujeres tendremos que seguir eligiendo, o sorteando la vida, entre ser mamás y ser trabajadoras.

En estas historias se encuentran mujeres que quieren formar un país mejor, con todas las capacidades de laborar con disciplina, perseverancia y mucha tolerancia a la frustración; pero también mujeres, la mayoría

de ellas, que tiene una carga muy pesada, un sentimiento de culpa por “no estar más ahí”, por “qué clase de mamá voy a ser, una de noche o una que lo ve crecer”. El problema principal es que no debería ser solo su cul-

pa y su problema; es el de toda la sociedad, gobierno y empresas. La formación de un ser humano es lo más importante de la vida, y estamos cargando todo el peso en una persona en condiciones no óptimas.

Bibliografía

- ARCINIEGAS, R. (2021, abril 20). ¿El outsourcing es legal o ilegal? Curso organizado por el Clúster Automotriz de San Luis Potosí, Casa Consultora Catch Consulting.
- CANAL DEL CONGRESO (2020). *Comisión de Trabajo y Previsión Social. Parlamento abierto para la reforma en materia de subcontratación laboral (outsourcing)* [video]. Partes 1 y 2. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/camara/Reforma-en-Materia-de-Subcontratacion-Laboral.-Outsourcing/Videos>
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2021). *La autonomía económica de las mujeres en la recuperación sostenible y con igualdad. Informe especial COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46633/5/S2000740_es.pdf
- EL HERALDO DE MÉXICO (2020, noviembre 24). Diputados aplazarán una semana discusión sobre outsourcing. *El Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/11/24/diputados-aplazaran-una-semanadiscusion-sobre-outsourcing-228788.html>
- EL UNIVERSAL SAN LUIS POTOSÍ (2020, agosto 1). San Luis Potosí, entre los estados donde más ha crecido el outsourcing: Manpower. <https://sanluis.eluniversal.com.mx/cartera/01-08-2020/san-luis-potosi-entre-los-5-estados-donde-mas-ha-crecido-el-outsourcing-manpower>
- FEIX, N. (coord.) (2020). *México y la crisis de la COVID-19 en el mundo del trabajo: respuestas y desafíos*. Organización Internacional del Trabajo (Panorama Laboral en Tiempos de la COVID-19. Nota técnica país). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/--americas/---ro-lima/---ilo-mexico/documents/publication/wcms_757364.pdf
- FERNÁNDEZ, R. (2002, abril 18). Outsourcing. Fundamentos para una aplicación exitosa. Gestipolis. <https://www.gestipolis.com/outsourcing-fundamentos-para-una-aplicacion-exitosa/>
- FERREYRA, M. C. (2020). Desigualdades y brechas de género en tiempos de pandemia. En Consejo Mexicano de Ciencia Sociales (comp.), *Las ciencias sociales y el coronavirus. Ciclo de charlas y debates en torno a la pandemia mundial por coronavirus (COVID-19). Memoria*. Consejo Mexicano de Ciencia Sociales. <https://www.comecso.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid-08-Ferreyra.pdf>
- FLORES, Z., y Chávez, V. (2021, abril 13). Aprueban en comisiones reforma de outsourcing; va a Pleno en San Lázaro. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/economia/2021/04/13/aprueban-en-comisiones-reforma-de-outsourcing-va-a-pleno-en-san-lazaro/>
- FORBES MÉXICO (2020, noviembre 12). La reforma de AMLO contra el outsourcing en 8 puntos. *Forbes Staff*. <https://www.forbes.com.mx/politica-reforma-amlo-outsourcing>
- GALLUP y ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (2017). *Hacia un futuro mejor para las mujeres en el*

- trabajo: la opinión de las mujeres y de los hombres.* Gallup, Organización Internacional del Trabajo. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_607487.pdf
- GÓMEZ, B. M. (2020b). La reforma del outsourcing y sus afectaciones a la industria automotriz. *Segundos al Alba*. <https://segundos.com.mx/industria-automotriz-sus-dilemas/>
- GÓMEZ, B. M. (2020a). T-MEC, precarización laboral y retos para la industria automotriz con la entrada en vigor del Tratado. El sector automotriz en México y San Luis: perspectivas frente a la COVID-19. *Segundos al Alba*. <https://segundosalba.colsan.edu.mx/slp/pdf/tmec.pdf>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2019). Censos Económicos 2019. <https://www.inegi.org.mx/programas/ce/2019/>
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2020). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). <https://www.inegi.org.mx/investigacion/etoe/>
- LÍDER EMPRESARIAL (2020, noviembre 27). Industria automotriz mexicana advierte severo impacto si AMLO desaparece outsourcing. <https://www.liderempresarial.com/industria-automotriz-mexicana-advierte-severo-impacto-si-amlo-desaparece-outsourcing/>
- MORALES, F. (2021, abril 12). Los 15 cambios legales que incluye la reforma de outsourcing. *El Economista*. <https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Los-15-cambios-legales-que-incluye-la-reforma-de-outsourcing-20210412-0080.html>
- TODARO, R. (2016). Flexibilidades, rigideces y precarización: trabajo remunerado y trabajo reproductivo y de cuidado. En D. Castillo Fernández, N. Baca Tavira y R. Todaro Cavallero (coords.), *Trabajo global y desigualdades en el mercado laboral* (pp. 185-202). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvtwx2p2.1>

Fecha de recepción: 7 de enero 2022

Fecha de aprobación: 25 de febrero 2022



Laura Pérez-Patricio
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, UAEM
Luis Pérez-Álvarez
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, UAEM

Revista Alter, Enfoques Críticos • Año XIII • Núm. 25 • enero - junio 2022

Correo electrónico:
laura.perezptr@uaem.edu.mx
lpalvarez@uaem.mx

Salir de la violencia: experiencias de mujeres tras ingresar a refugios¹

Palabras clave:

*mujeres en refugio,
violencia contra las
mujeres, análisis crítico
del discurso.*

Resumen

En este artículo se presentan los avances de investigación acerca de la experiencia de estancia de mujeres en refugios de atención a la violencia, poniendo especial énfasis en los retos y dificultades que afrontan tras el ingreso a estos. Para tal fin, la metodología es desarrollada a partir del análisis crítico del discurso de mujeres que han recibido atención en refugios, así como del personal profesional que con ellas ha intervenido durante su estancia. Ello tiene por objetivo vislumbrar los componentes de sentido y significado que otorgan a su experiencia personal y grupal tras su ingreso a un refugio.

¹ Este trabajo se encuadra dentro del proyecto de tesis doctoral "Experiencias y transformaciones subjetivas de mujeres en refugios: impactos de la intervención institucional. Subjetividades en la atención de las violencias de género contra las mujeres en refugios" desarrollado por Laura Pérez Patricio, bajo la dirección de Luis Pérez-Álvarez, dentro del programa de Doctorado en Psicología impartido en el Centro de Investigación Transdisciplinar de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Keywords:

women staying in battered women's shelters, violence against women, critical discourse analysis.

Abstract

This research paper presents the advances in research about the experience of women staying in battered women's shelters, placing special emphasis on the challenges and difficulties they face after entering these places. For this purpose, the methodology is developed from the critical discourse analysis of women who have received care in shelters, as well as the professional staff who have intervened with them during their stay. The objective of this is to glimpse the components of meaning and significance that they give to their personal and group experience after entering a shelter.

Introducción

No cabe duda de que, a lo largo de la historia de la humanidad, la violencia ha estado presente en diferentes formas y manifestaciones, pero ha sido la ejercida contra las mujeres la que, desde la segunda mitad del siglo XX, se ha visibilizado como una problemática social, gracias al esfuerzo de grupos de mujeres activistas y víctimas que han señalado su normalización (Lagarde, 2006). Particularmente en México, en los últimos años, la discusión sobre el tema ha tomado una vertiente que evidencia la necesidad de generar y sostener mecanismos de prevención, atención y erradicación de esta creciente problemática.

Investigaciones precedentes (Dutton y Painter, 1980; Golding, 1999) han demostrado que las violencias contra las mujeres conducen a experiencias traumáticas con graves consecuencias cognitivas, conductuales, emocionales y físicas que pueden poner en peligro la vida de las mujeres, sus hijas e hijos.

Y es con base en la gravedad de la situación y el grado de afectación como algunas mujeres logran hacer uso de sus propios recursos internos para afrontarla y buscar alternativas de vida diferentes a las que tienen con quienes las violentan (Deza, 2012).

Ello, en ocasiones, implica hacer uso de recursos externos que les otorguen apoyo y protección, mediante servicios formales brindados por profesionales o la movilización de recursos informales de asistencia, como es el caso del apoyo familiar, de amistades o conocidos. Sin embargo, cuando las violencias que viven las mujeres son extremas, que ponen en riesgo sus vidas, y no cuentan con suficiente protección o apoyo, a menudo se ven obligadas a solicitar asistencia de refugios para salvaguardar sus vidas.

Los refugios son una de tantas evidencias del apoyo que históricamente ha existido

entre mujeres; son muestras de sororidad y de esfuerzos por atender el sufrimiento de otras que, por cuestiones relacionadas con la desigualdad asociada a condiciones de género, han buscado formas de sobrevivir a las violencias. Sin embargo, atender a los cuerpos y los afectos en sufrimiento, desde una posición subjetiva, ética y política que cuestiona el orden de un pasado verdadero de dominio sobre las mujeres, ha implicado grandes retos para quienes promueven el surgimiento de distintas formas de ser mujeres.

Los refugios para mujeres: una alternativa de vida

Los primeros refugios de atención a la violencia contra las mujeres en México comenzaron a operar a finales de la década de los noventa, creados por organizaciones de la sociedad civil (OSC) (Guillé, 2020). Sin embargo, no fue hasta 2007, con la promulgación de la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV, 2021), cuando se reconoció como una obligación del Estado mexicano garantizar la seguridad y el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres, considerando favorecer la instalación y el mantenimiento de refugios para mujeres, sus hijas e hijos víctimas de violencia.

En México, de los 83 refugios de que se tiene registro que operaban al año 2015, 44 pertenecen a OSC; cuatro, a instituciones de asistencia o beneficencia privada; 33, a instituciones públicas, y dos, a colectivos sin figura jurídica (INEGI, 2016). Sin embargo, la mayoría de ellos tiene regulaciones similares que se encuentran basadas en el modelo de funcionamiento previsto en el reglamento

de la LGAMVLV (2021), en el diseñado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2011) y en otros modelos estatales propuestos para profesionalizar la atención brindada y garantizar la calidad de los servicios otorgados.

A su vez, estos modelos se encuentran fundamentados en el marco normativo mexicano vigente y en diversos instrumentos internacionales (OEA, 1994; ONU, 1979, 1989, 1993) que establecen que en los refugios se brinda gratuitamente protección, hospedaje, alimentación, vestido y calzado, así como atención especializada en diversas áreas —médica, jurídica, psicológica, educativa, entre otras—, a las mujeres y, en su caso, a sus hijas e hijos, que en ellos se encuentran. Además de la atención multidisciplinaria, en estos espacios se prioriza proporcionar seguridad y protección a las familias mediante el establecimiento de modelos de atención que favorecen estos aspectos, con el objetivo de apoyarlas en su recuperación y preparación para el regreso a la comunidad.

Los refugios que funcionan siguiendo el modelo de INMUJERES (2011) brindan sus servicios de forma temporal, por aproximadamente tres meses de estancia; puede ser más o menos tiempo en función de las características de cada caso. Por esta razón, los refugios operan de forma ininterrumpida las 24 horas del día, todos los días del año, y representan un espacio de seguridad, más específicamente, de alta seguridad, ya que su ubicación es confidencial (LGAMVLV, 2021), con la finalidad de salvaguardar la integridad física de las familias que en él residen; al mismo tiempo que facilitan, mediante la atención multidisciplinaria

ria que ofrecen, que las mujeres se enfoquen en la superación de las secuelas de la violencia vivida, la construcción de un proyecto de vida libre de violencia, así como el acceso al empoderamiento y la ciudadanía.

El ingreso, permanencia y egreso de las familias es voluntario, y se lleva a cabo siguiendo un procedimiento establecido en el modelo de atención particular, considerando la capacidad de alojamiento previamente definida. De tal manera, los refugios deben contar con habitaciones privadas y espacios comunes designados especialmente para el alojamiento de las familias que son atendidas, diferenciadas de las oficinas utilizadas por el personal contratado de las áreas directivas, administrativas y lugares para uso de cada área de atención especializada.

Los lineamientos y sugerencias contenidos en los modelos de atención son dirigidos a quienes se encargan de su operación, quedando en ellas/os —directoras, coordinadoras y personal operativo— la implementación y transmisión de dicha información a las mujeres usuarias de estas instituciones, de la forma que ellas consideren pertinente, dadas las características de la población que cada refugio atiende. Es así como el modelo dicta que las mujeres deben conocer la dinámica y reglamentos del refugio al ingresar a alguno de ellos (INMUJERES, 2011) y, dado que lo hacen de forma voluntaria, motivadas por deseos de cambio, deben aceptar su ingreso con disposición de adaptarse a la realidad institucional.

En estos espacios se mantiene un control respecto del contacto de las familias con el exterior, mediante el establecimiento

de medidas de seguridad física como personal de vigilancia las 24 horas del día, todos los días de año, circuito cerrado en la puerta de acceso, sistema de alarma contra incendios e intromisión, cámaras de seguridad en áreas comunes del refugio, protecciones de herrería en ventanas y puertas exteriores, bardas de dos metros de altura como mínimo, entre otros dispositivos considerados necesarios para reforzar la seguridad (INMUJERES, 2011). Estas medidas tienen como objetivo reducir los riesgos inherentes a la posibilidad de que las familias sean localizadas por sus agresores, sobre todo en los casos considerados de alta peligrosidad.

Debido a estas condiciones, por lo regular, los refugios son el último recurso de las mujeres que se encuentran en una situación de alto riesgo y requieren protección física inmediata (Shostack, 2001), ya que el ingreso a uno de estos espacios supone dejar de lado la vida como ellas la conocen: su domicilio, empleo, escuela de las hijas e hijos, contacto libre con familiares y amigos, a partir de la separación del entorno en el que se desenvolvían y la búsqueda de construir un nuevo estilo de vida, idealmente desde la autosuficiencia, la autonomía y la independencia (INMUJERES, 2011).

Precisamente, este es el contexto que representa una mayor dificultad para las mujeres que ingresan a estos espacios, ya que implica no solo la modificación de la forma en que acostumbraban vivir, sino también la convivencia con personas que, hasta antes de su ingreso, eran totalmente desconocidas para ellas: personal profesional y no profesional que interviene con ellas durante su

estancia y otras mujeres, niñas y niños que, si bien se encuentran en estos espacios por haber vivido situaciones similares, pueden o no compartir valores, ideales u objetivos de vida y estancia en los refugios.

Aunque la experiencia de estancia de las mujeres en los refugios abarca lo que se vive desde el momento en que deciden ingresar a estos espacios hasta su salida de ellos, este documento se centra en el proceso de adaptación de las mujeres tras el ingreso a los espacios de refugio, considerando que en ellos, como espacios institucionales, se establecen condiciones de vida controladas que “producen modelos de comportamiento, mantienen normas sociales, integran a sus usuarios dentro del sistema total” (Lourau, 1988, p. 13).

Método

La investigación se realizó con un enfoque cualitativo, al considerar esta como un estudio interpretativo (Denzin y Lincoln, 2005) que pretende dar cuenta de los sentidos y significados construidos por las mujeres a partir de la experiencia de estancia en refugios de atención a la violencia. Así, tomando en cuenta que la investigación cualitativa se basa en distintas tradiciones metodológicas (Creswell, 2007), la orientación de esta es hermenéutica, ya que el medio para comprender la experiencia de las mujeres es la interpretación, enfatizando el aspecto dialógico (Arráez et al., 2006).

La información fue producida con base en la participación de 17 mujeres que reciben atención en dos refugios de atención a la violencia; de ellas, 11 mujeres son residentes de

un refugio y seis de otro. Las edades oscilan entre los 12 y 64 años; cuatro de ellas son menores de edad y 13 son mayores de 18 años. También se contó con la participación del personal profesional de ambos refugios.

Los Centros de Atención Externa (CAER) de ambos refugios se encuentran en el estado de Morelos (México). La ubicación de los refugios es confidencial. Se utilizaron las siguientes técnicas: a) etnografía organizacional, en la que participaron las mujeres que reciben atención en los refugios, así como el personal profesional que se encuentra físicamente en estos espacios, y b) grupos de reflexión, en los que participaron únicamente mujeres que reciben atención en los refugios en calidad de usuarias.

La información recogida en el trabajo de campo fue transcrita de grabaciones y notas de campo en un procesador de texto. A partir de estas transcripciones se efectuó el análisis del discurso, que se focalizó en el estudio del lenguaje, el texto, la conversación, los actos discursivos, las interacciones y la cognición desde diferentes aproximaciones disciplinares, poniendo especial atención en “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Dijk, 2016, p. 204). Por ello, la adscripción más cercana al análisis del discurso en esta investigación es la del análisis crítico del discurso (ACD), ya que se trabajó no solo con el material discursivo proveniente del trabajo de campo, sino también con el contexto social, económico, político y cultural en el que operan los refugios, con el fin de evidenciar estructuras de situaciones

sociales en las que, a través del discurso, se manifiestan aspectos de la reproducción del poder como formas de dominación (Dijk, 2005) en la experiencia de adaptación de las mujeres a estos espacios institucionales.

Resultados

Las mujeres experimentan el ingreso al refugio en diversos planos interrelacionados. Por un lado, el concerniente al contexto que prepara su entrada al refugio, evidenciado en el lenguaje; por el otro, una vez que han ingresado al refugio, la adaptación del cuerpo y los hábitos, que es indispensable para adecuarse a la realidad institucional. Esta adecuación implica, asimismo, la construcción de nuevos vínculos con las personas que se encuentran en estos espacios y con el propio espacio físico y simbólico de confinamiento y seguridad, en un contexto en el que se establecen roles diferenciados que movilizan subordinaciones.

A continuación, se presentan fragmentos narrativos y la interpretación de los sentidos y significados construidos por las mujeres en refugios en torno a la experiencia vivida tras ingresar a estos. Esta se considera resultante de un proceso de interrelación continúa entre diversos aspectos: las instituciones, las relaciones inter e intrapersonales, el poder y las construcciones socioimaginarias del ser mujer.

