

“Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas”. La situación de género de mujeres universitarias indígenas *mam*, en la Sierra de Chiapas, México

FLOR MARINA BERMÚDEZ URBINA

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

CESMECA - Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

fmarinabermudez@hotmail.com

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de un estudio realizado en el 2010 en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). Esta investigación se basó en cinco estudios de caso que permitieron identificar las condiciones y problemáticas de género que existen en la formación profesional de mujeres indígenas del grupo étnico *mam* que estudian la Ingeniería en Desarrollo Sustentable en la región sierra de Chiapas. Se encontró la existencia de prácticas escolares sexistas (reproducidas por el profesorado y alumnado), la transmisión de estereotipos asociados al sexo, prácticas discriminatorias que las estudiantes enfrentan por su condición étnica y por su situación de clase. Se concluye que las prácticas sexistas influyen en su posición de género al interior de la familia, escuela y comunidad. Además confirma lo planteado en otros estudios en donde se muestra que, la triple discriminación por género, clase y etnia, incide en la exclusión educativa de las mujeres y limita los impactos de su profesionalización e incorporación al empleo remunerado.

Palabras clave: Educación Superior-Género-Sexismo-Discriminación-Exclusión educativa

Abstract

This article presents the results of a study conducted in 2010 at the University of Science and Arts of Chiapas (UNICACH). This research was based on five case studies which identified the conditions and problems of gender in women's vocational training indigenous "Mam ethnic group" studying Engineering in Sustainable Development in Chiapas highlands region. We found the existence of school practices sexist (played by teachers and students), the transmission of stereotypes associated

Bermúdez Urbina, Flor Marina “*Como ingenieras cuidamos mejor a las plantas*”. La situación de género de mujeres universitarias indígenas *mam*, en la Sierra de Chiapas, México, en *Zona Franca. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, Año XXI, N° 22, 2013, pp. 65-74.

Recibido: 3 de agosto de 2013 - *Aceptado:* 2 de octubre de 2013

with sex, discriminatory practices that students face on their ethnic and class. We conclude that sexist practices influence their gender position within the family, school and community. Also confirms the points made in other studies showing that the triple discrimination by gender, class and ethnicity, educational exclusion affects women and limits the impact of professionalisation and incorporation into paid employment.

Keywords: Higher Education-Gender-Sexism-discrimination-exclusion.

Introducción

Informes internacionales muestran que los retrocesos en el desarrollo de Chiapas están asociados a las desigualdades entre hombres y mujeres. (PNUD, 2006). El estado de Chiapas ocupa el último lugar nacional en el índice de igualdad de género¹ (Maldonado, 2003). El rezago educativo de las mujeres es significativamente más alto (62.9%) que la media nacional (42.9%) (INMUJERES-INEGI, 2010), cuenta con las tasas más bajas de años cursados en la escuela (88.0%) (INMUJERES-INEGI, 2010). Entre el 35 y 30% de la matrícula de educación superior realiza estudios de licenciatura y/o equivalentes en áreas consideradas tradicionalmente masculinas (ingenierías y tecnología) (CIMAC, 2012).

La desigualdad educativa se expresa claramente en el acceso y permanencia de las mujeres indígenas a los centros universitarios. La falta de espacios para la profesionalización (18% de cobertura estatal), la asunción de roles tradicionales como el matrimonio, el trabajo doméstico y la pobreza de la

población (76% de los municipios tienen índices de media, alta y muy alta marginalidad)², entretejen un contexto de múltiples desigualdades sociales que aún no han sido explicadas a profundidad.

Ante esta realidad se ha comenzado a analizar si el aumento de la cobertura educativa (apertura de nuevas sedes educativas ubicadas en regiones marginales), la incorporación de las mujeres a carreras no tradicionales (ingenierías), y el haber cursado un mayor número de años escolares (estudios universitarios), ha transformado la condición de género de las mujeres universitarias indígenas al interior de su familia, escuela y comunidad.

En este artículo se presentan los resultados que corresponde a la situación de género de las mujeres al interior de la universidad, los ámbitos familiares y comunitarios. Esta investigación es un estudio de corte cualitativo realizado durante el año 2010 en una de la sedes de la UNICACH ubicada en la región Sierra del estado de Chiapas en México. En éste el objetivo principal, fue conocer las dinámicas de inclusión/exclusión de género de las mujeres indígenas pertenecientes al grupo étnico *mam* en el espacio universitario e identificar su posición de género al interior de la universidad.

Metodología

Esta investigación ha tenido como marco conceptual los estudios de género. En el campo de las ciencias sociales y humanísticas, la investigación en género, representa en sí misma un paradigma teórico y metodológico independiente, puesto que su objeto de estudio posee un origen ontológico y epistemológico de las relaciones entre

los géneros femenino y masculino, esto implica tener que desentrañar sus condiciones de desigualdad estructural que tienen como origen la condición patriarcal de la especie humana (Cross, 2008).

