



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL
MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL**

**EL PROYECTO PROFESIONAL PARA EL
AUTORRECONOCIMIENTO Y LA AUTONOMÍA PERSONAL DE
MUJERES ADOLESCENTES EN MÉXICO. ESTUDIO DE CASO**

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el Grado de:
MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

Presenta:

ALIN GUADALUPE PONCE HERNÁNDEZ

Bajo la Dirección de:

DRA. MARÍA ALMANZA SÁNCHEZ



APROBADA



Chapingo, Estado de México, xxxxxx de 2022

**EL PROYECTO PROFESIONAL PARA EL
AUTORRECONOCIMIENTO Y LA AUTONOMÍA PERSONAL DE
MUJERES ADOLESCENTES EN MÉXICO. ESTUDIO DE CASO**

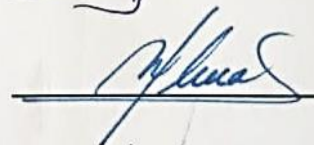
Tesis realizada por Alin Guadalupe Ponce Hernández bajo la dirección del
Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito
parcial para obtener el grado de:

MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

DIRECTORA: DR. MARÍA ALMANZA



ASESORA: M.C. ALMA ROSA MORA PIZANO



ASESORA: M.C. LUZ MARÍA HERMOSO SANTAMARÍA



AGRADECIMIENTOS

A mi padre celestial, por permitirme la vida, el corazón y el espíritu. Por su fidelidad incondicional.

A la Dra. María Almanza Sánchez, por ser quien me permitió esperanza y paciencia, dedicación y perseverancia en la culminación de este trabajo y sobre todo, por ser un referente valioso de trabajo y la labor docente.

A la M.C. Alma Rosa Mora Pizano, por mostrarme que siempre podemos contar con manos fraternas, que en medio del huracán pueden rescatarnos; por todos sus aportes que enriquecieron este trabajo.

A la M.C. Luz María Hermoso Santamaría, por su tiempo y dedicación en la construcción de este trabajo, sobre todo, por ser mi maestra, esa que Freire dijo que debía ser, enseñándome a practicar la libertad a partir de su enseñanza. Por ser mi máximo referente de lucha, dignidad y amor en Chapingo.

A las autoridades del CECyTEQ, en especial a la maestra Alma Delia Reséndiz Vega, quien brindo todas las facilidades para la realización de las actividades dentro de este centro de estudios, e indudablemente a las alumnas que mostraron siempre una gran disposición de colaboración para con este trabajo, sus risas y su confianza.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por brindarme el beneficio de una beca que me permitió realizar mis estudios de Maestría.

A la Universidad Autónoma Chapingo, por ser para muchos y muchas, el regazo anhelado, en el que forjamos sueños y construimos realidades.

Al Departamento de Sociología Rural por sus luchas, porque ellas abonaron en la construcción de mi presente y me permitieron las manos de todos y todas aquellas que me prepararon para el futuro.

DEDICATORIAS

A mis hijos, Arantza y Cuauhtémoc, que han sido mi mayor fuente de aprendizaje, quienes me brindaron su amor y paciencia en los momentos más complicados de este trabajo. Los amo.

A mi esposo, Carlos Antonio Gutiérrez Méndez, quien llegó a mi vida con sus brazos de sol, mi cómplice, quien ha dejado claro que amar es ser valiente. Sin ti no hubiera sido posible. Mi amor eterno para ti.

A mi madre, Grisel Hernández Vallejo, quien me enseñó a trabajar y no colgar los brazos.

A mis hermanas, Christian y Arelli, mi primer amor, quienes me han acompañado siempre, sin soltarme.

A mis amigos y amigas de todos lados, a todos esos ángeles que me mantuvieron a flote, que siempre han creído en mí y me infundieron fortaleza.

A mis compañeras y compañeros chapingueras y chapingeros, que me han dejado clara la ruta, quienes me acompañaron en el desvelo y la histeria de los días de trabajo.

A mi querida amiga, maestra, compañera de lucha, Luz María Hermoso Santamaría, quien me ha dejado sendas enseñanzas de congruencia y coherencia, valentía, honradez, trabajo y responsabilidad; quien es de lo más bello que Chapingo me ha dado. Gracias por tanto.

Al pueblo de México que me ha brindado la oportunidad más significativa de transformar mi vida: Chapingo nunca te acabes.

DATOS BIOGRÁFICOS



Alin Guadalupe Ponce Hernández nació el 20 de diciembre de 1981 en la Ciudad de México (CDMX). Es hija de padres originarios de la Ciudad de México.

Realizó estudios básicos en la CDMX y cursó su educación media superior en la Preparatoria Agrícola de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y obtuvo el grado de Ingeniero Agrónomo Especialista en Sociología Rural en la UACH.

Fue delegada al Consejo General de Representantes (CGR) en la UACH, como representante de su grupo, transitó momentos álgidos y relevantes de la vida política de la universidad, abanderando las luchas de muchas y muchos, liderando activamente desde la base, con bemoles, pero aprendiendo que, parafraseando a Páez, no todo está perdido, si se ofrece el corazón.

Cursó los inicios de la licenciatura embarazada y sin pausas, culminó asistiendo a clases con su mayor motivo diariamente; lo que le representó, el romper con cadenas de violencia, machismo y misoginia. En este proceso alcanzó su autorreconocimiento como una mujer con opciones y con la responsabilidad de cuidar de sí misma, encontrando en el cumplimiento de su planificación profesional, una ruta hacia la construcción de su proyecto de vida.

Actualmente después de realizar sus estudios como maestrante en medio de la emergencia sanitaria; concluye con la disertación de esta tesis como requisito parcial, para la obtención del grado: Maestría en Ciencias en Sociología Rural.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	14
1.1 Problemática. Contexto del estudio	15
1.1.1 Ubicación	17
1.1.2 Rururbanidad: Las adolescentes de Peñamiller	19
1.1.3 Ruralidad de Peñamiller	20
1.1.4 Las adolescentes del CECyTEQ	23
1.1.5 El género en el CECyTEQ	26
1.2 Justificación	27
2. APARTADO METODOLÓGICO	29
2.1 Perspectiva Metodológica.....	29
2.1.1 Estudio de caso	30
2.2 Enfoque epistemetodológico.....	31
2.2.1 ¿Desde dónde?: Epistemología Feminista Decolonial	31
2.2.2 Enfoque interseccional	32
2.2.3 Las sujetos-actores	33
2.3 Técnicas de investigación.....	34
2.3.1 Entrevista semi-estructurada	34
2.3.2 Entrevista no estructurada.....	34
2.3.3 Entrevista grupal	35
2.3.5 Limitaciones de la investigación	36
2.4 Pregunta de investigación	36
2.5 Hipótesis.....	36
2.6 Objetivo General.....	37
2.6.1 Objetivos específicos:.....	37
3. LA INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO SUSTRATO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA DE LAS MUJERES.....	38
3.1 Educación para la Autonomía.....	38
3.2 Colonialidad y Decolonialidad.....	41

3.2.1 Pedagogías Decoloniales	43
4. EL GÉNERO Y SUS EXPRESIONES SITUADAS EN EL LUGAR DE ESTUDIO	45
4.1 Interseccionalidad de las opresiones	48
4.1.1 De los Estudios de las Mujeres a los Estudios de Género	50
4.1.2 Perspectiva académica feminista	55
5. EL AUTORRECONOCIMIENTO Y EMPODERAMIENTO PARA LA AUTONOMÍA DE LAS MUJERES	57
5.1 Autonomía	57
5.2 Autorreconocimiento y empoderamiento	58
5.3 Autoconciencia: autocuidado y cuidado de sí	62
5.3.1 Cuidar de sí: primero yo y conmigo todas.....	64
5.3.2 Influencia del entorno migrante en la autoconsciencia	66
6. EL PROYECTO PROFESIONAL COMO EJE CENTRAL DEL PROYECTO DE VIDA	70
6.1 El proyecto profesional	70
6.1.2 El proyecto profesional, alternativa de vida para las adolescentes de Peñamiller	72
7. LA EXPERIENCIA CON LAS ADOLESCENTES DE PEÑAMILLER	74
7.1 Análisis de los resultados	74
7.1.1 Taller I. Dinámica: La Caja de las preguntas	74
7.1.2 Taller I. Dinámica 2: El árbol de mis triunfos.....	78
7.2 Taller II. Dinámica 1: Acciones para el autocuidado	83
7.2.1 Dinámica 2: Lluvia de ideas ¿Cómo ha influido la socialización en mi desarrollo personal?.....	83
7.2.3 Taller II. Dinámica 3: abrir los ojos.....	85
7.3 La educación en el CECyTEQ	86
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	90
8.1 Conclusiones	90
8.2 Recomendaciones	93

9. ANEXOS	94
9.1 Taller I. Dinámica 1: “La caja de las preguntas”	94
6.2 Taller I. Dinámica 2: El árbol de mis triunfos.	95
9.2 Taller II. Dinámica 1: “Acciones para el autocuidado”	96
9.2.1 Dinámica 2: Lluvia de ideas ¿Cómo ha influido la socialización en mi desarrollo personal?	97
9.2.2 Taller II. Dinámica 3: Abrir los ojos	98
10. REFERENCIAS	100

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Matrícula Escolar CECyTEQ Peñamiller feb-jul 2022	12
Cuadro 2. Principales respuestas de la Dinámica 3: “Abrir los ojos”	82
Cuadro 3. Formación Básica del CECyTEQ.....	85
Cuadro 4. Formación Propedéutica del CECyTEQ.....	86
Cuadro 4. Formación Profesional del CECyTEQ.....	87

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1. Mapa de ubicación del estado de Querétaro	14
Imagen 2. Población Escolar en Peñamiller 2018.....	15
Imagen 3. Las tres dimensiones del empoderamiento.....	60
Imagen 4. Porcentaje de la población de 5 y más años migrante estatal según causa.....	67
Imagen 5. Población total inmigrante, emigrante y saldo neto migratorio por entidad federativa, años censales de 2000, 2010 y 2020.....	67
Imagen 6. Diagrama del proyecto profesional.....	71
Imagen 7. Aplicación de la Dinámica “La caja de preguntas”	75
Imagen 8. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”	78
Imagen 9. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”	79
Imagen 10. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”	80
Imagen 11. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”	80
Imagen 12. Aplicación de la Dinámica “Acciones para el autocuidado”	83
Imagen 13. Aplicación de la Dinámica “Abrir los ojos”	94

ABREVIATURAS USADAS

CECyTEQ	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
COBAQ	Centro de Estudios de Bachillerato
CDMX	Ciudad de México
EUA	Estados Unidos de Norteamérica
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
OMS	Organización Mundial de la Salud
PROMUSAG	Programa de la Mujer en el Sector Agrario
TMA	Técnico en Mantenimiento Automotriz
TPGA	Técnico en Procesos de Gestión Administrativas
UACH	Universidad Autónoma Chapingo
UAQ	Universidad Autónoma de Querétaro

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las diversas expresiones de la realidad sociocultural, que impactan en la configuración del proyecto profesional de las estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ) del Municipio de Peñamiller, Querétaro; y de qué manera la educación representa un elemento fundamental en la construcción de las personas, siendo para muchas, el primer paso para alcanzar el autorreconocimiento y empoderamiento.

La metodología empleada fue de carácter cualitativo con un enfoque de género; conjuntamente, se empleó la perspectiva interseccional para el análisis de las diferentes desventajas que enfrentan las adolescentes del CECyTEQ considerando aspectos como género, etnia, clase y edad. Se realizaron grupos focales y entrevistas semi estructuradas para la obtención de la información, además, de talleres dirigidos a la identificación de las perspectivas de las jóvenes, que se aplicaron de manera presencial y virtual, debido al contexto de pandemia durante la investigación.

La realización de esta investigación visibilizó las condiciones socioculturales de las estudiantes, que afectan su autoconcepto, además de la carencia de un programa de estudios con enfoque de género, que promotor del autorreconocimiento en las estudiantes y que abone en su autonomía, como base para la construcción de su proyecto profesional y de futuro.

Palabras clave: Género, autonomía, autorreconocimiento, autoconciencia, empoderamiento, educación, proyecto profesional.

Abstract

The objective of this research was to analyze the various expressions of sociocultural reality, which impact the configuration of the professional project of the students of the Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ) of the Municipality of Peñamiller, Querétaro; and in what way education represents a fundamental element in the construction of people, being for many, the first step to achieve self-recognition and empowerment.

The methodology used was of a qualitative nature with a gender approach; jointly, the intersectional perspective was used for the analysis of the different disadvantages faced by adolescents of the CECyTEQ considering aspects such as gender, ethnicity, class and age. Focus groups and semi-structured interviews were carried out to obtain the information, in addition to workshops aimed at identifying the perspectives of the young women, which were applied in person and virtually, due to the context of the pandemic during the investigation.

The realization of this research made visible the sociocultural conditions of the students, which affect their self-concept, in addition to the lack of a study program with a gender approach, which promotes self-recognition in the students and pays for their autonomy, as a basis for the construction of your professional and future project.

Key words: gender, autonomy, self-recognition, self-awareness, empowerment, education, life project.

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de un contexto globalizado y en medio de una crisis económica derivada de la emergencia sanitaria, el mundo hoy ha reconfigurado esquemas esenciales de las dinámicas de vida, desde el desarrollo de actividades cotidianas, hasta las laborales y educativas; mismas que han tenido que adaptarse a una realidad que no se tenía en el imaginario colectivo y mucho menos en el quehacer científico.

Este momento de la vida humana, nos acerca a la reflexión sobre la importancia de la planificación y la construcción de expectativas de vida personal situadas en la particularidad de las realidades individuales; las mujeres, los hombres, hemos sido educados a partir de roles y estereotipos establecidos bajo parámetros biológicos y prioritariamente sociales, los cuales son determinantes para cada ámbito de la vida humana, particularmente en la construcción de planes o proyectos personales.

De forma similar, los proyectos educativos se han configurado durante décadas a partir de patrones estandarizados, que han dejado de lado necesidades pedagógicas particulares derivadas de diversos contextos socioculturales, enfocados a una realidad ajena, que en poco o casi nada promueven la concientización de las y los estudiantes sobre la importancia de su autorreconocimiento como sujetos sociales; la urgencia de entendernos mujeres y hombres es lo que ha permitido que la educación siga siendo un espacio en el que también se perpetúan prácticas de desigualdad y sometimiento.

Estos problemas se acentúan cuando participan atavismos culturales de añejo origen. En las sociedades rurales permea el patrón sociocultural occidental combinado con el de los pueblos originarios; es decir, un grado de desigualdad mayor en el que se desarrollan las mujeres adolescentes rurales.

En este sentido, la presente investigación analizó la problemática social, familiar y de futuro profesional que viven las adolescentes estudiantes del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEQ) del Estado de Querétaro, con el objetivo de plantear una propuesta de intervención social para concientizar acerca de la relevancia del proyecto profesional en el proceso de autorreconocimiento y autonomía de las mujeres adolescentes de este centro de estudios.

A través del desarrollo de una investigación de corte cualitativo y de alcance explicativo del estudio de caso, este trabajo recolectó la información a partir de instrumentos técnico-metodológicos como entrevistas y talleres, a los principales sujetos de este estudio, que son las mujeres jóvenes estudiantes del CECyTEQ, ubicado en el Municipio de Peñamiller, Querétaro.

1.1 Problemática. Contexto del estudio

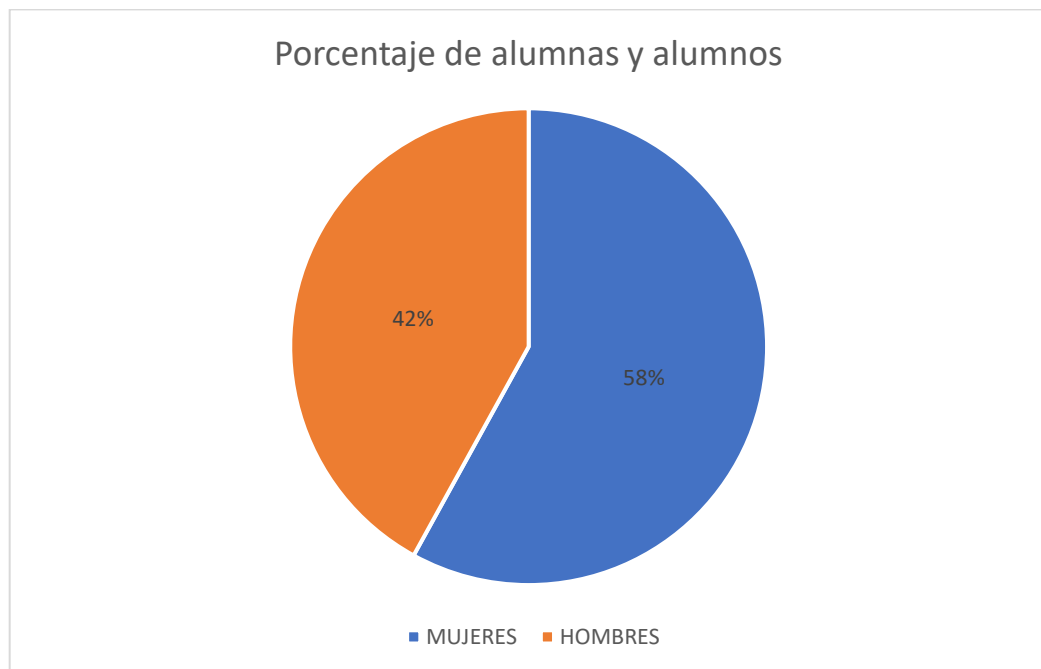
La investigación se realizó en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ), en el Municipio de Peñamiller; el cual es un organismo público descentralizado del Gobierno del Estado, creado con el propósito de ampliar la oferta educativa en el nivel bachillerato tecnológico (CECyTEQ, 2021); la formación que promueve este espacio educativo es científico-técnica, como una opción técnica media terminal con la finalidad de brindar técnicos competentes para el campo laboral, pero con la posibilidad de continuar con su formación profesional de ser los planes de las y los adolescentes que egresan.

Cuenta con dos especialidades técnicas terminales: Técnico en Procesos de Gestión Administrativas (TPGA) y Técnico en Mantenimiento Automotriz (TMA). En el semestre en que se realizó la investigación el CECYTEQ albergaba una población de 262 estudiantes de las cuales 152 eran mujeres y 110 hombres.

Cuadro 1. Matrícula Escolar CECyTEQ Peñamiller feb-jul 2022

SEMESTRE CURSADO	TPGA		TMA		TOTAL	TOTAL	TOTAL
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES	ALUMNOS
6	27	14	25	15	52	29	
4	31	14	16	24	47	38	
2	31	17	22	26	53	43	
TOTALES	89	45	63	65	152	110	262

Fuente: Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida de Servicios Escolares del CECyTEQ Peñamiller.



Grafica 1. Fuente: Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida de Servicios Escolares del CECyTEQ Peñamiller.

1.1.1 Ubicación

Con base en la página electrónica del estado, el Municipio de Peñamiller se localiza geográficamente al Norte del Estado de Querétaro, en pleno semidesierto queretano y se le ha definido como la puerta de entrada a la Sierra Gorda. Se encuentra entre las coordenadas geográficas 20° 57' y 21° 14' de latitud Norte y 99° 42' y 100° 02' de longitud Oeste del meridiano de Greenwich; con altitudes que van desde los 1280 a 3000 msnm.



Imagen 1. Mapa de ubicación del estado de Querétaro. Adaptado de Google, s.f., <https://www.google.com/maps/place/Pe%C3%B1amiller,+Qro./@21.0551148>

Peñamiller tiene una superficie de 694.902 km², la cual representa el 5.9% del total del estado y ocupa el lugar once en extensión (Portal de Querétaro, 2022). Este municipio tiene predominantemente un clima semicálido-semiseco, su temporada más cálida es de mayo a agosto, con una temperatura de hasta 40.2°C. La temperatura promedio es de 21.7°C. Asimismo, el periodo de

precipitación pluvial se presenta en el verano con un promedio de 434.5 mm anuales.

Este municipio tiene 19, 141 habitantes, 9,013 son hombres y 9,428 mujeres, de los cuáles sólo el 0.20% habla alguna lengua indígena (INEGI, 2020); tiene un alto porcentaje de madres adolescentes, lo cual no dista mucho de la situación del estado, pero presenta un porcentaje mayor lo que se traduce en menores oportunidades de desarrollo tanto para ellas, como para sus hijos (Almanza y Beltrán, 2011).

La localidad cuenta con educación inicial desde preescolar hasta bachillerato, algunas de estas opciones son telesecundarias y telebachilleratos; el CECyTEQ y el COBAQ (Centro de Estudios de Bachillerato) son las únicas opciones de este nivel educativo para las adolescentes del municipio. De acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021, existe un rezago educativo del 10 %, en el que el 6.81 % de la población tiene la educación primaria concluida, cifra que se mantiene muy debajo de la estatal, lo que da como resultado sólo el 33% del total de estudiantes de la población del municipio.

