



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL, SOCIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

“Experiencias de Alumnas Normalistas sobre sus Maternidades”

TESIS

Que para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales

Presenta:

Corina Leal González

Directora de Tesis:

Dra. María del Rosario Taxis Zúñiga

Tlaxcala, Tlax. julio de 2021

Dedicatoria

A todas las personas que han contribuido a mi evolución personal.

Agradecimientos Institucionales

A nuestra Coordinadora: Dra. Edith Salazar De Gante

A mi Asesora: Dra. María del Rosario Taxis Zúñiga

A todas las Doctoras y los Doctores que integran el equipo de docentes en el Doctorado de
Ciencias Sociales.

Índice

Resumen

Introducción	6
Capítulo I. Las maternidades para las mujeres normalistas: el objeto de estudio	14
1.1.1 El embarazo como problema social.	15
1.1.2 Estudios sobre el embarazo	22
1.1.3 Algunos apuntes sobre nacimientos en México	35
1.1.3.1 Antecedentes históricos del concepto de maternidad.....	37
1.1.4 Diversos enfoques en la revisión del problema	39
Capítulo II. Marco Teórico. La construcción del Imaginario de las Maternidades en los estudios de educación superior.....	47
2.1 La construcción teórica de los imaginarios sociales	47
2.1.2 Los imaginarios de las maternidades	55
2.2 La perspectiva de Género en los espacios de educación superior.....	60
2.2.1 Construcción de Género	62
2.2.2 División sexual del trabajo.....	64
2.3 Las mujeres y la educación superior	67
2.3.1 Las mujeres en las Escuelas Normales.....	71
2.4 Motivación y proyecto de vida.....	72
2.4.1 Transición a la vida adulta y maternidades inesperadas	75
2.4.2 El doble rol: maternar y estudiar.....	78
2.5 Nuevas maternidades	81
Capítulo III. Marco Histórico Contextual	84
3.1 Feminización de la matrícula en educación superior	84
3.2 El caso de México y Tlaxcala	88
3.3 La Escuela Normal	93
Capítulo IV. Estrategia Metodológica.....	102
4.1 Tipo de estudio.....	104
4.2.1 Enfoque cuantitativo	107
4.2.1.1 La encuesta.....	111
4.2.2 Enfoque cualitativo.	117
4.2.2.1 Diseño y aplicación del instrumento	126
Capítulo V. Análisis de resultados cuantitativos.....	130

5.1 El contexto situacional de las alumnas.....	130
Capítulo VI. Análisis de resultados cualitativos.	156
6.1 El Contexto situacional de las alumnas.....	158
6.1.1 Maternidades y Escuela.....	160
6.1.2 Motivaciones en la vida de las alumnas ejerciendo sus maternidades.....	166
6.1.3 Imaginario social de las maternidades en alumnas normalistas.....	167
6.1.4 La pareja y su papel en la vida de las madres normalistas.....	171
6.1.5 Las experiencias respecto a sus maternidades.....	173
Conclusiones	176
Referencias Bibliográficas	183

Índice de Cuadros y Gráficas

Cuadro 1 Población en la Región Americana entre los 10 y 24 años	16
Cuadro 2 Escolaridad de la madre y porcentaje de hijos.....	36
Cuadro 3 Paradigma cuantitativo.....	108
Cuadro 4 Fases del proceso cuantitativo	113
Cuadro 5 Operacionalidad de las variables	114
Cuadro 6 Paradigma cualitativo	118
Gráfica Núm. 1 Estado Civil.....	132
Gráfica Núm. 2 Personas con quienes viven.....	132
Gráfica Núm. 3 Alumnas que además de estudiar trabajan.....	133
Gráfica Núm. 4 Alumnas que se encuentran actualmente becadas.....	134
Gráfica Núm. 5 alumnas que se han dado de baja temporalmente	135
Gráfica Núm. 6 Solvencia económica	136
Gráfica Núm. 7 Motivos para obtener un título académico.....	136
Gráfica Núm. 8 Problemas a los que se enfrentan las estudiantes que son madres y cursan la Normal.....	138
Gráfica Núm. 9 Mayor obstáculo para las estudiantes que son madres y estudian	139
Gráfica Núm. 10 El mayor reto de la Escuela Normal ante los embarazos y las maternidades	140
Gráfica Núm. 11 Creencias acerca de las maternidades	143
Gráfica Núm. 12 Algunos mitos acerca de las maternidades	146
Gráfica Núm. 13 Edad de inicio de la vida sexual	147
Gráfica Núm. 14 Uso de anticonceptivo en su primer encuentro sexual	148