Este estudio de corte cualitativo utilizó las herramientas del análisis interpretativo hermenéutico. A partir de la información obtenida en cinco entrevistas a profundidad, observaciones y trabajo etnográfico realizado en las aulas, espacios comunes escolares (patios, canchas, cafeterías, actividades de prácticas) y hogares de las estudiantes, se articularon como categorías de análisis transversales la situación y condición de género. El trabajo de campo tuvo una duración de seis meses (junio-diciembre de 2010) y se realizó principalmente en el municipio de Motozintla, localidad rural ubicada en la región Sierra de Chiapas.

Contexto del estudio

La región Sierra de Chiapas se integra por 24 municipios, dentro de esta zona se ubica el municipio de Motozintla, su grado de marginación es alto (CONAPO, 2005) y ha visto afectada su actividad primaria (cultivo del café) por desastres naturales como el ciclón Stan ocurrido en 2005 (Mariscal, 2006a) y, más recientemente, la extracción minera clandestina que ha afectado reservas ecológicas y recursos hídricos fundamentales para la sobrevivencia de los pobladores. Esta situación de crisis económica y ambiental ha provocado diversos procesos de movilización y resistencia ante la extracción de recursos minerales sin regulaciones eficientes por parte de los gobiernos federales y estatales; también se observan alteracio-

nes en el equilibrio ecológico de la región.

La migración de los pobladores de la región Sierra hacia ciudades como Tijuana, ha aumentado a raíz de la destrucción de cultivos por la razón antes mencionada, en algunos poblados este movimiento migratorio ha llegado a ser de 80% ya que las remesas se han convertido en el principal fuente de recursos económicos. La afectación por estos desastres naturales también se observa en los daños que han tenido las vías de comunicación, en la educación y en la salud. En un diagnóstico elaborado por el gobierno del estado de Chiapas después del huracán Stan, se señaló que existía un retroceso en el desarrollo de la región de 10 años (Mariscal, 2006b).

Actualmente por su cercanía con Guatemala, Motozintla se ubica como un paso fronterizo de migrantes latinoamericanos, su posición geográfica la coloca como una localidad en donde su población vive en carne propia el proceso de descampesinización e incorporación como mano de obra poco calificada y mal remunerada en las emergentes empresas de explotación minera y forestal. En esta localidad la gran mayoría de las mujeres desarrollan actividades de trabajo doméstico y agricultura, mientras que los hombres además de dedicarse a la agricultura de temporal, algunos se dedican al comercio informal y muchos de ellos han migrado ante el agotamiento del campo.

En el año 2010 la población total del municipio fue de 69,119 habitantes, de ellos 35,085 eran mujeres y 34,034 hombres. El CENSO 2005, registró la presencia de 972 indígenas que incluía a la población de 0 a 4 años. De este total municipal, 574 eran hombres y 398 mujeres (Gobierno de Chiapas,

2005). Uno de los grupos étnicos asentados en este municipio son los indígenas *mam*. Los *mames* son una etnia maya que habita principalmente en el noreste de Guatemala (617,171 habitantes) y en el sureste de México (23,632 habitantes). El vocablo *mame* se deriva del quiché *mam* que significa padre, abuelo o ancestro. En Guatemala al igual que en Belice les llaman así a las deidades de la montaña que riegan los cultivos.

Los estudios de género en educación

En esta investigación el género es concebido como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos y como una forma primaria de relaciones significantes de poder. Por tanto, los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones del poder (Scott, 1994). Este sistema de relaciones define la condición de género de las mujeres.

Entendemos por condición la posición social a la que las mujeres pueden acceder en los diferentes ámbitos de su participación y en su autodeterminación, siendo limitadas siempre por su situación; ésta última es el conjunto de circunstancias y características sociales e históricas que las definen culturalmente, como seres-para y de-los-otros que se justifica arguyendo su función reproductora (Lagarde, 1994). La situación de género de las mujeres es diferente de acuerdo a las circunstancias históricas y culturales, incluyendo las costumbres y tradiciones específicas, el pertenecer a una clase social, a un grupo de edad y realizar un tipo de trabajo o de actividad vital.

La exclusión de género es el resultado de la situación. Condición y situación de género se entrelazan, sin embargo, la situación puede cambiar sin que la condición subordinada de las mujeres desaparezca. En los ámbitos educativos, el sexismo (creencia de superioridad de los hombres sobre las mujeres) y la discriminación, se han convertido en prácticas que agudizan esta exclusión.