Antes del ingreso: el lenguaje como manifestación de lo interior y estructurante de la acción

Desde antes del ingreso de las mujeres al refugio, el lenguaje usado para referirse ellas,

en manuales, protocolos y reglamentos, establece una marca que atraviesa la relación y construye, o destruye, vínculos imaginados y posibles en el interior de estos espacios, y, en el acto, establece una diferenciación con respecto del grupo de pertenencia. Un ejemplo se encuentra en el modelo que guía la actuación del personal del refugio (INMUJERES, 2011) en lo tocante a la forma en que se nombran a las mujeres que ingresan o se encuentran en los refugios por estar viviendo violencia extrema. En dicha guía se hace referencia a ellas de múltiples formas: víctimas, víctimas de violencia, mujeres víctimas, mujeres víctimas de violencia, víctimas de violencia de género, mujeres víctimas de violencia de género y mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito familiar.

En el texto subyace la ansiedad inconsciente (Jaques, 2018) y la complejidad que desde la práctica profesional representa trabajar con mujeres que han estado expuestas a múltiples, y en muchas ocasiones letales, violencias a lo largo de su vida. Al ser, en su mayoría, mujeres quienes laboran en estos espacios, por considerarse que ello facilita el acercamiento y la empatía (INMUJERES, 2011), las nominaciones representan también una defensa (Bion, 1979) que contiene los fenómenos que pueden surgir al atender a este tipo de mujeres: “Todas hemos vivido algún tipo de violencia en nuestra vida, solo por el hecho de ser mujeres y vivir en una sociedad violenta y patriarcal” (personal profesional, entrevista etnográfica).

En este sentido, las nominaciones asentadas en distintos manuales, protocolos o reglamentos también se manifiestan en la

interacción del personal con las mujeres, e incluso en la forma en que ellas se refieren a sí mismas en relación con el refugio, a partir de identificarse como “usuarias”: “ajá, por ejemplo, cuando llegan las usuarias [refiriéndose a mujeres que recientemente ingresaron al refugio], yo compartía en ese momento habitación con [...]” (mujer en grupo de reflexión, comunicación personal). “Éramos dos usuarias” (mujer en grupo de reflexión, comunicación personal).

Estas nominaciones establecen posiciones particulares que dan sentido al lugar que ocupan las mujeres desde su ingreso a la institución y, como connotación social, dan identidad y generan un vínculo de integración social (Grinberg y Grinberg, 1976), a la vez que establecen un orden social esperado dentro del refugio. Así, dentro de estos espacios, las nominaciones no son neutrales o indiferentes a la construcción de las subjetividades y experiencias de las mujeres, sino que son operaciones referenciales que dan cuenta de un contenido interior y exterior (Grondin, 1999); delimitan lo posible y vetado en los actos y las relaciones, ya que el lenguaje se presenta como un elemento estructurante que configura las relaciones y posiciones de quienes se encuentran en ellos.

De este modo, cuando las mujeres llegan a estos sitios forman parte de un grupo receptor de la atención, configurado bajo criterios de control, a partir de perfiles de ingreso establecidos previamente, y cuyo objetivo es recibir la intervención de otras/os que las protejan, atiendan, doten, suministren, orienten, representen y acompañen (INMUJERES, 2011) durante su estancia. Pero,

al mismo tiempo, estas nominaciones evidencian la potencia transformadora, al ser nombradas de forma diferente a la anterior, cuando vivían las violencias que las llevaron a solicitar el ingreso en estas instituciones: “Él no me bajaba de puta [refiriéndose a su expareja]. Ahora puedo ser yo estando aquí, puedo ser quien yo quiera, porque aquí me tratan con respeto” (comunicación personal, mujer en un día regular entre semana, transcripción de memoria).

Así, la posibilidad de ser reconocidas por los otros en un lugar subjetivo diferente permite que ellas mismas identifiquen su capacidad productora, en un sentido instituyente (Castoriadis, 2013) que transforma su realidad.

Adecuación de los cuerpos y los hábitos

Aceptar que vivirán en un espacio físico ajeno —en cuanto a posesión material y apropiación afectiva— y que convivirán con personas desconocidas representa uno de los principales retos que superar para adaptarse tras el ingreso a los refugios. Por una parte, es la dificultad de apropiarse de los espacios físicos y de investirlos, ya que implica diferentes formas de recolocar el cuerpo, el propio y el de sus hijas e hijos, en lugares en los que la privacidad se diluye en la convivencia con las otras, incluso en los lugares más privados como el dormitorio o el baño. Supone abrir la privacidad personal y familiar a personas desconocidas y levantar el secreto de lo privado (Baudrillard, 1981), que ahora se convierte en aquello que se debe esconder, pero que, por su naturaleza, se manifiesta hacia las demás personas en su entorno como algo evidente:

[...] tienes que estarte cuidando, hasta cuando sales de bañarte, porque, además, esta puerta ni servía [señala al baño]. La otra vez estaba yo ahí y que entra [otra usuaria]; yo nada más grité. Ya mejor le digo a mi niña que cuide la puerta. Ay, pero así ni a gusto puede uno ir” (comunicación personal, mujer en un día regular entre semana, transcripción de memoria).

[...] no saben lo que yo siento y las cosas que yo hago en mi cuarto, o en mi baño. Bañándome, me arrinconan y empiezo... y me frustran [...] (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Es así como hay temas que en lo público no se comparten, pero son evidentes a los demás. Al igual que lo designa Baudrillard (1981): “Allí donde el sentido debería darse, donde el sexo debería darse, donde las palabras lo designan, donde los otros lo piensan, no hay nada.” (p. 76-77). Sin embargo, esta nada es algo que circula sin poder ser nombrado. De esta forma, se hacen manifiestos secretos que, por ser seductores y amenazantes, se invisibilizan.

Goffman (2008) refería, respecto a las “instituciones totales”, que en estos espacios, al establecer una barrera entre lo interno y lo externo, se despoja a los sujetos de los roles pasados, adquiriendo un rol único de interno. No obstante, pese a que en los refugios hay una clara separación entre el interior y el exterior, esta se presenta más como una configuración arquitectónica y motora que como una representación simbólica.

Al ingresar a los refugios, las mujeres modifican sus rutinas y actividades en lo real. Las llevan a cabo en un espacio físico reducido en el interior de las instalaciones del refugio. Sin embargo, en la subjetividad hay una gran dificultad para despojarse de los roles asociados a su género que han sido introyectados y que antes de ingresar a estos espacios habían sido reafirmados en sus historias de las violencias vividas, y que sutilmente (o no) siguen siendo representados en sus actuaciones a través de lo simbólico (Bleichmar, 1979): “Cuando entré aquí no tuve problemas, yo sé hacer todo; lavar, planchar, cocinar, todo lo sé hacer, y aquí lo hago, es lo mismo” (comunicación personal, mujer en un día regular entre semana, transcripción de memoria).

En estos espacios físicos es necesario restringir también la expresión, la propia y la de sus hijas e hijos, ya que dejar que se comporten como normalmente lo hacen implica la irrupción en el espacio de las otras:

Lo único que yo hago es encerrarme. No irme a mi cuarto, hasta voy al baño, a donde yo me creo sola o con un respiro. Lloro y me desahogo (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

[...] bueno, yo tengo tres niños, y digo, y son latosos, la verdad, son latosos y todo, y yo siento que la señora se enoja [refiriéndose a su compañera de habitación], y eso es lo que me cuesta, pues trato de... Bueno, hasta ahorita la señora tampoco no me ha dado quejas de que hacen esto, hacen otro, pero uno sabe cómo son sus hijos. Y

yo siento: ay la señora se va a enojar por esto, ay, ay no. Eso me cuesta a mí. No convivir, sino que vivir o dormir juntos, como se dice (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

De esta manera, las mujeres se conforman como aquellas que están en infracción por sus prácticas de vida cotidiana, incluso sin haber sido señaladas. Butler (2002) refiere que estos controles son formativos y performativos al ser una manifestación unilateral de la fuerza y el poder de la ley —a partir de la cual se establece un orden de existencia social—, de imposición del temor, al mismo tiempo que ofrecen el reconocimiento. Esta ley está dada desde el exterior en un contexto de orden de género que impone actuaciones permitidas y juzgadas para las mujeres, que son repetidas en su estancia en el refugio, y solo alineándose a ellas es como aparecen en el terreno discursivo y social.

Los vínculos: el rechazo de lo temido

En el periodo que sigue al ingreso, las mujeres identifican que son parte de un grupo diferenciado del profesional. Este grupo está constituido por otras mujeres que han vivido situaciones similares de violencias extremas que las han llevado a solicitar atención en el refugio. Sin embargo, las otras, en una identificación proyectiva, son percibidas como una amenaza constante. Convivir con personas desconocidas implica también el temor por la amenaza del daño real, que proviene del daño vivido en el pasado.

Entre las primeras impresiones de las otras mujeres que ingresan en este espacio

se encuentra la presencia de la amenaza y el miedo al daño, al rechazo, al maltrato y, en general, a establecer vínculos, por lo que el rechazo a las otras se transforma en una estrategia inicial grupal (Ramírez-Grajeda, 2016), como primera manifestación de una resistencia al vínculo:

Por eso cuando yo llegué aquí, no sé, el tener a un lado a una señora que no conozco, sí me costó trabajo. (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

[...] yo soy bien nerviosa por lo mismo, porque a mí me maltrataron, me pegaron mucho con cables, con todo. Entonces, yo con ese miedo de llegar y conocer a alguien me da miedo porque siento como que me va a atacar a mí. No, como decir me traumé (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

[...] todas venimos por algo a este lugar y llegamos con unas, pues, con ese miedo de voy a vivir ahí, ¿cómo son mis compañeras? Cuando llegas, pues te espantas porque, literal, no conoces a nadie. Pues te sacas de onda, ¿no? De a ver qué me pueden hacer; con ese miedo (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Pero al encontrarse en un espacio donde las demás son ajenas, sujetos amenazantes, son las/os hijas/os quienes aparecen para las mujeres como la única posibilidad de comprensión y de compañía real, desde el antecedente de familiaridad y afectividad reciproca: “Y me

refugio en mi hija. Y me dice [la psicóloga]: es que no te tienes que refugiar en la niña, porque la niña está chiquita y no sabe” (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Así, la relación con sus hijas/os suele representar un refugio dentro de otro. Se configura como una relación inequívoca e imperturbable que niega su propia ansiedad, en la medida que les recuerda las atribuciones que socialmente son esperadas para una madre, la que cura, la que ayuda, la que brinda ternura y seguridad (Rich, 2019), encuentran un espacio de seguridad y tranquilidad.

Este proceso imaginario común a la mayoría de las mujeres al ingreso a los refugios se transforma y adquiere matices particulares que consolidan formaciones distintas a medida que avanza el tiempo de estancia, pero este mismo proceso manifiesta la percepción de inadecuación propia al espacio institucional.

Encierro y poder: la subordinación inevitable

Las mujeres constituyen un grupo diverso, formado bajo criterios de control, y cuyo objetivo es recibir la intervención de otros que, idealmente, las acompañen para llevar a cabo los cambios en sus vidas que les permitirán acceder al empoderamiento:

[...] ellos [refiriéndose al personal] ven por nosotros, por nuestro bienestar; que ellos quieren que entendamos que lo que nos pasó no está bien, y que cuando salgamos no sea lo mismo, aunque sí, a veces no entendemos y seguimos con lo mismo

(comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

En este sentido, cuando ingresan al refugio, la identificación con el personal profesional que las acompaña se da desde el ideal, un ideal que moviliza también subordinación, porque al otro (u otra) se le observa como investido de poder, capaz de tomar decisiones por ellas, con respecto de lo que pueden y no saber, acerca de la forma en la que podrán planificar su futuro. A su ingreso, los/as otros/as, el personal profesional, son percibidos como quienes deciden sobre su futuro, pero también sobre su presente, sobre las mentes y sobre los cuerpos: “Pero, pues sí, a la vez tienen razón con eso de que nos limitan mucho de hablar con la familia [...] un refugio es un lugar muy, de mucha seguridad, de seguridad y de protección y seguridad” (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Para las mujeres, ingresar a los refugios es una forma particular de vivir aisladas del mundo exterior; sin embargo, este encierro es sustancialmente diferente a otros tipos. Por ejemplo, los encierros en los espacios carcelarios implican la retirada de personas indeseables de la vida social cotidiana con el objetivo de proteger a la sociedad (Foucault, 2002). En un sentido opuesto, en los refugios, las personas indeseables se quedan fuera y son las mujeres las que deben ingresar.

De estar encerrada pues a veces uno se desespera, ¿no?, pero eso... y se pone a pensar uno, pues es para mí seguridad que estoy encerrada (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Me tuvieron que esconder y me tienen aquí, mientras él está allá afuera disfrutando de su libertad, disfrutando de mi hija, cuando tiene cosas que pagar y no lo hace (comunicación personal, mujer en grupo de reflexión).

Así, el encierro es vivido como aquel que puede salvarlas, pero que, al mismo tiempo, las coloca en un lugar de obediencia con respecto de quienes fueron presentadas, desde las indicaciones de las instituciones y personas que las canalizaron a estos espacios, como las conocedoras de las alternativas para salir de la violencia vivida.

Discusión y conclusiones

En este avance de investigación es posible advertir que los refugios son instituciones que representan una alternativa para salvaguardar las vidas de mujeres y sus hijas e hijos que han tenido que salir de sus domicilios ante eventos de violencias extremas; pero el ingreso a ellos implica, para las mujeres, la modificación de la forma de vida conocida, dado que los discursos, hábitos y vínculos pueden ser total o parcialmente diferentes a los que ellas conocían y practicaban. De igual forma, las personas, los espacios físicos, las dinámicas e interacciones son desconocidos para ellas cuando acceden a los refugios. Ello implica experimentar un proceso por medio del cual se adecuan a la realidad institucional de los refugios tras ingresar a ellos.

Son diversos los momentos que estructuran el proceso de ingreso de las mujeres al refugio. El primero de ellos es el que antecede a su presencia física en estos espacios. El trabajo realizado por quienes se dedican a intervenir con las víctimas de las violencias ha derivado en diversos instrumentos que sirven de base para la atención; entre ellos se encuentran los modelos, los manuales y los protocolos que guían el trabajo del personal profesional que día a día les ofrece atención. Sin embargo, estos documentos también participan en la construcción socioimaginaria que el personal profesional elabora de las mujeres antes de su llegada y, por lo tanto, permean en la experiencia de ingreso de quienes solicitan atención en estos espacios.

Este es un aspecto que ha sido obviado en el proceso de atención de las mujeres, pero que, de acuerdo con los resultados presentados, incide en la forma en que las mujeres pueden o no aceptar la realidad institucional y adecuarse a ella con el objetivo de alcanzar las metas previamente planteadas para esos lugares. Así, las nominaciones, por un lado, representan la diferenciación y los límites que se establecen entre el personal profesional y las mujeres que solicitan el servicio, y, por el otro, se presentan para las mujeres como la oportunidad de cambio, a partir de su colocación como usuarias de un servicio que ha sido solicitado por ellas y se ofrece en su beneficio, alejándolas del posicionamiento de ser violentadas.

Sin duda, otro de los aspectos relevantes que atraviesan la experiencia de ingreso a los refugios es la modificación de los hábitos a partir de encontrarse en un lugar que establece nuevas formas de comportamiento. Así, la dificultad por la que pasan las mujeres para apropiarse de los espacios físicos está estrechamente relacionada con las condiciones de vida colectiva que son inevitables en estos lugares de atención y convivencia común. Ello implica una inicial percepción de amenaza ante lo ajeno y diferente del otro o la otra, pero también un reconocimiento de ellas mismas como ajenas y diferentes frente a quienes les rodean, por lo que se presenta la reacción defensiva ante la posibilidad de establecer vínculos con las otras, incluidas sus pares y el personal profesional.

Así, como lo afirma Goffman (2008), la barrera entre lo interno y lo externo se manifiesta a su ingreso en la dificultad por parte de las mujeres de mostrarse a los demás, en cuanto a vulnerabilidades, sufrimientos, anhelos y temores. Aunque estos comportamientos pueden modificarse en el transcurso de su estancia en el refugio, a su ingreso representan uno de los mayores obstáculos para vincularse afectivamente con otros.

En este sentido, la apropiación que pueden hacer las mujeres a su ingreso a los refugios refiere los espacios físicos, las relaciones, pero también los discursos. Dado que como parte de los referentes que fundamentan la atención en estas instituciones se encuentra el empoderamiento y la autonomía, las mujeres a su ingreso pueden percibirse como ajenas a estos discursos que las invitan a despojarse de hábitos arraigados y estructurantes de su subjetividad en la que la subordinación y el servicio al otro son el mandato que seguir. Así, el reto para ellas radica en la modificación de sus actuaciones, pero principalmente las construcciones simbólicas asociadas a ellas, en diversos y complejos aspectos de sus vidas: los vínculos, la maternidad, la construcción de su ser mujer.

Aunado a ello se encuentra el tema del poder, en relación directa con el encierro, que suele ser asociado con el precepto de obediencia a quienes las acompañan y apoyan. Por esta razón, el poder, en su carácter relacional, también moviliza reestructuraciones en los cuerpos y en los vínculos. A decir de Foucault (2005), al atravesar las instituciones sociales se corre el riesgo de que en los refugios se implementen discursos de verdad que, a la vez que debilitan formas de violencia, puedan sostenerlas en su actuación.

Para finalizar, es imperante señalar que no es tarea sencilla encontrar un punto de equilibrio permanente entre los objetivos de autonomía y empoderamiento establecidos como fin de los refugios y la injerencia de los mecanismos de control y poder dentro de ellos. Es por ello que el sentido que las mujeres otorgan a su experiencia tras el ingreso a los refugios debe ser evidenciado y tomado en cuenta en las prácticas para ajustarse a las necesidades de las mujeres dentro y fuera de los espacios institucionales en diferentes momentos, a fin de lograr el empoderamiento.