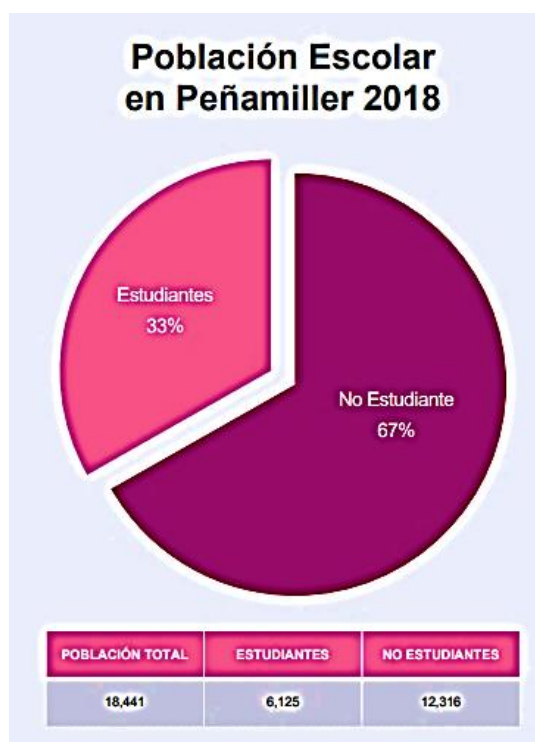


Imagen 2. Población Escolar en Peñamiller 2018. Fuente: Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021, www.penamiller.gob.mx

Dentro del municipio no se cuenta con universidad pública o privada, por lo que las estudiantes deben aplicar a alguna de las cinco universidades públicas del Estado, y la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), constituye por lógica, su primera opción. Es importante mencionar que algunas de las estudiantes señalaron que su opción era la de ingresar a alguna de las universidades privadas en el centro de Querétaro.

1.1.2 Rururbanidad: Las adolescentes de Peñamiller

Peñamiller es un municipio que presenta dificultades para su una descripción, en la que se encuentran distintas características de lo rural, pero donde lo urbano aparece de forma irregular pero constante en el escenario. A través de una carretera complicada, el municipio se mantiene comunicado y accesible; cuenta con locales comerciales, un auditorio, centro de salud y clínica del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS).

En el centro, el palacio municipal y la iglesia, son los complejos arquitectónicos principales; fuera de esto, la vida escolar en el día es lo único que rompe la monotonía; Peñamiller es tranquilo e incluso silencioso; al respecto las jóvenes comentan que, desde la pandemia, no hay forma de mirar las calles con un alma después de las diez de la noche; no así en diciembre y enero que los “rancheros” regresan al pueblo; refiriéndose a jóvenes y adultos migrantes de todas las edades que regresan a pasar las fiestas decembrinas con la familia.

Es esta la descripción de la atmósfera en la que las jóvenes del CECyTEQ se desenvuelven, existen pocos espacios donde se produce algún cultivo y de existir, son sólo monocultivos como el maíz y en algunos casos, una huerta de chile; cabe señalar que en su mayoría, el pueblo cuenta con acceso a la internet; las jóvenes manifestaron tener este medio y que además no representa una preocupación para ellas, pues poseen teléfonos y equipos de cómputo para su uso.

Ninguna de estas jóvenes viste algún traje o vestimenta típica de alguna etnia, no son hablantes de alguna lengua indígena; sin embargo, la Psicóloga del plantel expresó en entrevista que se trata de mujeres jóvenes que a pesar de vivir en un espacio rural, poseen características que las describen como habitantes de un espacio urbanizado hasta cierto punto; además de que en distintos casos, la migración de sus padres o familiares les ha configurado otras características, como la alimentación, el vestido e incluso con algunas palabras o conceptos propios de otra cultura, en este caso mayoritariamente la estadounidense; la cual permea no sólo en el lenguaje, vestimenta, sino también las dinámicas familiares, como resultado de la migración.

Entonces el proceso de la migración, impacta en la caracterización de estas jóvenes, que se ven resignificadas en su identidad por muchas de las costumbres que sus “paisanos” migrantes con quienes conviven a su regreso, desde la vestimenta, hasta formas verbales de expresión. Además de la influencia cultural, la migración representa una opción importante en lo que se refiere a su plan profesional y de vida, pues se ha convertido en más que una alternativa de futuro, incluso en la única opción para algunas de ellas.

1.1.3 Ruralidad de Peñamiller

La concepción de lo rural a partir de las actividades agrícolas regionales, es un aspecto significativo dentro de la definición clásica de la ruralidad. Sin embargo, las políticas neoliberales y la globalización, han propiciado cambios en la conceptualización de la ruralidad por las transformaciones de las actividades que antes caracterizaban este espacio social.

Desde 1970 comienza una transformación marcada del campo mexicano, por una parte, la disminución de los precios de las producciones agropecuarias y por otra la migración nacional internacional e interna para insertarse en el trabajo asalariado, son parte de este cambio (Cartón, 2009). Las nuevas actividades en las regiones rurales, representan otra de las transformaciones que ha tenido la ruralidad, estas significan una fuente de empleo y crecimiento económico para

algunas comunidades, que proporciona una serie de rasgos distintos a los clásicos en la concepción de los habitantes del entorno rural campesino y, por supuesto reformulan la identidad con la que se define una nueva caracterización del campesinado, por lo que la descripción del medio rural ocurre a partir de lo que se ha denominado la Nueva Ruralidad.

Dentro de las distintas transformaciones que ha sufrido el campo, la participación y reconocimiento de las mujeres dentro de estas actividades, ha sido uno de estos importantes indicadores, la injerencia de ellas tanto en las labores primarias, como en la producción misma, ha representado un punto medular en la descripción de lo rural (Kay, 2009).

Actualmente la diversificación de las actividades de las familias rurales de la región, da cuenta de la desagrarización del Municipio de Peñamiller. Es importante señalar que las actividades agrícolas, aunque mínimas, siguen desarrollándose a la par con otro tipo de actividades que representan un ingreso para las familias de la comunidad. Sin embargo, se trata de un municipio con una alta tasa de desempleo, lo que ha provocado la migración de la población, principalmente masculina, hacia otras partes del país y del mundo, siendo Estados Unidos de Norteamérica (EUA) el principal destino de los migrantes de la región. Este fenómeno contribuye a la desaparición de las actividades agrícolas; así como en la transformación de las características de las comunidades que conforman el municipio. Este contexto ha propiciado una mayor feminización de las actividades agrícolas y una mayor inserción de las mujeres lugareñas en el ámbito laboral, tanto dentro de las unidades familiares como fuera de ellas.

Por este motivo, la participación de las mujeres de Peñamiller en la oferta de proyectos de desarrollo local desde los gobiernos estatal y federal aumenta, como el Programa de la Mujer en el Sector Agrario (PROMUSAG), con el que se pretendió generar un espacio de participación de las mujeres de la región a partir del acceso a apoyos públicos, para la generación de empleos para ellas en sector rural (Almanza y Beltrán, 2012).

A través de este tipo de programas se ha brindado capacitación a las mujeres de las comunidades, con ello se ha contribuido al fortalecimiento de sus prácticas dentro de diferentes espacios sociales, donde la producción de alimentos es una de las más significativas, lo que se traduce en una oportunidad de subsistencia ante la crisis económica nacional, también ante la ausencia de los varones migrantes de Peñamiller. Según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020) las cifras en el estado son 60,670 personas que migran a otras partes del país fenómeno en el que Guanajuato representa el polo de atracción de la migración regional o Guanajuato el estado hacia donde más migran; 18,337 total del estado migraron a otras partes del mundo, siendo, como ya se refirió, EUA el país a donde más migran. De acuerdo con “datos de la Encuesta Intercensal 2015, se calcula que hay cerca de 138,070 migrantes queretanos viviendo en situación migratoria regular, de los cuales 431 son migrantes peñamillerences”. (Plan de Desarrollo Municipal, 2018).

La migración se evidencia en la comunidad, no sólo por la ausencia mayoritariamente de los hombres, sino también por las manifestaciones transformadoras del espacio social, fruto de las remesas que las familias de los migrantes reciben, lo que es perceptible en sus viviendas, calles y comercios; en este sentido, migrar es una de las expectativas más importantes que las estudiantes tienen; algunas de las adolescentes tienen como objetivo salir del municipio en búsqueda de oportunidades de trabajo que, en muchos de los casos, sólo representan la cobertura de sus necesidades de subsistencia, no así las formativas.

Almanza y Beltrán (2012) señalan en un estudio realizado en el 2011 con un grupo de mujeres de la región, en el cual encontraron que, si bien las mujeres participan en las actividades agrícolas y en las demás actividades económicas, no se reconoce la doble o triple jornada que realizan; ya que ellas reconocen que su condición de género no les impide acceder a un empleo, pero no así a las mismas condiciones laborales; donde estas son respetadas siempre y cuando se

encuentren laborando dentro de la comunidad, no así fuera de ella donde llegan a ser juzgadas como personas de reputación dudosa (p. 57).

Las investigadoras comentan que la violencia, la desigualdad y el abuso que viven las mujeres de Peñamiller es invisible hasta para ellas mismas, ya que consideran que la posibilidad de trabajar y estudiar las libera de estos padecimientos, pese a seguir siendo desvirtuados sus esfuerzos. Estos esquemas culturales, aunados a la falta de servicios de educación profesional, han limitado el futuro profesional de las adolescentes lo que se traduce en delegar el destino de sus vidas a terceros, en general hombres, ya sea al padre, el hermano o el esposo; este es el estilo de vida de las mujeres del municipio” (*íbidem*, p. 59).

1.1.4 Las adolescentes del CECyTEQ

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que “La adolescencia es la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea desde los 10 hasta los 19 años” (2022). La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social.

Este periodo, es reconocido en casi todas las culturas a nivel mundial, Coon (1998) citado en Lozano (2014), comenta que está determinado por cuatro factores:

1. La dinámica familiar
2. La experiencia escolar
3. El marco cultural que ha estructurado el ambiente social para la puesta en práctica de normas y límites

4. Las condiciones económicas y políticas del momento

Estos factores son determinantes en el desarrollo de las y los adolescentes; por ello es vital considerarlas para la comprensión de su construcción. Entre los 12 y los 16 años de edad, las y los adolescentes experimentan el segundo periodo de crecimiento y desarrollo acelerado en sus vidas (el primero se produce en el primer año de vida); es entonces cuando tienen edad suficiente para ser espectadores del desarrollo (o falta de desarrollo) que se produce durante la pubertad (Tanner, 1971, Muus, 1990 en OPS, 2006). Esto tiene magnas implicaciones en la autoestima y autoconciencia de las adolescentes.

La transición desde la condición de niña a la condición de adulta es un fascinante viaje, pero rara vez es interiorizado por la niña. El periodo de la adolescencia determina cuán bien la niña entra en la condición de adulta y su adaptación a esta nueva vida, en el que para ello deberá contar con un desarrollo sano, en todos los sentidos, primordialmente, tendrá que tener desarrollada cierta seguridad en sí misma, lo que le posibilite la toma de decisiones y la capacidad de expresar sus opiniones.

Pese a lo anterior, las adolescentes representan uno de los grupos menos facultados, aún si se las compara con las mujeres adultas. Las adolescentes tienen poco acceso a oportunidades económicas, no toman decisiones en sus hogares y a menudo carecen de control sobre las elecciones en sus vidas. (OPS, 2006)

Las adolescentes sufren desigualdades por razón de sexo que las afecta en diversos planos: individual, interpersonal, comunitario, sociocultural, que influyen en su salud y su bienestar psíquico. La diferenciación por razón de género se intensifica durante el periodo de la adolescencia a medida que las adolescentes aprenden e imitan lo que significa ser una mujer adulta, con todas sus exigencias, pero que siguen siendo limitados socialmente por su poca experiencia de vida (Montaño, 2006). Por consiguiente, el periodo de la adolescencia, representa una oportunidad única de abordar la autonomía de las mujeres y mejorar la equidad de género.

1.1.4.1 Urbanitas o Ruralitas

La caracterización de las adolescentes de este centro de estudios resulta un tanto complejo cuando se describe si se trata de jóvenes rurales o urbanas; esta complejidad radica en que, a primera vista, las adolescentes visualmente corresponden a la descripción de mujeres jóvenes que no experimentan limitaciones o particularidades en su vestimenta incluso en su forma de expresarse. Empero la timidez o inseguridad son evidentes, se trata de chicas que a la vista no poseen patrones culturales exclusivos de alguna etnia en particular.

Cabe destacar que se trata de jovencitas que pertenecen a familias en las que algún o algunos miembros de la familia han migrado, lo que representa un factor más en la formación de sus personalidades; en algunos casos es evidente que los recursos económicos fluyen sin representar un problema lo que podría considerarse en su descripción como urbanización, al no carecer de servicios como salud, vivienda, educación (CEPAL, 2018).

Otro factor importante es que algunas de estas adolescentes no han nacido en el municipio de Peñamiller, son ciudadanas estadounidenses que, al regresar su familia a la comunidad, reproducen rasgos de la cultura adquirida en sus lugares de origen, que incluso probablemente impactan en su desarrollo, socialización y desempeño dentro de la escuela.

La migración entonces, es un componente distintivo de estas jóvenes, la mayoría de ellas pertenecen a familias transnacionales, lo que las construye bajo la combinación de componentes culturales no exclusivos de su región; sino que también adoptan aquellos que acompañan a sus familiares que migran a otros estados y/o a otras partes del mundo. Durante la investigación, muchas manifestaron su deseo por migrar, pues consideran que es la mejor opción ante la falta de otras oportunidades en el municipio, incluso en el país. Lo anterior deja manifiesto la sobrevaloración de la migración, convirtiéndose en promotoras de este fenómeno. Este común denominador en la constitución de la identidad y

personalidad tiene efectos determinantes en la construcción de un futuro profesional porque el primer impacto es en las expectativas de vida de las jóvenes estudiantes de esta comunidad.

1.1.5 El género en el CECyTEQ

La educación juega un rol determinante en la erradicación de patrones y prejuicios sociales, de igual forma es promotora de capacidades humanas, éstas las potencian y despliegan para el desarrollo de los humanos; de lo anterior se evidencia la importancia que tiene en la eliminación de la desigualdad entre hombres y mujeres.

La población estudiantil del CECyTEQ, se prepara durante tres años para concluir su bachillerato, lo cual es visto en las escuelas y familias como una condición o “tiempo muerto” que las prepara para migrar, hay conciencia de ello por la experiencia. Esta preparación abarca una educación estandarizada, que carece de una perspectiva de género dentro de sus programas de estudio; en estos programas se contemplan asignaturas que orientan vocacionalmente, pero que no van más allá; es decir, que no abonan directamente en la promoción de la igualdad de oportunidades y de trato entre mujeres y hombres, asimismo que apunte la transformación de las estructuras de poder y dominación, hasta alcanzar la igualdad sustantiva entre ambos sexos.

La ausencia de un ejercicio de perspectiva de género dentro de los programas de estudio, de igual forma en los manuales o reglamentos de convivencia, es evidente en las prácticas culturales de los estudiantes; de ahí que muchas adolescentes no se sientan identificadas con la caracterización de mujeres violentadas, o con la desigualdad de oportunidades de futuro para ellas; ya que “...la sociedad de Peñamiller, al igual que en el país naturaliza e invisibiliza las desventajas, porque está atravesada por una cultura patriarcal que impide aceptar que las mujeres presentan características cualitativas y cuantitativamente que las posibilita para desempeñarse en tales ámbitos.” (Almanza y Beltrán, 2012, p. 59).

Este centro de estudio concentra a los y las adolescentes de la región, lo que hasta ahora simboliza a la institución como un espacio clave para el desarrollo de la autoconciencia, en el que pueden promoverse el reconocimiento de prácticas de violencia, abuso, desigualdad que se han normalizado, sin que las jóvenes se percaten de las condiciones de desventaja que sufren respecto de la condición de la que gozan sus compañeros.

En este espacio, las jóvenes han manifestado la doble jornada que realizan en casa y que complejiza la realización de sus tareas escolares, lo que se traduce en una inversión mayor de sus esfuerzos, dejando claro que pese a que igualitariamente los y las adolescentes tienen acceso a la educación; no así a las mismas condiciones ventajosas de sus pares varones para la realización de su formación profesional.

Sin la conciencia de su realidad, las jóvenes asumen como suyo el resultado cuantitativo de los sistemas educativos imperantes, que imponen una escala numérica que califica el esfuerzo de las y los estudiantes, donde las adolescentes claramente viven esta desventaja, impactando su autoestima. Lo anterior evidencia que no sólo se requiere una transformación de los programas de estudio, o de potenciar la posibilidad de que las adolescentes tenga la educación; hace falta dar cuenta de la realidad que viven estas jóvenes mujeres, de cómo esto afecta su oportunidad formativa y de cómo no existe realmente igualdad de oportunidades entre los y las estudiantes, que siguen repitiendo prácticas patriarcales de abuso y desigualdad, donde "...las ideas patriarcales no sólo afectan a las mujeres al ubicarlas en un plano de inferioridad en la mayoría de los ámbitos de su vida, sino que restringen y limitan también a los hombres, además de su situación de privilegio" (Facio y Fries, p. 261).

1.2 Justificación

Dentro del contexto vivencial de las mujeres estudiantes del CECyTEQ, existen fuertes esquemas tradicionales que las sitúan sobre un camino direccionado al mismo futuro de sus abuelas, dejando lejana la posibilidad de vislumbrar un futuro

esperanzador; en el que, la carencia de autorreconocimiento como mujeres libres e independientes, se conjunta con la falta de estrategias educativas motivadoras, concienciadoras y promoventes de la construcción de un proyecto profesional y de futuro, que indudablemente podría transformar su realidad social.

Por lo anterior, esta investigación analiza el impacto que tiene el contexto sociocultural de las estudiantes; para la construcción de un proyecto profesional, el cual puede abonar en la percepción de sí mismas y en el desarrollo de autoconciencia que les brinde escenarios diferentes para su inserción en la sociedad bajo mejores condiciones para su futuro, como parte de un proceso de intervención socioeducativa (SEP, 2012).

Al favorecer la concienciación de las alumnas sobre las oportunidades de desarrollo con las que cuentan, procurando el beneficio de las jóvenes estudiantes, se cree posible mediante elementos formativos dentro del Plan Educativo del CECyTEQ, para la configuración de su proyecto profesional. Se parte de la premisa, de que con ello se aporte y asesore para la ampliación del espectro de oportunidades, mediante el estudio de la problemática *in situ*.

2. APARTADO METODOLÓGICO

2.1 Perspectiva Metodológica

La perspectiva metodológica de esta investigación es cualitativa, la cual permitió un acercamiento a las formas culturales de las estudiantes, cómo piensan, qué reflexionan sobre su futuro; sobre los roles de género, quiénes son, cómo se auto valoran y en qué lugar social se perciben entre otros elementos; la descripción de sus cotidianidades, para la comprensión de sus realidades y con ello apoyar en la construcción de sus proyectos profesionales y de vida.

La investigación cualitativa es una “... presencia simultánea de distintas orientaciones que difieren en cuanto a su desarrollo, presupuestos y métodos, en cuanto a sus concepciones acerca de la realidad social y respecto de aquello que constituye una evidencia cuando se trata de conocerla”. (Vasilachis *et al*, 2009, p. 25). “Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes” (*íbidem*, p. 29).

Se debe enfatizar que la investigación cualitativa:

“...es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural”. (Creswell citado en Vasilachis *et al*, 2009, p. 24)

Además, “abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de casos, experiencia personal, introspectiva, historias de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales–

que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos”. (Vasilachis *et al*, 2009, p. 25)

2.1.1 Estudio de caso

El diseño de esta investigación, derivado de este paradigma, es justamente el estudio de caso, que de acuerdo con Smith (1978) son descriptivos de análisis de unidades concretas de estudio, se enfoca en un fenómeno particular, con características determinadas según la metodología con la que se desarrolla, en este caso cualitativa, como ya se ha señalado.

Para Hernández *et al* (2006) se trata de “...estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. (p. 224); “...busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencia de un grupo o población” (*ibidem*, p.103)

Se trata de “... una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de encuestas por cuestionarios” (Yin citada en Martínez, 2006, p. 167).

Acorde con lo anterior, se pusieron en práctica talleres en los que se desarrollaron cinco dinámicas con temáticas como: autorreconocimiento, cuidado de sí, roles de género, violencia y desigualdad, las cuales fueron clave para el acceso a las experiencias particulares de las estudiantes, pudiendo no sólo describirlas, sino explorar sobre sus características y aspiraciones. Para fines de esta investigación, se emplearon entrevistas abiertas, semiestructuradas y grupales; de igual forma, grupos focales para el trabajo de campo.