El sexismo es experimentado de diversas maneras por diferentes mujeres, dependiendo de su posición social, su etnia o raza, su multiplicidad funcional, su orientación sexual, su nacionalidad, su cultura o religión, su edad, etc., lo cual lo hace más difícil de erradicar. El estudio del sexismo en las prácticas educativas se ha convertido en eje fundamental de la investigación feminista que se realiza en las universidades nacionales.

En México los estudios sobre los procesos de inclusión y exclusión de las mujeres en los espacios escolares es reciente (Mingo y Belausteguigoitia, 2004), mientras que su avance ha sido más significativo en países anglosajones (Askew & Ross, 1991; Spender & Sarah, 1993; Woods & Hammersley, 1995). Los estudios sobre el género y la violencia de género en la escuela son todavía diagnósticos. Podemos mencionar el que realizó la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2010; el "Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México", SEP-UNICEF; los estudios de Buquet, *et al.* (2006) "Presencia de hombres y mujeres en la UNAM, una radiografía" y el texto "intrusas en la Universidad" (2013), así como el texto de Cristina Palomar (2011) "La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalupe"

ra”. También el de Tronco (2012) “No sólo ciencia y tecnología... Ahora el IPN a la vanguardia de la perspectiva de género”. Estos son estudios que han generado un acercamiento a las dinámicas académicas y estudiantiles de los espacios universitarios.

En Chiapas se ha comenzado a documentar las continuidades y rupturas en la incorporación de las mujeres a las universidades. En los estudios realizados en Chiapas por Bermúdez (2012); Bermúdez, Bastiani y Marín (2011); Olivera y Bermúdez (en prensa); Ramos y Zavala (2011) y el libro coordinado por Tuñón, Evangelista y Tinoco (2011) en donde se incluyen dos artículos sobre el avance de políticas de género en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) y la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se observa que, si bien las mujeres han alcanzado cierta paridad en las matrículas escolares, persisten desigualdades estructurales, violencias y estereotipos que influyen en la elección de carrera y en las condiciones en que las estudiantes desarrollan o abandonan sus estudios.

Mujeres indígenas en la universidad. Sexismo y discriminación igual a exclusión. El espacio universitario y la posición de género.

Un espacio fundamental para la socialización de las estudiantes indígenas es la escuela, en los ámbitos rurales significa su acceso a la vida pública, una salida a la rutina del trabajo doméstico y el cuidado de otros. Para muchas jóvenes la incorporación a la escuela implica una confrontación de sus ideas religiosas y un conflicto sobre su rol de género en la familia y en la comunidad. En la cons-

trucción de su identidad como estudiantes y como mujeres las dinámicas escolares juegan un papel fundamental.

En esta investigación exploramos la situación y condición de género de jóvenes mujeres indígenas que estudian la licenciatura en Desarrollo Sustentable, estas mujeres componen cerca del 45% de la matrícula de la carrera, son jóvenes que provienen de estratos económicos bajos, hablan una lengua indígena, solteras y son la primer generación de mujeres que cursan una carrera universitaria.

Su trayectoria escolar está marcada por variados niveles de experiencia, las dinámicas vividas en la escuela influyen en las construcciones sobre el rol y los estereotipos de género. Los espacios escolares son espacios sexuados. En los relatos obtenidos de las estudiantes se encontró que la naturaleza y características de las actividades que se realizaban en las canchas escolares, salones, prácticas y juegos, los maestros y maestras mostraban actitudes sexistas:

...los maestros preferían a los hombres, a nosotros no nos dejaban jugar en la cancha con las pelotas, porque nos decían que nos podíamos lastimar y el profesor no nos dejaba (Margarita, mayo 2011).

...en los juegos el maestro no nos daba las mismas oportunidades, recuerdo que una vez le dijimos al maestro que queríamos jugar contra los hombres a basquetbol y el profesor dijo que para qué si ya sabíamos que nos iban a ganar ellos y nosotros le dijimos que no importaba, pero que nos dejara jugar, entonces nos dejó jugar y me acuerdo que tenía dos compañeras que sí sabían jugar bastante y esa vez gracias a ellas le ganamos a los hombres, ahí el maestro ni lo podía creer y nos terminó pidiendo disculpas

de que según él nosotros no sabíamos jugar. (Sonia, mayo 2011).

La sexualización de los espacios escolares (Bourdieu, 2007; Subirats, 1991, 1992; Grugeon, 2005), ha sido una práctica reproducida por el profesorado y el alumnado; la creencia de que las mujeres no pueden participar en deportes de contacto, que son débiles o que se pueden lastimar, se asocian con la construcción de estereotipos que tienen como base las diferencias biológicas entre hombres y mujeres.