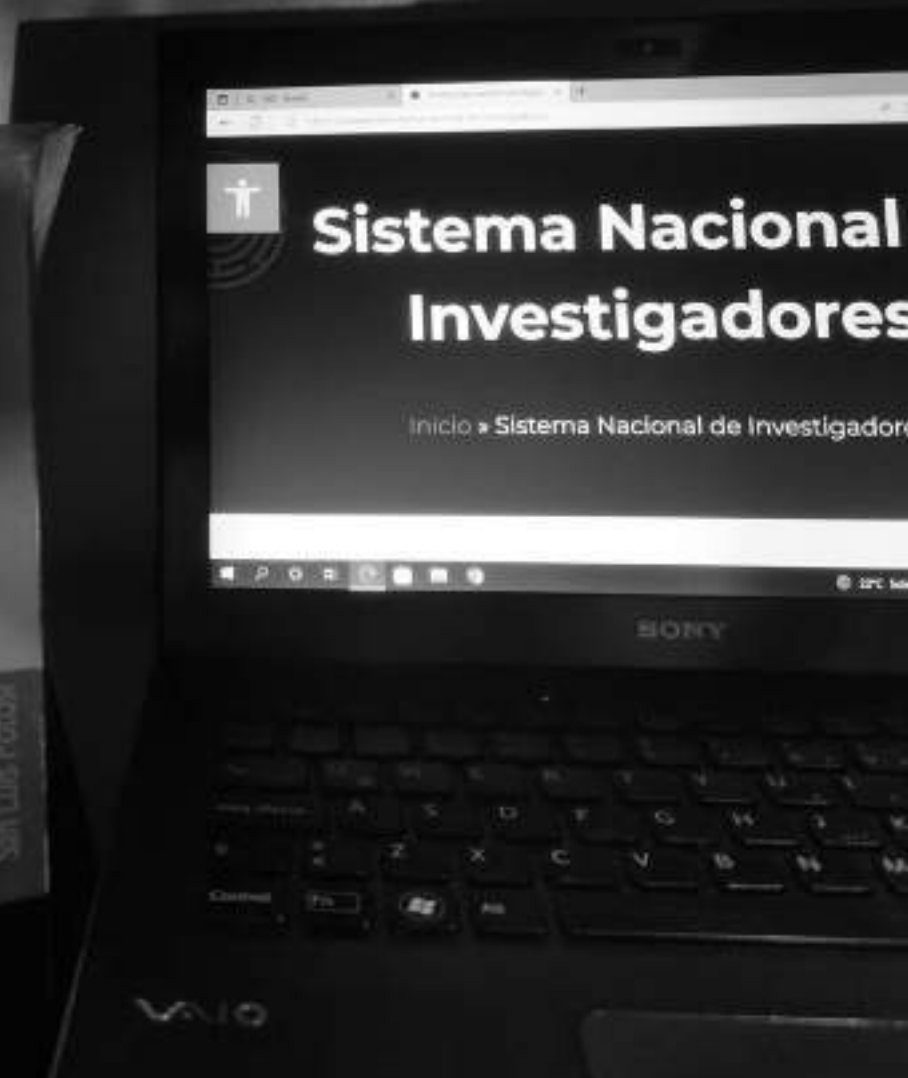
Bibliografía

- ARRÁEZ, M.; Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200012&lng=es&nrm=iso
- BAUDRILLARD, J. (1981). El secreto y el desafío. En *De la seducción* (pp. 77-82). Cátedra.
- BION, W. (1979). *Experiencias en grupo*. Paidós.
- BLEICHMAR, S. (1979). Los hijos de la violencia. Psicoanalizar: ¿contemplar o transformar? *Dialéctica* (6), 59-76. http://dcsh.izt.uam.mx/cen_doc/cefillibe/images/dialectica/1a_epoca/Dialectica_06_1979.pdf
- BUTLER, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- CASTORIADIS, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- CRESWELL, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (2.a ed.). Sage.
- DENZIN, N., y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- DEZA, S. (2012). ¿Por qué las mujeres permanecen en relaciones de violencia? *Avances en Psicología*, 20(1), 45-55. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2012.v20n1.1942>
- DIJK, T. V. (2005). Prólogo. En L. Berardi (ed.), *Análisis crítico del discurso. Perspectivas latinoamericanas*. Frasis.
- DIJK, T. V. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- DUTTON, D., y Painter, S. (1980). *Male domestic violence and its effects on the victim*. Health and Welfare. <https://scholarlycommons.law.hofstra.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1873&context=hlr>
- FOUCAULT, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (2005). *Historia de la sexualidad. I: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- GOFFMAN, E. (2008). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu Editores.
- GOLDING, J. M. (1999). Intimate partner violence as a risk factor for mental disorders: a meta-analysis. *Journal of Family Violence*, 14(2), 99-132.
- GRINBERG, L., y Grinberg, R. (1976). *Identidad y cambio*. Paidós.
- GRONDIN, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Herder.
- GUILLÉ, M. (2020). ¿Cómo surgen los refugios para mujeres? Los saberes de la Red Interamericana de Refugios [curso vía Streaming]. *La importancia de los refugios de mujeres sobrevivientes de violencia de género*. Centro Educativo Truper, Museo Memoria y Tolerancia.

- INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA Y ESTADÍSTICA (INEGI). (2016). *Tabulados básicos y presentación de resultados del Censo de Alojamiento de Asistencia Social (CAAS)*. <https://www.inegi.org.mx/programas/caas/2015/#Tabulados>
- INSTITUTO NACIONAL DE LAS MUJERES (INMUJERES). (2011). *Modelo de atención en refugios para mujeres víctimas de violencia y sus hijas e hijos*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101219.pdf
- JAKES, E. (2018). New directions in psychoanalysis. En M. Klein, P. Heimann y R. Money-Kirle (eds.), *New directions in psychoanalysis: The significance of infant conflict in the pattern of adult behaviour*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429477546>
- LAGARDE, M. (2006). El derecho humano de las mujeres a una vida libre de violencia. En V. Maquieira (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos* (2ª ed.) (pp. 477-534). Cátedra.
- LEY GENERAL DE ACCESO DE LAS MUJERES A UNA VIDA LIBRE DE VIOLENCIA [LGAMVLV]. (2021). Última reforma: DOF 01-06-2021. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Secretaría de Servicios Parlamentarios. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_010621.pdf
- LOURAU, R. (1988). *El análisis institucional*. Amorrortu Editores.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer (Convención de Belém Do Pará). http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/D/convencion_interamericana_prevenir_violencia.pdf
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). (1979). Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Programas/Proviclima/1LEGISLACION/3InstrumentosInternacionales/F/convencion_derechos_nino.pdf
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). (1993). Declaración sobre la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer. Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993. <http://www.servindi.org/pdf/DecEliminacionViolenciaMujer.pdf>
- RAMÍREZ-GRAJEDA, B. (2016). Fundamentos del trabajo grupal para la investigación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(2), 96-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457546143006>
- RICH, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Traficante de Sueños.
- SHOSTACK, A. L. (2001). *Shelters for battered women and their children: a comprehensive guide to planning and operating safe and caring residential programs*. Charles C. Thomas.

Fecha de recepción: 18 de febrero 2022

Fecha de aprobación: 31 de marzo 2022



Las políticas de reconocimiento del trabajo académico en México: ¿sospechas o certezas de violencia simbólica?

Palabras clave:

academia, políticas de reconocimiento, subjetividades, violencia simbólica.

Resumen

Las políticas de reconocimiento del trabajo están presentando importantes retos para los académicos mexicanos. Ante dichos retos, las subjetividades académicas terminan reproduciendo ciertas percepciones y prácticas cuestionables. Este texto plantea el objetivo de reflexionar sobre el impacto que las políticas de reconocimiento del trabajo en México están teniendo sobre las subjetividades profesionales académicas actuales, tomando como concepto orientador la noción de violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu. Se utilizó una metodología cualitativa orientada a la revisión bibliográfica y al análisis de los resultados desde una perspectiva crítica. Se ha hallado literatura fundamentalmente sociológica orientadora sobre los efectos subjetivos de dichas políticas. Se considera necesario visibilizar el fenómeno de la violencia encubierta en estas políticas y generar nuevos debates sobre las subjetividades académicas.

Keywords:

*academy,
recognition policies,
subjectivities,
symbolic violence.*

Abstract

Recognition policies are presenting significant challenges for Mexican academics. In the face of these challenges, academic subjectivities reproduce certain questionable perceptions and practices. The purpose of this text is to: Reflect on the impact that the policies of recognition of work in Mexico have on the current academic professional subjectivities, taking as a guiding concept, the notion of symbolic violence proposed by Pierre Bourdieu. A qualitative methodology oriented to the bibliographic review and the analysis of the results from a critical perspective is presented. We have found fundamentally sociological literature guiding on the subjective effects of such policies. We consider it necessary to make visible the phenomenon of violence concealed in these policies, and to generate new debates on academic subjectivities.

Introducción

Este artículo nace de un proceso teórico reflexivo que se lleva a cabo como parte de una tesis doctoral¹ interesada en las subjetividades académicas construidas hoy en México bajo las políticas de reconocimiento económico y profesional desarrolladas por instancias como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Tanto la investigación como este artículo parten de la preocupación por el complejo contexto profesional que afrontan los académicos ante las instituciones científicas y universitarias en las que hoy se inscriben. Se tiene noticia de ello mediante diversos estudios que han dado cuenta, por ejemplo, de las presiones salariales y profesionales bajo

las que se encuentra esta población, la cual, desde los años ochenta, ha recibido estímulos con el fin de ser motivada para el aumento de su producción científica (Lloyd, 2018; Manzano, 2017; Ocampo et al., 2020). A partir de ese momento se han incrementado importantes tensiones entre sus intereses profesionales y las instituciones que les supervisan. El creciente burocratismo en las universidades y en las políticas evaluativas externas ha sido uno de esos tensores, que sigue conflictuando a esta comunidad profesional (Manzano, 2017); pero también la cultura evaluativa que prioriza la racionalidad, la medición cuantitativa, el productivismo y la individualidad sigue generando fuertes debates entre los propios

¹ La tesis doctoral de la cual emergen las reflexiones teóricas expuestas en el presente artículo lleva por título *La profesión académica en México frente al reconocimiento del SNI desde un análisis de género*. Esta investigación centra su interés en la comprensión de los vínculos que establecen las identidades profesionales y de género de un grupo de miembros del Sistema Nacional de Investigadores en México y el modelo de académico imaginario sostenido y deseado por dicha institución. Se inscribe en el marco del Programa Doctoral en Psicología del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y cuenta con apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

académicos, en un contexto de malestar continuado, del que se conoce de forma clandestina, sobre todo, y mediante voces aisladas en esta comunidad profesional.

A su vez, estos cuestionamientos han sido expuestos en la literatura desde hace más de dos décadas, con debates críticos, e incluso propuestas concretas, para la reformulación de nuevas políticas más adecuadas que reconozcan y estimulen a los académicos en México. Sin embargo, aunque se han dado variaciones en las políticas evaluativas, estas han sido escasas. A la vez, hay esquemas institucionales que han demostrado que siguen siendo hegemónicos, y exigen cada vez más esfuerzos de acomodados a las subjetividades académicas, en lugar de ser replanteados ellos mismos.

Con esto, hemos notado que la naturalización y la reproducción de prácticas institucionales, colectivas e individuales que refuerzan la burocracia, la ciencia orientada al mercado, la investigación productivista, desvinculada de la sociedad y poco ética, han devenido alarmantes. Por ello, hoy, más que nunca, debe ser retomado el concepto de violencia simbólica desarrollado por Pierre Bourdieu (1994, 1996, 2000) para mostrar la violencia escondida tras la habituación de dichas prácticas. Parece un concepto pertinente al debate en el marco de esta problemática para visibilizar los dominios culturales que siguen siendo asegurados de modo sutil en las comunidades académicas y sus instituciones, y que corren el peligro de su futura reproducción, lo cual es contraproducente según los mismos objetivos que orientan a la ciencia, así como a las instituciones educativas.

Ahora, tomando en cuenta que la violencia simbólica, tal cual lo planteó Bourdieu (2000), se sostiene mediante las inclinaciones individuales que han sido modeladas por las estructuras de dominación, aquí se considera que la indagación sobre las subjetividades académicas emergentes en el marco de estas políticas de reconocimiento en la actualidad puede dar pistas acerca de la emergencia de dicha violencia, así como de sus operaciones más concretas.

Siguiendo estas preocupaciones, el presente artículo se ha propuesto el objetivo principal de reflexionar sobre el impacto de las políticas de reconocimiento del trabajo en México en las subjetividades profesionales académicas actuales, tomando como concepto orientador la noción de violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu.

El artículo se desarrolla en los siguientes apartados: 1) las políticas de reconocimiento del trabajo académico en México; 2) estrategia metodológica; 3) debates sobre el impacto de las políticas de reconocimiento en las subjetividades académicas en México en los últimos 10 años, y 4) el concepto de violencia simbólica: un lugar desde donde reflexionar las políticas de reconocimiento del trabajo académico y su impacto en las subjetividades.

Las políticas de reconocimiento del trabajo académico en México

En las investigaciones sobre educación, y en específico sobre la educación superior en México, se ha sostenido desde los años noventa un amplio debate en torno a los pro-

cesos de reconfiguración profesional que han caracterizado a uno de sus actores principales: el académico (García et al., 1996; Galaz y Vilorio, 2014; Lastra y Comas, 2014; Muñoz y Suárez, 2016). Este es referido como “una figura heterogénea, cuyo desempeño como docente o investigador se ha visto afectado por un escenario en el cual ha sido llamado a responder a varias tareas en su quehacer cotidiano” (Pinto et al., 2012, p. 12).

Uno de los principales intereses que han organizado este debate es el impacto que las políticas evaluativas implementadas por programas como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP, ahora PRODEP²) han tenido sobre dichos actores académicos, sus instituciones, sus trayectorias y sus propias subjetividades (Buendía et al., 2017; Gil y Contreras, 2017; Lloyd, 2018; Lastra et al., 2018; Maldonado, 2016; Manzano, 2017; Ocampo et al., 2020). Este trabajo se suma, en particular, al interés por la manera en que dichas formas de reconocimiento del trabajo académico han impactado en las subjetividades de estos actores.

A su vez, tomando ideas de Honneth (2006), Renault (2004) y Dejours (2010), se precisa que por políticas de reconocimiento del trabajo académico se entiende aquellas prácticas de valoración o evaluación del trabajo académico definidas por las instituciones laborales, basadas en reglas y criterios normativos específicos y ante las cuales los académicos se posicionan subjetivamente.

El incremento de las preocupaciones por el impacto de estas nuevas normativas

evaluativas en las subjetividades académicas es justificable debido a los cambios drásticos que la ciencia y las instituciones de educación superior en México han presenciado y experimentado en materia de evaluación desde finales del siglo XX. Por ejemplo, instancias como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Educación y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) plantearon, a finales del siglo XX, la necesidad de crear instituciones de educación superior modernas orientadas por criterios de calidad internacionales (González, 2017). La educación superior y las instituciones científicas, en general, empezaron a funcionar bajo nuevas formas de regulación y gestión pública, así como lógicas de mercado que crearon nuevas formas de relación entre las universidades, el Estado y la sociedad. Las instituciones académicas mexicanas pasaron a regirse por esquemas de rendición de cuentas, mediciones cuantitativas, sistemas meritocráticos y de estimulación económica con enfoques gerenciales que permearon de forma directa en el personal académico (Lloyd, 2018; Manzano, 2017) y que, provenientes de Estados Unidos, se inspiraron en el supuesto de que evaluar y estimular ocasionarían mayor productividad económica.

En este afán de importar un modelo de instituciones universitarias, pero también un modelo de profesional académico extranjero, México desplegó todos sus esfuerzos desde los años ochenta, contexto en el que nació en 1984 el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), como parte del Consejo Nacional de

² Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Ciencia y Tecnología (CONACYT), y en 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (Del Cid et al., 2021; Lastra y Comas, 2014). Estos, si bien no han sido los únicos programas de estimulación de la profesión académica, siguen siendo de los más relevantes en el país. Han buscado promover, el primero, la investigación, y el segundo, la integración de múltiples funciones académicas (Del Cid et al., 2021). Surgieron, a su vez, con el fin de promover dichas actividades por medio de estímulos económicos complementarios a los bajos salarios existentes en México al personal académico. Sin embargo, se han expresado severas críticas tanto por su falta de coordinación (Lastra y Comas, 2014) y la burocratización de sus procesos evaluativos (Muñoz y Suárez, 2016; Muñoz, 2019) como por el ejercicio de un control económico sobre las y los académicos mexicanos, cuyos salarios han sido señalados entre los más bajos en el mundo (Lloyd, 2018; Ocampo et al., 2020).

En particular, respecto del estímulo económico proveniente del SNI, se ha evidenciado que puede representar más de la mitad del salario de un académico (Lloyd, 2018), por lo cual puede crear importantes condiciones económicas de privilegio para esa masa de académicos que en él se adscriben, en comparación con los que no logran ingresar a este sistema. Al mismo tiempo, al interior existen notorias heterogeneidades económicas entre quienes se ubican en los niveles de Candidato y en los niveles I, II, y III. Apostar por estos esquemas de reconocimiento institucionales, sin duda, motiva económicamente a los investigadores, pero aparece cada vez menos como una cuestión de elección personal para los académicos, ya que existen

otros programas en los cuales son evaluadas las mismas instituciones académicas y los académicos, como el Programa Nacional de Posgrados de Calidad³ (PNPC) y los Cuerpos Académicos, cuyas evaluaciones se engarzan con la misma pertenencia de los académicos a programas como el SNI, y viceversa.

Con todo esto, aquí se pretende mostrar la manera en que las políticas de evaluación y reconocimiento del trabajo académico en México han devenido en espacios generadores de prestigio y creadores de diferencias de clases y privilegios entre la población de académicos, convirtiéndose en el objetivo de múltiples académicos que asumen de forma consciente el contexto laboral medianamente precario que les asecha en sus universidades. Luego, el reto no termina cuando logran ingresar a estos esquemas evaluativos, sino que continúa con la búsqueda de las renovaciones y permanencias periódicas. El problema es mayor cuando, aun con deseos de jubilaciones, los académicos se aferran a permanecer bajo estas lógicas evaluativas hasta morir, debido a que, en caso de claudicar, dichos estímulos serían perdidos (Buendía et al., 2017; Lloyd, 2018; Muñoz y Suárez, 2016). A su vez, en este tipo de políticas, la permanencia no solo constituye un reconocimiento económico, sino que también se convierte en una credencial profesional que entrega un indiscutible prestigio a cada académico.