2.2 Enfoque epistemometodológico

2.2.1 ¿Desde dónde?: Epistemología Feminista Decolonial

Este trabajo se suscribe al método feminista, porque se sumerge en el reto que implica el estudio de las cotidianidades de las mujeres. Con ello se advierte del desafío que implica no sólo describirlas (Castañeda, 2019), sino también el mantener un posicionamiento político y una estrategia metodológica que contribuya a la comprensión de estas expresiones de la realidad y que represente un esfuerzo por hacer investigación para todas las mujeres, para darle rostro también a las condiciones de las mujeres blancas, negras, rojas; las que habitan al Sur, hablantes de lenguas no adscritas al idioma universal, a todas aquellas que no han sido blanqueadas Echeverría (2007), reflexionando sobre "...la colonialidad epistémica que habita en el corazón mismo de nuestras universidades, disciplinas y métodos de investigación" (Medina, 2019, p. 113).

Esta investigación observó desde la realidad las expresiones concretas de las adolescentes; en ella se emplearon categorías como género, empoderamiento, etnia, clase, conceptos e interpretaciones que transitaron en el discurso y textualización del mismo durante la investigación Bartra (2010), con la intención de propiciar "...un cambio real en el conocimiento mediante la intervención de una perspectiva que favorezca a las mujeres" (Blázquez, 2010).

Es importante señalar que para este método no existen técnicas exclusivas, sino que la diferencia radica en la forma de emplearlas y el objetivo de las mismas. "El método feminista sirve, entonces, para desarrollar conocimientos nuevos y distintos sobre cualquier aspecto de la realidad, que no podemos obtener con otro método" (Bartra, 2010, p.75).

Este método permitió dar cuenta de las ausencias de Souza (2006) de la falta de consideración de características interseccionales determinantes en los trabajos de este corte, donde las construcciones de las mujeres parten, en su mayoría, de concepciones de género eurocentristas, (Lugones, 2005) en las que las

descripciones de la realidad se centran en escenarios ajenos a los de otras mujeres; investigar desde el feminismo y además desde lo decolonial, implicó un reto doble pues se intentó describir, desde el abandono de la subjetividad y de mantener un posicionamiento político desde y para todas las mujeres.

2.2.2 Enfoque interseccional

La interseccionalidad “...se ocupa de la cuestión de la exclusión, hace visible el posicionamiento múltiple que constituye la vida cotidiana y las relaciones de poder” (Lázaro y Jubany, 2017, p. 207), con distintos posicionamientos, la interseccionalidad evidencia las opresiones de las mujeres, de todas las mujeres, deja clara la multiplicidad de sus caracterizaciones, origen, género, etnia, clase, preferencia sexual para traer a cuenta lo que representa ser mujer en un mundo hetero-patriarcal, (*íbidem*, 2017). "

Este proceso posibilita la identificación y la comprensión de las desigualdades, apertura el tránsito hacia la observación de las sujetos en sus múltiples caracterizaciones, fragmenta la homogeneidad de la categoría mujer. Dentro de los esfuerzos de esta categoría, la interseccionalidad ahonda en los discursos sociales que se emiten a través de un lenguaje “académico lo blanco/occidental” ese que universaliza en un mundo de lenguas, en el que también se emiten fuertes discursos, y existe conocimiento. De estas “... experiencias de análisis interseccional que se conocen contienen una fuerte influencia de las teorías críticas feministas, antirracistas, sobre la diversidad funcional, sobre la sexualidad, o las apuestas decoloniales” (Platero, 2014, p. 84)

Lo anterior, refiere que la interseccionalidad, “desde su valor crítico y carácter práctico, nos ayuda a detectar y analizar las dimensiones tangibles y las menos observables para evitar que los efectos de los sistemas generen desigualdad, inequidad e injusticia” (Vázquez, 2020, p. 271), es entonces posible apreciar la complejidad de los fenómenos y “permite reforzar la idea de que no son neutrales, estáticos e inmanentes.” (*íbidem*, p. 271).

A partir de este enfoque se identificaron los procesos de poder basados en los sistemas hegemónicos, de desigualdad y el sometimiento que pueden ser parte de la dinámica social donde viven las adolescentes, incluso dentro de la convivencia en la institución. Este enfoque amplió la mirada sobre las raíces de las estructuras de desigualdad que viven las mujeres de Peñamiller; de la necesidad que tienen de verse, escucharse distintas, no precisamente fuera de estas, sino dentro de otras, que se añaden al migrar a otros lugares, particularmente a EUA.

Vázquez (2020), concluye que la “...interseccionalidad entre sistemas existe con una concreción distinta según cada sujeto en sus contextos particulares, y es la que ayuda a entender las experiencias y el lugar social del sujeto como enclave de entrelazamiento de sistemas de dominación (desigualdad). También ayuda a visibilizar cómo influyen en el reconocimiento que reciben los sujetos y en lo que se espera de ellos “, (p. 278).

2.2.3 Las sujetos-actores

El modo de interpretación de la realidad parte de la relación sujeto-objeto. Guardian (2007) afirma que “...el sujeto en el paradigma cualitativo es acción, es un ser activo y creador, que desborda los límites de los sentidos en la infinita riqueza de la imaginación” (p.99) y que el objeto “...es el sistema donde el tema o problema existe y se desarrolla (...) y que hay que considerarlo en relación [sic] e intercambio dialéctico con su medio o contexto” (*íbidem*, p.100).

Para este estudio las sujeto-actor de investigación son las adolescentes que actualmente estudian en el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ), adolescentes del segundo, cuarto y sexto semestres. Sin embargo, también se consideró a otros sujetos de investigación como son docentes, autoridades y alumnos varones de este centro educativo, los cuáles participaron a través de talleres y entrevistas programadas que permitieron un mayor dimensionamiento de la problemática.

2.3 Técnicas de investigación

Existen diversas técnicas de investigación dentro de la metodología cualitativa, para esta investigación fue interseccional, considerando las condiciones de género, etnia, clase, edad; compaginada con estrategias participativas a través de los talleres, los instrumentos a utilizar fueron los siguientes:

1. Entrevistas estructuradas, semi estructuradas y no estructuradas
2. Grupos focales
3. Talleres participativos

2.3.1 Entrevista semi-estructurada

Este tipo de entrevista tuvo una secuencia temática y contuvo algunas preguntas sugeridas, con las que se pretendió direccionar la entrevista, no así las respuestas; esta se realizó con la finalidad de obtener datos concretos, pero con la intención de indagar más sobre el tema central.

Con este instrumento se exploraron las problemáticas socioculturales de sus comunidades, vida social (familia, recreación, aspiraciones); con la apertura a conocer de otras que acontecen en la vida de las sujetos de investigación. De igual forma se realizó este tipo de entrevistas con los docentes y autoridades de la institución, para conocer cómo se suscitan las relaciones entre profesoras y profesores, así como con el alumnado.

2.3.2 Entrevista no estructurada

Este tipo de entrevista, no siguió un guion específico, en la que "...destaca la interacción entrevistador- entrevistado el cual está vinculado por una relación de persona a persona cuyo deseo es entender más que explicar" (Vargas y Hernández, 2011, p. 127), las preguntas fueron abiertas y simples, orientadas al tema principal.

Denzin y Lincoln (1998) afirman que “...los individuos raramente tienen la capacidad de dar una explicación completa de sus acciones o intenciones; (...) Por consiguiente los investigadores despliegan una alta gama de métodos interpretativos interconectados” (p.82); en esta lógica, la entrevista no estructurada se empleó principalmente para la comprensión de las ideas y formas de pensar de las adolescentes, conocer y entender qué las motiva a partir de una narrativa libre de parte de ellas.

2.3.3 Entrevista grupal

Realizada con un grupo reducido de personas sobre un tema específico, sumamente eficiente que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos (Vargas y Hernández, 2011). Tiene tres momentos para su realización los cuales son: “indiscriminación, discriminación y síntesis” (Pando y Villaseñor, 1999, p. 231), con esta técnica se alcanzó la integración grupal de las estudiantes, a través de las cuáles se conoció su perspectiva desde la que se construye una realidad colectiva reafirmada con las distintas participaciones.

En este sentido, este instrumento favoreció la participación colectiva de las sujetos de investigación; además de que conocieron las perspectivas de todas las involucradas, con lo que se contrastó dicha información en conjunto y comparó con la de todas las participantes; esta herramienta fue el principal recurso para la realización de los grupos focales.

2.3.4 Grupo focal

Este recurso “...consiste en una conversación sobre un tema específico que es conocido y tratado en común para indagar la percepción construida colectivamente” (Pando y Villaseñor, 1999, p. 228), el cual puede ser combinado con otras técnicas, como la entrevista grupal, la cual fue parte de las técnicas empleadas para esta investigación.

Para esta investigación se trabajó con tres grupos focales:

Grupo focal 1: integrado por las estudiantes adolescentes de segundo semestre

Grupo focal 2: integrado por las estudiantes adolescentes de cuarto semestre

Grupo focal 3: integrado por las estudiantes de sexto semestres

Esta herramienta tuvo el propósito de darle consistencia al estudio caso, a través de la entrevista grupal y de la impartición en los talleres; el estudio de caso estableció la ruta para la construcción de una propuesta del programa de estudios para el Centro de Estudios; abonó en la comprensión de las construcciones de roles sociales, de los sistemas de opresión y desigualdad que forman parte de las experiencias de vida de las estudiantes, las cuáles impactan en el desarrollo de su autonomía, a partir del desarrollo de los talleres se intentó intervenir en la sensibilización de las adolescentes, sobre su propio autoconcepto y autorreconocimiento.

2.3.5 Limitaciones de la investigación

Se determinaron estrategias digitales para su puesta en práctica, debido a la emergencia de salud mundial, compaginadas con eventos presenciales atendiendo las medidas de prevención pertinentes.

2.4 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los factores socioculturales y académicos que restringen el desarrollo de autoconciencia, en las adolescentes del CECyTEQ, que, a su vez, limitan la construcción de su proyecto profesional y de futuro?

2.5 Hipótesis

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Querétaro (CECyTEQ), carece de un programa educativo integral, con asignaturas de contenido humanista con perspectiva de género; lo que, en conjunto con el contexto sociocultural de las adolescentes, no potencia el desarrollo de

autoconciencia y autorreconocimiento de las estudiantes, como mujeres capaces de decidir su futuro, y se traduce en establecer barreras a la construcción de su proyecto profesional y de futuro.

2.6 Objetivo General

Construir una propuesta de contenido humanista y con enfoque de género, para el desarrollo de autoconciencia y autorreconocimiento como mujeres, que se traduzca en la construcción de un proyecto profesional de futuro en las adolescentes del CECyTEQ.

2.6.1 Objetivos específicos:

- Analizar las condiciones socioculturales y familiares de las estudiantes del CECyTEQ que restringen su autorreconocimiento y el desarrollo de la conciencia de sí mismas, que ponen límite a la construcción de su proyecto de profesional.
- Explicar la importancia de contenidos con enfoque de género en el plan de estudios, con el propósito de impactar la autoconciencia de las adolescentes y ampliar los horizontes personales hacia la construcción de su autonomía a partir del proyecto profesional.

3. LA INTERVENCIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO SUSTRATO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA VIDA DE LAS MUJERES.

3.1 Educación para la Autonomía

Aquello que sin duda nos diferencia del resto de las criaturas terrenales, es además del razonamiento, el “proceso de humanización o socialización” (Mendieta, 2008, p. 341) con el que completamos nuestra humanidad. Es a través de este proceso que los seres humanos se transforman, a partir de la creación de conciencia de su propio proceso de liberación (Mendieta, 2008)

En este sentido, Freire propone una educación humanizante, crítica, transformadora (citado en Mendieta, 2008); en la que plantea al hombre como un ser temporal, donde “la temporalidad que define al ser humano es lo que convierte a la educación en un factor determinante para el mismo” (Mendieta, 2008, p. 343). Pero más allá del posicionamiento crítico, el ejercicio de la autodeterminación en proceso de educación y la toma de decisiones a partir de un lugar consciente de sí.

Así mismo, plantea que existe una educación creadora de una dicotomía absoluta, entre educadores y educandos, sujetos y objeto. El pensamiento freirano, rechaza esta rigidez y en su lugar, expone que “...el educador es educado y el educando educa a la vez que el educando es educado por el educador, que sólo educa con su propia educación. Esto significa que no hay individuos que puedan considerarse exclusivamente educadores, y que uno nunca se educa solo” (Mendieta, 2008, p. 343)

Para Ivan Illich, la escuela es una institución alienante, en la que fundamentalmente se reproduce y se promueve la desigualdad social, Mendieta (2008); productora de un “nuevo objeto social: el joven o el niño como objeto del paternalismo familiar y social” (citado en Mendieta, 2008, p. 347). Para este pensador, se trata de una comercialización de la educación, en la que la

mercancía más preciada es aquello que le brinda al hombre, renombre, distinción y lo jerarquiza socialmente; es decir, lo vuelve valioso dentro de la sociedad: el título universitario.

Ilich argumenta que “...la promesa de la escolarización obligatoria se ha convertido en una gran mentira social, una promesa cruel, que permite invertir la culpabilidad por la lentitud o ausencia de avance social”; es decir que la supuesta igualdad que se pretende obtener a través de la obtención de un mismo nivel educativo, solamente estandariza la inmadurez intelectual y moral Mendieta (2008) que permea en las instituciones educativas. Por lo tanto “La escuela se ha convertido en el proceso planificado que labra al hombre para un mundo planificado, en la trampa principal para entrapar al hombre en la trampa humana” (Ilich, 2011, p. 138)

Es aquí la mayor coincidencia sobre los pensamientos de estos autores, ya que ambos coinciden en que “...la escolarización obligatoria se convierte en un obstáculo. En vez de promover instrucción y educación liberadora; “la escolarización institucionaliza, solidifica y sobrevalora las distinciones sociales, que acaban convirtiéndose en juicios morales sobre aquellos que supuestamente no se aprovechan del sistema de escuelas públicas” (Mendieta, 2008, p. 348).

Para ambos autores la apuesta es por una educación liberadora, social, que oriente hacía una conciencia crítica, que promueva con su práctica la reflexión de sí mismo Freire (1997); una educación que juegue un papel transformador real, que no sean solo los créditos los que cumplan con el objetivo, sino creadora de una realidad distinta, que cambie los horizontes de los y las estudiantes¹, que no solo sean observantes de esta realidad, sino que sean capaces de concebirse dentro de esta (Freire, 1997).

¹ Freire expone su idea de una educación y concienciación de la realidad, con la finalidad de transformarla, desde un sentido político, con la intención de generar una mayor participación, a través de prácticas democráticas. Pero deja claro que esta visión también es completamente viable para explicar lo fundamental que puede ser la educación en la transformación personal.

En el mismo tenor, Freire (1997) expone que la educación debe promover en los y las estudiantes, la capacidad de cuestionar todo conocimiento, romper con las estructuras patriarcales que reproducen estereotipos de roles de género, los cuales históricamente se han preservado dentro de la escuela. Estas estructuras han promovido la desigualdad, la violencia y el abuso de género, manteniendo invisibilizadas a las mujeres, incluso desde el mismo lenguaje que generaliza en masculino a todos sobre todas; así mismo lejos de concebirse como actores sociales; en este sentido, la educación debe ser atravesada por elementos que contemplen categorías como género, raza y clase.

Enrique Dussel, un filósofo de la liberación, esmerado, señala que no se trata solamente de la educación en sí, se trata además del cómo y el para qué se educa, plantea una pedagogía ontológica la cual consiste en "...una crítica materialista del contenido y forma de la educación dentro de un sistema interesado únicamente en su sacralización" (citado en Mendieta, 2008, p. 352); se trata entonces, de una "...estructura práctica de poder de la voluntad y narrativas para ser conocidas por la razón práctica intersubjetiva" (Dussel, 2006, p. 17).

Una pedagogía que busque libertar no sólo al ser en su forma primigenia, sino en su todo: "...la liberación del hijo, del pueblo, del género, del indio, del esclavo; no sólo de acuerdo con un determinado criterio de derechos de ciudadanía, sino desde la transcendentalidad interior, exterioridad o diferencia metafísica que todo ser humano y cultural posee" (*ibídem*).

Entonces se trata de crear una educación para la libertad, que además de promover la liberación de las y los individuos en su colectivo, también desmercantilice los procesos educativos, totalizadores que uniforman el pensamiento y desarrollo de los seres humanos, promotores y perpetuadores de la desigualdad social y de abuso y violencia. Fals Borda, integra a esta reflexión, la imitación del pensamiento, en la falta de autenticidad del mismo, ya que la mirada epistemológica de los teóricos occidentales, se mantiene a mucha distancia de los latinoamericanos, de aquellas realidades sureñas, muchas veces

inconcebibles para los que padecen de realidades completamente opuestas, al respecto Bondy señala que “El conocimiento relevante y la conciencia crítica son eliminados por la esclavitud intelectual y la inmadurez filosófica. La filosofía latinoamericana es inauténtica porque piensa desde y para otra realidad, que no es la suya” (Mendieta, 2008, p. 353).

Entonces para estos autores “La producción de un pensamiento auténtico, relevante y responsable con respecto a la situación existencial latinoamericana es una tarea que requiere el compromiso social para transformar las raíces de esa inautenticidad, que no son otras que el subdesarrollo y la dependencia” (Mendieta, 2008, p. 354); de lo anterior se puede concluir que “la pedagogía de la liberación debe convertirse en una crítica geopolítica de la producción del conocimiento” (Mendieta, 2008).

Al respecto, algunos críticos de la educación occidental visibilizan la trama de contenido de la educación en función de la perpetuación de un sistema opresor no sólo en el tema educativo sino en el ejercicio del poder, la subyugación de un género por otro, de una raza por otra, de un color por otro.

3.2 Colonialidad y Decolonialidad

A principios de los noventa, Aníbal Quijano formuló un análisis sobre las dinámicas del poder en un sistema colonial eurocentrado, entendiendo el concepto de la colonialidad como “...uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista” (2015, p. 285), basado en imposiciones raciales y étnicas.

Quijano señala que el concepto marxista de lucha de clases carece de la contemplación de fenómenos, que debido a su naturaleza eurocentrista, ha dejado de lado el meollo de la situación; el contexto, por lo que ha propuesto el concepto de clasificación social como alternativa a esta exclusión.

En ese sentido, la clase, escolaridad o la edad no son los únicos determinantes del estatus de una persona, sino que se adhieren al conglomerado el género, la nacionalidad, etnicidad y trabajo, elementos determinantes en la dicotomía explotación-dominación y que al naturalizarse se consolidan como instrumentos de poder; "... el ejemplo más conocido es la producción del "género" como si fuera idéntico a sexo" (Quijano, 201, p. 324), en el que la construcción de éste es resultado primariamente de la elaboración de la etiqueta: mujer u hombre, hembras o machos, dejando de lado a aquellos que se definen fuera de los esquemas que culturalmente le han impuesto una preferencia, uno u otro. (Lamas, 2014).

Algo similar sucede con la raza, "el color", ello determina de dónde se viene, de dónde se nace, pero que no responde a un determinante biológico; así pues "color" es, literalmente, un invento eurocéntrico en tanto que referencia "natural" o biológica de "raza", ya que nada tiene que hacer con la biología" (*ibídem*, p. 324); es decir, que las figuraciones raciales corresponden al "color" y al "cuerpo".

Con la modernidad vienen figuraciones de rostros, formas, colores, que caracterizan a los sujetos, los blancos y los blanqueados, estos últimos son la flotilla reproductora del capital, son los que han aprendido a "ser", "los color tierra"; los que se embadurnan para dejar su monstruosidad, para conformarse en un mundo ajeno, en el que encajan a fuerza de calzador. La *blanquitud* es una identidad, que no responde a fenotipos raciales, que se occidentaliza casualmente ante un mundo de banalidades y estereotipos de moda, niega e invisibiliza, "...la blanquitud –que no la blancura– es la consistencia identitaria pseudoconcreta destinada a llenar la ausencia de concreción real que caracteriza a la identidad adjudicada al ser humano por la modernidad establecida" (Echeverría, 2010, p. 10).

Entonces las blancas, son explotadas en las fábricas, en sus hogares, con una triple jornada que ni siquiera se mira; entonces las indígenas "ayudan" a sus

esposos en el campo, después de iniciar la jornada dos o hasta tres horas antes que sus compañeros, que regresan con ellos a “atender” el hogar, “su deber” y a dormir dos horas después que todos. Entonces las negras, son explotadas, son violadas, son golpeadas por ello, por ser mujeres y negras. Entonces las blancas tienen sus luchas, pero las negras deben librar batallas para quitar de sus cuellos la bota de muchas ellas.

La colonialidad es un “patrón o matriz” de poder, de dominación y control que funciona como un espejo en el que se ha de ser lo que el reflejo proyecte, “... La colonialidad es el patrón de poder que nos gobierna y por tanto la comprensión decolonial de la colonialidad no conduce a la búsqueda de procesos de desenganche y liberación. La colonialidad es un concepto decolonial” (Mignolo *et al*, 2013, p. 493).

Lo decolonial consiste según Mignolo *et al*. (2013) en sentir, pensar y razonar decolonialmente, no en generar estudios decoloniales, entendiéndose decolonialidad es una forma determinada de vivir. Es ese diálogo entre los que eligen andar el camino de la lucha contra lo colonial, es mantener la conversación, la visibilización y la construcción de alternativas ante las memorias de dominación, abuso, violencia, control y desigualdad (Walsh, 2013).