Al continuar con sus estudios y llegar a la universidad la presencia de sexismo fundado en los estereotipos de género continúa. En esta etapa de formación profesional las alumnas identifican con claridad prácticas docentes que establecen mecanismos de diferenciación entre hombres y mujeres. Las prácticas profesionales son un espacio en donde el sexismo se hace presente:

...los profesores al momento de hacer una actividad primero hacen mención a los hombres porque dicen que ellos trabajan más fuerte y son más activos... o luego los maestros no nos dejan realizar otras actividades como ir al campo a medir o cosas así, sino que nos dejan cortar monte nada más. (Luci, mayo 2011).

Estos procesos de exclusión revisten varios matices que deben de ser entendidos dentro del contexto en donde se desarrolla la formación profesional de las jóvenes indígenas. Inicialmente debemos considerar que esta diferenciación sexuada tiene como referente el lugar que ocupan las mujeres en los ámbitos públicos y privados en las localidades indígenas. La mayor parte de las prácticas se desarrollan en campos o áreas agrícolas

y tradicionalmente estos espacios han sido ocupados por los varones; adicionalmente, en el ámbito de la comunidad, la carrera de Ingeniería en Desarrollo Sustentable es vista como una carrera para hombres por que implica poseer fuerza física y tener un desempeño en el ámbito público. Estos estereotipos han hecho que a las alumnas se les asignen las tareas consideradas como “más sencillas” como es la limpieza de la maleza o bien los trabajos que los hombres no quieren hacer: “...cuando hacemos prácticas de suelo, entonces ahí mandan a los hombres y las mujeres hacemos lo que es el trabajo o reporte” (Blanca, mayo 2011).

Lo relevante también en este análisis es la forma en la que las jóvenes interiorizan estos roles y asumen como “natural” ocupar una posición subordinada en las prácticas escolares: “Yo siento que sí puedo, sí me gustaría pero eligen a los hombres y pues nosotras hacemos el proyecto”. El asumir posiciones subordinadas no es excepcional a las dinámicas escolares, indudablemente la subordinación de género se construye en el espacio primario de socialización, la familia. Para las mujeres que estudian carreras en campos masculinizados superar la barrera de los estereotipos sexuales se convierte en un reto mayúsculo ante la ausencia de políticas transversales con perspectiva de género que permitan su empoderamiento.

A esto se suma la forma en la que las estudiantes asocian los atributos asignados a su sexo, “cuidadosas, responsables y cercanas a la naturaleza”, como parte de las características que deben de tener como ingenieras, reproduciendo nuevamente estereotipos de género que incide sobre su desempeño como pro-

fesionales. Como lo señalan dos de las estudiantes:

...una mujer ingeniera es buena, talvez no por todos los conocimientos que tenga, sino porque nosotras como mujeres somos más cuidadosas, hacemos las cosas más tranquilas, lo pensamos más, tenemos más delicadeza para hablar con la gente y para tratar el terreno. (Sonia, mayo 2011).

...yo digo que las mujeres somos mejores ingenieras porque cuidamos mejor el campo, tenemos más paciencia, los hombres hacen su trabajo más rudo, a nosotros siempre nos han dicho aquí en la escuela que nosotros, por ser mujeres, debemos ser más delicadas y yo creo que sí lo somos, cuidamos mejor la tierra, poquito a poquito, ese es nuestro papel como ingenieras, cuidar. (Guadalupe, mayo 2011).

Estas citas nos permiten ver que la reproducción de estereotipos de género también orientan en la práctica las concepciones sobre lo que debe de ser su formación profesional, los atributos considerados como deseables las llevan a pensar que el ser cuidadosas y pacientes las hará ser buenas ingenieras, sin embargo, estas concepciones no necesariamente se ajustan a las dinámicas laborales en las que se desarrollarán pues la competitividad y la eficiencia son los atributos privilegiados por los empleadores.

Llama la atención que los estereotipos construidos sobre su rol profesional como ingenieras se enfrentará a varias complicaciones en la práctica; si bien las estudiantes entrevistadas señalaron que esperan trabajar elaborando proyectos de desarrollo ambiental para su comunidades o emprendiendo sus propios negocios, estas aspiraciones se verán limitadas ante el escaso reconocimiento

que tiene su rol como profesionales del medio ambiental en los espacios escolares, familiares y comunitarios.

A lo antes mencionado se suma la discriminación que las alumnas sufren por parte de compañeros, siendo las principales por su aspecto físico, su origen étnico, su forma de hablar y su condición económica, como se observa en el siguiente relato.

...en el salón hay un chavo ahí que siempre me molesta porque estoy bajita de tamaño, siempre hace comentarios feos hacia mí, dice que me suba a un banco para escribir en la mesa, o que me pongan un banco cuando paso al pizarrón, pero yo no digo nada, tal vez porque soy callada, tontita o dejada, lo único que hago es darme valor a mí misma y me digo que no me sienta mal, que así me dejó Dios, que ya no puedo cambiar y que así soy. (Margarita, mayo 2011).