Nuestra preocupación surge de la reflexión sobre los efectos subjetivos de permanecer bajo estas lógicas evaluativas. Nos inquieta, en especial, que se reproduzcan y naturalicen ciertos esquemas perceptivos y conductuales entre los académicos como efecto

³ Recientemente, el CONACYT anunció que el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) será sustituido por el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) a fin de reorientar la formación e investigación en los programas de posgrados apoyados por el CONACYT hacia una mayor vinculación social (CONACYT, 2021, julio 4).

de estas políticas, tomando en cuenta que son sistemas institucionales de control y hegemonía de los que resulta poco probable escapar.

Estrategia metodológica

La metodología empleada para la investigación es de carácter cualitativo y tiene un alcance descriptivo, pues se ha pretendido dar cuenta de los tipos de fenómenos subjetivos que emergen en la comunidad académica, a partir de la constante observancia en su trabajo de las actuales políticas de reconocimiento. A esto se suma el análisis desde una mirada crítica de los datos hallados, los cuales, a lo largo del texto, son puestos en diálogo con el concepto de violencia simbólica propuesto por Pierre Bourdieu.

Para tal fin, se llevó a cabo una revisión bibliográfica orientada a la detección de los principales debates existentes en la literatura científica mexicana en torno al impacto en las subjetividades académicas de las políticas de reconocimiento como las implementadas por el SNI, el PRODEP y, en general, todo tipo de evaluación bajo la que se observa el desempeño de los académicos implicados tanto en tareas de docencia como de investigación hoy en México.

Tomando en cuenta que las investigaciones sobre la profesión académica en México se han publicado en las revistas científicas sobre educación, y derivado del interés por explorar el contexto nacional mexicano, se hizo una revisión de revistas avaladas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el tema educativo. De estas, se priorizaron los artículos publicados en los

últimos diez años con el fin de obtener un estado del arte en un contexto actualizado. Se identificó un total de 13 artículos que ofrecen pistas sobre los vínculos entre las políticas de reconocimiento y las subjetividades académicas. Estos se localizaron fundamentalmente en la *Revista de Educación Superior (RESU)*, la *Revista Iberoamericana de Educación Superior* y la revista *Perfiles Educativos*. Se recuperaron tanto artículos de investigación como desarrollos teóricos. A continuación, se exponen los principales hallazgos y observaciones en esta literatura acerca de las marcas de las políticas evaluativas en las subjetividades académicas. Dichas observaciones se organizaron en función de categorías que se construyeron con objeto de lograr una mejor síntesis de la información.

Debates sobre el impacto de las políticas de reconocimiento en las subjetividades académicas en México en los últimos 10 años

Acercarse al concepto de subjetividades académicas y entender cómo son vinculadas en la literatura con las políticas de reconocimiento aplicadas en México demanda un primer alto para comprender el mismo concepto de subjetividad. Es así como, en este apartado, se parte de los planteamientos del destacado psicólogo cubano Fernando González Rey, con quien coincidimos en la noción de subjetividad. González (2006) conduce a la comprensión de que la subjetividad es un sistema de organización psicológico complejo que es construido activamente por los individuos, y jamás es fiel reflejo de las prácticas sociohistóricas, lo cual ha sido referido por González

(2006, p. 2010) del siguiente modo: “la subjetividad no se interioriza, sino que se constituye”.

Así, se parte de considerar que, ante las políticas de reconocimiento que se implementan en el campo académico, las subjetividades académicas no se irán construyendo de forma pasiva, sino que dicho proceso también estará atravesado por una posibilidad de gestión activa de la misma subjetividad. Sin embargo, estas posibilidades de gestión activa no serán el foco del presente texto.

Ahora, una vez realizada la revisión bibliográfica sobre la problemática del impacto en las subjetividades académicas de las actuales políticas de reconocimiento de su labor, lo primero que se encuentra son referencias que, si bien su objetivo principal no es el estudio de las subjetividades académicas, han dado cuenta de algunos fenómenos subjetivos que resultan visibles en esta comunidad bajo los efectos de las múltiples evaluaciones a las que se exponen, haciendo alusión a problemas de salud mental emergentes (Buendía et al., 2017; Lloyd, 2018; Manzano, 2017; Muñoz y Suárez, 2016; Ocampo et al., 2020). O sea, en primera instancia se hace patente que hay subjetividades que están enfermando en la comunidad académica. Se menciona, por ejemplo, la presencia de estrés y de sensaciones de sobrecarga laboral debido a las múltiples tareas y extensas horas de trabajo que afrontan los académicos cuando buscan cumplir a la vez con las diversas funciones de docencia, investigación, administración y extensión (Lloyd, 2018; Muñoz y Suárez, 2016; Ocampo et al., 2020). Se habla de problemas de inestabilidad psicológica, alcoholismo, depresión y suicidio (Manzano, 2017), así como

de emociones negativas como la amargura, la devaluación y la frustración ante los objetivos evaluativos cada vez más elevados que deben afrontar (Buendía et al., 2017; Manzano, 2017).

Lo segundo que se encontró son lo que hemos denominado “subjetividades burocratizadas”. Diversos investigadores (Manzano, 2017; Muñoz y Suárez, 2016; Muñoz, 2019; Vera, 2017) señalan que los académicos se encuentran atados a una maquinaria burocrática mayor de la que forman parte a través de exigencias como la entrega de informes, el llenado de formatos en las plataformas, las evaluaciones, las revisiones, los dictámenes y el envío de evidencias probatorias (Muñoz y Suárez, 2016). Muñoz (2019) indica que las y los académicos pasan horas y horas haciendo trámites, preguntando qué pasa a quienes entregan sus documentos, quedando a expensas de respuestas de altos mandos, coleccionando cartas de recepciones editoriales, siguiendo citas, subiendo expedientes, creando perfiles de sus publicaciones en lugares como Researchgate o Google Scholar. Al respecto, Vera (2017) refiere que tienen ahora que demostrar su capital cultural institucionalizado, es decir, la cultura que poseen y lo que aportan al mundo de la academia y las universidades mediante membretes y papeles, los nuevos signos de la competencia.

Las subjetividades competitivas e individualizadas es otro tema del que sigue hablando ampliamente la literatura (Buendía et al. 2017; Lastra et al., 2018; Lloyd, 2018; Manzano, 2017; Muñoz y Suárez, 2016; Walker, 2020). En este sentido, algunos autores señalan que los académicos de una cultura académica anterior en la que predo-

minaba lo vocacional y lo colectivo se están moviendo hacia conductas de alta competencia individual (Lastra et al., 2018; Manzano, 2017). Ahora se enfocan en alcanzar el éxito a través del logro de más puntos, y también se están volviendo emprendedores (Manzano, 2017; Muñoz y Suárez, 2016). Asimismo, buscan publicar de manera fácil, rápida y crear productos vendibles acordes con lo que pide el mercado para llegar a esta cima del éxito lo antes posible (Manzano, 2017; Muñoz y Suárez, 2016).

A partir de la ganancia de ciertos niveles o estatus en instituciones como el SNI también se crean élites de investigadores frente a otros que no lo son o que, al menos, no tienen este privilegio institucional y económico (Lloyd, 2018). Como señala Walker (2020), se desvinculan académicos “cosmopolitas”, que colaboran con otras instancias internacionales, de los docentes o académicos más locales. Además, se deteriora el compromiso con el cambio social, con el resto de los colectivos académicos que no se ubican en su mismo estrato, así como con sus propias instituciones (Buendía et al., 2017; Walker, 2020).

Aparece también una preocupación por la imposición de un modelo homogéneo de rasgos profesionales y prácticas académicas provenientes de las disciplinas de las ciencias duras, experimentales o exactas a toda la profesión académica (Enders, 2015; Gil y Contreras, 2017; Lastra y Comas, 2014; Manzano, 2017). Es lo que aquí llamamos el riesgo de las subjetividades homologadas. Algunos hablan de producción de subjetividades homólogas, estandarización de un modelo de académico mexicano (Gil y

Contreras, 2017); otros, de la imposición de un currículum apegado a las citas, a las publicaciones de impacto y en inglés, un currículum producido bajo los efectos de un neocolonialismo académico creciente en Latinoamérica (Manzano, 2017). Lastra y Comas (2014) hablan de la inducción de un nuevo rol académico estimulado fundamentalmente por elementos económicos. Por su parte, Enders (2015) plantea que en realidad se está produciendo una universidad mundial imaginaria, en la que se construyen modelos de excelencia que ignoran contextos y condiciones nacionales. Todos apuntan, finalmente, hacia la necesidad de considerar las heterogeneidades nacionales, institucionales, disciplinarias y subjetivas que están dejando de ser tomadas en cuenta por las actuales lógicas evaluativas, a las cuales terminan subordinándose los académicos por las diversas presiones existentes.

En otro orden aparece el fenómeno de las subjetividades fragmentadas o fraccionadas. Es expuesto desde la emergencia de identidades profesionales que se fracturan entre múltiples tareas que se deben seguir (Galaz y Vilorio, 2014; Muñoz y Suárez, 2016; Ocampo et al., 2020) y que llevan a los académicos a vivir con la constante sensación de que desarrollarse en el campo profesional académico es una tarea altamente demandante y compleja.

También emerge el efecto de las subjetividades atrapadas o prisioneras. Este se ha señalado mediante referencias que dan cuenta de la manera en que los académicos se sienten presionados a adaptarse, se sienten perseguidos, se acomodan a las modas pro-

ductivistas, y disminuyen su creatividad para cumplir con los nuevos ritmos (Manzano, 2017). Se habla de la pérdida de libertades de acuerdo con las vivencias que estos van compartiendo en diversos estudios (Muñoz y Suárez, 2016); de la necesidad de certificarse ante las instituciones como estrategias adaptativas ante las políticas universitarias (Walker, 2020). Buendía et al. (2017) mencionan los múltiples vicios y simulaciones que se ponen en juego con tal de cumplir. Olaskoaga et al. (2015) afirman que se producen discursos clandestinos de protesta en contra de las prácticas evaluativas, así como aparecen académicos que son muy conscientes y críticos de los rituales formales y las modas a las que se apegan con el fin de obtener los beneficios deseados. Sin embargo, todo queda en quejas o comentarios aislados y cautelosos.

El problema de las jubilaciones postergadas (Buendía et al., 2017; Lloyd, 2018; Muñoz y Suárez, 2016) también muestra con claridad la falta de autonomía y libertades con la que se están moviendo hoy los académicos, a quienes se les dificulta aun la posibilidad de retirarse de esta “carrera armamentista académica”, término que refiriere Enders (2015).

A partir de esta revisión, se hacen evidentes efectos importantes de las políticas de reconocimiento del trabajo académico hoy en México en las mismas instituciones y en las subjetividades de sus actores, las cuales apuntan, sobre todo, a la institucionalización de prácticas profesionales que poco a poco, a modo de respuestas adaptativas ante las exigencias institucionales, se han ido reproduciendo y naturalizando en el medio académico. Un lema familiar entre los investigadores del

SNI es “publicar o morir”. Así, los académicos terminan repitiendo una y otra vez los trámites burocráticos evaluativos, en los que quedan ahogados; están obligados a no bajar la guardia y demostrar competencias de producción individual que les demandan periódicamente; enferman, se estresan, se quejan. Pero, aun así, no logran abandonar estos esquemas institucionales que les reconocen; incluso, se ven imposibilitados de jubilarse debido a los bajos esquemas salariales existentes.

Esto lleva a pensar en los académicos hoy en México como individuos vigilados, castigados y controlados (Foucault, 1990) por las instituciones que supervisan su trabajo y les remuneran económicamente, y quienes, a veces, corren el riesgo de devenir en autómatas o repetidores de conductas con las que ellos mismos pueden no estar de acuerdo. También lleva a considerar que, al parecer, no pueden oponerse a una gran maquinaria de hábitos, valores y creencias instituidos y burocratizados de manera firme, un dominio que les trasciende y que va apropiándose de sus subjetividades, o al menos moldeándolas.

En paralelo, debe reconocerse que hay pliegues, márgenes de acción y de autonomía por los que podrían apostar, pero, para esta población profesional, los costos de la apuesta por la libertad individual parecen más elevados en términos personales y profesionales en la actualidad. Uno de estos costos, muy concreto, es la invisibilización institucional. Del mismo modo, la maquinaria institucional que les entrega premios y les impone castigos profesionales y económicos, se ha instituido con criterios y procedimientos muy bien validados por aparatos

internacionales y nacionales y que no se ponen en cuestionamiento desde los altos mandos evaluativos.

Las subjetividades académicas quedan finalmente arrolladas por las prácticas institucionales y colectivas consensuadas, las cuales terminan violentándoles simbólicamente. Aunque vale agregar que estos investigadores no son entes inermes, dado que, tarde o temprano, conscientes o no de ello, se convierten en parte de la misma maquinaria para evaluar a otros investigadores que van llegando, con lo cual validan y legitiman la lógica del dispositivo de reconocimiento y desconocimiento a la vez.

Siguiendo esta lógica, es importante pasar a un apartado central de este texto, en el cual se reflexiona acerca de las operaciones que realizan las actuales políticas de reconocimiento del trabajo académico sobre las subjetividades de los académicos mexicanos. Para este fin, se retoma la noción de violencia simbólica planteada por Pierre Bourdieu.

El concepto de violencia simbólica: un lugar desde donde reflexionar las políticas de reconocimiento del trabajo académico y su impacto en las subjetividades

Como se ha venido mostrando, la obtención del reconocimiento que otorgan las evaluaciones y, por lo tanto, la persecución permanente de la excelencia académica tienen altos costos, como lo han mostrado Aubert y Gaulejac (1993) en *El coste de la excelencia*. Estos costos se manifiestan de varias formas.

Los académicos están enfermando, este es el precio de cumplir, de apegarse a las expectativas de sus instituciones. Se van fragmentando en múltiples funciones y espacios, quedan presos de un contexto económico y evaluativo que coarta sus libertades y, lo más apremiante aún, terminan adaptándose, asumiéndolo y, no en pocos casos, defendiendo el modelo de profesional académico productivista, individualista, competitivo y orientado a las mediciones y actos burocráticos que ha sido impuesto institucionalmente.

Van, en automático, reproduciendo papeles, artículos, discursos científicos apegados a reglamentaciones; discursos de emprendimiento, resiliencia, autoorganización, autoexigencia y compromiso con las propias instituciones. El escape de este círculo discursivo no parece posible. Pueden defenderse, quejarse, aglutinarse con voces clandestinas, pero todos ya están destinados al desgaste y al apego a las instituciones, si no desean morir real o simbólicamente.

Hay una fuerza imperiosa de la que no pueden escapar, aunque lo deseen. Hay acuerdos colectivos en el campo científico y en las instituciones académicas que se imponen y que les han sido transmitidos desde la propia formación profesional (Bourdieu, 2009). Estos acuerdos son parte de las propias nociones profesionales que tienen de sí; un dominio simbólico invisible que se reproduce en la comunidad académica y científica, que, a la larga, resulta difícil de cuestionar, pues ya es parte de las prácticas más habituales. Pero, tras el velo de estas prácticas evaluativas acostumbradas, consensuadas y presentadas como neutrales, se esconde la

imposición de significaciones culturales convocadas por grupos dominantes en la comunidad profesional.

Pensar las subjetividades académicas violentadas por políticas de reconocimiento del trabajo académico puede resultar, a la vez, un planteamiento de alto riesgo, generador de múltiples interrogantes en la propia comunidad académica: ¿cómo violentan las instituciones que han sido creadas según los mismos estándares de la comunidad internacional científica y con las que “estamos de acuerdo” si buscan ser objetivas a toda costa?, ¿cómo nos violentan, si en realidad nos reconocen, nos ofrecen estatus, prestigio y hasta incentivos económicos?, ¿cómo es posible esto, si en realidad lo que frustra a muchos es no poder seguirles el paso?

Para responder, es necesario comprender el concepto de violencia simbólica, propuesto por Bourdieu (1994, 1996, 2000) como un término que lleva a entender que existen otras formas de violencia muy sutiles y poco perceptibles para nuestra subjetividad y que se producen al margen de cualquier coacción física. Parece magia, según Bourdieu (2000), pero en realidad esta magia consiste en nuestro propio ejercicio de interiorización y reproducción de significaciones culturales, de las que no tenemos noticia de que se nos han impuesto de forma previa por grupos dominantes, y de las cuales, aun tomando conciencia, siempre quedamos en cierta medida coartados en las propias posibilidades de actuación.

Retomando a Bourdieu (2000, p. 30), la violencia simbólica:

No se produce en la lógica pura de las conciencias connotadoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma.

A su vez, Bourdieu y Passeron (1996, p. 25) refieren:

Todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en las que se basa su fuerza, agrega su propia fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica, a estas relaciones de fuerza.

Siguiendo estos planteamientos sobre la violencia simbólica, se precisa que se manifiesta a través de los mismos hábitos que se han instaurado en la comunidad académica de acuerdo con las formas de trabajo, las concepciones sobre lo que significa la excelencia, la calidad, las buenas publicaciones, los buenos y malos académicos, las disciplinas “duras”, las más “blandas”, las prácticas que seguir para ser reconocido, etcétera. En fin, toda una serie de esquemas de percepción y actuación que van llevando de la mano al individuo como producto de costumbres. Pero, de acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), en realidad ocultan fuerzas y dominios que las han legitimado y que, a su vez, buscan seguir conservando estos procesos de subjetivación y actuación de forma constante en el

campo académico y científico. En los intersticios de las instituciones académicas, a decir de Bourdieu, la escuela es vista no solo como instrumento para democratizar la cultura, sino también está ahí para remarcar y, muchas veces, hacer más grandes las brechas y las diferencias sociales, empleando con sutileza la violencia simbólica como vehículo legitimado.