3.2.1 Pedagogías Decoloniales

El mundo existe y se ha mirado desde una sola esquina de la totalidad; está mirada no sólo ha sido desde una parte del mudo; sino también, a través de la mirada única masculina, donde el resumen histórico ha sido incompleto, que ha contemplado sólo una parte del todo, y que se ha contado con la voz única del máximo representante de la historia: el hombre, el “hombre colonizado”, el “hombre colonizador”. La implicación de este “pasado incompleto” es hoy una causal de la gran desigualdad en la que viven millones de personas, todas alejadas de lo “blanco occidental” (Echeverría, 2007), formados y forjados a partir

de prácticas de sometimiento, dentro de pedagogías deshumanizadoras Freire (1974), fuertes promotoras de la alienación.

Para las mujeres, la desesperanza es mayor, han sido las grandes ausentes, su participación ha sido a partir del cumplimiento de roles específicos de crianza y cuidado, de trabajo no remunerado, de condiciones de desventaja y desigualdad, en una visión androcentrista; las mujeres del sur no sólo han sido colonizadas, subordinadas y condenadas, sino también, invisibilizadas y menospreciadas, donde las indígenas, las negras, viven doblemente subordinadas, explotadas y violentadas, donde la "...violencia estatal, económica e interpersonal contra las mujeres racializadas es aceptada porque está perpetrada contra seres concebidos como sin valor" (Espinosa en Walsh, *et al.*, 2013, p. 404).

La escuela habría de ser entonces un promotor de la igualdad y del respeto, un espacio de convergencia de saberes, sin un método único, por lo contrario, que motive nuevas estrategias pedagógicas, descolonizadoras y feministas. Es en este espacio donde las mujeres deben encontrar refugio, comprensión y respeto, donde la dicotomía del género no se reduzca al sexo o a los roles, donde "la resistencia sea la actitud de vida" (Picq *et al*, 2013, p.2).

Así pues la pedagogía debe descolonizar, emancipar, conjuntar teorías y saberes para la liberación de los hombres y las mujeres, la visibilización de las mujeres, las blancas, las negras, las indígenas, sin ningún sesgo colonialista; donde se produzca un pensamiento orgánico, intercultural, vinculado a "...la acción política y la generación de reflexiones que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia, así como las de sus realidades y lógicas organizativas" (Espinosa y *et al*, 2013, p. 408).

4. EL GÉNERO Y SUS EXPRESIONES SITUADAS EN EL LUGAR DE ESTUDIO

Las elaboraciones de género sobre la mujer siempre están definidas en términos de inferioridad respecto a lo masculino y siempre en una relación de alteridad donde ellas son definidas como «lo otro» de ellos. Ser «lo otro» (categoría que se toma de Hegel) implica que ellas no tienen estatuto de sujeto, sino que son los varones quienes fijan esta categoría como objeto; significa, dentro de la moral existencialista, que la mujer no se constituye como algo esencial, así como tampoco puede justificar su existencia en proyectos abiertos al futuro, en trascendencia, en la medida en que sus proyectos son proyectados por otros: los hombres para ella, (Beauvoir, 1949).

Fundamentado en las diferencias biológicas, el género como constructo social intenta diferenciar a partir del sexo, el papel o rol social de los hombres y las mujeres. Lamas (1986) La autora se cuestiona al respecto, profundizando en la posible relación entre la diferencia biológica y la diferencia sociocultural; pues sobresale a esta interrogante una mayormente crítica y es precisamente sobre la posibilidad de modificarlos y de explicar cómo esta diferencia sexual siempre beneficia a los hombres y cómo determina la vida de las personas.

El ser mujer implica cumplir con las características que culturalmente se le han impuesto, en muchos de los casos, la educación que las mujeres recibieron, fue para cumplir precisamente con este rol; ya que a “...través de la educación se han transmitido valores de igualdad de género, superando actitudes sexistas, el machismo y el androcentrismo. Pero la realidad, a lo largo de la historia, ha reflejado una diferencia en la transmisión de conocimientos según el género sexual” (Lechuga et al, 2018, p. 113).

Hoy en día, los espacios educativos representan “un canal de transmisión de valores que permiten la inclusión, tolerancia y no discriminación en cuestiones tanto educativas como de convivencia diaria y que, por lo tanto, son valores para abatir la discriminación de género” (*ibidem*); siendo entonces la educación un

componente primario en la ruta hacia la igualdad de género y la autonomía de las mujeres (Cevasco, 2016)

“No se nace, se hace mujer” como señalara Beauvoir (1949). El cuerpo representa quien se es, a partir de la apariencia correcta y determinada. Al respecto, (Lamas, 2014) señala que la categoría sexual implica que el verse, moverse, comportarse y vestirse como mujeres, es lo que permite encajar en el papel asignado; ya que esta relación de la categoría sexual con el género es determinante, es lo que las hace mujeres. Así pues “...cada cuerpo debe ser disciplinado (...) las instituciones disciplinan, controlan y recrean los cuerpos a través de variados procesos pedagógicos que permiten a las mujeres y a los hombres enseñar, aprender, internalizar, actuar o rehusar, las maneras del cuerpo” (Lagarde, 1996, p. 56).

Siguiendo la idea, la etiqueta clasificadora asigna, a partir de un modelo impuesto socialmente, lo que debe o no ser y hacer una mujer; es decir, la forma en la que se ha de ver a sí misma, su identidad, valores, representarán los símbolos que determinan su *género* y es este entramado cultural donde son estigmatizadas y subordinadas a partir de su vida sexual, las mujeres están obligadas a “verse” según su categoría sexual con el género (Lamas, 2014). El espacio educativo antes negado o reprimido, nos ha dado como resultado que la educación familiar reproduzca esquemas de desigualdad en el acceso o justificación de la educación en una mujer; ellas están destinadas a otras tareas.

Para Lugones (2008) no es suficiente con reconocer la construcción cultural del género-sexo que Lamas plantea, sino evidencia la falta de amplitud en la mirada para contemplar además los sesgos que existen con respecto a las condiciones de las mujeres, deja claro que existe evidencia histórica de que el género es una invención colonial que no existía en las culturas anteriores a la modernidad capitalista colonial o, por lo menos, no se conformaba sobre la misma matriz de opresiones, como lo hará en la modernidad capitalista: “sistema colonial de género” (*Ibíd.*, p.30). Los sistemas normativos precoloniales marginaron a la

mujer, no es solamente occidental o colonial este posicionamiento; siempre hubo restricciones a la vida pública de las mujeres y, por lo mismo la educación estuvo limitada al espacio privado.

Entonces, el ser mujer implica reducirse a ser “...sólo *cuerpo-naturaleza-para-otros*, haga lo que haga” (*Ibidem*, p. 60), son en cuanto cumpla con *ser-de otros* ¿Será posible que las mujeres no sean conscientes de su realidad?, ¿Será posible no reconocerse abusada, explotada, menospreciada? Las respuestas a estas preguntas, son, en muchos de los casos afirmativas, en medio de un siglo de transformaciones agudas, de lucha por los derechos de las mujeres; millones de ellas, indígenas, negras, siguen estando ausentes de sí mismas; siguen resignadas, asumiéndose como lo han venido repitiendo las madres, las abuelas, al servicio y sombra de los hombres, de los blancos; siguen siendo dependientes de los mendrugos de los amos, siguen sin mirar un futuro distinto, sin conversaciones de cambio, de autonomía y autorreconocimiento.

Estas observaciones representan las características de una mujer autovictimizada y el papel de la educación puede revertir esta autoasignación, a través de la formación y el conocimiento de nuevas percepciones, las mujeres pueden salvarse de estas etiquetas y autorreconocerse fuera de estereotipos o roles de género, que se han heredado generacionalmente. Por ello, la importancia de la integración de contenidos con perspectiva de género en los programas de estudio es vital, a través de los cuáles las jóvenes tengan acceso a otra perspectiva de sus realidades, que promueva la autoconciencia y que brinde elementos constitutivos para su autonomía.

En este sentido, las aulas son espacios donde también permean prácticas de opresión, abuso, desigualdad, control y violencia, en las que las mujeres siguen siendo las más dentro de este conjunto, en su mayoría sin tomar cuenta de ello. Estas condiciones describen los espacios del CECyTEQ, donde las estudiantes no son conscientes de sus relaciones diferenciadas con sus compañeros

hombres que, en su mayoría, gozan de privilegios que pueden ser inalcanzables para las adolescentes, pero que, en muchos de los casos, se trata de prácticas culturales que normalizan estas condiciones. Entonces la educación juega un papel determinante para muchas de ellas; ya que, puede significar la única opción para poder construir su futuro.

4.1 Interseccionalidad de las opresiones

De acuerdo con el Glosario para la igualdad del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), la interseccionalidad es “...una categoría de análisis para referir los componentes que confluyen en un mismo caso, multiplicando las desventajas y discriminaciones. Este enfoque permite contemplar los problemas desde una perspectiva integral, evitando simplificar las conclusiones y, por lo tanto, el abordaje de dicha realidad”. Platero (2004) define ser la interseccionalidad “un proceso que contribuye a generar conciencia sobre cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase o la orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas”, son construidas, están interrelacionadas”. (p.81)

Acuñado en 1989, por la abogada afrodescendiente Kimberlé Crenshaw en un caso legal, sobre las mujeres negras trabajadoras de la General Motors. Surge ante la necesidad de caracterizar a las desigualdades particulares de las mujeres negras y demostrar que se encontraban expuestas a violencias y discriminaciones por razones de raza y género. Kimberlé generó una categoría jurídica y práctica que le permitiera analizar omisiones jurídicas y desigualdades para con estas mujeres. Sin embargo, la interseccionalidad se ha convertido en la teoría feminista más importante para hablar de identidades o desigualdades múltiples (Platero, 2014).

Crenshaw (1991) señala que “Las intersecciones de raza, género y clase constituyen los elementos estructurales primarios que conforman las experiencias de muchas mujeres negras y latinas” (p. 92), dentro de sus investigaciones en hogares de acogida, la abogada constató que, la violencia vivida por las estas mujeres, responde a más que su condición de género, sino a más elementos estructurales.

La jurista la clasifica en:

- Estructural: interrelación entre raza, género y clase
- Política: como en el pensamiento feminista, paradójicamente, falta al reconocimiento de las diferencias de la diversidad étnico racial y el antirracista de las de diversidad sexual y género
- Representacional: un des empoderamiento interseccional (*ibidem*, p. 92)

Esta clasificación deja manifiesta la relevancia que tiene este enfoque, la interseccionalidad permite visibilizar que las caracterizaciones son múltiples y que no es suficiente el género para mirarlas, pues se necesita contemplar además otras particularidades en las mujeres.

En Peñamiller las jóvenes poseen una caracterización compleja y singular, son mujeres rurales, que tienen acceso a distintos medios de comunicación, pero que las oportunidades laborales dentro de la comunidad son escasas; asimismo las educativas, al no contar con una opción de formación profesional en el municipio, entonces migran, en el mejor de los casos, pues la primera opción es truncar sus estudios profesionales.

Dar cuenta de estas particularidades requiere de “nutrirse de las vivencias y las posturas de las mujeres en toda la gama de sus identidades” (Symington, citado en AWID, 2004, p. 6), pues “ayuda a entender y a establecer el impacto de dicha convergencia en situaciones de oportunidades y acceso a derechos, y a ver cómo

las políticas, los programas, los servicios y las leyes que inciden” (*ibidem*, p.3) son, indudablemente, distintas.

4.1.1 De los Estudios de las Mujeres a los Estudios de Género

El análisis de género feminista es detractor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas fundamentada en el género. Por tanto, para fines de este trabajo, el análisis de género es a partir de la propuesta feminista.

En un primer momento la construcción de la historia de las mujeres, se emprende con el rescate de diversas experiencias históricas de lucha y resistencias colectivas, que dan cuenta de la relevancia que cobró el papel de sí mismas como agentes de transformación social. En un segundo momento esta historia se enfoca en visibilizar la trayectoria de mujeres que notablemente dejaron huella y abrieron camino para nuevas resistencias (García, 2016).

Dentro de esta etapa, los años setenta fueron para las mujeres y sus historias, un importante momento para la reflexión sobre sí mismas y los esfuerzos de sus abuelas, las protestas se hicieron contundentes, dar cuenta de su papel dentro de “...las estructuras económicas, sociales y políticas tradicionales, sino también las dimensiones de la esfera privada, la familia, la sexualidad, la reproducción, la cultura femenina, la salud, el trabajo doméstico, la socialización de los hijos” (García, 2016, p.8).

Entonces la mirada se amplió, las mujeres comenzaron a dar cuenta de que la opresión que vivían no era la misma que la que sufrían los hombres y que además “...existen entre los cambios en las relaciones de género, clase, raza y etnia,

considerando cómo los cambios generales afectan sus distintas relaciones sociales”. (García, 2016, p.131).

Esta pluralidad de definiciones, amplió el espectro de análisis y estudio del género, entonces la mirada fue más que sólo la de una selección biológica: femenino y masculino; sino también como una expresión y construcción cultural de la mujer y del hombre (*Ibídem*), como se ha abordado en otro apartado del documento.

4.1.1.1 El feminismo y sus olas

La teoría feminista ha permitido analizar problemáticas de las mujeres no visibles por mucho tiempo, ha dado cuenta de sus luchas por ser y merecer, por dejar de hacer y de ser; por construirse dentro de un mundo para los hombres. La historia del feminismo ha permitido crear conciencia sobre los beneficios que el movimiento feminista ha ganado para las mujeres y de las demandas que aún se deben conquistar.

Dentro un contexto de protesta por los derechos de las mujeres, a finales del siglo XIX, surge el término feminismo (Nash, 2004); sin que esto signifique una ausencia de los estudios de las mujeres previo, ya que, la historia de las mujeres se ha venido escribiendo desde las tatarabuelas, sin un punto de partida histórico específico, (García, 2016).

Inspirada en el vocablo latino “*fémīna* (mujer) y en el añadido del moderno *istmo*” (Nash, 2004, p. 64), el feminismo surge en un primer momento como un pensamiento o postura política, como un proceso de organización emancipatorio de las mujeres (Nash, 2004).

Entre las primeras teóricas y a quien se atribuye la invención del término, es la feminista Hubertine Auclert, quien fundó una de las primeras sociedades de

sufragio femenino. Otra feminista que amplió este concepto, fue Madeleine Pelletier, quien a través de un análisis comparativo entre la opresión de las mujeres y la de la clase obrera, dio una óptica más para la mirada de los estudios feministas (Nash, 2004).

Claramente el feminismo no tiene una sola definición, pero sí posee claros sus objetivos que principalmente se conjuntan en acabar con la discriminación de género y abrir brecha hacia la equidad de género. El vaivén del movimiento, y sus distintos momentos han permitido su estudio a partir de cuatro etapas importantes, denominadas Olas del feminismo. Estas olas se dividen en cuatro:

La primera ola de fines del siglo XIX no fue la primera aparición de los ideales feministas, pero fue el primer movimiento político real para el mundo occidental. En 1792, Mary Wollstonecraft publicó la revolucionaria Vindicación de los Derechos de la Mujer. En 1848, unas 200 mujeres se reunían en una iglesia. Propusieron 12 resoluciones pidiendo derechos específicos, como el derecho al voto. Los derechos reproductivos también se convirtieron en un tema importante para las primeras feministas. Después de años de activismo feminista, el Congreso finalmente aprobó la enmienda 19 en 1920 y otorgó el voto a las mujeres. Esto fue casi 30 años después de que Nueva Zelanda se convirtiera en el primer país donde las mujeres podían votar.

En medio del contexto de la Revolución francesa, la lucha por ser reconocidas como seres humanos, el feminismo de la primera ola tenía un objetivo bastante simple: que la sociedad reconociera que las mujeres somos seres humanos; se caracterizó “por el auge del movimiento sufragista y la defensa del reconocimiento del derecho de ciudadanía a las mujeres. Este movimiento supone la primera acción colectiva organizada en defensa de los derechos de las mujeres” (Garrido, 2021, p. 486).

Sin duda las mujeres blancas occidentales, han enfrentado estas desigualdades por la posesión de herramientas educativas, ahora se debe reconocer que abrieron brecha para poner en tela de juicio el tratamiento desde el Estado para diferenciar a hombres y mujeres. Podemos asumir críticamente sus logros y el contexto desde donde los consiguieron, sin embargo, una mirada positiva del feminismo blanco exhibió las desigualdades que entre ellas mismas ha existido; sin embargo, Nash (2004) relata un antagonismo del feminismo en Latinoamérica, pues surge un rechazo por el movimiento al contemplar signos de clasismo, apostando por la emancipación de las mujeres a partir de la educación libre.

Basado en el feminismo de la primera ola, surge la segunda ola en las décadas de los 60 y los 70, contagiado de las luchas por los derechos civiles, las protestas contra la guerra de Vietnam y en medio de la multiplicidad de las demandas del movimiento de las mujeres. De esta etapa se distinguen principalmente, las lucha por la sexualidad libre, el cuestionamiento a los roles familiares y sexuales, buscando “una nueva identidad para las mujeres y redefinir lo personal como necesario para el cambio político, siguiendo la idea de que “lo personal es político” y, sin desprestigiar los avances conseguidos por las feministas de la primera ola” (Garrido, 2021, p. 487).

Dentro de los aportes de esta ola, “Betty Friedan contribuyó a fundar en 1966 la que ha llegado a ser una de las organizaciones más feministas más poderosas de Estados Unidos, y sin duda la máxima representante del feminismo liberal, la Organización Nacional para las Mujeres (NOW)”, (De Miguel, 2007, p.7); esta feminista aportó, también, dos de sus obras más importantes: *La mística de la feminidad* escrita en 1963 y *La segunda fase* escrita en 1981 (Aguilar, 2020).

El feminismo de la tercera ola también se volvió más consciente de las interseccionalidades; Kimberlé Crenshaw, acuñó la categoría interseccionalidad en 1989. Con esta categoría dio cuenta de los diferentes tipos de opresión, en particular el de las mujeres negras, dejando manifiesto que el género y la raza, se cruzan entre sí.

El ecofeminismo es otra de las expresiones del feminismo de la tercera ola, “...de esta época surge en torno al tema del medioambiente, que se polemiza con el auge del ecofeminismo, corriente que defiende la relación mujer-naturaleza y por ende, su mayor responsabilidad para cuidar y salvar el planeta” (Gamba en Garrido, 2021, p. 487). Concretamente, “la Tercera Ola feminista se puede sintetizar en una frase que surge de la mano de la feminista Kate Millett y su obra La política sexual: “Lo personal es político” (Aguilar, 2020, p. 142)

En la última década se ha comenzado a hablar de un cuarto momento en la historia del feminismo, el cual “...se ha caracterizado, en primer lugar, por dar un nuevo significado a las demandas tradicionales, pasando de considerarse problemas personales a problemas públicos, que adquirieron legitimidad, masividad y transversalidad; además de por “la heterogeneidad de los feminismos, la sororidad, la clara identificación y difusión del sistema patriarcal como el adversario a impugnar, la cuestión de los cuidados y la doble jornada laboral de las mujeres” (Natalucci y Rey, 2018 en Garrido, 2021, p. 487).

Sin duda, “El cuerpo vindicativo de la cuarta ola feminista es, sin duda, la violencia sexual. La violencia es un problema crónico y global de las mujeres, que la padecen tanto las de los países periféricos como las de los centrales. La violencia sexual es un poderoso mecanismo de control social que impide a las mujeres tanto apropiarse del espacio público como hacer uso de su autonomía y libertad (...) La lucha contra la violencia sexual ha calado tan hondo entre las mujeres de todas las edades y ha tomado tal fuerza que está ampliando el marco de la

definición de violencia, incluso de aquellas que han estado más naturalizadas” (De Miguel, 2005 en Aguilar, 2020, p. 136).

En este tenor, la cuarta ola del feminismo existe y es “la lucha contra todas las formas de violencia hacia la mujer, incluida la violencia sexual y prostitución y, la consecución de la paridad entre el hombre y la mujer en todos los ámbitos” (Aguilar, 2020, p. 142). Las expresiones del feminismo “... hoy se han radicalizado (...) pasaron de ser escritos en los medios electrónicos a abordar las calles con pintas, mantas, gritos de protesta, sobre los miles de feminicidios” (Cortes, 2022, p. 104).

4.1.2 Perspectiva académica feminista

El mundo está construido a partir de órdenes sociales específicos, producido a partir de su historicidad; este orden ha determinado roles, clases, razas, identidad; en particular, el género se ha construido bajo estas determinaciones socioculturales, que delimitan especificidades de sumisión, control; de ahí la importancia de contar con una “...perspectiva teórica sobre las relaciones entre las clases sociales, las castas, las razas y los estamentos, sus múltiples interconexiones y su impacto en el Estado” (Lagarde, 1996, p. 41).

Basada fundamentalmente en la teoría de género, la perspectiva de género sintetiza la concepción feminista del mundo el color del mundo a través de la mirada de las mujeres. Este conjunto de teorías e interpretaciones han permitido un acercamiento a la complejidad del género, al determinismo social que conlleva el ser hombre o mujer y dar cuenta de que mayoritariamente, reproduce la inequidad, la desigualdad, el abuso, el clasismo y el racismo (Lagarde, 1996).