Gráfica Núm. 15 Uso de anticonceptivo actualmente	148
Gráfica Núm. 16 Alumnas que se convirtieron en madres durante la estancia en la Escuela Normal	150
Gráfica Núm. 17 Embarazos antes y/o después del ingreso a la Escuela Normal	150
Gráfica Núm. 18 Número de hijos	151
Gráfica Núm. 19 Modificaciones en el estilo de vida	154

Resumen

Esta tesis tiene como eje medular el análisis del imaginario social de la maternidad en alumnas normalistas de la Escuela Normal Urbana Federal de la Ciudad de Tlaxcala; su constitución epistemológica, imbrica tanto la apoyatura de las Teorías de los Imaginarios Sociales y de Género, como las narrativas de las participantes respecto a la comulgación de los roles: madre y alumna en una institución de educación superior. Es conveniente señalar que esta investigación se inscribe dentro de la línea de los Estudios de Género y Maternidades.

El trabajo se desarrolla bajo un enfoque mixto, mayoritariamente cualitativo pues la investigación contiene implícitamente la voz de las participantes, recuperada través de sus discursos, dando como resultado una ventana para exponer sus subjetividades e intersubjetividades. La investigación se apoya también, por un lado, dentro de la parte cuantitativa de la técnica de la encuesta que resulta un factor central para selección de los participantes y por otro lado, en lo que respecta a la parte cualitativa, de la técnica de la entrevista para rescatar la experiencia de las alumnas y de este modo aproximarnos a los objetivos propuestos.

Los resultados de este trabajo develan que el imaginario social de las maternidades sigue vigente y la división sexual del trabajo se arraiga dentro de la vida de las participantes; asimismo, es necesario abordar el fenómeno de las maternidad en estudiantes desde la pluralidad y la particularidad que cada caso contiene; en ese sentido no se podría hablar ya de una sola forma de maternar sino de diversas maternidades, tratando al mismo tiempo, de alejar posturas victimizantes, y sí acercar un espacio de lectura para la otredad, comprender el cómo, más que el por qué, en un intento de avance hacia la desmitificación del binario mujer-madre y la equidad de género.

Este análisis sostiene que es necesario insistir en la construcción de más proyectos investigativos acerca de las distintas maternidades ejerciéndose alternamente en espacios educativos, específicamente sobre el caso de las Escuelas Normales donde la matrícula es altamente feminizada y en general, en las instituciones de educación superior; todo esto, para buscar una línea de avance en el reconocimiento y normalización de los distintos maternajes que hoy día las mujeres pueden o quieren experimentar.

Introducción

En México y en muchos países más, las maternidades han sido parte de una asociación directa a todas las mujeres; el binario mujer-madre, como peso inexorable de la población femenina, se ha transmitido por generaciones en el entendido de ser un hecho biológico y componente de la naturaleza presente en toda mujer (Sztanjnszrajber, 2017); a este hecho también se le ha agregado un imaginario social arraigado y pragmático que entre otras cosas, soslaya cualquier idea contraria al amor maternal derivado del instinto materno y todo lo concerniente al ejercicio materno.

En los últimos años, a nivel global se han concentrado varios esfuerzos para dar paso a nuevos discursos sobre la participación de las mujeres en el ámbito público, este proceso social abarca las aulas de educación superior que cada vez más se van poblando con mujeres de distintas y múltiples características, algunas están casadas, otras trabajan y muchas ya ejercen su maternidad desde edades tempranas como lo cita el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) que en 2020, a través de su portal de internet dio a conocer datos relevantes sobre las maternidades en México; un aspecto importante se ubica en los rangos de edad que comprenden las encuestadas, por citar dos ejemplos: las mujeres con un estrato socioeconómico alto, retrasan la edad para tener su primer hijo o hija siendo los 25 años la edad que el 50% de ellas reportaba, en cambio la mitad de las mujeres mexicanas alrededor de los 22 años de edad ya se han convertido en madres de al menos un hijo o hija. Respecto a los datos, ¿qué papel juegan las instituciones de educación superior, contribuyen o permanecen indiferentes a los proyectos de vida y demandas que las alumnas matriculadas y en ejercicio de su maternidad tienen?