En específico, Bourdieu (1994) ha dado algunas pistas acerca de los encuentros de fuerzas simbólicas que se producen en el mismo campo científico. Muestra cómo el campo científico es un campo de lucha entre fuerzas, donde se encuentran viejas y nuevas tradiciones, epistemologías, concepciones y prácticas científicas, en las que siempre prevalece uno de los dominios, el cual, a su vez, será asegurado y legitimado por las futuras generaciones instituidas. Dicho de otro modo, las instituciones científicas terminan objetivando las luchas anteriores (Bourdieu, 1994) y devienen en una fuerza agonística que seguirá operando sobre los actores de este campo, fuerza institucional que en el campo científico termina siendo determinante, pues los académicos y los científicos solo a través del reconocimiento de los otros, de sus pares y de las propias instituciones, podrán hacerse de un lugar visible en la comunidad. El problema mayor está, al mismo tiempo, en que esos otros, esos jueces, esos pares y esas instituciones nunca serán jueces neutrales, como señala el mismo autor:

Nadie es *buen* juez porque no hay juez que no sea juez y parte [...] Es la misma filosofía ingenua de la objetividad la que inspira el recurso a los “expertos internacionales”. Como si su posición

de observadores extranjeros pudiese ponerlos al abrigo de las posiciones tomadas o de las tomas de partido en un momento donde la economía de los cambios ideológicos participa hasta tal punto de sociedades multinacionales, y como si sus análisis “científicos” del estado de la ciencia pudiesen ser otra cosa que la justificación científicamente enmascarada del estado particular de la ciencia o de las instituciones científicas de las que ellos forman parte (Bourdieu, 1994, p. 138).

Esto permite notar el hecho de que los académicos terminan apegándose, unos y otros con más y menos conciencia crítica, a modelos profesionales que les convocan a ser partícipes de diversas políticas que reconocen su labor desde la consigna de la neutralidad, pero que nunca son ciertamente neutrales en realidad. En los comités dictaminadores de instituciones externas a las universidades como el SNI, así como en los altos mandos de las propias facultades y las universidades, quienes evalúan a los académicos (pares ciegos, es decir, entre ellos mismos), aun cuando siguen criterios y formatos supuestamente objetivos, no dejan de estar permeados por ideologías políticas y científicas acerca de la buena y la mala ciencia, por las lógicas de rendimiento, calidad y objetividad imperantes en la misma academia mexicana. La pregunta incómoda, cuya respuesta siempre queda pendiente, es ¿y quién podría abstraerse de su contexto histórico-social para lograr esta supuesta neutralidad y objetividad? Aunque estos jueces intenten deshacerse de estos mismos hábitos de pensamiento y actuación, los criterios “objetivos” que deben seguir ter-

minan estando atados a las lógicas de las mediciones nacionales e internacionales, esos otros jueces supranacionales que también están aliados con intereses políticos, económicos y sociales específicos.

Así, se imponen dependencias institucionales, internacionales y nacionales para los actores de la propia comunidad académica, las cuales parecen ser producto del consenso de toda una comunidad científica mundial que las ha creado “democráticamente”, que, entre todos los beneficios que prodigan, también violentan a la propia comunidad con la imposición de un modelo de académico mundial cada vez más uniforme y negador de las múltiples heterogeneidades profesionales y locales. La esencia y la fuerza de la violencia simbólica consiste en ejercer su poder de sometimiento ocultándole al sometido (persona, grupo, institución o nación) sus mecanismos de poder. De este modo, se produce y reproduce una violencia simbólica tras las políticas evaluativas, que rara vez toman en cuenta las diferencias disciplinares, las tradiciones teóricas y metodológicas, los diferentes espacios de publicación existentes, las múltiples funciones y condiciones de trabajo en cada institución académica en los niveles local, central o periférico, ni las mismas diferencias posibles en los vínculos que las y los académicos establecen con sus vidas privadas, con lo cual emergen, en realidad, múltiples violencias simbólicas que operan de manera subrepticia tras estas políticas discriminatorias; un ejemplo de ello es la violencia de género.

Es importante seguir las pistas de la violencia operante hasta en sus expresiones más contradictorias en la subjetividad de los

académicos para entender su gran eficacia. Bourdieu (2000) señala emociones como, por ejemplo, la vergüenza, la humillación, la timidez, la ansiedad, la culpabilidad; otras más pasionales como el amor, la admiración y el respeto, así como otras más negativas como el rubor, la confusión verbal, la torpeza, el temblor, la ira y la rabia impotente. Estas emociones dan cuenta de la forma en que nos afiliamos o conflictuamos con estos dominios culturales e institucionales imperantes, a los que, aun en desacuerdo, nos vemos obligados a apegarnos.

Nos conflictuamos con nosotros mismos o con las exigencias externas, pero al final es difícil evadir esas fuerzas externas sociales dominantes en las que nos movemos, pues hay una censura y una autocensura permanentes. Son confundidos los afectos con el deber (Bourdieu, 2000). Adicionaríamos que, en estos tiempos, se confunden las autoexigencias, la búsqueda de la excelencia y el emprendimiento académico con el mismo deber o fuerzas que lo están convocando, y que van desapareciendo por la reincidencia de discursos y prácticas habituales.

Las subjetividades son socializadas, entonces, por las fuerzas de la violencia simbólica en el campo académico. Unas terminan asumiendo el discurso y las prácticas impuestas, otras, más conscientes y críticas, terminan simulando al no estar dispuestas a perder los beneficios que ofrecen los dominadores, por lo cual la conciencia crítica no las termina exonerando del mismo dominio. Quizá queden fuera de este campo de batalla aquellos académicos que, sin el reconocimiento ni el beneficio de los sistemas de

evaluación, se animan a hacer investigación y publicaciones cuando les place; por cierto, nada desdeñables en muchos casos. Es decir, ni todos los que están reconocidos por instituciones como el SNI son los únicos que hacen investigación, ni todos los que están reconocidos por el SNI son los únicos que hacen investigación de calidad.

Por lo tanto, la vida académica, bajo las actuales políticas reconocedoras del trabajo, deviene de forma natural en un escenario profesional complejo, en el que quedan habituadas prácticas de ingreso y permanencia. Se van consensuando competencias científicas, docentes y personales para sobrevivir en este medio. Se extiende la idea del esfuerzo individual por encima de todas las cosas, de las estrategias de publicación, de colaboración, de cumplimiento con los estándares; todo va siendo reproducido de boca en boca por los viejos hacia los nuevos académicos o, si no verbalmente, por imitación. Incluso, en la actualidad hay, en el mismo contexto mexicano, cursos en línea para quienes quieren formar parte de instituciones como el SNI; se pasan consejos tanto para armar expedientes como para sobrellevar las relaciones profesionales con tutores, pares y alumnos. En fin, un despliegue de sutiles prácticas pedagógicas que buscan reproducir el dominio, que son conservadas no solo por las instituciones académicas, sino también por los grupos a los que han decidido afiliarse. Un verdadero espacio de reproducción de prácticas culturales en el campo educativo, como el señalado por Bourdieu y Passeron (1996), del que seguimos formando parte. Actos pedagógicos que ejecutan las instituciones reconocedoras y descono-

cedoras del trabajo académico mediante sus procesos evaluativos, prácticas reproductoras que la comunidad académica refrenda ritualmente con cada nueva generación del *homo academicus*.

Hay beneficios simbólicos que van siendo hallados en la búsqueda de estos actos de reproducción de los que forman parte los académicos y que dan cuenta, una vez más, de la manera en que la entrega de supuestas ganancias se vuelve otra sofisticada estrategia de la violencia simbólica. Como lo refiere el mismo Bourdieu (1994, p. 135):

No hay “elección” científica —elección del área de investigación, elección de los métodos empleados, elección del lugar de publicación [...]— que no sea, por uno de sus aspectos, el menos confesado y el menos confesable, una estrategia política de ubicación al menos objetivamente orientada hacia la maximización del beneficio propiamente científico, es decir, al reconocimiento susceptible de ser obtenido de los pares-competidores.

Los académicos consiguen a cambio reconocimiento profesional, prestigio, estatus, redes de trabajo, puestos laborales, ganancias económicas, reforzamiento de convicciones sobre sí mismos; en fin, una serie de capitales de diversa índole que los irán posicionando en niveles superiores en el mismo espacio dominante del que forman parte, y, bajo estas experiencias basadas en ganancias personales, irán dando continuidad a los esquemas evaluativos de los que también sacan provecho.

De nuevo vemos que la violencia simbólica se filtra y se reproduce entre pares, no solo mediante sensaciones subjetivas de conflictividad como las que emergen en la comunidad académica de hoy. Esta se manifiesta no únicamente en los discursos de desgaste y cansancio físico, en los problemas de enfermedades emergentes, indecorosas e inconfesables (Kristeva, 1995), en las pérdidas de libertades y en los burocratismos en que quedan atrapa-

dos con cierto malestar psíquico y social, sino incluso en las mismas convicciones e identificaciones que van emergiendo. Es necesario estar atentos, por lo tanto, de las pasiones y las frustraciones que se producen del mismo modo, por no conseguir o conservar estos reconocimientos, pues son también indicadores de la complicidad que ya se ha asumido con estos esquemas culturales de reconocimiento y desconocimiento institucionalizados.

Conclusiones

Con el fin de hacer un cierre, se debe señalar que se ha intentado, de principio a fin, reflexionar de manera crítica sobre la forma en que las políticas de reconocimiento del trabajo académico impactan hoy en México en las subjetividades de los actores académicos, tomando como principal lente teórico el concepto de violencia simbólica propuesto por Pierre Bourdieu. En este camino, se ha arribado a algunas conclusiones que es pertinente rescatar.

En primer lugar, se identifica la existencia de una amplia literatura que ha debatido en el contexto educativo mexicano sobre las improntas en las instituciones y sus actores académicos de las políticas de reconocimiento como el SNI, PRODEP y otras formas de evaluaciones académicas en las universidades. Desde una mirada sociológica se ofrecen fundamentalmente pistas sobre los efectos de burocratización, individualización, fragmentación, enfermedad y homologación que se generan en las subjetividades profesionales de la comunidad académica con el impulso de estas nuevas formas de gestión pública en la ciencia y las universidades. No obstante, es necesario precisar que los acercamientos a las subjetividades no han sido el objetivo central de los textos referidos, los cuales se enfocan en elementos de cambios institucionales, sociales y culturales. Por lo tanto, la comprensión de la subjetividad en el marco de estas políticas amerita mayor investigación.

De la literatura revisada son referidas algunas vicisitudes sobre lo que ocurre con los actores académicos. De igual modo, se encontraron debates en torno a una figura académica cuya subjetividad, al parece, se está reproduciendo cada vez más por los nuevos estándares de medición racionalistas. Se encontraron pistas acerca del modo en que se difuminan los intereses académicos más auténticos, lo que produce desgaste y malestar. No obstante, los académicos aquí contemplados deben saber responder con ahínco al sistema de evaluaciones y recompensas debido a las presiones económicas e institucionales. En este sentido, parece que los márgenes de movimiento y libertad son cada vez más escasos.

Los académicos mexicanos se encuentran asombrosamente presionados en comparación con otros académicos en el mundo por salarios en extremo bajos, por lo cual requieren competir por estímulos económicos complementarios para compensar sus ingresos. Unido a esto, el alto engranaje existente entre instituciones como el SNI, PRODEP, Cuerpos Académicos y el Sistema Nacional de Posgrado ocasiona presiones institucionales que recaen sobre sus hombros exigiéndoles afiliación a estas instancias. Se crean, así, redes de prestigio y exclusión en las que también han quedado atrapados si prefieren no morir o desaparecer dentro de la comunidad académica.

Dichos efectos subjetivos, rescatados de la literatura reciente, permiten reflexionar también sobre un proceso de socialización del que son blanco sus subjetividades, el cual se ejerce de forma violenta en términos simbólicos. La violencia se halla precisamente en la imposición de modelos supuestamente neutrales y que invisibilizan fines políticos, económicos y científicos provenientes de grupos históricos dominantes en las diversas esferas de la sociedad y, en concreto, en el campo científico y universitario mexicano. Es una violencia que se trasluce en los mismos conflictos y malestares emergentes en la constitución de estas nuevas subjetividades académicas, pero que, del mismo modo, puede quedar encubierta tras los apasionamientos, frustraciones y deseos de complicidad de los que los académicos están dando muestras.

Esto lleva a enfatizar que los esquemas culturales instituidos tras estas políticas reconocedoras del trabajo, desde la mirada de Bourdieu, deben ser reconocidos de una vez como esquemas arbitrarios que buscan ser conservados por las mismas élites e instituciones académicas comprometidas con el poder. Pero, el problema mayor que nos ha permitido reflexionar acerca de esta noción de violencia simbólica es cómo esta se encuentra asegurada no solo por las percepciones y las prácticas de los sistemas dominantes, sino también por los mismos esquemas perceptivos del mundo que son interiorizados por los sectores dominados.

Estas reflexiones teóricas, a su vez, han dejado más preguntas que respuestas en torno a lo que pasa con los académicos que se afilian o no a este tipo de políticas, y que deben dar paso a posteriores revisiones teóricas, así como a futuras investigaciones empíricas. ¿Qué pasa con los académicos que deciden no formar parte de estas lógicas evaluativas y que parecen liberarse con gran autonomía de estos escenarios académicos violentos simbólicamente?, ¿existen condicionantes sociohistóricos y personales que favorecen el ejercicio de mayores libertades ante el mismo contexto de presiones evaluativas?, ¿qué tipos de violencias simbólicas más específicas presenciarnos en el escenario profesional académico actual?, ¿se debate en los altos mandos gubernamentales e institucionales sobre estos temas?, ¿qué cambios culturales e institucionales han logrado avanzar en México a favor del bienestar y la autonomía de las subjetividades profesionales académicas? Además de la sociología y las ciencias políticas ¿qué tenemos que decir los psicólogos sobre estas subjetividades adaptativas cada vez más recurrentes en el nuevo siglo?, ¿hay alguna vuelta atrás? Se espera que estas y muchas otras interrogantes den pie a reflexiones e investigaciones futuras sobre la subjetividad de los actores académicos en el contexto internacional y, en particular, en el mexicano.

Bibliografía

- AUBERT, N., y Gaulejac, V. (1993). *El coste de la excelencia*. Paidós.
- BOURDIEU, P. (2009). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, P. (1994). El campo científico. Redes. *Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>
- BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- BOURDIEU, P., y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*. Fontamara.
- BUENDÍA, A.; García, S.; Grediaga, R.; Landesmann, M.; Rodríguez, R.; Rondero, N.; Rueda, M., y Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Perfiles Educativos*, 39(157), 200-219. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58464>
- CONSEJO NACIONAL DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2021, julio 4). Comunicado 226. Anuncian la creación del Sistema Nacional de Posgrados que sustituirá al PNPC. <https://conacyt.mx/tag/comunicado-226/>
- DEJOURS, C. (2010, abril). La psychodynamique du travail face à l'évaluation: de la critique à la proposition [conférence d'ouverture]. 6ème Colloque International de Psychodynamique et Psychopathologie du Travail qui s'est tenu à Sao Paulo.
- DEL CID, C.; Estévez, E.; González, E., y Vera, J. (2020). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles Educativos*, 43(171), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- ENDERS, J. (2015). Una carrera armamentista académica: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial. *Revista de la Educación Superior*, 44(176), 83-109. <https://doi.org/10.36857/resu.2015.176.152>
- FOUCAULT, M. (1990). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores.
- GALAZ, J. F., y Vilorio, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 37-65. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.09.001>
- GARCÍA, S.; Gil, M., y Landesmann, M. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área del conocimiento. En P. Ducoing y M. Landesmann (eds.), *Sujetos de la educación y formación docente* (pp. 157-220). Consejo Mexicano de Investigación Educativa (La Investigación Educativa en los Ochenta. Perspectiva para los noventa, 1).
- GIL, M., y Contreras, L. E. (2017). El Sistema Nacional de Investigadores: ¿espejo y modelo? *Revista de la Educación Superior*, 46(184). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.004>
- GONZÁLEZ, F. L. (2006). La subjetividad como definición ontológica del campo psi; repercusiones en la construcción de la psicología. *Revista de Psicología*, 2(4), 5-29. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/subjetividad-ontologica-campo-psi-rey.pdf>
- GONZÁLEZ, G. I. (2017). La senda del perdedor: las políticas de cambio en la educación superior de México. *Diálogos sobre Educación*, 8(14), 1-21. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.203>
- HONNETH, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 35(julio-diciembre), 129-150. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i14.203>

- isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/33/33
- KRISTEVA, J. (1995). *Las nuevas enfermedades del alma*. Cátedra.
- LASTRA, R., y Comas, O. (2014). El profesor universitario: entre el estímulo económico y la epistemodinámica. *Revista de la Educación Superior*, 43(170), 57-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2014.06.002>
- LASTRA, R.; Comas, O., y Aguayo, E. (2018). Suposiciones de la "evaluación externa-estímulos económicos" al profesorado universitario: método de contraste España-México. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 57-81. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.73>
- LLOYD, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1-31. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/185>
- MALDONADO, A. (2016). Pérdida de poder adquisitivo y limitada competitividad internacional: indicios sobre los salarios de académicos mexicanos a partir de una comparación internacional. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(20), 3-20. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/197/782>
- MANZANO, V. (2017). Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 1-35. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.08.003>
- MUÑOZ, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 73-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.617>
- MUÑOZ, H., y Suárez, M. H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- OCAMPO, E.; Jiménez, S., y Palacios, L. (2020). El investigador fragmentado: conflictos y tensiones derivados de la diversificación de su carga laboral. *RIES: Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(30), 41-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.587>
- OLASKOAGA, J.; González, X.; Marúm, E., y Onaindia, E. (2015). Reformas organizativas en las instituciones de educación superior, condiciones laborales y reacciones de los académicos. *RIES: Revista Iberoamericana de la Educación Superior*, 6(17), 102-118. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n17/2007-2872-ries-6-17-00102.pdf>
- PINTO, R.; Galaz, J. F., y Padilla, L. E. (2012). Estudios nacionales sobre académicos en México: una comparación metodológica. *Revista de la Educación Superior*, 3(163), 9-49. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista163_S1A1ES.pdf
- RENAULT, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 1(23), 180-195.
- VERA, H. (2017). El *homo academicus* y la máquina de sumar: profesores universitarios y la evaluación cuantitativa del mérito académico. *Perfiles Educativos*, 39(155), 87-106. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58107/51298
- WALKER, V. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la Educación Superior*, 49(193), 107-127. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1028>

Fecha de recepción: 10 de enero 2022

Fecha de aprobación: 28 de marzo 2022



Adriana de Alba Ortega
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Gabriela López Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Revista Alter, Enfoques Críticos • Año XIII • Núm. 25 • enero - junio 2022

Correo electrónico:
adriana.dealbaort@uaem.edu.mx
gabriela.lopez@uaem.mx

Programa de Filosofía para Niños. Una alternativa para la construcción de convivencia ante el acoso y violencias en la escuela

Palabras clave:

violencias y acoso en la escuela, filosofía para niños, construcción de convivencia.