La importancia de su incorporación en diferentes espacios como lo es el educativo, resulta urgente ante un contexto en el que siguen reproduciéndose prácticas patriarcales y de desigualdad, como lo son el acoso sexual y la discriminación de género, ya que, “...la perspectiva de género es una de las concreciones de la cultura feminista y, como tal, incluye el conjunto de acciones

prácticas que se realizan en todo el mundo para enfrentar la opresión de género” (Lagarde, 1996, p. 38).

, la importancia de la mirada feminista, la cual “...permite establecer correlaciones entre las posibilidades de vida entre mujeres y hombres y los tipos de sociedad.... Es decir, la perspectiva de género feminista no se limita a universos occidentales y urbanos...” (Lagarde, 1996, p. 3), sino también a la ruralidad, a los sures, a la pluralidad de las realidades de las mujeres.

La educación entonces, significa el primer paso para la igualdad de derechos y la autonomía de género; de ahí que haya sido una demanda fundamental del movimiento de mujeres, una de las conquistas de este movimiento. La importancia que la educación tiene en el proceso de emancipación de las mujeres, es determinante, pues a través de la formación de muchas de ellas, se ha creado conciencia de quiénes son y de lo que pueden ser, de la posibilidad de desarrollo a las que pueden tener acceso, de ser las constructoras de su futuro y de la necesidad de cuidar de sí para sí.

5. EL AUTORRECONOCIMIENTO Y EMPODERAMIENTO PARA LA AUTONOMÍA DE LAS MUJERES

5.1 Autonomía

A pesar de los esfuerzos de muchas, la desigualdad y la discriminación que viven millones de mujeres, sigue siendo un gran desafío; en un mundo donde la capacidad de decidir por sí mismas, aún resulta inalcanzable; en este sentido, comprender la importancia que tiene el brindar elementos para la autonomía de ellas, es imprescindible. El Informe Anual 2013-2014 del Observatorio de Igualdad de Género de América Latina y el Caribe concluye que:

“El logro de la autonomía implica que la sociedad ha generado un marco que permite a las mujeres participar en la vida privada y pública en igualdad de condiciones con los hombres, lo que incluye cuestiones tan concretas como que las tareas reproductivas y de cuidado sean compartidas y no exclusivas de las mujeres, que se garantice el ejercicio de los derechos reproductivos y una vida sin violencia de género, que se promueva la participación laboral y se asegure que esta signifique una generación de ingresos suficientes para disfrutar de autonomía, y que se defienda y asegure la plena participación de las mujeres en la toma de decisiones en los distintos niveles”.

Autonomía significa gobernarse a sí mismo. De acuerdo a Freire (2004), la idea de autonomía se vincula íntimamente a lo que él defiende como esa naturaleza del ser humano de ser “mais”, una eterna búsqueda consciente del proceso de ser y estar en el mundo, conquistando una libertad que no lo aprisione en el individualismo, sino que lo libere para experimentar la vida en libertad, “...se refiere al desarrollo de una conciencia crítica, reflexiva, que promueve la creatividad y la capacidad de tomar decisiones y transformar la realidad” (Freire en Álvarez, 2015, p. 226)

Ser capaz de autogobernarse, de limitarse y permitirse, es una capacidad de las personas (Álvarez, 2015), esta capacidad requiere de la racionalidad para la elección y jerarquización de los deseos: decidir para sí y para las y los otros, “este proceso que implica necesariamente la psicología del agente racional, se complementa con otra condición también central, que es la independencia” (*ibidem*, p. 16), siendo la racionalidad un ejercicio subjetivo, la independencia es la capacidad para reflexionar y decidir por sí misma, su entorno y las y los otros.

Otro elemento importante de la autonomía son las opciones, “...las opciones se configuran precisamente a partir de todos aquellos factores que conforman el escenario de toma de decisiones de una persona” (Álvarez, 2015), éstas existen en la medida de que se reconoce el espacio y contexto donde existen las personas, en este sentido, las mujeres numerosas veces no dan cuenta de esta condición, al no tener claras las opciones con las que cuentan, limitan sus elecciones a lo que conocen o se les permite conocer, incluso de sí mismas.

Para la mayoría de los adolescentes establecer un sentido de autonomía es parte tan importante del volverse adulto como el sentido de identidad. La tarea de lograr gobernarse a sí mismo es fundamental en este periodo (Pérez, 2006). En el caso de las adolescentes, además, puede representar una carga emocional y cultural fuerte, pues en ellas puede recaer el cuidado de hermanos o de adultos mayores lo que resulta complejo; ya que determina sus tiempos y actividades que además se duplican de esta manera.

5.2 Autorreconocimiento y empoderamiento

Partir de la diferenciación analítica entre autonomía y empoderamiento, es un ejercicio factible para la comprensión de ambos dentro del desarrollo personal, el primero, para algunos teóricos, puede tratarse de una de las etapas del segundo, entendiendo que no se trata de lo mismo, sino de una parte del todo; otra visión sobre la autonomía es la del “poder desde dentro”, entendiéndolo como la capacidad de elegir a partir de sus propios deseos (Stromquist, 1997 citada en

García, 2003). Sin embargo, “es cuestionable, pues se sabe que muchas veces las mujeres actúan con independencia en las esferas económica y política, y no necesariamente han conquistado la autonomía en sus relaciones más cercanas” (García, 2003, p. 228); en este tenor, empoderamiento, puede entonces ser un elemento hacia la conquista del poder personal, de la capacidad de elegir y decidir por sí mismas.

Este concepto “...surge como resultado de muchas críticas y debates importantes generados por el movimiento de mujeres en todo el mundo y, particularmente, por las feministas del Tercer Mundo” (Batliwala, 1997, p. 188). Estas críticas fueron incisivas principalmente con los enfoques de desarrollo, carentes de estrategias orientadas a la distinción de la “condición” y “posición” de las mujeres (Batliwala, 1997).

Actualmente, el empoderamiento es un término que se ha venido empleando para describir una estrategia desafiante de la estructura patriarcal (Aguilar *et al.* 2017), en la que se reproducen los procesos de subordinación de las mujeres (Zapata 2004, citada en Aguilar *et al.*, 2017), a partir de prácticas de opresión y discriminación, donde se “... legitima el poder y la autoridad de los hombres sobre las mujeres en todos los órdenes de la vida, incluida la privada” (Aguirre, 2013, p.8).

Entonces, el empoderamiento es esa capacidad de tomar el control de sí misma, de tomar decisiones; se trata del “...fortalecimiento de sus capacidades y su protagonismo” (De Jesús, 2013) lo que “...comprende la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género” (Young, 1997, p. 105).

Para Moser (1989), el empoderamiento es aquella capacidad de las mujeres de acrecentar su autoconfianza, con ello establecer la dirección de sus vidas a partir de la obtención y administración de sus propios recursos.

Para su análisis y comprensión, Rowlands (1997) planteó un modelo, basado en tres dimensiones:

1. Personal: en la cual se desarrolla el autorreconocimiento, y se construyen elementos para la toma de decisiones sobre si mismas
2. Colectiva: se trata del trabajo colectivo para alcanzar el bien común entre ellas
3. Relaciones cercanas: se desarrolla la habilidad para influenciar "...la naturaleza de las relaciones y toma de decisiones dentro de estas mismas relaciones" (citada en Aguilar *et al.* 2017).

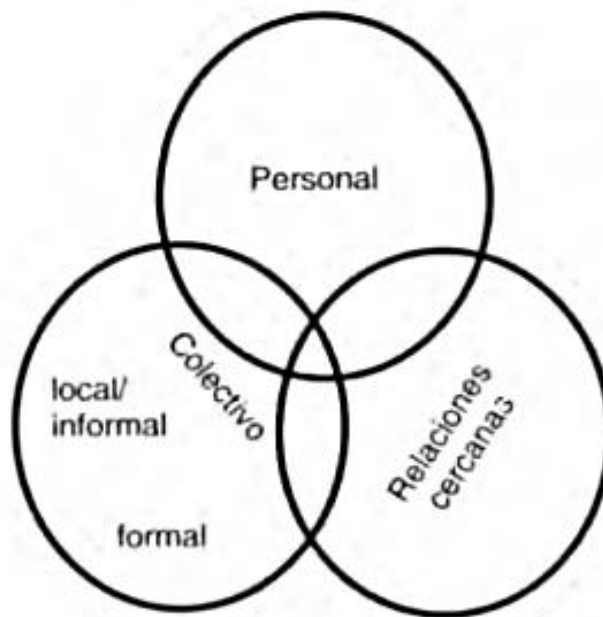


Imagen 3. Las tres dimensiones del empoderamiento. Fuente: Rowlands (1997) tomado de <https://bibliotecaiztapalapauin.files.wordpress.com/2018/07/podermujer2.pdf>

Dentro de esta propuesta, Rowlands citada en Aguilar (2017), toma como eje central el poder, el cual define a través de cuatro tipos:

"Poder sobre, que representa un poder controlador que implica la habilidad de hacer de otra persona o grupo realicen en contra de su voluntad; *Poder*

para, que es persuasivo y más productivo en tanto fomenta procesos de liderazgo para que una persona o grupo alcancen sus metas; el *Poder con*, que representa ese poder colaborativo que, basado en las relaciones entre iguales, despierta la sensación de que la suma de voluntades individuales tiene un gran efecto en la solución de los problemas; y el *Poder desde dentro*, que está basado en la aceptación y respeto a sí mismo y que proporciona la confianza para alcanzar las metas y establecer relaciones horizontales con otros y otras “(Rowlands citada en Aguilar *et al.* 2017, p. 483-484).

Por consiguiente, Rowlands (1997) plantea un obligado proceso de cambios sustantivos, que parten desde el interior del individuo, con la transformación y fortificación de la toma de decisiones, las relaciones colectivas, la equidad y la condición como oprimido. “...Es decir el poder como tal no existe, este se encuentra y torna asequible a través de las relaciones sociales y pragmatismos implícitos en el ámbito societal, por medio de sus mecanismos, de sus modos (...)” (Cortes, 2022, p.30).

En este tenor, se entiende que es necesario ejercer el poder, pues “el poder y sus manifestaciones no son objetos hechos que se encuentren en alguna parte de la realidad, o cosas pertenecientes y preconstruidas (...). Estos existen en la medida en la que se integran, edifican y construyen” (*íbidem*, p. 29). De lo anterior se entiende que el poder es transformación, es praxis; pero es necesario construirlo desde dentro, hacer catarsis de preconstrucciones de sometimiento y de resignación. Empero, la transformación tiene que suceder también al colectivo; es decir, son las mujeres en su configuración, pero con ellas, ellos y elles; ya que, de no ser así, las mujeres están condenadas a seguir reproduciendo los roles de género, y la carga patriarcal de sometimiento, abuso y desigualdad.

Lo expuesto anteriormente, permite comprender al empoderamiento como un componente práctico, para la conquista de la autonomía, con ello, la construcción del autoconcepto con elementos fundados en el poder personal y en el abandono de preconstrucciones de género.

5.3 Autoconciencia: autocuidado y cuidado de sí

En Hegel (2006, p. 276) la autoconciencia no puede ser otra cosa que una reflexión a partir del mundo sensible y percibido, por ello el mundo no quedaría aniquilado, pero sí referido y subordinado a ella, por ser las cosas del hombre y para el hombre que las somete y domina.

La vida tiene un proceso reproductivo “La autoconciencia, que por de pronto es deseo, tendrá, pues, más bien que empezar haciendo experiencia de la autonomía de ese objeto” (*Ibídem*, p. 279).

La autoconciencia es entonces parte del camino hacia la formación de la conciencia del hombre y las mujeres; donde su actividad transformadora le permite desmembrar su realidad, el mundo donde vive y se desarrolla. Para que el hombre pudiera diferenciarse de la naturaleza fue necesario que dominase sobre ella, que utilizara conscientemente, en sus propios fines, las leyes naturales, y que superara su dependencia directa respecto del medio exterior.

“La formación de la autoconciencia es no sólo característica para un individuo determinado, sino también para una nación y para cada clase social. Se puede hablar de que ha madurado la autoconciencia de clase cuando una u otra clase eleva tanto su conciencia clasista que es capaz de reconocerse a sí misma, cuando tiene conciencia de sus intereses, de su política y relaciones con las demás clases y crea su propio partido político. En la sociedad socialista la autoconciencia refleja la combinación armoniosa de lo personal y lo social” Diccionario Marxista de Filosofía (1971:24-25).

En este sentido, acaso ¿todas las mujeres son conscientes de su realidad?, ¿será posible no reconocerse abusada, explotada, menospreciada, elegible o

no? Las respuestas a estas preguntas, son sin duda afirmativas, en medio de un siglo de transformaciones agudas, de lucha por los derechos de las mujeres; millones de ellas, indígenas, negras, siguen siendo ausentes de sí mismas; siguen resignadas, asumiéndose como lo han venido repitiendo las madres, las abuelas, al servicio y sombra de los hombres; siguen sin conocerse, siguen siendo dependientes de los mendrugos de los amos, de los que las cuidan, siguen sin mirar un futuro distinto, sin autonomía y autorreconocimiento: sin cuidarse a sí mismas.

La tarea del cuidado de las mujeres, es hartamente conocido, se delega a los padres y madres, tíos, tías, abuelos, abuelas, a cualquiera, porque todos saben mejor que nadie qué es lo que necesitan saber y aprender para ser “buenas mujeres”. La familia, sigue siendo el primer espacio reproductor del sometimiento de las mujeres, es ahí donde se aprende a ser “mujer”, donde el patriarcado no es ejercido únicamente por los hombres, sino que en ausencia de ellos, son las mujeres, abuelas y madres quienes construyen al género femenino, lo edifican a partir de su experiencia, como servidoras, cuidadoras, ausentes de sí mismas como sujetos sociales; es aquí donde las mujeres se forjan a fuerza de dominio y opresión “ (...) Los hombres construyen las normas y ellas deben cumplirlas.” (Lagarde, 1996, p 70).

La construcción de toda mujer debería partir de su propia conciencia como sujetos sociales, asumirse libres y capaces de autogobernarse, responsables de su propio bienestar, ser autónomas, transformadoras, dadoras de vida por convicción. Sin embargo, en muchos espacios como el familiar, se siguen menospreciando las capacidades de las mujeres, incluso en la escuela que representa otro espacio donde se aprende a “ser mujer”, en muchos casos, resultan espacios faltos de este reconocimiento y, por lo contrario, promueven en sus programas de estudios cursos orientados al reaprendizaje de patrones de sometimiento, sumisión, lejos de la promoción de la emancipación femenina, de la igualdad de género.

Y es aquí donde hacemos precisiones, donde surgen algunas interrogantes ¿las mujeres se conocen? ¿Conocen sus necesidades, se saben parte de un todo y su responsabilidad colectiva? ¿Son ellas quienes formulan sus propios límites? Sería terrible intentar dar respuesta a todas ellas, pues han sido años de trabajo y lucha incansables por conseguir siquiera formularlas. Empero, se podría señalar que las mujeres comienzan a dar pasos de gigante en la tarea de comprenderse dentro del mundo y no para el mundo, en el que se han hecho presentes a través de distintas esferas, siendo sujetos de la historia y que es inminente la siguiente parada: el cuidado de sí mismas.

5.3.1 Cuidar de sí: primero yo y conmigo todas

Existen inconmensurables ejemplos de mujeres que se han hecho cargo de sí mismas, que se han procurado no sólo la sobrevivencia, sino que se han construido a partir de principios éticos fuertes, promotores de prácticas libertarias, a partir de ejercicios reflexivos de autoconciencia; de construcciones éticas personales (Foucault, 1994). Sin embargo y a pesar de estos esfuerzos, la violencia estructural (Galtung, 1994) que permea en la vida de muchas otras, sigue siendo una de las limitantes en el camino del autocuidado.

“La violencia es un proceso, una voluntad materializada que intenta imponer una situación y las formas de su valoración a través del uso de una fuerza o de un conjunto de fuerzas (materiales, simbólicas, cognitivas, afectivas)” (Inclán, 2015, p.17); es uno de los elementos constitutivos de las macro esferas de macro poder que rigen la vida de muchas mujeres, en las que los principios éticos siguen teniendo una estructura sistémica patriarcal, en la que no sólo se normaliza el abuso y la violencia, sino también, se reproducen patrones de dominación y sumisión que impiden la conciencia de sí y para con los demás.

El cuidado de sí, es entonces esa capacidad de autoconocerse y reconocerse como mujeres, como individuos, como sujetos colectivos, transformadores; que al identificarse capaces y parte de un todo, deben orientar sus vidas hacia un proceso disciplinario, fuera del heteropatriarcal, mismo que las ha mantenido en ese letargo moral, sin participación real de sus propias vidas. Y es que son precisamente todos estos elementos morales los que representan el punto de partida transformador, ¿cómo se puede seguir pensando en transformar el mundo, la vida de los hombres, de las mujeres, niños, niñas, animales y naturaleza, sin una conciencia de sí mismos; sin dinámicas morales constituidas a partir de estas primicias.

Las transformaciones culturales nunca antes han sido tan urgentes, en este estado de emergencia; transformaciones en los núcleos nodales donde las mujeres se “hacen” mujeres, en el que las familias siguen siendo el nicho donde se gestan todos estos patrones morales que conforman el tejido social, patrones de violencia y abuso con el que las mujeres se moldean a razón de las necesidades de quien creé saber lo mejor para ellas, por ello “La violencia no es un acto singular, es un conjunto articulado de prácticas cuyo fin es la producción artificial de diferencias expresadas en los cuerpos (en la violencia no se persigue la igualdad, sino la distinción, la ruptura de la identidad mediante la fuerza)” (*Ibíd*em ¿y la página?).

En estos esquemas de violencia, la facultad para cuidar de sí mismas, es casi nula, es delegada, incluso voluntariamente, a los verdugos, o quizá también podría tratarse de una respuesta “cómoda” a la falta de responsabilidad personal, a una falta de visión real del cuidado, pues siempre ir conforme a la corriente implica menor esfuerzo que nadar en el sentido contrario.

Entonces, ¿las mujeres tienen o no el poder de cuidar de sí mismas?, para Foucault, “...el poder no es una institución, no es una estructura o una fuerza de la que dispondrán algunos: es el nombre que se le da a una situación estratégica completa en una sociedad dada” (Foucault, 1990, p. 113); es decir, el poder no

es a título de nadie, es la facultad de poder hacer, es la capacidad de decidir y elegir que muchas mujeres no tienen y que otras, quizá no quieren.

En este sentido la autoconciencia es un elemento esencial para el cuidado de sí, pues este implica un conocimiento personal que deriva en una conciencia de sí para sí, donde el plano colectivo se transforma a través de esta concienciación pues "...nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo, los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 35) y al respecto Freire enfatiza en la importancia de la educación como mecanismo de liberación, la relevancia del escucharse, de reflexionarse fuera de estereotipos o figuras tradicionales, que acompañen la praxis libertaria.

5.3.2 Influencia del entorno migrante en la autoconciencia

La falta de seguridad de sobre la resolución de las necesidades primarias, incluso de la vida misma, son factores determinantes para emprender camino lejos de casa. "La migración tiene dos componentes: la salida o emigración y la entrada o inmigración, puede ocurrir dentro de las fronteras nacionales o fuera de ellas, y, además, puede darse de manera voluntaria o forzada" (Gómez, 2010, p. 84).

Numerosos contingentes, diariamente se unen al porcentaje creciente de este proceso demográfico mundial, en su mayoría, las personas migran en búsqueda de opciones de empleo para poder cubrir los gastos de subsistencia de sus familias. "La migración de hombres y mujeres mexicanos significa, por un lado, la oportunidad de tener empleo ante la insuficiencia de fuentes de trabajo en México" (Hermoso, 2004, p. 72) y en algunos casos para "...suplir las necesidades de fuerza de trabajo extranjera" (Op.Cit)

Las formas en las que se migra al extranjero son principalmente indocumentadas, lo que implica un riesgo mayor; además de las implicaciones legales, esta decisión pone en riesgo la vida, incluso de las y los niños con los que muchos viajan.

En el Estado de Querétaro, la migración es un proceso que se ha presentado bajo los mismos esquemas que en otras regiones del país, siendo el reencuentro con sus familias y la búsqueda de oportunidades de empleo, (imagen 4) la principal razón por la que se desplazan muchos originarios de este estado, (INEGI, 2020).