Las jóvenes indígenas tienen que sortear varios obstáculos para permanecer en la escuela, además de afrontar la discriminación de sus compañeros, también tienen que vivir con la minimización de sus esfuerzos por parte de su familia y el escaso reconocimiento de sus conocimientos en su comunidad, generando todavía un clima más adverso para ellas.

...tengo algunos compañeros que me discriminaban talvez porque ellos tienen otro nivel de vida, sus relaciones con sus padres son diferentes a las que yo tuve con mis padres y pues yo me sentía muy diferente. (Sonia, mayo 2011).

...yo sé de varias compañera que son pobres y que han tenido que darse de baja, porque no tienen dinero para pagar su estancia aquí en el municipio. (Clara, abril 2011).

La condición económica de

las estudiantes también influye en su situación de género; la gran mayoría de ellas trabaja por las tardes, reciben limitados apoyos económicos por parte de sus padres y en la dinámica familiar desarrollan dobles o triples jornadas (escuela, trabajo doméstico, trabajo asalariado y trabajo en el campo o huerta familiar), todo esto en su intento por permanecer en la escuela, como se observa en el siguiente relato: “...yo tenía una compañera que la hacían de menos porque no era de aquí y porque era pobrecita, pero de tanto que le decían, hasta los profesores a veces eran muy groseros con ella, entonces se tuvo que dar de baja, ya nunca vino a la escuela” (Rosi, abril 2011).

La Comunidad

El papel de la comunidad es fundamental en el desarrollo social de las mujeres que participaron en esta investigación, como se ha expresado en líneas anteriores, en la región Sierra, las dinámicas religiosas, festivas, culturales así como el sistema de relaciones intra e inter genéricas mantienen ciertas continuidades, como la naturalización de roles de cuidado y servicio (Bourdieu, 2007). Por otro lado también enfrentan transformaciones, aunque las mujeres siguen manteniendo un contacto permanente con sus familias y las alumnas mencionan que al terminar sus estudios regresarán a sus comunidades.

La comunidad ejerce un papel muy importante en la incorporación de los roles como mujeres. Las estudiantes mencionaron que al interior de la comunidad se es una “buena mujer” cuando son atentas y serviciales con sus maridos, se adaptan a sus necesidades, tienen los hijos que los espo-

sos deseen y se dedican a su cuidado.

En la comunidad nos dicen que nos debemos de acoplar al marido, pero que tal si nosotros no queremos, y que tenemos que tener de 10 a 15 hijos y cuidarlos... (Margarita, mayo 2011).

Las mujeres en la comunidad se casan bien jóvenes y dicen que su lugar es estar en su casa, pero yo no me quiero casar joven, yo quiero estudiar y terminar mi carrera, los hijos ya después, pero que no sean muchos. (Sonia, agosto 2011).

El acceso a los espacios educativos y la posibilidad de contar con una carrera profesional va transformando paulatinamente las dinámicas de vida y las expectativas de las mujeres. Algunos de los aspectos que más les son cuestionados son los estereotipos sobre las funciones reproductivas, los roles de cuidado sobre la familia y su desempeño en el ámbito doméstico, pues estas dinámicas de convivencia al interior de las comunidades norman la vida familiar y comunitaria. Como se puede ver en las citas que se mencionan a continuación las estudiantes reconocen que una ruptura a estos estereotipos implica un rechazo por parte de la comunidad y la familia, una exclusión que acentúa más la desigualdad sobre las mujeres.

Una mujer en la comunidad su trabajo es servir a los hombres, que cuidar a los animales y estar en su casa, difícilmente la llaman para que participe en otros eventos como en las juntas, si llegan, pero casi no son tomadas en cuenta. (Guadalupe, agosto 2011).

Siempre he visto que las mujeres en lugar de estar en el campo están en la cocina, por eso a las mujeres en la comunidad se les dice que deben

de atender a sus maridos y cuidar a los hijos y que su papel es llevarle la comida a su esposo que está en el campo. (Blanca, agosto 2011)

Una categoría que surge de los relatos de las estudiantes es la de ser una “buena mujer” que implica adoptar un marco de normas y reglas que rigen su vida familiar y comunitaria. Esta categoría ha sufrido ajustes a partir del momento en que las estudiantes ingresan a los estudios universitarios y, aunque si bien asumen que como profesionales tendrán una mayor independencia económica y autonomía en la toma de decisiones, no generan una ruptura con el estereotipo tradicional sobre el rol de una buena mujer ya que consideran importante continuar con los roles domésticos del ámbito privado, por ejemplo, atender a sus futuros esposos, mantener sus hogares limpios, lavar la ropa y trastes, ser buenas madres con sus hijos, cumplir con el rol de trabajo doméstico además del trabajo profesional. Como lo menciona una de las estudiantes que participó en el estudio:

A mí me da mucha pena que luego mi casa se vea sucia, que van a decir los de la comunidad, ¿qué no hay mujeres en esta casa? ...no yo por eso hago mi aseo para que mis papás no queden en mal también... (Margarita, mayo 2011).