Resumen

En este texto se presentan los resultados de una investigación realizada con estudiantes de quinto grado de educación primaria de una escuela pública del municipio de Cuernavaca, Morelos (México). El objetivo fue mostrar, a través de un enfoque cualitativo, el ejercicio y desarrollo del pensamiento complejo en la comunidad de diálogo como facilitador de construcción de convivencia y su relación con la disminución de las violencias y el acoso en el aula.

Keywords:

bullying, Philosophy Program for Children, coexistence.

Abstract

This paper presents the results of an investigation carried out with students in the 5th year of primary school in a public school in the municipality of Cuernavaca, Morelos (Mexico). The objective was to show, through a qualitative approach, the exercise and development of complex thinking in the dialogue community as a facilitator for the construction of coexistence and its relationship with the reduction of violence and bullying in the classroom.

Introducción

En las últimas décadas, las políticas públicas internacionales y nacionales han manifestado una importante preocupación acerca de los derechos humanos y la vulneración de estos (Pinhero, 2010; UNESCO, 2017; UNICEF, 2017). Las denuncias y los señalamientos sobre agresiones escolares y los hechos graves derivados de situaciones violentas en ámbitos educativos han obligado a las instituciones públicas y privadas a intervenir tanto en la prevención como en el afrontamiento de situaciones de acoso cuando este se presenta.

En la actualidad existe una abundante investigación sobre acoso escolar o *bullying* que va desde los primeros estudios centrados en la definición y caracterización de la problemática (Olweus, 1978, 1993), la detección de la prevalencia del *bullying* (Klicpera y Klicpera, 1996; Stevens y Van Oost, 1995; Olweus, 2001; Smith y Shu, 2000), las diferentes formas y escenarios en que se manifiesta, los diferentes actores involucrados (Olweus, 1993; Ortega, 1998; Rigby, 2008; Smith y

Sharp, 1994), las posibles causas y contextos (Chaux, Molano y Podlesky, 2009), el papel de los observadores (Romualdo et al., 2019), caracterización del *cyberbullying* (Vega-Cauich, 2019), elaboración de instrumentos para detectar cuando se presenta; evaluación de los factores de riesgo, así como de los programas para afrontar la problemática y prevenirla (Hernández y Casares, 2020; Martínez-Baena y Faus-Boscá, 2018; Garaigordobil, 2011; Ortega, Del Rey y Casas, 2013).

En la última década han destacado estudios que plantean la articulación del acoso y violencia escolar con el clima social escolar y la construcción de la convivencia (Blaya y Debarbieux, 2011; Blaya, Furlan y Ochoa, 2020; Díaz-Aguado, 2008; Ortega, Del Rey y Casas, 2013) como vía privilegiada para comprender y resolver las violencias en el ámbito escolar, no solo el acoso escolar, sino desde las violencias que pueden ser analizadas en el mismo ámbito institucional hasta las posibles violencias de los alumnos hacia el profesor, o viceversa.

En este sentido, una de las propuestas de investigación más prolíficas en México ha sido la impulsada por Fierro y Carbajal (2019), quienes han trabajado en la construcción de la conceptualización de la convivencia, con un énfasis en el estudio de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, propuesta que en este trabajo se pretendió articular con los objetivos del programa de filosofía para niños formulado por Lipman, Sharp y Oscanyan (1992).

La propuesta de intervención, desde este marco conceptual, además de plantearse como una forma de disminuir las violencias en la escuela, y en particular el acoso en caso de llegar a presentarse, apuesta a que el espacio escolar y el espacio de aula se establezcan como lugares privilegiados para trabajar otros modos de vinculación y de posicionamiento frente al otro que lleven a construir una sociedad más justa y democrática.

De acuerdo con Hirmas y Carranza (2009), Fierro (2013), Fierro et al. (2010) y Fierro y Carbajal (2019), la convivencia puede ser estudiada en función de tres dimensiones, que pueden ser tomadas en cuenta para una visión diagnóstica y la construcción de programas. La primera de ellas versa sobre la convivencia inclusiva, en la que se reconoce la dignidad y la valoración de todas las personas a partir de particularidades como cultura, etnia, grupo social, género, religión y capacidades, intereses, etcétera (Booth y Ainscow, 2004). Esta se fundamenta en dos ejes: la identidad y el cuidado, por una parte, y la valoración de las diferencias y la pluralidad, por otra (Fierro, 2013). La segunda dimensión es la convivencia democrática, que se refiere a la participación y corresponsabi-

lidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Con base en un posicionamiento ético, se propone la construcción colectiva de normas para regular la vida en común, promoviendo la participación y el diálogo reflexivo en el manejo de conflictos (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010). La tercera dimensión es la convivencia pacífica, que alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, el cuidado del otro y de los bienes colectivos, así como del ambiente; la prevención y la atención de situaciones de riesgo y la promoción de la reparación en caso de daños. Desde la perspectiva de Fierro (2013), esta dimensión se construye en gran medida a partir de las anteriores.

El Programa de Filosofía para Niños es un proyecto educativo que pretende el desarrollo del pensamiento multidimensional, en el que los participantes aprenden, investigan, ensayan en comunidad a pensar, a compartir sus ideas, a sentir frente a otros, intentando incorporar elementos que les ayuden a hacerlo de manera razonable y buscando una convivencia en la que se respete la diversidad (Lago, 2006).

Cuando se habla de pensamiento multidimensional o pensamiento complejo se hace referencia a tres dimensiones que lo componen y que son inseparables: pensamiento crítico, creativo y cuidante. El pensamiento crítico “es un pensamiento diestro o experto, responsable, que facilita el juicio, se basa en criterios, es correctivo y sensible al contexto” (Lipman, 1991, p. 174). El

pensamiento creativo debe saber combinar los pensamientos nuevos con los viejos, debe ir más allá de lo que ya es, de lo que ya está; existe una fusión entre pensamiento crítico y creativo, en la cual ambos se apoyan y refuerzan mutuamente; además, con una relación directa con el entorno, con lo cual se incide en las personas y en el mundo. Por último, el pensamiento cuidante considera el impacto de nuestras decisiones y acciones en el mundo y con los otros (Lipman, 2003).

Lipman retoma el concepto de comunidad de investigación de Pierce (1988, cit. en Echeverría, 2011), como un dispositivo idóneo para el desarrollo de la actividad investigadora y filosófica en la escuela, formada por profesores y alumnos, con una característica de búsqueda de verdad y de sentido, con una actitud coherente entre el pensamiento, el sentir y el actuar (Echeverría, 2011).

Una característica importante del concepto de comunidad es que es una condición para desarrollar la investigación, para llevar a cabo el diálogo y al mismo tiempo es una meta que funciona como faro orientador de la actividad filosófica, siempre en movimiento, a partir de su carácter investigador, reflexivo, cuestionador y transformador (Lago, 2006).

La aplicación del programa pretende hacer una comunidad de investigación en la cual lo que cada uno comparte sea tomado en cuenta con respeto e interés genuino por los otros. Se privilegia la escucha y la valoración de la persona, más allá de estar de acuerdo o no con lo que dice. Esta actitud, favorecida por el adulto, hace posible que en el grupo permee una forma de comunicarse

con los otros que acentuará el sentirse respetado no solo por el adulto, sino también por los compañeros; entonces, se desarrolla el autorrespeto y se favorece la autoestima. Cuando esto se logra, la comunidad se establece como un lugar seguro donde cada uno puede arriesgarse a expresar con libertad y honestidad el pensamiento propio y, entonces, someterse a la crítica y corrección que pueda llevarle a modificar los propios errores. En la comunidad de diálogo aparecen siempre dos preguntas: ¿qué tipo de persona quiero ser? y ¿en qué tipo de mundo quiero vivir? (Echeverría, 2011).

Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue conocer los efectos de la aplicación del Proyecto de Filosofía para Niños en el desarrollo y el ejercicio del pensamiento complejo, en la construcción de convivencia inclusiva, democrática y pacífica, y la disminución de la percepción de acoso en el aula. A tal fin, se empleó la propuesta del proyecto Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement (PEACE) (Agúndez et al., 2012).

El currículo PEACE surgió ante la necesidad de crear nuevas estrategias educativas que respondan a las necesidades y desafíos planteados por el mundo de la globalización, que conllevan el aumento de la movilidad, las migraciones y la diversidad, así como situaciones de exclusión y marginalidad.

El proyecto se compone de seis relatos cortos ("Tina y Amir", "Ella", "Hanadi", "Christian", "Dentro y fuera del parque" y "www.cómotellamas.tú"), mediante los cuales se pretende la reflexión de temas que

promuevan la discusión filosófica y la construcción de conceptos relacionados con lo global y lo local, la tradición y la innovación, lo individual y lo comunitario, los derechos humanos, al tiempo que se desarrollan destrezas y habilidades del pensamiento, no solo las cognitivas o formales, sino también las socioafectivas, que tienen que ver con la posibilidad de ponerse en el lugar de otro, de desarrollar la empatía y la asertividad, entre otras (Agúndez et al., 2012).

Método

Con un enfoque cualitativo, a partir de un diario de campo y la transcripción de las videograbaciones de las sesiones, se efectuó un análisis de contenido con el fin de obtener una comprensión amplia de lo ocurrido en el grupo durante y después de la implementación del programa.

Participantes y escenario de investigación

La investigación se llevó a cabo con un grupo de quinto grado de educación primaria en una escuela pública del municipio de Cuernavaca, estado de Morelos (México). El grupo estuvo conformado por 21 niños (12 niñas y nueve niños) de edades que oscilaban en ese entonces entre 9 y 11 años.

Instrumentos

Formato de evaluación de las sesiones de filosofía para niños. Se utilizó el formato de evaluación propuesto por Echeverría (2014, p. 239), del cual se extrajeron nueve frases con tres posibilidades de respuesta, sí, no, más o menos, de acuerdo con lo que consideraron

que sucedió durante la sesión. Las frases son las siguientes:

- Se hicieron preguntas relevantes. Aquellas que ayudan a clarificar, definir, profundizar y problematizar los temas que se discuten.
- Se construyó a partir de las ideas de otros. Se escucha a otros y a partir de ahí es posible enriquecer las propias ideas y posición, modificando o reafirmando el pensamiento propio.
- Se aceptó la crítica razonable. Se acepta la crítica y se es capaz de corregir la opiniones o actitudes propias ante críticas razonables y fundamentadas.
- Se respetó a los otros y sus derechos. Se respeta a los otros, aun a aquellos con los que no se comparte la forma de pensar, actuar o ser.
- Se fundamentaron las opiniones propias con razones convincentes. Se es capaz de dar cuenta de las razones en que sustenta lo que dice, cimentadas en hechos, conocimientos o experiencia.
- Se proporcionaron ejemplos y contraejemplos. Se usan ejemplos o contraejemplos para clarificar lo que se quiere decir o para refutar alguna opinión con la que se está en desacuerdo.
- Se trató de descubrir presuposiciones subyacentes. Se intenta descubrir en qué se fundamenta una afirmación o

descifrar lo que no es explícito pero que subyace en lo que se dice.

- Se hicieron juicios evaluativos equilibrados. Se puede señalar lo correcto o incorrecto en alguna opinión, sin favoritismo o sin discriminación.
- Se dirigieron a los compañeros, y no solamente al maestro. Cuando se comparten opiniones, la persona se dirige a sus compañeros, no solo al maestro.

Además, se incluyeron cuatro preguntas abiertas acerca de lo que más les gustó, lo que menos les gustó, lo que aprendieron y cómo lo podrían aplicar en su vida cotidiana.

Se usó el diario de campo de la docente-investigadora. Para el análisis de las sesiones, la docente-investigadora llevó un diario de campo en el que se hicieron anotaciones de cada una de las sesiones. En adición, se obtuvieron 29 videgrabaciones de las 33 sesiones que conformaron el programa de intervención, las cuales fueron transcritas. Estos materiales se utilizaron para efectuar el análisis de contenido de lo sucedido en las sesiones.

Material de aprendizaje

Programa de intervención. Como ya se anunció, para la implementación del programa se utilizó parte del programa Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement (PEACE) (Agúndez et al., 2012).

En particular, se trabajó, durante 19 sesiones, con los seis episodios del cuento

“Tina y Amir”, en los que se aborda la empatía, la comprensión, la tolerancia, las diferentes perspectivas, los cuidados y la construcción de subjetividad, como orientación para el yo, el otro y el mundo, y el lenguaje como comunicación y construcción de significado. En cada episodio se plantearon las ideas principales para la discusión y se realizó una serie de ejercicios para profundizar.

Al terminar este cuento, se dedicó una sesión al libro *En un mismo barco*, de Monique Zepeda (2016). Además, durante doce sesiones se trabajó con tres episodios del cuento “Ella”.

Procedimiento

Se solicitó el permiso ante las instancias pertinentes y se incluyó, por escrito, tanto el consentimiento informado por parte los padres de familia y el asentimiento por parte de los niños participantes en la investigación, en el que se explicitó la información sobre el procedimiento, lo requerimientos de cada uno de los participantes y se aseguró la confidencialidad de los datos.

Con el objetivo de salvaguardar las posturas deontológicas de la investigación, una vez finalizado el proyecto de investigación se propuso la impartición de un taller con los maestros para la capacitación en el Programa de Filosofía para Niños, con la finalidad de continuar con la aplicación del programa en los grupos del mismo grado que no participaron. La metodología que se siguió a lo largo del programa se describe a continuación.

1. Se dispuso al grupo en círculo, de tal manera que todos los participantes, in-

cluida la investigadora, se pudieran mirar en cada una de las intervenciones.

2. Se leía una parte del cuento por turnos, compartida por todos los participantes. Al principio se siguió un orden predeterminado; posteriormente, el compañero que iniciaba la lectura elegía quién continuaba.
3. Cada participante elaboraba preguntas sobre el texto leído. En ocasiones, se realizaban en parejas o equipos.
4. Las preguntas se leyeron por turnos, levantando la mano y esperando mientras el docente o alguno de sus compañeros las anotaba en el pizarrón.
5. Cuando las preguntas se repetían o podían agruparse con base en algunos temas similares, se realizó un ejercicio con los alumnos para decidir en cuál conjunto podrían ubicarse.
6. Para elegir el orden de las preguntas que se trabajarían, se hacía una votación.
7. Una vez elegida la pregunta, se promovía la participación de manera libre, pidiendo la palabra y esperando turnos para hablar.
8. En algunos casos, se continuó con las inquietudes de la sesión anterior, o se hizo alguno de los ejercicios propuestos en el manual para profundizar en el tema.
9. Al terminar cada sesión, se llevaba a

cabo una evaluación, por escrito, en ocasiones, y de manera grupal, en otras.

Resultados

Para la valoración del proceso en el desarrollo de las sesiones del taller de Filosofía para Niños se tomaron en cuenta nueve sesiones. Estas fueron evaluadas de manera individual en distintos momentos, con base en el formato de evaluación de sesión. Se realizó la sumatoria de cada una de las posibilidades de respuesta (sí, no y más o menos) para cada una de las frases y para cada una de las sesiones. Posteriormente, se procedió a la obtención de los porcentajes considerando el número de respuestas totales.

En general, las sesiones fueron evaluadas positivamente; es decir, el 60.38 por ciento de los alumnos considera que sí se manifestaron las habilidades evaluadas durante las sesiones. El 23.04 por ciento percibe que más o menos se presentaron y el 16.56 por ciento que no se presentaron. Se observa una tendencia positiva en las dos últimas sesiones, pues 69.84 y 75 por ciento, respectivamente, afirma que durante estas se hicieron manifiestas las habilidades evaluadas.

El contenido se analizó a partir de la transcripción de 29 sesiones videograbadas y de las anotaciones en el diario de campo. Para el análisis de las sesiones, y a fin de tener una comprensión más amplia de lo que sucedió con la aplicación del programa, se tomaron en cuenta las dimensiones del pensamiento crítico, creativo y cuidante. Como guía de análisis se utilizaron las nueve preguntas del cuestionario, que se dividieron

entre las dimensiones correspondientes. Para una mejor comprensión de los resultados, aquí se reproducirán algunos fragmentos de los diálogos que ejemplifican cada una de las dimensiones de análisis. Con objeto de preservar la identidad de los participantes, se usan las iniciales de los nombres de los/as participantes.

Pensamiento crítico

Se hicieron preguntas relevantes

El programa intenta preservar o, en su caso, desarrollar la capacidad de asombro frente a la realidad, la inquietud ante lo supuesto ya dado. La capacidad de preguntar, de preguntarnos, mantiene en movimiento la búsqueda de información, de respuestas, de otras formas de vinculación, de otras formas posibles de ser y de estar.

Parte de la metodología consiste en pedir a los alumnos que formulen preguntas acerca de lo que les haya gustado o inquietado de la lectura. Se pretende que las preguntas tengan cada vez mayor nivel de problematización, que no sean preguntas cerradas y que lleven realmente a cuestionarnos sobre nuestra propia vida.

En el transcurso de las sesiones, se observó una fluctuación en la construcción de las preguntas; algunos se centraron en preguntas más relacionadas con la comprensión del texto, con la falta de información sobre algún tema en particular, con la clarificación de un concepto, etcétera. Sin embargo, también se logró desplegar otras que en verdad condujeron a pensar y profundizar el diálogo.

MD: ¿Qué son los derechos humanos?

JE: ¿Antes tenían derechos?

MP: ¿Por qué alguien puede hacer cosas para dañar a otro?

[No precisado]: ¿Por qué hay personas que no pueden defenderse?

JE: ¿Por qué cuando dañan no piensan en sus sentimientos?

MD: ¿De dónde viene la amistad?

FA: ¿Para tener un amigo necesitas tener cosas en común?

SC: ¿Qué es lo que nos lleva a aceptarnos cómo somos?

MD: ¿Seguimos siendo los mismos siempre?

MA: ¿Qué me hace especial y único?