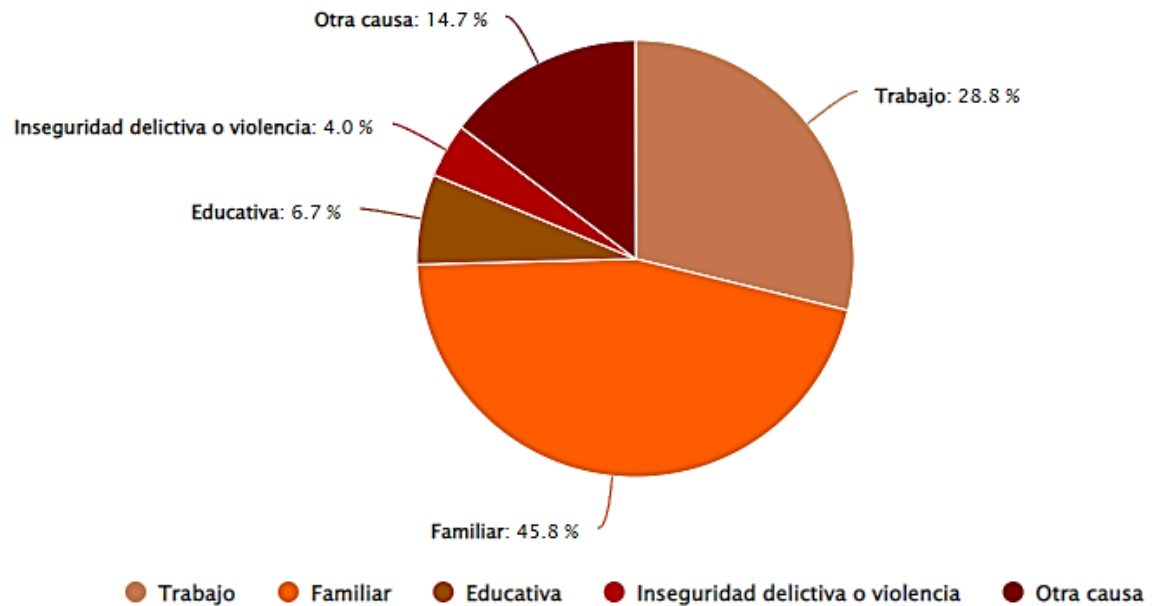


Imagen 4. Porcentaje de la población de 5 y más años migrante estatal según causa. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), consultado en: <https://www.inegi.org.mx>

Para el 2010 la inmigración era mayor que la migración; sin embargo para el 2020, las cifras cambiaron mostrando una disminución de la inmigración, pero una movilidad mayor de su población hacia otras partes del país y del mundo; como se observa en la imagen 5 .

Entidad federativa	2000			2010			2020		
	Inmigrante	Emigrante	Saldo neto	Inmigrante	Emigrante	Saldo neto	Inmigrante	Emigrante	Saldo neto
Querétaro	284,890	174,955	109,935	422,346	201,307	221,039	686,545	211,297	475,248

Imagen 5. Población total inmigrante, emigrante y saldo neto migratorio por entidad federativa, años censales de 2000, 2010 y 2020. Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), consultado en: <https://www.inegi.org.mx>

La travesía hacia una nueva parte de su país o del mundo, implica no sólo los costos monetarios y emocionales que derivan de este acto, también representan un reto para las familias que se rompen o para los que regresan sin lograrlo, o para quienes lo logran y no vuelven más.

De acuerdo con Torres (2012) “La migración –fenómeno social total– se redefine por género” (p. 303), mayoritariamente son los hombres quienes migran; sin embargo las mujeres son las que más impactan sus vidas, a partir de ser migrantes; sin embargo, para “las mujeres migrantes no siempre son las que tienen mayores desventajas, pero al estar sujetas a las normas hegemónicas de género las mujeres que se desplazan tienden a desafiar con frecuencia esas normas y corren el riesgo de ser tratadas como anormales y de haber renunciado a sus derechos” (Gasper *et al*, 2016, p. 50)

En el caso de las mujeres de Peñamiller, migrar implica también, un reto emocional, familiar y social; frecuentemente miran a sus pares varones emprender este viaje, lo que les vale el reconocimiento de su comunidad; aunque para ellas sea distinto.

El ser hombre y salir a trabajar fuera de casa, representa una muestra de valor, de fuerza y responsabilidad. Sin embargo, en ocasiones para ellas no resulta sencillo salir de casa sin ser señaladas, incluso, exiliadas de sus familias o de sus comunidades. Tanto para las que se van, como para las que se quedan, la presión que implica su rol dentro de las familias es, para el caso de las primeras, ser respetadas en la decisión de ir solas con extraños a vivir fuera de casa, además tener la responsabilidad de cumplir con el objetivo de encontrar trabajo y enviar lo necesario para los suyos, o de estudiar y volver a casa con los cuhicheos de las y los vecinos.

Para las que se quedan “...mantener la comunidad, los hijos, la cultura, los ancianos, los hogares, la valiosa base agrícola y la infraestructura física y organizativa, así como ayudar a las llegadas y partidas de los migrantes y las demandas adicionales de nuevas actividades económicas (a partir de los ahorros de los migrantes), y a menudo, a esperar un nuevo hijo después de la visita que

hace al hogar el esposo” (Truong *et al*, 2014, p.17). Este puede ser el papel que deben jugar muchas de las mujeres que se quedan, en el mejor de los casos; no así para las que son abandonadas, para que pusieron corazón, cuerpo y mente para apoyar al que se fue, con miras a un futuro esperanzador para los suyos.

Para ellas, las “dejadas”, las abandonadas, son las que deben autoemplearse, resistirse al escarnio social por dejar a los niños solos, o por llevarlos al trabajo; porque ¿cómo se le ocurre sacarlo tan de madrugada?, ¿cómo puede irse tan tranquila y dejarlos? Estas son las espadas que les infieren los tíos, las madres, los vecinos, a muchas de las que no se van y se quedan solas.

Para las estudiantes del CECyTEQ, migrar forma parte de sus escenarios futuros, es un recurso para ser “otra”, para dejar de ser y convertirse “en”; para mirarse en la sonrisa de los primos que volvieron en diciembre, para decir como ellos y dejar de parecerse tanto a sus abuelas.

Sin duda la falta de opciones de formación profesional las orilla a partir de su comunidad, pero la realidad es que mayoritariamente, las jóvenes de Peñamiller, huyen para convertirse en “otras”, aunque se enfrenten a jornadas maratónicas de trabajo, mal remunerado, en algunos casos, a ser violentadas o abusadas, para continuar siendo oprimidas, pues ellas tienen claro que el migrar para “el otro lado”, es lo mejor que les ha pasado a muchos de los suyos.

6. EL PROYECTO PROFESIONAL COMO EJE CENTRAL DEL PROYECTO DE VIDA

6.1 El proyecto profesional

Para Zuazua, (2007) “El proyecto es una imagen poderosa que nosotros creamos para que nos aliente en el día a día desde su promesa de plenitud. Así, cuando queremos referirnos a nuestros anhelos, o a la falta de ellos, nuestros proyectos personales dan forma a la esperanza con que afrontamos el futuro. Asimismo, los proyectos materializan por su carácter operativo nuestras expectativas en el ámbito personal y social, expresándolas como proyecto vital” (p. 19). Para Guichard (1996) proyecto es “...un poner en relación de modo significativo, el pasado, el presente y el futuro, quedando vigilada ésta última dimensión” (p.17).

Hernández y Ovidio, (2006) explican el proyecto de vida de la siguiente manera: “El Proyecto de Vida es la estructura que expresa la apertura de la persona hacia el dominio del futuro, en sus direcciones esenciales y en las áreas críticas que requieren de decisiones vitales. De esta manera, la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo, tanto en su expresión actual como en la perspectiva anticipada 27 de los acontecimientos futuros, abiertos a la definición de su lugar y tareas en una determinada sociedad” (p. 3).

Entonces, el proyecto de vida es transcendental en las adolescentes, ya que a través de este pueden desarrollar su autoconcepto a partir del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, mismo que les permite erigir fuertes proyecciones de sí mismas a futuro, en esta misma sintonía, el proyecto profesional incorpora las estrategias para la concreción de la satisfacción de sus expectativas de vida profesional y laboral, y que a partir del cumplimiento de sus intereses, reafirman sus fortalezas, elevando su autoestima y reafirmando sus anhelos, lejos de la frustraciones de sus intereses.

De acuerdo a Romero (2004), el desarrollo de un proyecto no es específico para una etapa de la vida particularmente. No obstante, la falta de éste, significa una pérdida de visión de sí mismo; ya que, en el caso concreto de las adolescentes, “el proyecto profesional y vital va a facilitar el equilibrio entre esos diferentes roles (madre, profesional; trabajo-ocio...) y, por tanto, la resolución positiva de los conflictos que pueden aparecer entre ellos, dando coherencia en la trayectoria vital” (*Ibídem*, 2004, p. 339).

De lo anterior la autora asegura que este proceso no debe ser lineal, debe ser flexible con las posibilidades a futuro, pero debe tener una actitud comprometida y de conciencia de la resolución de estas problemáticas, con la responsabilidad de poner en juego todas las potenciales y esfuerzos en la concreción de los objetivos planteados (Romero, 2004).



Imagen 6. Diagrama del proyecto profesional. Fuente: Romero (2004) tomado de <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11637/11088>

En este sentido, se entiende al proyecto profesional, como un posible tramo de lo futuro en las adolescentes; concibiéndolo como una parte de su proyección de vida, que puede en su cumplimiento, brindar elementos constitutivos de sí mismas, para alcanzar la autonomía personal y el autorreconocimiento.

6.1.2 El proyecto profesional, alternativa de vida para las adolescentes de Peñamiller

Para las adolescentes de Peñamiller, el acceso a la educación profesional es un reto, tener la aprobación de sus familias para continuar estudiando es sin duda la primera batalla; dejar claro que las mujeres pueden ser además cuidadoras, cocineras, amas de casa, niñeras; profesionales de la salud, docentes, científicas y todo a su vez.

Las mujeres de este municipio se enfrentan, además, a la presión social que implica reconocerlas como reproductoras de la vida, ser madres no es una opción, sino una misión de vida y, dentro de este contexto, dejar de lado la maternidad, significa abandonar el principal trabajo femenino para el que muchas jóvenes han sido creadas, lo que deriva muchas veces en la desaprobación familiar y social de la comunidad; por lo que “dichas actividades deben organizarse con sentido coherente y darle continuidad dentro del marco de la localidad” (Suárez, 2007, p. 385), por consiguiente, migrar resulta un segundo reto por vencer.

En este sentido las estudiantes tienen claridad de que las opciones de formación profesional se encuentran fuera de su localidad, por ello, trazan como primer objetivo el migrar hacia otra parte del estado, del país o del extranjero; lo anterior se refuerza con las experiencias de sus familiares que han migrado, representando experiencia de éxito en lo personal, no precisamente en lo profesional; por lo que el abandonar la idea de estudiar resulta una opción atractiva para las jóvenes que, en esta etapa temprana de vida, visualizan la conquista de sus aspiraciones personales, a través de la migración para emplearse y no para formarse profesionalmente.

En este sentido, la configuración de un proyecto profesional, que contemple estos factores, es esencial para las mujeres de Peñamiller; ofrecer elementos vocacionales, sin duda es parte de la tarea, pero además de ello, deben contar con referentes de otras experiencias de otras mujeres en sus mismas condiciones, que (*ibidem*); experiencias que amplie los horizontes profesionales de las jóvenes y que abonen en la construcción de su proyecto profesional.

7. LA EXPERIENCIA CON LAS ADOLESCENTES DE PEÑAMILLER

7.1 Análisis de los resultados

Las investigaciones cuantitativas seleccionan una muestra representativa para determinar el método estadístico a aplicar Álvarez *et al* (2003). Sin embargo, “en la investigación cualitativa no interesa la representatividad; una investigación puede ser valiosa si se realiza en un solo caso (estudio de caso), en una familia o en un grupo cualquiera de pocas personas” (*ibidem*, p. 33).

Para fines de esta investigación se consideró tomar una muestra representativa de la población de las mujeres estudiantes de este plantel, solo con la intención organizar la información, como referente se consideró el total 262 estudiantes, el cual 152 son mujeres, equivalentes al 52%, por lo que se trabajó con 15 estudiantes de segundo, cuarto y sextos semestres, siendo en total 45 estudiantes representando el 29.7 % del total de las mujeres estudiantes del CECyTEQ.

7.1.1 Taller I. Dinámica: La Caja de las preguntas

El objetivo de este taller fue identificar el contexto sociocultural, el contexto familiar y el contexto educativo de las estudiantes; así como describir lo que se encontró de forma organizada. Esta actividad permitió conocer en particular factores importantes como el contexto familiar y social en el que se desarrollan las estudiantes; cómo es enunciado, el contexto histórico, familiar y cultural son determinantes en las vidas de las mujeres. Los talleres fueron convocados a través de la colaboración de la Profesora Alma Delia Reséndiz Vega, quien es docente en el CECyTEQ, se llevaron a cabo en dos jornadas: en el mes de marzo del 2022, cuatro días de trabajo presencial en las instalaciones de este centro educativo, y cuatro más a través de una plataforma virtual, para concluir con el trabajo programado.

A través de esta dinámica, conocimos del impacto que pueden tener las diferentes expresiones de la realidad de las estudiantes del CECyTEQ, en la toma de decisiones sobre su proyecto profesional; en el caso de algunas, las actividades domésticas siguen siendo sólo para las mujeres, lo que ha repercutido en la realización de sus tareas académicas, incluso manifestaron que el apoyar a sus madres es muy importante para ellas y que el continuar estudiando podría limitar este apoyo, lo que se traduce en un probable abandono de sus estudios profesionales.



Imagen 7. marzo 3, 2022, Peñamiller, Querétaro, México. Taller 1. Aplicación de la Dinámica “La caja de preguntas”. Alin Guadalupe Ponce Hernández

Lo anterior da cuenta de cómo el *poder sobre*, que puede comprenderse como la capacidad para influir en el otro para persuadir el actuar de las y los demás, puede ser también “...una manifestación del poder sobre, sea que ni los dominantes ni los dominados estén conscientes de la opresión -por ser ésta estructural y por estar pautada por patrones culturales y prácticas institucionales-

y que por tanto no sea fácil ofrecer alternativas del curso a seguir.” (Rowlands en García, 2003, p.227).

Es importante señalar que la mayoría de ellas no tienen visible esta condición como una limitante, sino que se trata de una posición tradicional dentro de sus familias y que; a pesar de mostrar gran interés en continuar con su formación profesional, el abandono de este rol dentro de sus núcleos familiares les causa afectaciones emocionales, que derivan en afectaciones en su planificación de vida.

Otra de estas características fue la importancia que tiene para ellas el viajar fuera de su comunidad, una de las razones por las que contemplan esta posibilidad, es el estudiar y conocer nuevas formas de vida. Sin embargo, en su mayoría es por mejorar sus condiciones económicas y de educación.

A través del enfoque interseccional, se pudo dar cuenta de las particularidades de las jóvenes, los elementos que han construido sus experiencias de vida (Crenshaw, 1991) y las intersecciones en estas estructuras; desde este enfoque se visibilizaron diversas particularidades de la caracterización de las estudiantes, tales como: migración, subordinación, desigualdad, blanqueamiento; así como de las interacciones entre estas, considerando además, los efectos de estas estructuras de desigualdad en las vidas particulares de las adolescentes Viveros (2016).

Otro de estos elementos es el fenómeno de la migración que dejó manifiesto que, para los habitantes de esta comunidad, salir de su lugar de origen es claramente una opción relevante dentro de su planificación de vida, incluso como una de las opciones de mayor coincidencia dentro de los planes de futuro de las jóvenes, teniendo como principales destinos la Ciudad de México, Guanajuato, Guadalajara y Querétaro Centro, estos destinos principalmente contemplados para acceder a espacios educativos; no así para la migración internacional, que se concentra principalmente en EUA y Canadá como polos de atracción, con el

deseo de mejorar su situación económica, es decir, dejaron manifiesto su deseo de salir del país principalmente con la intención de encontrar mejores opciones laborales que las casi nulas de su comunidad:

“... yo solamente tengo tres hermanos y son mayores y los tres trabajan en Estados Unidos...”

Otro tema importante, fue la violencia que sufren estas mujeres, en muchos de los casos, se trata de una violencia estructural (Galtung, 1994) que ni si quiera es observada por la mayoría de ellas, de sus compañeros y de las y los profesores. Se trata de una triple jornada de trabajo de la cual son víctimas, lo que representa el trato diferenciado dentro de sus núcleos familiares, esta desigualdad no es contemplada dentro de las planificaciones de los docentes del plantel pues, como se comentaba, los y las profesoras no conocen de todas las condiciones en las que se desarrollan la mayoría de las estudiantes:

“...Cuando estábamos en clases en línea, todo lo hacía yo, pero ya ahorita que estamos en presenciales, lo hace mi abuelita y yo le ayudo...”

En muchos de los casos, las jóvenes en una primera pregunta manifestaron no sentir ser víctimas de desigualdad, abuso o violencia. No obstante, al entrecruzar con otras preguntas, se pudo identificar, que la mayoría de ellas la sufren sin si quiera ser conscientes de ello:

“...la mayoría mi mamá se encarga de hacer quehacer y cuando yo llevo de la escuela también hago algunas cosas, me pongo a ayudarle...”

Sobre este tema, durante la entrevista con la Psicóloga de la institución, ella expresó que efectivamente muchas de las estudiantes sufren de violencia de género, pero que, en la mayoría de los casos, no son conscientes de ello o no se atreven a denunciarlo pues se trata de sus padres y/o familiares o compañeros a

los que ellas no quisieran afectar; porque consideran, incluso, que se trata de prácticas normalizadas ya interiorizadas en ellas:

“...la chica se sintió como muy evidenciada, o bueno ella pensó que se iba a sentir evidenciada si hacia la denuncia, no la hicieron...”

Al respecto, la y los profesores entrevistados, expresaron de igual manera, que la mayoría de los jóvenes son respetuosos y que no han sido testigos de ninguna práctica de violencia hacia las adolescentes, por lo que consideran que no son víctimas de ninguna práctica de violencia, desigualdad o discriminación:

“...son buenos jóvenes; sin embargo, si es evidente que la educación está enfocada en el asunto machista de alguna manera, pero en general se llevan muy bien entre ellas y ellos, ellas a veces permiten que se les hable de alguna mala manera...”

En este sentido, la mayoría de las mujeres estudiantes del CECyTEQ, dieron respuesta a todas las preguntas planteadas durante la dinámica, dejando entrever sus contextos sociales, familiares y académicos. Con lo anterior se conocieron las condiciones socioeconómicas y familiares de las adolescentes, las cuales fueron claramente determinantes en la planificación de vida de estas mujeres, teniendo como principales factores la migración, la desigualdad de género y la situación socioeconómica de Peñamiller:

“...algunas veces de alguna manera si y tiene que ver con su nivel social, pues como que hacen alguna diferencia...”

7.1.2 Taller I. Dinámica 2: El árbol de mis triunfos.

Esta dinámica se integró al taller, con la finalidad de identificar y favorecer el autorreconocimiento de las estudiantes; a través de la elaboración de un

esquema o dibujo de un árbol con variables clave que permitieron a las estudiantes reconocer algunas de sus cualidades, habilidades, metas, logros y sus miedos.

La actividad se acompañó de una lluvia de ideas en torno a las respuestas de las estudiantes, en la cual pudieron dar cuenta de sus similitudes y de las posibilidades y recursos que tienen para construirse autónomamente, de igual forma se respondió a dudas y cuestionamientos sobre el tema.



Imagen 8. marzo 3, 2022, Peñamiller, Querétaro, México. Taller 1. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”. Alin Guadalupe Ponce Hernández

Estas similitudes propiciaron una interacción positiva entre las estudiantes, en algunos casos, la dinámica abonó a la integración de ellas como grupo, al reconocerse dentro de las vidas de las demás, manifestaron expresiones de agrado y cierta complicidad que les generó confianza.

Dentro de los resultados se obtuvo información de las jóvenes en cinco categorías: debilidades o miedos (gusanos), cualidades (raíces), habilidades (tronco), metas (hojas) y logros (hojas), ilustradas en las imágenes 7,8, y 9. A través de estas categorías tuvimos acceso a la dimensión personal (Rowlands, 1997) de las estudiantes, Dentro de las respuestas en la categoría de las cualidades, el 80% las estudiantes dijo ser principalmente amable, teniéndola como su mayor cualidad y respetuosa e inteligente como la menor, representada por 40%.