Es importante señalar que cuando las jóvenes deciden estudiar una carrera universitaria en una localidad alejada de la comunidad, los pobladores empiezan a hacer diferencias entre ellas. Pierden derechos de participación pública y política. Para algunos de los habitantes (sobre todos los de mayor edad) las mujeres que estudian son transgresoras ya que los espacios educativos son considera-

dos como masculinos. Cuando pedimos a las estudiantes que reflexionaran sobre el papel que ocupan en su comunidad como ingenieras en desarrollo sustentable con relación a los hombres que cursan la misma carrera, contestaron:

Pues la verdad en mi comunidad no, más se enfoca en los hombres ¿por qué? Porque dicen, que la mujer-cita no lo puede hacer o que se puede lastimar; en mi casa yo si puedo trabajar, me ha mandado a trabajar mi papa, que a sembrar maíz, después abonarlo y luego de abonarlo a tapisar, y no es poquito, siempre más se enfocan a los hombres, en mi comunidad creo que no hay igualdad entre un hombre y una mujer... (Margarita, mayo 2011).

Muchas de ellas han considerado que terminar esta carrera en ingeniería podrá servirles para aplicar sus conocimientos en los campos que poseen sus familias, ya que estos estudios se relacionan directamente con las actividades agrícolas que es, como sabemos, la actividad prioritaria en la localidad.

...yo puedo aplicar mis conocimientos con los terrenos que tiene mi mamá, saber cultivar el terreno, sin embargo, estos deseos se ven coartados cuando tratan de introducirse a este ámbito y no somos reconocidas como profesionales por el hecho de ser mujer. (Blanca, mayo 2011).

...yo conozco a las personas de mi comunidad y viendo como son, creo que si voy a tener algunos rechazos quizás de ellos... Toman en cuenta más a los hombres. (Guadalupe, mayo 2011).

A partir de estos relatos pudimos encontrar que existe un marco de tensiones entre la conciliación de la vida profesional (como estudiantes universitarias) y la dinámica de relacio-

nes familiares. Las estudiantes mencionaron que los principales cuestionamientos que reciben por parte de sus familiares son por salir de sus hogares para estudiar (cambio de residencia) ya que al salir de su núcleo, se pone en duda su conducta como "buenas mujeres" y las certezas sobre su virginidad, aspecto muy importante en la valoración que se realiza de ellas. El sólo hecho de salir de sus comunidades para estudiar representa un desafío para ellas mismas, ya que el estudiar una carrera universitaria no las exime de las responsabilidades domésticas y las triples jornadas que enfrentan diariamente como ya se mencionó anteriormente.

De igual forma sufren por la separación de sus amigos de la secundaria o el bachillerato, porque ellos/ellas no continúan con sus estudios y se dedican a labores agrícolas o domésticas. En el ámbito social de esta región estudiar no necesariamente es una actividad de prestigio para las mujeres, sino más bien, representa un desafío para la estructura y organización comunitaria tradicional indígena, como se observa en las siguientes citas.

...hay unos que me molestan que como ya estoy estudiando ya ni caso les hago me dicen, pero a mí me da risa, luego hay unos que si no me hablan. (Sonia, mayo 2011).

Mis amigos luego no me creen que estoy estudiando y me dicen: ¿tú estás trabajando? No les digo, yo no estoy trabajando, estoy estudiando y muchos de mis amigos no me creen. (Lucy, mayo 2011).

Lo importante de esta reflexión es que las estudiantes son conscientes de la desigualdad existente en oportunidades y reconocimiento al interior de

su comunidad, sin embargo, no logran vislumbrar que estas diferencias se basan en construcciones e imaginarios sociales que fundamentan la desigualdad de género y que las colocan en desventaja desde un principio frente al resto de sus compañeros, los cuales estudian las mismas carreras pero cuentan con un marco de oportunidades distinto.

Si bien, a través de los discursos de las estudiantes, observamos ciertos momentos de reflexión y ruptura sobre su deseo de ser mujeres que cuentan con una profesión, también existe un marco de creencias y conductas que representan una continuidad y que, además, se convierten en una estrategia para sobrevivir en la comunidad y no ser objeto del rechazo de su familia y de los pobladores de la localidad.