Desde las primeras sesiones se formularon preguntas que tienen multiplicidad de respuestas, y es posible que lleven a reflexionar sobre los temas abordados. Aquí cabe mencionar el caso de SC, quien durante la primera sesión solicitó ayuda porque no sabía cómo elaborar una pregunta.

Fundamenta sus opiniones con razones convincentes

Este aspecto se refiere a la fundamentación de las opiniones con razones fuertes, informadas, con conocimiento o experiencia de lo

que se expresa, siguiendo un razonamiento lógico, sin caer en argumentación rígida o dogmática.

Docente: ¿Es importante tener un nombre?

MD: Yo creo que sí, porque así nos identificamos cada quien con nuestros nombres; te dicen como “ven, por favor, Rosa” y ya sabes quién es. Porque si no tuviéramos nombre van todos.

EG: Pues tenemos que tener un nombre para que signifiquemos a cada uno.

GU: También podemos tener dos nombres.

LX: Es que si no tuviéramos nombre es como si no existiéramos.

EG: No, yo no estoy de acuerdo porque, no porque nomás por un nombre no dejaríamos de existir.

Docente: ¿Existe lo que no podemos nombrar?

EG: Sí, porque lo podemos ver.

LX: Yo creo que no existe.

En este diálogo se puede observar el paso de una observación concreta a la abstracción de uno de los planteamientos filosóficos que han ocupado a la humanidad, sobre el lenguaje y la construcción de la realidad compartido por los niños.

Tratamos de descubrir presupuestos subyacentes

Se trata de indagar en qué se fundamenta la información que recibimos, las opiniones que escuchamos y las que compartimos; analizar lo no explícito en lo que se dice. En la mayoría de las sesiones hubo alguna participación que ayudó a que se dieran cuenta de la manera en que lo que damos por hecho puede llevar a conclusiones equivocadas. Un ejemplo de ello se hizo patente después de haber estado discutiendo acerca de los prejuicios y cómo estos pueden o no afectar la manera de pensar, sentir y actuar.

E: Dice mi papá que unas muchachas andaban caminando en la calle y pasó un señor que agarró una moto, pasó y les disparó, porque andaban en malos pasos.

Después de una reacción emocional de sobresalto, la investigadora preguntó:

Docente: ¿El que otra persona piense que alguien anda en malos pasos le da derecho a matar?

E: Yo creo que sí.

MD: Yo creo que sí, por deber cosas muy costosas y que no sepan cómo repararlo.

F: No, porque pueden ser inocentes.

GU: No, yo no estoy de acuerdo, porque pudo haber sido estaba borracho el que las mató.

Docente: ¿Pero si alguien de pronto dice que nosotros andamos en malos pasos, con o sin fundamento, están de acuerdo en que podría llegar a matarnos?

GU: No, yo creo que podría denunciarlo.

P: No, no es necesario matarlo, porque lo puedes hacer bueno, puedes ayudar a esa persona.

MD: O puede ser que la persona que nos dijo que esa persona andaba en malos pasos, no es cierto, que tal que es una persona normal y la que nos estaba hablando de eso esa es la mala.

Docente: Entonces, no es tan sencillo, porque estamos haciendo juicios a partir de un rumor. Entonces, ¿qué tendríamos que hacer antes de juzgar?

MD: Tendríamos que investigar.

FA: Yo había pensado que sí estaba de acuerdo en que las hubieran matado, pero tampoco estoy segura, porque qué tal que eran inocentes.

Docente: ¿Lo que dicen es que están a favor de que cualquiera puede acabar con la vida de otra persona si supone que anda en malos pasos?

MD: No porque, como dice FA, qué tal que son inocentes.

Docente: ¿Entonces?

O: Yo le hablaría a la policía y que se lo lleve.

F: Yo lo ayudaría para que no ande en malos pasos.

Docente: ¿Todos entendemos lo mismo por “andar en malos pasos”?

El diálogo anterior es interesante por varias razones. Una, porque se observa cómo se puede llegar a evaluaciones de la realidad de forma errónea a partir de las preconcepciones sobre ciertos hechos, por la parcialidad y falta de información para emitir un juicio evaluativo de la realidad. Otra razón radica en las suposiciones subyacentes en los juicios que se emiten, así como en la normalización de la violencia, que se develó en las opiniones de varios alumnos, normalización en la que el valor de la vida aparece disminuido.

Hacer juicios evaluativos equilibrados

Se cimienta en la valoración de los argumentos de los demás sin discriminar o favorecer ninguno, haciendo un reconocimiento de las razones y fundamentos en que se basa una opinión.

Docente: ¿Por qué se burlaban de sus costumbres?

MO: No está bien, porque lastima su autoestima.

GA: Ene o.

MP: Porque lo haces sentir débil.

PA: Lo haces sentir inválido.

Docente: Entonces, ¿por qué hay personas que se siguen burlando?

MO: Porque no tienen corazón.

BA: Sí tenemos.

JE: No en sentido literal, BA; es como decir que no tienen lástima, sentimientos.

Docente: ¿Realmente creen que no tienen sentimientos?

LX: No, porque en su casa lo maltratan y entonces se desquita con otros.

BA: Yo no estoy de acuerdo.

Docente: ¿Y qué piensas?

BA: Yo pienso que los hace sentir satisfechos.

Docente: ¿Por qué hacer sentir a alguien mal lo haría sentir satisfecho?

BA: Quién sabe.

PA: Pues tal vez sí, porque están muy enojados y es una forma de sacarlo.

MA: Pues porque tampoco saben lo que hacen.

maneras, tomando en cuenta otras razones y afectos que pueden estar implicados.

Pensamiento creativo

Construimos a partir de las ideas de otros

El pensamiento es el producto de lo que se ha podido ir construyendo a partir de lo expresado por los otros con quienes se forman vínculos importantes que van dejando huella. Expresar, ampliar, diferir respecto de lo que los otros dicen ayuda a ir construyendo la identidad propia y las posiciones propias ante la vida.

FE: ¿Qué es racismo?

MO: Es cuando discriminas a una persona por su raza, por su color.

MP: La raza tiene que ver con el lugar donde naciste.

GA: Por ejemplo, algunos son negros y los discriminamos por su color.

BA: Pero nosotros somos mestizos.

MD: Pero ¿por qué unas razas son discriminadas y otras valoradas?

PA: Yo creo que porque es diferente a la mayoría con los que vive.

GA: Yo no estoy de acuerdo porque si aquí viniera una güerita no la discriminaríamos.

Fue notorio que a medida que se consolidaba la comunidad de diálogo fue cada vez más

Estas propuestas diferentes hacen manifiesta la manera en que se complejizan las ideas al pasar de una sola posible explicación a la consideración de diversos motivos que pueden llevar a la persona a actuar de ciertas

fluida la construcción de ideas entre los alumnos; pudieron enhebrar sus participaciones, desencadenadas por las preguntas que formularon y que funcionaron como hilo conductor en las sesiones.

Proporcionaron ejemplos y contraejemplos

Este aspecto versa sobre la utilización de ejemplos, o partir de otros, para aclarar y resaltar lo que se quiere decir. En la mayor parte de las sesiones, los participantes pudieron traer ejemplos para tratar de explicar y clarificar lo que querían decir.

MD: Yo pienso que la comida no es rara porque, por ejemplo, allá, en China, comen pulpo, los tentáculos de pulpo, o un tipo de pescado, u otras cosas, pero en otros lados comen otras cosas.

BA: Pero para allá es raro comer reses y lo que comemos aquí.

Docente: O sea, los dos están de acuerdo; están hablando de que en diferentes lugares tenemos costumbres diversas.

BA: Es como si yo dijera que lo que comemos es raro.

JE: Exacto, aquí comemos, por ejemplo, jumiles, hormigas de San Juan, charales; para ellos eso sería raro.

GU: Más bien es algo que no entendemos.

Seguir el hilo de las ideas y, a partir de ahí, enzarzarlas con la experiencia propia permitió la creación de nuevos escenarios y, además, asimilar de una manera concreta los conceptos que se fueron discutiendo.

En varias sesiones se invitó a imaginar y compartir con los compañeros cómo se sentirían ante diferentes situaciones, lo que facilitó el enriquecimiento de la expresión de las emociones. Ahí, donde algún compañero inicialmente dijo bien o mal, tuvo la oportunidad de escuchar a los demás y, de este modo, ampliar las formas de nombrar eso que sintieron de manera diversa. Hablaron de haberse sentido nerviosos, asustados, miedosos, con terror, enojo, rabia, tristeza, gratitud, orgullo, decepción, traición, vergüenza, alegría, felicidad; sentirse especiales, con ganas de vengarse, etcétera. Se observó una variedad de matices que podrían dar lugar a una diversidad de emociones, que parecían no tener cabida, enriqueciendo la vida emocional de todos.

Pensamiento cuidante

Acepta la crítica razonable

Se trata de la aceptación de alguna crítica fundamentada razonablemente, sin exaltarse o descalificar. Se pretende esta aceptación con la construcción de la comunidad de diálogo, de acuerdo con la percepción de los alumnos. Esta habilidad es la que más trabajo les costó desarrollar durante las sesiones.

EG: Desde hace años existen los derechos de los niños.

JE: No, antes no tenían derechos, porque cada quien tenía sus mañas o cada quien tenía sus tradiciones, o les decían sus papás con quien debía de casarse.

MD: Sí, porque antes no había.

LX: No tenían techo ni comida.

JE: No, estás mal. Yo no estoy de acuerdo porque, aunque tenían techo y comida, lo que no tenían era libertad.

La docente-investigadora intervino en el sentido de afirmar la diferencia, recordando no descalificar las aportaciones de los demás e invitando a preguntar sobre el porqué de lo que decían. En varios momentos de las sesiones se observó la manifestación de diferencias a través de la expresión verbal del desacuerdo con frases como “yo no estoy de acuerdo, porque...”.

En otros momentos hubo situaciones de conflicto, que también expresaron y resolvieron verbalmente, en los que la investigadora fungió como mediadora. En otras ocasiones, se promovió la reparación del daño cuando algún compañero mostró alguna conducta violenta hacia otro, como dirigirse a él con un apodo o tomar algo de su compañero sin permiso. Es importante señalar que al inicio del ciclo se observó mayor dificultad para asumir la responsabilidad de los actos que al final del curso.

Respeto a otros y sus derechos

El respeto tiene que ver con la aceptación del

otro en su diferencia, es decir, considerar que tiene el mismo derecho propio de sentir, pensar y actuar de acuerdo con sus costumbres, ideales y creencias. Se trata de promover un mínimo de acuerdos que permitan movernos en los espacios públicos que posibiliten la convivencia en la diversidad.

La mayor dificultad que se presentó fue que pudieran esperar sus turnos para participar y apropiarse de la norma de levantar la mano para pedir la palabra. A algunos alumnos le fue muy difícil demorar sus participaciones, pues rebasaban la norma y hablaban cuando otro compañero tenía la palabra.

También se produjeron interrupciones por parte de algunos alumnos que no estaban comprometidos con el trabajo en ciertos momentos. Por esta razón, en una de las sesiones se tomó un tiempo para redefinir las normas de funcionamiento y proponer soluciones. Se llegó al acuerdo de que la segunda vez que alguien interrumpiera la sesión se le pediría que dejara el círculo y continuara en su lugar con los trabajos escolares; también se dio oportunidad a quien no se interesara en participar en la sesión de tomar la decisión de continuar con su trabajo. Sucedió en tres ocasiones, y ayudó a que la sesión siguiera su curso de manera más fluida. Se sostuvo un diálogo derivado de la pregunta de uno de los alumnos que más dificultades tenía de ser aceptado en el grupo.

SC: Yo digo que seamos amigos todos
¿Qué es lo que nos llevaría a aceptarnos todos como somos?

A: ¿Por qué a veces no nos aceptamos

como somos?

JE: Yo acepto a todos.

SC: Menos a mí y a G.

SA: Ya nos exhibiste.

FA: Por dios, SC, ya no hay vuelta atrás.

Docente: Y ¿qué nos llevaría a aceptarnos todos como somos como pregunta SC?

JE: Ya dijimos que sí nos aceptamos como somos, nada más que dicen que no es verdad.

Docente: Tú dices que sí nos aceptamos como somos, pero SC supone que no es así, y se pregunta por qué.

FA: A veces por su forma de ser o por su color de piel.

JE: Eso no tiene importancia.

Docente: ¿Por qué no?

JE: Porque todos debemos ser, por ejemplo, si este de, SC y GA, por ejemplo, GA no le cae bien que digamos... ajá, pero por ejemplo lo discrimina pues, pero el también para defenderse le dice de cosas.

Docente: Y, entonces, ¿cómo lo relacionas con aceptarnos o no aceptarnos?

JE: Porque todos tenemos que aceptar-

nos como somos, no rechazar a nadie.

Docente: Pero estás diciendo que, sin embargo, sucede lo contrario.

JE: Ajá.

Docente: O sea, tú dices que todos debemos de aceptarnos, pero a veces suceden otras cosas...

JE: [Asiente con la cabeza].

Docente: ¿Quién quiere comentar? Tenían levantada la mano MD y luego ED.

MD: Todos somos únicos tales como somos.

ED: Por ejemplo, nadie es perfecto.

MP: La discriminación no es buena.

Docente: Y, sin embargo, la pregunta es... Ya acaban de decir ustedes que nadie es perfecto, no es bueno discriminar, etc., pero, sin embargo, sucede. La pregunta que hizo SC, ¿qué nos llevaría a todos a aceptarnos cómo somos?

MP: Como a mi psicóloga, FE, SC y ED me dicen la marciana.

EG: ¿Yo te digo marciana?

JE: No, EG no te dice.

FE: Y a MO le decían la cuatro ojos.

Docente: Y ¿eso cómo te hace sentir?

MP: Mal.

Docente: El poder expresar eso aquí me parece que es muy importante para que todos escuchemos y lo tengamos presente siempre.

SC: Como a MP le dicen marciana, a ella no le gusta, a mí no me gusta que me digan ratón

LX: A mí también me dicen así, a mí me dicen “la cuatro ojos”.

IT: Yo, a lo que preguntó SC de por qué no nos aceptamos como somos, y creo que hay una de las cosas que ahorita notamos, que no nos aceptamos porque todos tenemos cosas diferentes, ¿no?, todos tenemos cosas que nos hacen peculiares, como decía MD que todos somos únicos, con algunas cosas similares, pero con algunas cosas diferentes, ¿no? Por ejemplo, yo no puedo ver y necesito lentes, pero no los traigo, por ejemplo.

Se evidenció el rechazo hacia algunos compañeros a través de una pregunta y se habló de algunas posibles razones por las que algunas personas no son aceptadas como son; de la diferencia entre lo que algunos suponen que debería ser y lo que sucede en realidad respecto a aceptar al otro y el rechazo que a veces sentimos a lo diferente. Compartieron ideas que creen que tienen en común con los otros compañeros y lo que cada uno piensa que lo hace diferente. Observamos nueva-

mente que el espacio se constituyó en un lugar donde fue posible expresar aquello que les gusta y lo que les incomoda al poner en circulación la palabra unida a lo que en realidad sienten, en lugar de negarlo. Se generaron posibilidades de cambio y la construcción de otro tipo de vinculación que proporciona mayor bienestar.

Como cierre del taller se realizó una dinámica en la que cada alumno escribió a los demás algo que aprecia de su persona, algo que le agradece o le desea. La docente leyó cada uno de los escritos y ellos adivinaron de quién se trataba. Disfrutaron esta actividad, en la que escucharon el aprecio de su amistad, algún rasgo físico, alguna habilidad específica o algún rasgo de carácter; el agradecimiento por lo que compartieron en el año escolar, desde algo de comida alguna vez o un material escolar hasta ayuda para resolver una tarea y los deseos de muchos por acercarse y conocerse más.

Dirigir los comentarios a sus compañeros y no únicamente al maestro

Se pretendió que se dirijan a los compañeros cuando comparten opiniones con las que concuerdan o difieren, y las retomen para ampliar o preguntar, no únicamente al maestro.

BA: Nosotros, los judíos, podemos pasar nuestros pecados a una gallina.

Docente: ¿Cómo? ¿Por qué?

BA: No sé...

JE: Yo creo que no, porque no

podemos pasar los pecados a los animales. ¡No!, ¡pobres animales!

ED: Hay una raza de perros que cura el cáncer.

Docente: ¿Cómo lo sabes? ¿Dónde lo viste, dónde lo leíste?

ED: Es que en un pueblo una señora tenía cáncer y le pusieron al perro encima, y el perro se murió y la señora siguió viva.

MA: ¿Tú lo viste?

ED: Sí, yo estaba ahí.

PA: Esos son brujos.

SA: Son brujos... ¡Ay, PA! Dicen que en Guerrero sí existe la brujería.

GU: Sí, por ejemplo, en mi pueblo hay nahuales.

Docente: ¿Qué hacen los nahuales?

GU: Se convierten en diferentes animales.

GA: Son como demonios.

FA: Se pueden convertir en serpientes y en mapaches.

De acuerdo con Echeverría (2011), el profesor debe ser pedagógicamente fuerte y filosóficamente humilde; es decir, debe hacerse cargo de que las normas se respeten, cuidando que

el espacio se convierta en un lugar seguro, confiable, y al mismo tiempo debe mostrar respeto por las ideas que los miembros del grupo comparten, sin juzgarlas, participando como un miembro más de la comunidad, fomentando la autonomía.

En este sentido, como muestra de trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la afirmación de autonomía, en la última sesión los alumnos organizaron un convivio, en el que nos pidieron estar presentes a todos los maestros que impartimos clase en el grupo. Cabe señalar que la profesora del grupo dijo que en sus 18 años en la docencia fue la primera vez que sucedió algo así: ellos le pidieron un momento para hacer el convivio, se organizaron con sus papás para traer algo de comer y compartir con todos. Toda la organización estuvo a su cargo.

Respecto a las respuestas a las cuatro preguntas abiertas, mencionaron que lo que más les gustó fue “las lecturas”, “la discusión de las preguntas”, “compartir nuestras opiniones”, “el conocer cómo piensan los compañeros y cuáles son sus gustos”, “las cosas que nos hacen únicos y las cosas que son especiales para cada uno”, “el conocer sobre nuestras experiencias”, “que cada uno pudo hablar de las cosas que le gustan”. Lo que menos les gustó fueron “las interrupciones porque algunos compañeros no respetaban turnos”, “cuando todos querían hablar al mismo tiempo”, “cuando estaban platicando y no dejaban escuchar”.