Imagen 9. marzo 3, 2022, Peñamiller, Querétaro, México. Taller 1. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”. Alin Guadalupe Ponce Hernández

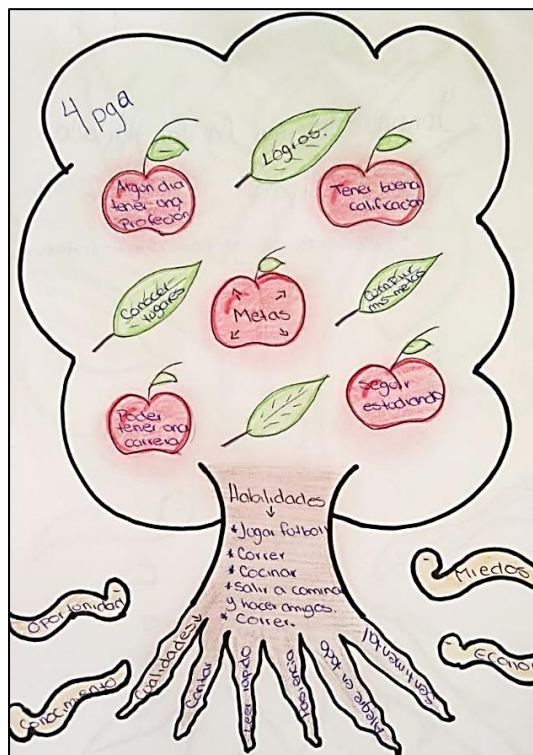


Imagen 10. marzo 3, 2022, Peñamiller, Querétaro, México. Taller 1. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”. Alin Guadalupe Ponce Hernández

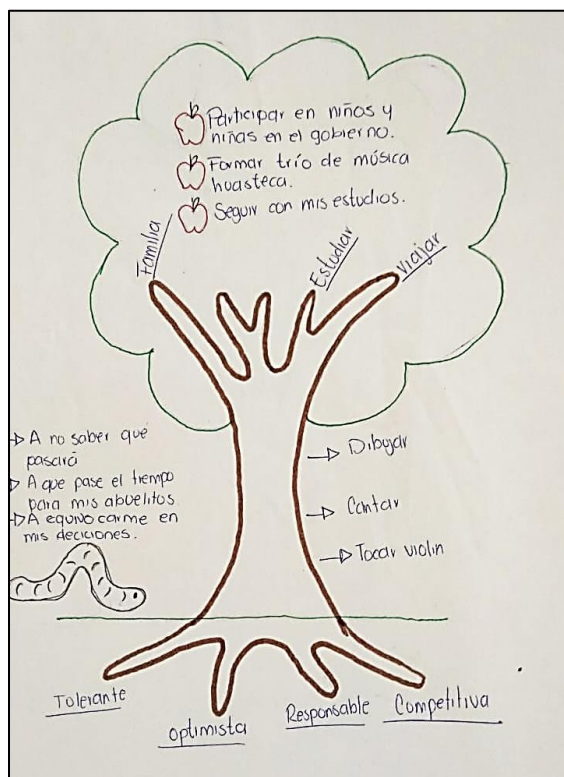
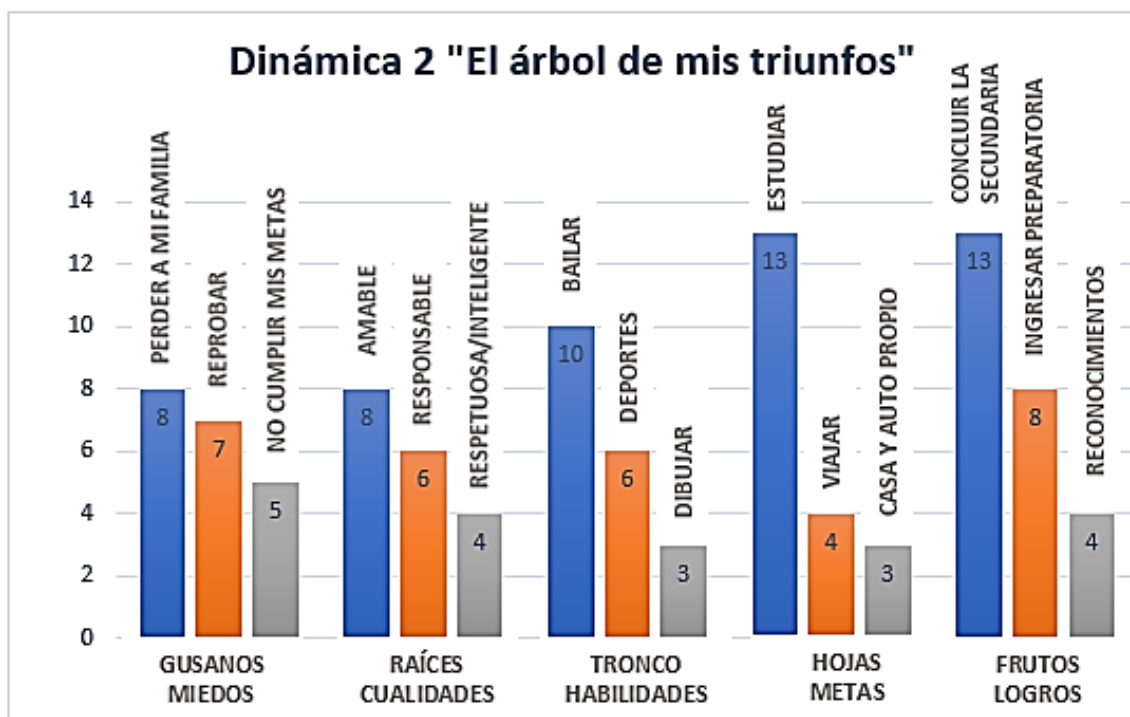


Imagen 11. Fuente: marzo 3, 2022, Peñamiller, Autora: Alin Guadalupe Ponce Hernández. Taller 1. Aplicación de la Dinámica “El árbol de mis triunfos”

En el tema de habilidades, reconocieron que bailar representa su principal habilidad, seguido por los deportes y el dibujo. Entre sus principales metas expresaron que el continuar estudiando es la principal, seguida de viajar y tener una casa y auto propios. Dentro de sus logros consideraron que haber concluido la secundaria, después ingresar a la preparatoria y la obtención de reconocimientos académicos, culturales y deportivos constituyen metas de interés para sus vidas a mediano plazo.

Las respuestas anteriores permiten dar cuenta de la forma en la que se perciben, reconocen y se proyectan. Manifestando que su principal elemento de confianza y en sí mismas, está principalmente anclado en sus familias y su formación académica; reiterando que lo fundamental es la formación profesional para alcanzar sus metas y que, a su vez, coinciden con lo que dijeron ser sus principales miedos: perder a sus familias y a reprobado (gráfica 2).



Grafica 2. Elaborado por Alin Ponce Hernández, basado en la información obtenida en el trabajo de campo. Taller 1. Dinámica 2 "El árbol de mis triunfos"

7.2 Taller II. Dinámica 1: Acciones para el autocuidado

A partir del desarrollo de los capítulos de este trabajo, se ha fundamentado la importancia del autocuidado y el cuidado de sí; a través de esta dinámica pudimos conocer algunos aspectos sobre el autorreconocimiento de las jóvenes, cuáles son sus expectativas de autocuidado a partir del conocimiento de sí y para sí, entendiendo que para poder cuidarse, se debe tener conciencia de quienes somos (Foucault, 1994). La autoconciencia como elemento esencial del cuidado, fue una de las variables a observarse a través de esta actividad.

Después de responder a las preguntas, las jóvenes se expresaron en torno a la temática, en el caso de las alumnas de segundo semestre, particularmente fueron quienes reconocieron saber menos sobre el cuidado de sí mismas, si bien saben de las recomendaciones familiares, aún carecen de elementos sólidos sobre el conocimiento personal y su importancia.

7.2.1 Dinámica 2: Lluvia de ideas ¿Cómo ha influido la socialización en mi desarrollo personal?

En esta dinámica se reflexionó con las estudiantes sobre los roles de género y sobre el espectro de oportunidades que tienen con respecto a sus compañeros varones, desde su desenvolvimiento en las aulas, hasta la asignación de las actividades domésticas en casa. Sobre lo anterior, la mayoría de las adolescentes coincidieron en que muchos de sus hermanos o sus padres, realizan sus actividades, sin tener que ocuparse de las domésticas; es decir, que se encuentran en una posición de desventaja y que esto lo han sentido también en sus clases, de lo que no habían dado cuenta.

Lo anterior se traduce en desigualdad, al no tener las mismas condiciones para realizar sus tareas académicas, lo cual, también es poco conocido entre los y las docentes que, al no conocer sobre estos contextos, dejan de lado el poder crear estrategias que abonen en la construcción de igualdad y equidad entre los y las estudiantes.

Manifestaron que el tener mayor información sobre estas conductas, les sería más fácil identificarlas y tratar de evitarlas, incluso expresaron que debería existir una materia o asignatura que brindara estos conocimientos; ya que si bien, existe una materia que los apoya con los requerimientos vocacionales, no así en el conocimiento y análisis de los roles de género, violencia, abuso, entre otros.

Esta falta de información es primeramente dentro de sus entornos familiares, donde el poder expresar sus inquietudes, sentimientos e ideas puede, en algunos de los casos, resultar en falta de comprensión e incluso señalamientos y agresiones de parte de sus familiares. En este tenor, las estudiantes compartieron que, buscan en la escuela un espacio para la discusión sobre estos temas, pues sienten tener cierta libertad para poder expresarse, además de obtener respuestas a muchas de sus interrogantes y que a su vez esto se traduzca en información de opciones para su vida.

Lo anterior evidencia el impacto que la escuela puede tener en la construcción de opciones de vida para las mujeres, a partir de la planificación profesional de ellas, lo que puede afectar, además, en la conciencia de sí mismas, principalmente a la hora de tomar decisiones sobre su futuro.



Imagen 12. marzo 4, 2022, Peñamiller, Querétaro, México. Taller 2. Aplicación de la Dinámica “Acciones para el autocuidado”. Alin Guadalupe Ponce Hernández.

7.2.3 Taller II. Dinámica 3: abrir los ojos

Para esta dinámica las respuestas fueron confidenciales, sólo se pidió que anotaran su grupo, para brindarles confianza en la confidencialidad de sus respuestas, las cuáles dejaron en evidencia que algunas de ellas se sienten amenazadas o temerosas de exponer sus vivencias. La cultura patriarcal predomina en las familias del municipio; las madres y padres no tienen claridad del significado de mantener un régimen androcéntrico. Las madres derivan de una educación más restrictiva, aunque los sistemas normativos y la identidad se han ido debilitando con el intercambio cultural, lo que no ocurre con la obediencia a un arquetipo que otorga ventajas a los varones siempre.

En general las estudiantes entre algunas risas, desarrollaron la dinámica fluidamente, en algunos casos hubo algunas que trataban de cuidar sus respuestas de los ojos de sus compañeras, pero sin dejar de prestar atención a la actividad.

Las principales respuestas se muestran en Cuadro 2:

Cuadro 2. Principales respuestas de la Dinámica 3: “Abrir los ojos”

PREGUNTA	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. ¿Qué les pasa a sus ojos?	Están vendados	Están vendados	Se los vendaron
	No pueden ver	No pueden ver	Están vendados
2. ¿Se los ha tapado ella?	Tal vez	No	No
	No	Quizá	No lo creo
3. ¿Quién se los tapa? ¿Por qué?	Un pañuelo	Alguien más	Alguien más/un hombre
	No lo sé/miedo	Para sorprenderla/ lastimarla	Para lastimarla
4. ¿Qué teme?	Que la lastimen	Que la lastimen	Que la lastimen
	colores	naturaleza	amor

5. ¿Qué cosas nos gustaría que viera esa mujer?	amor	tranquilidad	paz
---	------	--------------	-----

Cuadro 2. Fuente: Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida en el trabajo de campo. Taller 2. Dinámica 3: “Abrir los ojos”

A partir de estas respuestas, se reconocieron aspectos fundantes sobre la percepción que tienen de la violencia y de las formas en las que puede manifestarse; sin ser de primera intención, pero si como parte de la actividad, las estudiantes nuevamente expresaron las condiciones de desiguales en las que se desarrollan sus vidas; particularmente expresaron que, con relación a sus planes de futuro, conocían sobre sus deseos, pero no así de las opciones con las que cuentan.

En el cuadro se puede observar que, las respuestas dejan de ser coincidentes según el grado escolar que cursan; es decir, la madurez con la que reflexionan los cuestionamientos y el posible impacto que tiene su formación académica; lo que evidencia la trascendencia que puede tener la educación en la óptica desde donde observan y analizan la diversidad de situaciones que flanquean las jóvenes; además de los elementos que su formación les proporcionan, para cuestionar, analizar a la hora de decidir.

7.3 La educación en el CECyTEQ

A través de la revisión bibliográfica; así como, en el trabajo de campo, se pudieron conocer los programas de estudio que implementa este centro de estudios; principalmente están integrados por tres ejes principales: básico, propedéutico y profesional. De esta estructura curricular se derivan:

- 20 asignaturas del componente básico.
- 4 asignaturas obligatorias del componente propedéutico.
- 12 asignaturas ligadas a las cuatro áreas propedéuticas (Físico-Matemática, Económica-Administrativa, Químico-Biológica, Humanidades

y Ciencias sociales), de las cuales los estudiantes cursan dos durante el sexto semestre.

- 5 módulos de formación por cada carrera técnica articulados a las Subsistemas que imparten Bachillerato Tecnológico. (Alemán *et al*, 2020, p.10), “La formación básica aporta fundamentos a la propedéutica y a la profesional. Sus asignaturas se abordan principalmente en los cuatro primeros semestres, y se distribuyen en cinco campos disciplinares (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Comunicación y Humanidades)” (*ibidem*, p.10)

Cuadro 3. Formación Básica del CECyTEQ

ASIGNATURAS	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
	ALGEBRA	GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	GEOMETRÍA ANALÍTICA	CÁLCULO DIFERENCIAL	CÁLCULO INTEGRAL	PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA
	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	INGLÉS	TEMAS DE FILOSOFÍA
	LECTURA, EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA. (LEOyE)	LEOyE	BIOLOGÍA	ECOLOGÍA	CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y VALORES (CTS y V)	
	LÓGICA	QUÍMICA	ÉTICA	FÍSICA	FÍSICA	
	QUÍMICA					
	TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)					

Cuadro 3.Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida en el trabajo de campo y consultado en: <http://www.cecylteq.edu.mx/x>

La formación propedéutica “enlaza al Bachillerato Tecnológico con la Educación Superior, y pone énfasis en una profundización de los conocimientos que favorezca el manejo pluridisciplinario e interdisciplinario, de tal modo que se logre una mejor incorporación a los estudios superiores” (*ibidem*, p.10), se integra por cuatro componentes: Económico Administrativas, Físico Matemática, Humanidades y Ciencias Sociales y Químico Biológica; a su vez éstas se integran por asignaturas propias de estos componentes, como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Formación Propedéutica del CECyTEQ

ASIGNATURAS	ECONÓMICO ADMINISTRATIVAS	FÍSICO MATEMÁTICA	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	QUÍMICO BIOLÓGICA
	INTRODUCCIÓN A LA ECONOMÍA	DIBUJO TÉCNICO	HISTORIA	INTRODUCCIÓN A LA BIOQUÍMICA
	INTRODUCCIÓN AL DERECHO	MATEMÁTICAS APLICADAS	LITERATURA	TEMAS DE BIOLOGÍA CONTEMPORÁNEA
	TEMAS DE ADMINISTRACIÓN	TEMAS DE FÍSICA	TEMAS DE CIENCIAS SOCIALES	TEMAS DE CIENCIAS DE LA SALUD

Cuadro 4. Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida en el trabajo de campo y consultado en: <http://www.cecylteg.edu.mx/x>

Y por último la formación profesional, la cual “permite contar con una oferta de especialidades organizada en campos de formación profesional. Dichos campos se determinan con base en la identificación de procesos de trabajo similares que pueden ser definidos en función del objeto de transformación y las condiciones técnicas y organizativas que les caracterizan”; (Aleman *et al*, 2020, p.10). Estas especialidades son diseñadas bajo competencias requeridas en el ámbito laboral actual (Lara *et al*, 2020), para el caso del plantel de Peñamiller se constituye por las dos especialidades técnicas terminales: Técnico en Procesos de Gestión Administrativas (TPGA) y Técnico en Mantenimiento Automotriz (TMA), las cuales se conjuntan en cinco módulos principalmente.

Cuadro 5. Formación Profesional del CECyTEQ

ESPECIALIDADES TÉCNICAS TERMINALES		
MÓDULOS	TÉCNICO EN PROCESOS DE GESTIÓN ADMINISTRATIVAS (TPGA)	TÉCNICO EN MANTENIMIENTO AUTOMOTRIZ (TMA)
	Módulo I – Auxilia en el registro y análisis de procesos contables de una organización	Módulo I - Mantiene los sistemas eléctricos y electrónicos del automóvil
	Módulo II – Auxilia en el área de costos de una organización	Módulo II - Mantiene el motor de combustión interna

	Módulo III – Asiste en el proceso de ventas de una organización	Módulo III - Mantiene los sistemas de control electrónico del motor de combustión interna
	Módulo IV – Apoya en la cadena productiva de una organización	Módulo IV - Mantiene el sistema de transmisión del automóvil
	Módulo V - Asiste en la gerencia de una organización	Módulo V - Mantiene los sistemas de suspensión, dirección y frenos del automóvil

Cuadro 5. Elaborado por Alin Guadalupe Ponce Hernández, basado en la información obtenida en el trabajo de campo y consultado en: <http://www.cecylteq.edu.mx/x>

Lo anterior permite conocer los ejes formativos de este centro educativo, donde “los contenidos de las asignaturas son importantes porque propician y orientan el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas; sin embargo, en el currículo vigente, se han dejado de lado aspectos fundamentales que permiten a los jóvenes responder a los desafíos del presente y prepararse para el futuro” (Alemán *et al*, 2020, p.6), pero no están transversalizadas por la perspectiva de género, no contemplan las necesidades específicas de las estudiantes, dejando de lado las limitaciones que estas representan durante su formación académica.

Si bien existen actividades extracurriculares, que orientan sobre el cambio social de los roles de género, y sobre las posibilidades de desarrollo humano que forman parte de sus derechos, las adolescentes no cuentan con una atención diferenciada y direccionada hacia la construcción de su autoconcepto, limitando su toma de decisiones, lo que se traduce, para muchas, en el abandono total de su proyecto profesional, truncando con ello, la posibilidad de concebirse fuera de los estereotipos comunes en sus comunidades.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 Conclusiones

Las mujeres se enfrentan diariamente a distintos retos, uno de los más grandes aglomera todo aquello que implica construirse desde sus propias realidades: ser mujer, ser madre, indígena, burguesa, pobre o rica, son algunas de las características que pueden o no complejizar este desarrollo. Sus entornos, las formas dentro de sus núcleos familiares, sus comunidades, son punta de lanza en la búsqueda de aquellas limitantes que poseen algunas mujeres al generar su autoconcepto y con ello tomar decisiones de futuro.

En este tenor, la investigación observó a partir del enfoque interseccional, todas estas estructuras constitutivas de las adolescentes de Peñamiller, a través de la interseccionalidad se pudo conocer y comprender estas múltiples caracterizaciones, lo que permitió analizar los factores socioeconómicos, familiares de las estudiantes y con ello se identificaron problemáticas particulares de las sujetos de estudio y principalmente aquellas que restringen su autorreconocimiento y el desarrollo de la conciencia de sí mismas, que ponen límite a la construcción de su proyecto de profesional.

Al respecto se brindan las siguientes observaciones:

- Las estudiantes del CECyTEQ, se desarrollan bajo condiciones de desigualdad con relación a los hombres, esto principalmente en sus entornos familiares, realizando doble e incluso triples jornadas de trabajo, lo que sin duda impacta en el desarrollo de sus actividades académicas.
- Las oportunidades de desarrollo personal de las jóvenes dentro de su comunidad, son pocas, lo que las ha predispuesto a elegir la migración interna e internacional dentro de su planificación de vida. Este fenómeno se ha venido manifestando en el municipio lo que impacta directamente en la toma de las adolescentes.

- Las jóvenes se reconocen como mujeres con diversas cualidades y habilidades. Sin embargo, su autonomía se ve limitada en algunos de los casos por la falta de conocimiento del espectro de oportunidades que poseen; ya que la mayoría manifestó su deseo de continuar su formación profesional, pero la mayoría sin tener claridad del cómo materializarlo.
- La mayoría de las estudiantes desconocen de prácticas de autocuidado, qué son, qué beneficios tienen, pese a que, en algunos de los casos, forman parte de sus cotidianidades. Sin embargo, no deja de ser importante la autorregulación, la autoeficacia y la autodeterminación, como promoción del autocuidado como parte del camino hacia la autonomía.

Estas observaciones buscan describir la situación de las jóvenes, sus hogares, su entorno social hasta su desempeño y desarrollo académico, donde se pueden realizar esfuerzos para abonar en la autoconciencia de las estudiantes y con ello posibilitar la construcción de su proyecto profesional y de vida, fuera de la reproducción de estereotipos, de violencias y de prácticas de abuso y sometimiento que sin dudan permea en los espacios donde se desarrollan estas adolescentes.

Aunado al contexto familiar y el impacto de este en la caracterización de las estudiantes, se analizaron los programas de estudios del CECyTEQ, en los que se contempla de manera básica o casi nula, el enfoque de género; lo cual quedó evidenciado durante las dinámicas de los talleres y sobre todo en la revisión a las estructuras y contenidos curriculares, de su programa de estudios.

De lo anterior se observa lo siguiente:

- Los programas de estudios de este centro educativo no contemplan ninguna asignatura específica para la promoción y atención de las necesidades diferenciadas de las adolescentes del CECyTEQ.