Yo creo que en lo principal que he cambiado ha sido mi forma de ver la vida y de estar con la gente, ahora tengo conocimientos que no tenía, ahora yo soy la que enseño a los demás, más por todo lo que se dice de la mujer, que debe estar esperando marido na' más pa' que la mantengan, no, eso yo no lo quiero, yo quiero ayudar, quiero mejorar mis condiciones, romper con lo que me decían de que me tengo que casar a la fuerza y luego cuidar a mis hijos, claro yo ahora cuido a mis hermanitos, porque sé que me corresponde como mujer, pero también quiero otra cosa para mí para eso estoy estudiando, para ayudar a los demás. (Blanca, mayo 2011).

Estos discursos de continuidad sobre roles de cuidado y servicio que pasan de la vida privada a la vida pública cuando ellas mismas mencionan que "saben cuidar mejor a las plantas" nos muestran el enorme reto que tiene la educación superior: transformar las desigualdades

de género y construir un marco de igualdad para hombres y mujeres en donde ambos puedan conciliar los aspectos de su vida pública y privada.

Conclusiones

El ingreso de las mujeres indígenas chiapanecas al ámbito público (en este caso de estudio, la escuela) se ha dado en medio de profundas rupturas, ya que si bien ellas han ingresado a las escuelas, su opresión y subordinación no ha desaparecido pues los estereotipos de género y los imaginarios sobre el lugar que ocupan las mujeres en la sociedad se han transformado poco. La incorporación a los espacios escolares no ha sido homogénea, las diferencias entre hombres y mujeres que consiguen ingresar tienen como

eje de intersección (Facio, 1992) la clase económica a la que pertenecen, su condición étnica y su lugar de residencia (ámbito rural/urbano).

En el contexto del Chiapas rural contemporáneo, un cúmulo de factores favorables han permitido la incorporación de las mujeres pertenecientes a los grupos originarios a la educación superior. Por una parte la descentralización de la oferta educativa, las transformaciones en la estructura de la familia tradicional indígena y también mayores márgenes de flexibilidad entre los roles tradicionales asignados a las mujeres indígenas (cuidados de otros, servidumbre, maternidad, reproducción biológica).

Es importante señalar que, ni la paridad en matrículas, ni el ingreso de las mujeres en la

universidad, garantizan automáticamente la igualdad de género. Terminar con las prácticas sexistas, la discriminación y la desigualdad de género requieren cambios estructurales. La coeducación como un método educativo que parte del principio de la igualdad entre sexos y la no discriminación por razón de sexo es una de las alternativas más recurridas dentro de los estudios de género para hacer un llamado a la generación de nuevas conciencias y a la generación de relaciones renovadas entre hombres y mujeres. La búsqueda de la igualdad no solamente es una aspiración, sino más bien una realidad anhelada y necesaria para la construcción de una educación incluyente que promueva los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres.

Notas:

- 1 Para una revisión ampliada sobre el cálculo y las implicaciones de este indicador consultar el sitio: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/articulos/sociodemograficas/genero.pdf>
- 2 El México el índice de marginación se construye mediante el método de componentes principales, a partir de nueve indicadores de exclusión social expresados en forma de porcentaje: población analfabeta de 15 años o más; población sin primaria completa de 15 años o más; ocupantes en viviendas particulares sin agua entubada; ocupantes en viviendas particulares sin drenaje ni servicio sanitario exclusivo; ocupantes en viviendas particulares con piso de tierra; ocupantes en viviendas particulares sin disponibilidad de energía eléctrica; viviendas particulares con algún nivel de hacinamiento; población en localidades con menos de 5,000 habitantes; y, población ocupada con ingresos de hasta dos salarios mínimos (CONAPO, 2013).

Bibliografía:

- ASKEW, Sue & Ross, Carol (1991), *Los chicos no lloran. Sexismo en educación*. Barcelona, España: Paidós, pp.117.
- BERMÚDEZ Urbina, Flor Marina (2012), "Transversalidad de género en el ámbito universitario. El caso de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas". *Revista Géneros*. Año 19, Época 2, No.11, (Marzo-Agosto), México: Universidad de Colima, pp.37-56.
- BERMÚDEZ, Flor-Marina, Bastiani José y Castañón, Ixchel (2011), "Concepciones sobre Desarrollo Sustentable en mujeres indígenas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, sede Motozintla", *Revista Redhes. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales*, No 6, Año III,45-66, Julio-Diciembre. México: Universidad de San Luis Potosí.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *La dominación masculina*, quinta edición, Ed. Barcelona, España: Anagrama, pp.167.
- BUQUET, Ana et.al (2013), *Intrusas en la Universidad*. México: UNAM-ISSUE, pp.343.
- BUQUET, Ana, et.al. (2006), *Presencia de hombres y mujeres en la UNAM, una radiografía*. México: Comisión de seguimiento a las reformas de la equidad de género en la UNAM-PUEG-UNAM, pp. 338.
- CIMAC (2012) La participación de la mujer en la Ciencia. México.
- CONAPO (2005) *II Censo de Población y Vivienda 2005 y Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2005*. México: CONAPO.
- CONAPO (2013), Índice de marginación, disponible en: <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/indices/pdfs/006.pdf>
- CROSS, Elsa (2008), "El paradigma de metis o cómo la inteligencia femenina fue devorada por el hombre", en Rosanna Casigolli, *Pensar lo femenino. Un itinerario filosófico hacia la alteridad*, México: Anthropos-PUEG-UNAM, pp.29-40.
- DE GARAY, Adriana y DÍAZ-MUÑOZ Gabriela del Valle- (2011), "Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México" en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 6.
- FACIO, Alda (1992), *Cuando el género suena cambios trae. (Una metodología para el análisis de género del fenómeno legal*, San José de Costa Rica: ILANUD, primera edición, pp.114.
- FRIAS, Sonia (2008), "Diferencias regionales en violencia doméstica en México: el rol de la estructura patriarcal", en Roberto Castro e Irene Casique, *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*, México: UNAM-CRIM, pp. 81-138.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIAPAS (2005), *Estadísticas estatales*, México: Secretaría de Hacienda-Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica de Chiapas.
- GRUGEON, Elizabeth (1995), "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo", en Woods Peter y Hammersle y Martyn, *Género, cultura y etnia en la escuela*, España: Paidós, pp. 23-48.
- INMUJERES-INEGI (2010), *Estadística básica del Instituto Nacional de Geografía y Estadística*, México.
- LAGARDE, Marcela (2005), *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. 4ª Edición, México: UNAM, pp.884.
- MARISCAL, Ángeles (2006a), "Los Estados", *La Jornada*, Recuperado el 6 de octubre:<http://www.jornada.unam.mx/2006/10/07/index.php?section=estados&article=030n2est>, 10 enero 2011.
- MALDONADO Montoya, Víctor (2003), "Desarrollo y desigualdad de género en México. Un estudio por entidad federativa, Notas revista de información y análisis". *INEGI*. México. pp. 47-54.
- MINGO, Araceli y BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa (2004), "Voces y ecos. Un retorno al feminismo en la educación", en Hugo Casanova y Claudio Lozano (Eds). *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*, Barcelona, España: Publicacions i edicions-Universitat de Barcelona, pp.73-103.
- OLIVERA, Mercedes y BERMÚDEZ, Flor Marina (en prensa), "Neoliberalismo, Género y Universidad. Viejos problemas en nuevos contextos", en: *Anuario 2012 del Centro de Estudios Superiores sobre México y Centroamérica*. México: UNICACH.
- PALOMAR, Cristina (2011), *La cultura institucional de género en la universidad de Guadalajara*, México: ANUIES, pp. 160.
- PNUD (2006), *Indicadores de Desarrollo Humano y Género en México 2000-2005*. México: PNUD.
- RAMOS, Teresa y GUTIÉRREZ, Ángel (2011), "Diagnóstico de género de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas", En Villagómez Gina y Consuelo Sánchez (coords). *Género, universidades y ciencia. Una perspectiva de género en las instituciones de educación superior de la región Sur-sureste*, México: ReGEN-ANUIES.

- SCOTT, Joan (1996), "El género una categoría útil para el análisis histórico", en Lamas, Martha. *El género en la Construcción de la diferencia sexual*, México: UNAM-Porrúa, pp. 265-302.
- SEP (2011), *Equidad de género y prevención de la violencia en secundaria*. México: SEP, pp. 207.
- SPENDER, Dale y Sarah, Elizabeth. eds (1993), *Aprender a perder. Sexismo y Educación*, Barcelona: Paidós, pp.297.
- SUBIRATS, Marina (1991), "La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad. La transmisión de estereotipos en el sistema escolar", en *Infancia y sociedad*, No. 10, julio-agosto. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, pp. 43-52.
- SUBIRATS, Marina (1992), Rosa y Azul, *Transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Instituto de la Mujer/Ministerio de Asuntos Sociales, pp.187.
- TRONCO, Martha (2012), *No sólo ciencia y tecnología...Ahora el IPN a la vanguardia de la perspectiva de género*, México: Programa Institucional con Perspectiva de Género-IPN, pp.89.
- TUÑÓN, Esperanza, Evangelista Angélica y Tinoco Ojanguren (2011), *Género y cultura institucional*. México: El Colegio de la Frontera Sur, México, pp.237.
- WOODS Peter &Hammersley Martyn (1995), *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Paidós. España.