Entre lo que aprendieron está “conocer a nuestros compañeros”, “como piensan los demás”, “a respetar como somos cada uno de

nosotros”, “a valernos por nosotros mismos, a ser tolerantes y valorarnos”, “a conocerse más a sí mismo”, “valorar las cosas”, “que todos somos especiales como somos”. En cuanto a la manera en que lo podrían aplicar en su vida

cotidiana, indicaron que “pensando antes de hablar”, “razonando”, “preguntando cuando algo no queda claro”, “respetando a los demás y no discriminar a nadie”, “pensando lo que queremos hacer en un futuro”.

Discusión y conclusiones

Desde un enfoque cualitativo, lo observado en el transcurso de las sesiones tiene que ver con dos aspectos implícitos en el programa: el aspecto metodológico y los relatos específicos que problematizan situaciones que los alumnos viven en la cotidianidad. Con base en el análisis de las dimensiones de estudio, es posible observar el entretrejo del pensamiento complejo que propone Lipman.

Respecto al ejercicio de habilidades del pensamiento crítico, algunos niños complejizaron su manera de preguntar y otros fueron aprendiendo a formular preguntas sobre lo que les llamó la atención o les inquietó. A través de ejercicios y preguntas intentaron detectar supuestos subyacentes en lo que escuchaban de sus compañeros o en lo que compartían. Se les pidió que al exponer sus ideas dieran las razones por las que opinaban de la manera en que lo hacían, lo que los condujo a pensar en los criterios que usaban para fundamentar sus razones, a repensar los juicios que se hacen acerca de la realidad o, en algunos casos, a rectificarlos.

Se hizo evidente el ejercicio y el desarrollo del pensamiento creativo al construir las ideas en función de las aportaciones de sus compañeros, al compartir aportando ejemplos y contraejemplos de lo discutido en cada sesión, así como en su iniciativa de construir esculturas humanas en la sesión de cierre del taller y en la organización del convivio por ellos mismos. Todo esto refleja el desarrollo o la afirmación de un ejercicio de autonomía y trabajo colaborativo con un sentido de comunidad.

El desarrollo del pensamiento cuidante fue favorecido por la metodología propuesta en el programa, desde la disposición en círculo de todos los participantes para poder mirarnos, levantar la mano para pedir la palabra, esperar turnos, escuchar las preguntas que iban surgiendo con motivo del relato leído, participar en la votación para elegir con qué pregunta iniciaría la discusión, hasta el respeto a la diferencia y la posibilidad de hablar sobre lo que sintieron frente a los otros.

Con fundamento en lo observado, en tanto ejercicio y desarrollo de las diferentes dimensiones del pensamiento —crítico, creativo y cuidante—, dentro de la comunidad de

diálogo se pueden vincular estos procesos con la propuesta conceptual sobre la convivencia democrática, inclusiva y pacífica no solo como una vía para la disminución de las violencias en la escuela, sino como una fuente de aprendizajes en sí misma.

El estar inmerso en la comunidad de diálogo propició la generación de una convivencia inclusiva, en la que se promovió la valoración de todos los participantes a partir de sus características particulares, de la propia identidad y la aceptación y valoración de la diferencia. Se favoreció la indagación abierta para hablar y pensar juntos reconociendo el sentir y las necesidades de los otros.

La convivencia democrática implica la participación y la corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. En el desarrollo de las sesiones del Programa de Filosofía para Niños, cada uno participó en la votación de los acuerdos, tanto en lo relativo a lo que se iba a discutir como a las normas mínimas para el funcionamiento del grupo, tomando en cuenta las consecuencias que se asumirían en caso de no respetar el acuerdo, y se actuó en consecuencia. Autores como Bleichmar (2014) y Osorio (2008) hablan de la importancia de la construcción de legalidades como un aspecto primordial para evitar situaciones de violencia en la escuela. De acuerdo con Fierro (2013), la construcción de la convivencia pacífica se asienta en una convivencia inclusiva y democrática, favoreciendo el diálogo como vía privilegiada para la solución de conflictos, el cuidado hacia el otro, y promoviendo la reparación del daño.

González y Brusa (2019) señalan que la violencia es un acto del lenguaje ahí donde la palabra falla. En el desarrollo de esta investigación se observó que los alumnos suelen hablar de *bullying*, de lo que han captado de lo que escuchan, de lo que se ha mencionado en el ámbito institucional, de lo que aparece en las redes, en los medios de comunicación, como algo un tanto ajeno a ellos. Sin embargo, a partir de la metodología seguida en el Programa de Filosofía para Niños, hablaron de lo que sucede ahí, en su grupo, hablaron de la experiencia propia frente a otros, pensaron y compartieron lo que desde su propia vivencia y percepción sucedía con ellos mismos y sus compañeros; se creó un espacio donde aquellos que no tenían voz pudieron hacerse escuchar; movilizaron, asimismo, el lugar que habían venido ocupando y pasaron a ser agentes alrededor de los cuales se suscitó el diálogo.

Cuando dentro de un grupo una persona puede hablar y ser escuchada por sus compañeros ya no es posible sostener el anonimato; el semejante es visto como otro, no como un objeto al que se le puede maltratar. A lo que se interpela es al trabajo cooperativo, de encuentro de miradas y voces, donde aparece la diversidad, la pluralidad (González y Brusa, 2019).

Los resultados coinciden con los de estudios como el de Carbajal (2019) en el sentido de que la construcción de comunidades de aprendizaje en las que se acentúe la inclusión, es decir, la afirmación y aceptación de la diferencia, el diálogo, como mecanismo para la resolución de conflictos, y la equidad funcionan como una vía alterna constructora de convivencia contra la violencia dentro del aula.

Podemos concluir citando a Boggino (2012, p. 26):

La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente, a través de la mera trasmisión discursiva de los valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad.

Bibliografía

- AGÚNDEZ, A.; Camhy, D.; Crespo, A.; García, F.; García, I.; Glaser, J.; Gruber, K.; Lago, J.; Miraglia, M.; Pitterà, M.; Oliverio, S.; Petitti, M.; Sainz, L.; Schiff, J., y Striano, M. (2012). *Cosmopolitismo reflexivo. Educar mediante la investigación filosófica para construir comunidades inclusivas*. Ediciones La Rectoral, Philosophical Enquiry Advancing Cosmopolitan Engagement.
- BLAYA, C., y Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356. <https://biblat.unam.mx/hevila/Magis/2011/vol4/no8/3.pdf>
- BLAYA, C.; Furlan, A., y Ochoa, N. (2020). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. Homo Sapiens.
- BLEICHMAR, S. (2014). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- BOGGINO, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la escuela: estudio de casos y orientaciones prácticas*. Homo Sapiens.
- BOOTH, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- CARBAJAL, P. (2019). Construyendo una convivencia democrática en las aulas. Un estudio de casos en escuelas públicas mexicanas ubicadas en entornos de violencia. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (comp.), *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0796.pdf>
- CHAUX, E.; Molano, A., y Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional

- variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520-529. https://scholar.harvard.edu/files/andresmolano/files/20320_ftp_0.pdf
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2008). Hacia un nuevo modelo de convivencia. Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. En Ararteko (comp.), *La convivencia y los conflictos en el ámbito escolar*. Vol. 1 (pp. 207-234). Ararteko.
- EACHEVERRÍA, E. (2011). *Filosofía para niños*. Ediciones SM.
- FIERRO, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* (40), 1-8. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47/39>
- FIERRO, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>
- FIERRO, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Editorial SM.
- FIERRO, C., y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 17-22. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/presentacion.pdf>
- GARAIGORDOBIL, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. <https://www.redalyc.org/pdf/560/56019292003.pdf>
- GONZÁLEZ, L., y Brusa, N. (2019). *Volver a mirarnos*. Penguin Random House Group.
- HERNÁNDEZ, T., y Casares, E. (2020). Análisis sistemático internacional sobre métodos reactivos, proactivos e híbridos en el tratamiento del acoso escolar. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología* (5), 35-62. <https://revistas.uned.es/index.php/Tendencias/article/view/27746/21601>
- HIRMAS, C., y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ed.), *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-137). Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe en Santiago de Chile. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/26926.pdf>
- KLICPERA, C., y Klicpera, B. G. (1996). The situation of bullies and victims of aggressive acts in school. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (45), 2-9.
- LAGO, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- LIPMAN, M.; Sharp, A., y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- MARTÍNEZ-BAENA, A., y Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y educación física: una revisión sistemática. *Retos* (34), 338-345. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59527>
- OLWEUS, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Wiley.

- OLWEUS, D. (1993). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Morata.
- OLWEUS, D. (2001). Bullying at school: tackling the problema. *OECD Observer* (225), 24-26. <https://link.gale.com/apps/doc/A75022135/AONE?u=anon~85f5d422&sid=googleScholar&xid=6e2d8483>
- ORTEGA, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2013) La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406/3623>
- ORTEGA, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- OSORIO, F (2008). *Violencias en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Noveduc.
- PINHEIRO, P. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://observatoriodelainfancia.vpsocial.gob.es/productos/pdf/informeMundialSobreViolencia.pdf>
- RIGBY, K. (2008). *Children and bullying: How parents and educators can reduce bullying at school*. Blackwell Pub.
- ROMUALDO, C.; De Oliveira, W.; Da Silva, J.; Cuadros, O., y Iossi, M. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: una revisión sistemática de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00005>
- SMITH, P. K., y Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge.
- SMITH, P. K., y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- STEVENS, V., y Van Oost, P. (1995). *Pesten op school: Een actieprogramma*. Garant.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2017). *School violence and bullying: global status report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- UNICEF (United Nations Children's Fund). (2017). *A familiar face: violence in the lives of children and adolescents*. United Nations Children's Fund.
- VEGA-CAUICH, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 15(1), 111-127. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2019.0001.09>
- ZEPEDA, M. (2016). *En un mismo barco*. Fondo de Cultura Económica (Los Especiales de A la Orilla del Viento).

Fecha de recepción: 25 de febrero 2022

Fecha de aprobación: 31 de marzo 2022

Beatriz Montserrat Gómez Martínez

Es doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de San Luis; Maestra en Ciencias Sociales y Relaciones Internacionales del Pacífico por la Universidad de Guadalajara. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), desde diciembre 2020. Investigadora por Proyecto en El Colegio de San Luis A.C. Departamento de Estudios Políticos e Internacionales. Línea de estudios políticos e internacionales. Investigadora en el proyecto: *San Luis Potosí: Segundos al Alba, Instantes para una Memoria Compartida*; proyecto multidisciplinario que abarca no solo al sector automotriz, sino a distintas actividades económicas del Estado de San Luis; buscando las mutaciones en lo social, cultural, económico y del paisaje, además del sostener diario de las personas (2018 a la fecha). Participante en el comité académico del Clúster Automotriz de San Luis Potosí, en el Pilar de Seguridad y Vinculación (2018 a la fecha) y del Sistema de Ciencia, Tecnología e Información del Estado de San Luis Potosí (SICITI), (2020 a la fecha), con el Desarrollo del área de investigación sobre: Trayectorias de vida en la industria automotriz, RSC, Sustentabilidad Industrial, Ciencias Sociales, Relaciones Internacionales. Es coautora del libro *Metamorfosis del espacio en San Luis Potosí ante la llegada de la Industria Automotriz*, (2020) y artículo *Alianzas público-privadas para el desarrollo promotoras de la responsabilidad social corporativa en México*, agosto-diciembre 2018. <https://segundos.com.mx/>
beatriz.gomez@colsan.edu.mx, beag2716@gmail.com

Adriana de Alba Ortega

Doctorante en Psicología en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestra en Psicología Clínica Infantil por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Diplomado en Neuropsicología Infantil: Diagnóstico neuropsicológico de las alteraciones en el aprendizaje escolar, por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Catedrática de la materia: Teorías del Desarrollo, en la Maestría en Psicoterapia Dinámica de la Universidad La Salle en Cuernavaca desde 2014. Psicóloga en clínica psicoanalítica en consulta privada desde 1993. adriana.dealbaort@uaem.edu.mx

Gabriela López Aymes

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Investigadora de Tiempo Completo del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1). Miembro de la Red Internacional de Investigación, Intervención y Evaluación en Altas Capacidades Intelectuales (REINEVA). Sus líneas de investigación se centran en el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención psicopedagógica para la atención a la diversidad en contextos educativos inclusivos. Es autora y/o coautora de más de 50 publicaciones científicas sobre estos temas.

gabriela.lopez@uaem.mx

Carmen María Tomé Pino

Maestra en Psicología en el área del Trabajo por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Doctorante en Psicología por el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología (CITPSi), UAEM. Línea de investigación: Trabajo, género, familia-trabajo, subjetividad, instituciones y academia. carmen.tomepin@uaem.edu.mx

Luis Pérez Álvarez

Doctor en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAMX. Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito al Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Profesor con Perfil Deseable PRODEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Forma parte del Cuerpo Académico: Desarrollo psicológico y procesos educativos. Miembro del Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social en la Ciudad de México. Miembro de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud. Miembro cofundador del Seminario interinstitucional Psique, Educación y Sociedad. Co-coordinador del Seminario permanente del CITPSi: Epistemología de la transdisciplinariedad. Línea de trabajo e investigación: Subjetividad, procesos grupales e institucionales. ORCID: orcid.org/0000-0002-5887-2237

lpalvarez@uaem.mx



Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171, Morelos (México). Doctor en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM. Sus últimas publicaciones son: *Cuerpo y discapacidad en la modernidad mexicana del siglo XX*. Publicado en el 2021 en la Revista Dilemas contemporáneos. Educación, Política y valores. *Corporalidad y ciudadanía en México: Don Justo de José Gómez Robleda (1940-1950)* publicado en el 2021 en la Revista Cultura, Educación y Sociedad. Cuenta con reconocimiento al Perfil Prodep, integrante del cuerpo académico: *Trayectorias educativas, ciudadanía y derechos humanos* con clave UPN-CA-130 e integrante del Sistema Nacional de investigadores, nivel candidato. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2099-9072>. gusen68@hotmail.com

Laura Pérez-Patricio

Doctorante en Psicología en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestra en Psicología en el área de psicoterapia por la misma universidad. Licenciada en psicología en el área de concentración social, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Cuenta con experiencia profesional colaborando desde 2007 con diversas Organizaciones de la Sociedad Civil en la atención de mujeres en situación de violencia desde la perspectiva de género y derechos humanos. Ha realizado investigación académica en los temas de violencia de género contra las mujeres, intervención psicológica y atención institucional y estancias de investigación en la Universidad de Salamanca y la Universidad Autónoma de Barcelona, España. En la actualidad es docente en niveles superiores en la Universidad Latinoamericana, Campus Cuernavaca y psicología clínica en consulta privada. laura.perezptr@uaem.edu.mx, psic.lauraperez@gmail.com

Héctor Omar Martínez Martínez

Catedrático de la Escuela Particular Normal Superior del Estado (EPNSE) en el estado de Morelos. Licenciado en Historia por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; en dicha institución, realizó la maestría en Investigación Educativa y el doctorado en Educación. Autor del libro: *Instrucción pública en el estado de Morelos durante el porfiriato. 1882 – 1912*, Libertad bajo palabra Ed. (2016), así como del artículo *Emiliano Zapata y la instrucción pública en el estado de Morelos durante la Revolución Mexicana*, revista DIAPHORA (2019). Escribió un epílogo para el libro: *Reflexiones, debates y análisis sobre políticas educativas: un marco social de interpretación común*, coordinado por Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez y Francisco Rubén Sandoval Vázquez (2020).
hectinez@villavicencio.edu.mx

María del Pilar Sánchez Ascencio

Profesora-Investigadora de Tiempo Completo Nivel “C” de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en la Unidad 171 de Morelos. Desde 1999 trabaja en la Licenciatura en Educación (LE) y en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPyPMI), en ambas para maestros en servicio. Desde 2000 se ha involucrado con la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), a través del equipo nacional de UPN-Ajusco para llevar a cabo diversas tareas, y desde el 2017 es la Coordinadora Nacional del Consejo de la RED-EPJA. Co-diseñadora de los siguientes programas: *Especialización en Diseño de Proyectos para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas para el Desarrollo Social*; *Doctorado Regional Investigación-Intervención y de Licenciaturas del Nivelación Profesional para Docentes en Servicio 2017-2018*. pilars25@hotmail.com

BASES

- a) *Alter. Enfoques Críticos* es una revista arbitrada, por lo que para su publicación todos los textos se someterán a un proceso de dictaminación entre especialistas del área de conocimiento.
- b) El comité dictaminador de la revista se constituye de evaluadores externos a la Universidad del Centro de México.
- c) Los textos deberán ser artículos, avances de investigaciones o reseñas bibliográficas inéditas y que no sean considerados simultáneamente para publicación en ninguna otra revista.
- d) Las colaboraciones se reciben y publican en su idioma original y deben contemplar las siguientes

CARACTERÍSTICAS

1. Los artículos deben contener: nombre completo del autor, institución, domicilio, número telefónico y cuenta de correo electrónico. Además, un resumen curricular (máximo 10 líneas), resumen del artículo (español e inglés, máximo 100 palabras), palabras clave, introducción, contenido, conclusiones y bibliografía completa (al final).
2. Los escritos deberán presentarse en letra Arial, 12 puntos, a espacio y medio. Los artículos científicos y avances de investigación no deberán ser mayores de 25 cuartillas, mientras que las reseñas no mayores de 8 cuartillas.
3. El formato para citar se ajusta a los criterios APA.
4. Los textos deberán enviarse a investigacion@ucem.edu.mx y alterenfoquescriticosrevista@gmail.com, o a *Revista Alter. Enfoques Críticos*, Universidad del Centro de México, Capitán..Caldera..75,..Colonia Tequisquiapan, C.P. 78250, San Luis Potosí, San Luis Potosí, México. La revista acusará recibo de los textos al momento de su recepción.

alter

ENFOQUES CRÍTICOS

Alter. Enfoques Críticos es una publicación a cargo de la Universidad del Centro de México, UCEM; se terminó de imprimir en junio de 2022. Imprenta Groppe "una imprenta diferente", Río Alamo 2571, Col. El Rosario, C.P. 44890, Guadalajara, Jalisco, México.

Tiraje de 100 ejemplares