- Los talleres, pláticas y eventos para la promoción de la equidad de género que se han realizado en el plantel, no suplen la necesidad de asignaturas específicas que permitan a las estudiantes comprender sus diferentes expresiones de la realidad y condiciones; con ello, construirse a partir de una formación integral y humana.
- La construcción de un programa de estudios con enfoque de género, requiere de la inversión de un proyecto específico, que contemple todas estas necesidades y características de las estudiantes; conjuntamente con el “marco normativo y legal de la política pública el cual instituya la igualdad entre hombres y mujeres y la atención de sus particularidades en el tema de la salud, pues es este el sustento de la misma y la directriz a seguir en la operación de las acciones” (Pizano, 2012, p. 5)

Igual de importante resulta la vinculación del centro de estudios con la comunidad de Peñamiller, propiciar el acercamiento y capacitación de los habitantes de este municipio, para conocer de estos temas, crear estrategias consensuadas para la convivencia y el desarrollo de los y las jóvenes de entidad.

Con relación al programa de estudios, recordar que los elementos vocacionales, son importantes para la preparación de la elección de que camino elegir (Havighurst, 1972); no así de la construcción personal de las adolescentes, teniendo claro que un elemento imprescindible es la autoconciencia y esta no la poseen natamente, sino la desarrollan a partir de la reflexión y la valoración de sí mismas generando un acercamiento al autorreconocimiento, (Bonilla, 2012).

De aquí se puede concluir que:

- La investigación logró la caracterización de las sujetos de estudio a través de la metodología planteada.
- A través del análisis de los datos obtenidos, se pudo dar cuenta de las necesidades de las estudiantes; así como, las de la institución y de la comunidad, además de cumplir con los objetivos específicos planteados por la investigación.

- Por último, se pudo determinar la necesidad de la integración de contenidos al Programa de Estudios del CECyTEQ, que contemplen las temáticas relacionadas a género, violencia y autonomía, para la promoción de la construcción del plan profesional y de vida de las estudiantes.

8.2 Recomendaciones

Debido a la emergencia sanitaria que se vivió durante el desarrollo de esta investigación, los alcances se vieron limitados por el tiempo para la realización de las actividades planeadas; sin embargo, es necesario hacer hincapié en qué, a pesar de no cumplirse con el objetivo principal, del cumplimiento de los objetivos específicos derivaron las siguientes recomendaciones:

- Con base en las experiencias de otros espacios educativos como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Colegio de México (COLMEX), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), se sugiere incluir dentro del programa de estudios asignaturas como:
 - Introducción a los Estudios de Género
 - De los Estudios de las Mujeres a los Estudios de Género
 - Retrospectiva histórica del Feminismo
 - Paradigmas de investigación Feminista

Teniendo en cuenta para su incorporación normas vinculantes de carácter internacional, nacional, SEP y curricular, que sustentan los derechos a favor de las mujeres. (Pizano, 2012). Estas materias curriculares, deberán promover y abonar en la formación de autoconciencia de las y los estudiantes del CECyTEQ, sobre igualdad de género y sobre los derechos de las mujeres; por consiguiente, brindarán elementos formativos en las adolescentes que les posibilite su construcción profesional para la vida.

9. ANEXOS

9.1 Taller I. Dinámica 1: “La caja de las preguntas”

Objetivo: Conocer las condiciones socioculturales de las estudiantes.

Modalidad: Grupal

Técnica aplicada: entrevista semiestructurada grupal

Material: Una caja pequeña con diferentes papeles con las preguntas

Tiempo: 30 minutos

Orientaciones:

Se introdujo un número de preguntas suficientes en la caja, para que cada participante pudiera extraer una. La dinámica debió desarrollarse de forma ágil para que no se hiciera muy larga.

Desarrollo de la actividad:

- El grupo se situó en círculo y la investigadora en el centro con la caja en las manos, se explicó al grupo qué es la caja de las preguntas y cada participante extrajo una pregunta para contestarla.
- Una vez que una de las alumnas contestó la primera pregunta decidió a quién le tocará elegir una pregunta de la caja.
- La persona elegida para continuar la dinámica dio su nombre al grupo antes de escoger una pregunta de la caja.

Las preguntas contenidas dentro de la caja fueron:

1. ¿Vives con tus padres?
2. ¿Tienes hermanos? ¿Ellos a qué se dedican?
3. ¿Ellos viven contigo y tus padres?
4. ¿Tus hermanos estudian?
5. ¿A qué se dedican tus padres?

6. ¿Quién o quiénes aportan los recursos económicos en tu familia y cómo los obtiene?
7. ¿Quién se encarga de las actividades domésticas?
8. ¿Consideras que sufres violencia o abuso? ¿Dónde y de qué tipo?
9. ¿Alguno de tus familiares se encuentra fuera del municipio? ¿Dónde se encuentran Guadalajara, Monterrey, CDMX o EEUU?
10. ¿A qué migraron? ¿Estudia, trabajan, a qué se dedican?
11. ¿Dónde viven allá?
12. ¿Tu familia recibe recursos a partir de esta migración?
13. ¿Te gustaría migrar? ¿Por qué? ¿Para qué?
14. ¿Qué actividades recreativas realizas?
15. ¿Qué haces en tu tiempo libre?
16. ¿A qué tecnologías tienes acceso? ¿Tienes teléfono celular, computadora, pantalla de televisión?
17. ¿Dónde realiza tu familia sus compras?
18. ¿Tienes problemas para realizar tus actividades académicas?
19. ¿Cuentas con algún apoyo o beca para la continuación de tus estudios?
20. Además de tus actividades escolares, ¿realizas otra actividad?
21. ¿Al terminar tus estudios de bachillerato, ¿te gustaría continuar con tu formación profesional? ¿Dónde?
22. ¿Qué probabilidad hay de que estudies una carrera universitaria?
23. ¿Qué materias te gustan más? ¿Por qué?
24. ¿Recibes asesorías? ¿De qué asignaturas? ¿Te gustan?
25. ¿Cómo te gustaría que fueran las asignaturas?
26. Además de lo que hemos conversado, ¿te gustaría aportar algo más?

6.2 Taller I. Dinámica 2: El árbol de mis triunfos.

Objetivo: Favorecer el autoconocimiento de las estudiantes, fomentando la valoración personal.

Modalidad: Individual y grupal

Técnica aplicada: Entrevista grupal

Participantes: Estudiantes del Segundo, Cuarto y Sexto semestres

Material: Pizarrón, hojas de papel y colores

Tiempo: 20 minutos

Desarrollo de la actividad:

- Se distribuyeron colores entre las participantes
- Se repartió una hoja a cada participante y pedir que dibuje un árbol con:
 - Raíces, en las que situaremos al menos tres cualidades positivas
 - Tronco, habilidades o cosas que cada una hace bien
 - Hojas, metas importantes que te has planteado en la vida
 - Frutos, algunos éxitos o logros que hayas alcanzado por ti misma en la vida
 - Gusanos: Debilidades, miedos

9.2 Taller II. Dinámica 1: “Acciones para el autocuidado”

Objetivo: Identificar prácticas de autocuidado en las estudiantes

Modalidad: Grupal

Técnica aplicada: entrevista semiestructurada grupal

Material: Pizarrón, hojas de papel, bolígrafo y plumones

Tiempo: 30 minutos

Orientaciones:

- Se realizaron una serie de preguntas abiertas y al finalizar se realizó una lluvia de ideas para su análisis

Desarrollo de la actividad:

- El grupo se situó en círculo y la investigadora en el centro, explicó la dinámica y realizó las preguntas esperando las respuestas a través de participaciones

- Una vez que una de las alumnas contestó aleatoriamente, se dio paso a las participaciones a través de una lluvia de ideas

Las preguntas empleadas fueron:

- 1.- ¿Sabes que es el autocuidado?
- 2.- ¿Conoces alguna práctica del autocuidado?
- 3.- ¿Prácticas algún deporte? ¿Con qué frecuencia?
- 4.- ¿Consideras que llevas una alimentación sana?
- 5.- ¿Cuántas horas al día duermes?
- 6.- ¿Qué tan a menudo lees?
- 7.- ¿Consideras que en algún momento te has sentido en situación de riesgo?
¿qué hiciste al respecto?

9.2.1 Dinámica 2: Lluvia de ideas ¿Cómo ha influido la socialización en mi desarrollo personal?

Objetivo: Dar la posibilidad a cada participante de que reflexione sobre cómo la socialización desigual ha sido un obstáculo en su desarrollo personal

Modalidad: Grupal

Material: Papel, bolígrafo, pizarra, plumones

Tiempo: 20 minutos

Orientaciones:

- Se parte para el desarrollo de esta dinámica, de que las mujeres del grupo han asumido la socialización desigual como causa primera de su situación actual.
- En el debate es preciso que cada estudiante reflexione cómo esos comportamientos asignados se han convertido en un obstáculo para su desarrollo personal. A manera de ilustración: nivel de formación, acceso al

empleo, profesiones masculinizadas, ocupación de cargos públicos y poder de decisión, en situación de desventaja con relación al hombre.

Desarrollo de la actividad:

Se realizó la pregunta y se respondió aleatoriamente

Las participantes debatieron en el grupo los diferentes planteamientos

Definición: *Socialización es el proceso a través del cual se le asignan a hombres y mujeres: creencias, comportamientos y tareas diferenciadas, dependientes de la sociedad en la que se está inmersa*

9.2.2 Taller II. Dinámica 3: Abrir los ojos

Objetivo: Que cada participante descubra la realidad de algunas mujeres a partir de lo que le transmite la imagen.

Modalidad: Grupal

Material: Imagen en el papel, papel y bolígrafo

Tiempo: 20 minutos

Orientaciones: La investigadora debe resaltar que la mujer no se tapa los ojos, sino que es la sociedad la que actúa sobre ella

Desarrollo de la actividad:

- Se realizó la pregunta y se respondió individualmente
- Las participantes debatieron en el grupo los diferentes planteamientos
- Se entregó a cada mujer la imagen en papel
- Se solicitó observar la imagen
- Se indicó colocarse en la situación de la mujer de la imagen
- Se reflexionó acerca de las siguientes preguntas y sus respuestas.



Imagen 13. Fuente: mayo 2, 2022, Peñamiller, Taller 2. Aplicación de la Dinámica “Abrir los ojos”

Preguntas:

1. ¿Qué les pasa a sus ojos?
2. ¿Se los ha tapado ella?
3. ¿Quién se los tapa? ¿Por qué?
4. ¿Qué teme?
5. ¿Qué cosas nos gustaría que viera esa mujer?

10. REFERENCIAS

- Aguilar, Lorena, *et al.* (2000). Quien busca... encuentra: elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género.
- Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *Femeris*, Vol. 5, No. 2, pp. 121-146, consultado en: <https://pdfs.semanticscholar.org/33e4/4e00dc2f09412c06951a245ab98ad8987154.pdf>, el 20 de noviembre de 2022.
- Alemán *et al*, (2020). Programa de Estudios del Componente Básico del Marco Curricular Común de la Educación Medio. Superior Programa de estudios de Lectura, Expresión Oral y Escrita I. SEP, pp. 50. Educación Media Superior consultado en: <http://www.cecylteq.edu.mx/> el 18 de noviembre de 2022.
- Almanza, M. y Beltrán E. (2012). Indicadores para el Desarrollo Local de Mujeres Campesinas de Peñamiller en la Sierra Gorda de Querétaro. Ediciones Alborada, México, pp. 146.
- Álvarez, J. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Editorial Paidós Mexicana, México, pp. 222.
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional, Buenos aires, Argentina. *Análisis Filosófico*, vol. XXXV, núm. 1, mayo, 2015, pp. 13-26
- AWID. Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica, *Derechos de las mujeres y cambio económico*, No. 9, agosto 2004.
- Beiras, A., Cantera Espinosa, L. M., & Casasanta Garcia, A. L. (2017). La construcción de una metodología feminista cualitativa de enfoque narrativo-crítico. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 54-65.
- Bartra, A. (2010). TIEMPOS TURBULENTOS. Universidad Autónoma Metropolitana, México, *Argumentos*, vol. 23, núm. 63, mayo-agosto, pp. 91-119, consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/595/59514815005.pdf>, el 23 de noviembre de 2021

- Bascuas, M. y Roco, J. Emerger desde los márgenes e implosionar el eje, economías populares y economía feminista: un diálogo posible en Construir, cuidar, habitar: prácticas feministas en organizaciones de la economía solidaria. Papeles de Economía Solidaria, Núm. 6, Lankopi, pp. 7-13.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En León, M. (compiladora) Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, pp. 187-211.
- Blazquez Graf, Norma. 2012. Epistemología feminista: temas centrales. En: Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (Coords.) Investigación feminista, Epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM. Pp. 21-38
- Brunet, I. y Santamaría, C. (2016). La economía feminista y la división sexual del trabajo. Culturales. Época II, Vol. IV, Núm. 1, pp. 61-86.
- CEPAL. (2018). Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2018. Evolución de la inversión en América Latina y el Caribe: hechos estilizados, determinantes y desafíos de política. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/43964-estudio-economico-america-latina-caribe-2018-evolucion-la-inversion-america>, el 24 de noviembre de 2022.
- Cevalco, G. (2016). La educación, clave para la autonomía de las mujeres. Tarea 91, pp. 64-68, consultada en: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/08/Tarea91_64_Gaby_Cevalco.pdf, el 4 de noviembre de 2022.
- Cortes, J. (2022). Semántica de la Crueldad. Monstruosidad, sujeto y violencia. La Coyotera Editores, pp. 125.
- Crenshaw, K. (1991). Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. Stanford Law Review, 43 (6), pp. 1.241-1.299. Traducido por: Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez,

consultado

en:

<https://www.uncuyo.edu.ar/transparencia/upload/crenshaw-kimberle-cartografiando-los-margenes-1.pdf>, el 22 de noviembre de 2022.

- de Sousa Santos, B. (2006), Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. En publicación: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires). Edición digital, consultada en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>, el 4 de noviembre de 2022.
- Dussel, E. (2006). 20 Tesis de política. México, Siglo XXI Editores. pp. 174
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la Blanquitud. En: Lizarazo, D. *et al.* Sociedades icónicas. Historia, Ideología y Cultura en la imagen. México DF: Editorial Siglo XXI. Edición Digital, Consultada en: <http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Imagenes%20de%20la%20blanquitud.pdf>, el 08 de mayo de 2021
- Echeverría, B. 2010. Modernidad y blanquitud. México: Era.
- Espinosa, Y, *et al.* 2013 “Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. Una conversa en cuatro voces. en PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I, serie Pensamiento decolonial, Editora Catherine Walsh, Editorial ABYA YALA, Ecuador, p. 553.
- Facio A. y Fries L. (2005). Feminismo, género y patriarcado. ACADEMIA. REVISTA SOBRE ENSEÑANZA DEL DERECHO DE BUENOS AIRES año 3, núm. 6, primavera 2005, pp. 259-294, consultada en: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/> el 12 de noviembre de 2021.
- Freire, P. 1970. La Pedagogía del oprimido, Ed. Tierra Nueva, Montevideo.
- (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XIX Editores. México, 151 p.
- (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XIX Editores. México,

- García, A. De la historia de las mujeres a la historia del género. Contribuciones desde Coatepec, [S.l.], n. 31, p. 121-136, dic. 2016. ISSN 1870-0365. Disponible en: <<https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/13344>>. Fecha de acceso: 27 septiembre 2022
- Foucault, M. (1994). Microfísica del poder. Ed. Edissa, Madrid, pp. 189.
- Garces, L. y Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. Discusiones Filosóficas. Año 14 N° 22, enero – junio, 2013. pp. 187 - 201
- Garrido, C. (2021). Repensando las olas del Feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las “olas”, Ediciones Complutense, Investigaciones feministas, vol. 2, pp. 483-492.
- Hermoso, L. (2004). Trabajadoras agrícolas migrantes temporales en Canadá, en Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología de Historia. Antropología, núm. 74, pp. 71-78.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones Pedagógicas, 23, p. 187-210.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V., México, pp. 600.
- Ilich, I. (2011). La sociedad desescolarizada, Ediciones Godot, Buenos Aires, Argentina, 147 p.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022). <https://www.inegi.org.mx/>
- Kabeer, N. (1997). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base? En León, M. (compiladora) Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, pp. 119-130.
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad? Revista mexicana de sociología, 71(4), 607-645. Recuperado en 24 de noviembre de 2022, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032009000400001&lng=es&tlng=es.

- Lagarde, M. 1996. "Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia", Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.
- Lamas, M. 2014. "Cuerpo, sexo, política" Ed. Océano, México, Primera Edición.
- Lazaro, R. y Jubany, O. (2017). Interseccionalidad del género y mercado de trabajo postfordista. *La ventana*, vol.5, n.46, pp.202-243, consultado en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-94362017000200202&script=sci_abstract, el 15 de noviembre de 2022.
- Lechuga et al, 2018. Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México Economía UNAM, vol. 15, núm. 43, pp. 110-139, 2018, consultada en: <https://www.redalyc.org/journal/3635/363557935007/html/>, el 08 de noviembre de 2022.
- León, M. (1997). Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer mundo editores, Fondo de documentación Mujer y género de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. Valparaíso, Chile. Última Década, núm. 40, julio, 2014, pp. 11-36, consultado en <https://www.redalyc.org/> el 21 de noviembre 2021.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. Revista internacional de filosofía política, (25), 61-76. <https://doi.org/10.25058/20112742.n30.08>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193
- Marx, C. (1990). El Capital, Editorial Progreso, Moscú.
- Mendieta, E. (2008). Educación Liberadora en Filosofía de la educación, Edición de Guillermo Hoyos Vázquez , Editorial Trotta, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, pp. 341-353.

- Mignolo, W: et al (2013) Pedagogía y (de) colonialidad en PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” Tomo I, serie Pensamiento decolonial, Editora Catherine Walsh, Editorial ABYA YALA, Ecuador, p.490.
- Montaña, L. (2006). Problemática de violencia, género y sexualidad entre los y las estudiantes de la Universidad Autónoma Chapingo. Tesis de maestría en estudios del Desarrollo Rural. Colegio de Postgraduados, pp. 291.
- OPS (2006). Descubriendo las Voces de las Adolescentes: Definición del Empoderamiento desde la Perspectiva de las Adolescentes. Organización Panamericana de la Salud. Consultado en <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49409/ca-empoderamiento.pdf?sequence=3&isAllowed=y>, el 21 de octubre 2021
- Osorio, D. (2013). De la división sexual del trabajo hacia la redefinición de las prácticas de cuidado: una economía de Economía Solidaria en Cataluña. Cataluña, SUMMA PSICOLÓGICA, vol. 10, Núm. 1, pp. 37-47.
- Pando, M. y Villaseñor, M. (1999) “Modalidades de Entrevista Grupal en la Investigación Social” en SAS Ivonne y Lener Susana, Para Comprender la Subjetividad, Investigación Cualitativa en Salud Reproductiva y Sexualidad, Ed. Colegio de México, p. 225-256.
- Portal de Querétaro. <https://www.queretaro.gob.mx/>
- Picq, M. et al. (2013) “Activismo y academia: Complementariedad en la resistencia en PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” Tomo I, serie Pensamiento decolonial, Editora Catherine Walsh, Editorial ABYA YALA, Ecuador, p. 553.
- Plan de Desarrollo Municipal 2018-2021. (2018). <https://www.penamiller.gob.mx/PDM-ilovepdf-compressed.pdf>
- Platero, Raquel (Lucas), 2014. Capítulo 4. ¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer? en: Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu

Carballo (eds.). Otras formas de (Re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista. Pp. 77-97.

- Pizano, M. (2012). Programa para Incorporar la Perspectiva de Género en la Currícula de la Unidad Académica de Medicina de la Universidad Autónoma de Zacatecas. SEP, pp. 45, consultado en: <http://cedoc.inmujeres.gob.mx/>, el 22 de noviembre de 2022.
- Romero, M. (2017). La sociología: ciencia clave para entender el desarrollo de la división sexual del trabajo. Principales discusiones en las teorías clásica y contemporánea. Universidad de la Habana, Núm. 283, pp. 179-192.
- Romero Rodríguez, S. (2014). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15(2), vol.15, num. 2, pp. 337-354
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En León, M. (compiladora) Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, pp. 213-245.
- Riessman, C. K. (2008). Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SEP. (2012). Plan de Estudios 2012. Consultado en: https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/malla_curricular, el 22 de noviembre de 2022.
- Strauss, A., Corbin, J. (2008). Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Tuong, T.D., D. Gasper, J. Handmaker (2014), «Migration, Gender, Social Justice, and Human Insecurity», in Truong et al. (eds.) (2014), Migration, Gender and Social Justice: Perspectives on human insecurity, Heidelberg, Springer.

- Vargas. I. 2012. La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos, en: Revista Calidad en la Educación Superior, Volumen 3, Número 1, pp. 119-139.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. La investigación cualitativa, Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa, ediciones Gedisa, España. pp. 23-60.
- Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como Herramienta de Análisis del Fracaso Escolar y del Abandono Educativo: Claves para la Equidad. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. 2020, 9(2), pp. 267-283.
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas: Empoderamiento Colectivo y el proceso de planificación. En León, M. (compiladora) Poder y empoderamiento de las mujeres. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá, pp. 99-117.