Otro ejemplo, lo podemos nombrar con el caso del artículo publicado por Miller y Arvizu (2016) para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), a través de la Revista de Educación Superior, donde justamente, las investigadoras recomendaban ahondar en conocer más sobre de las estrategias y recursos que las madres estudiantes emplean para mantenerse dentro de la universidad.

Por su parte, Miller y Arvizu (2016), estudiaron el fenómeno de las maternidades en contextos universitarios trabajando con alumnas en ejercicio de sus maternidades madres y que estudian al mismo tiempo, de acuerdo con sus resultados, la mayoría de las madres estudiantes interrumpen el curso de sus estudios antes de ingresar a la universidad, por la necesidad de trabajar o problemas económicos. También encontraron que, de cada 10 universitarias con hijos, cinco permanecen solteras y han trabajado alguna vez. Knibiehler (2000) por su parte, afirma que las maternidades se perciben hoy día como una parte de la cultura en constante cambio y evolución. “Pero sigue sin ser objeto de investigaciones verdaderas. Las ciencias humanas, antropología, sociología, demografía se interesan indirectamente en ella, para comprender las transformaciones de la familia o las variaciones en la fecundidad”. (p.7).

A lo largo de una década, y como integrante de la comunidad normalista del Estado, se ha podido atestiguar que el ejercicio de las distintas maternidades en las alumnas es una parte de la cotidianidad de la vida escolar, ya sea por embarazarse anterior a su matriculación o bien, ya como alumnas de la Escuela Normal.

No obstante, docentes y el alumnado en general, comparten en el imaginario social, la idea de que los embarazos de las estudiante inevitablemente obliga a la interrupción de la carrera dado la crianza conlleva dedicación de tiempo y de recursos económicos, ahora el dinero debe destinarse al hijo y no a los estudios, convertirse en madre y estudiante puede provocar sentimientos vergüenza, resumidamente, dentro del imaginario social persiste la idea de que ser madre y continuar con los estudios no pueden compatibilizarse al ser acciones fuera del terreno individual.

Por su parte, dentro de las políticas educativas para la educación superior, en este caso, particularmente en las normales aún no se cuenta y no se considera la implementación de políticas, acciones o protocolos a partir de los cuales se pueda conciliar el ser madre y llevar la carrera. Algunas alternativas como la implementación de adaptaciones curriculares, matrícula a tiempo parcial, estudiar cursos desde casa, presentar exámenes a distancia, modificar los tiempos para realizar prácticas escolares, un viraje en la implementación de las tutorías considerando a las alumnas en relación con sus maternidades, entre otros. El reconocimiento pese a los obstáculos de las maternidades y los estudios forman parte de las problemáticas femeninas en la educación superior.

En el transcurso de nuestro trabajo docente hemos encontrado generación tras generación alumnas ejerciendo sus maternidades y alumnas embarazadas, quienes deben seguir los ritmos académicos y llevar eficazmente la alternancia de las maternidades o los embarazos, según sea el caso, para egresar de la escuela. Ante esto se gestó un interés por conocer y comprender cómo ejercen ese doble rol que estamos seguros conlleva implicaciones a distintos niveles, como lo es el académico y el familiar, que son objeto de interés del presente trabajo. Ha sido durante una década que a través de la función académica hemos llegado a detectar dentro del entramado de toda la subjetividad propia del ser humano que las experiencias acerca de las maternidades y su imaginario social debieran exponerse para señalar la diversificación de las trayectorias en las mujeres, resaltando la necesaria atingencia institucional para acercarse un poco más a la equidad de género. En torno a este panorama, la pregunta que surge es: ¿Cómo impacta el imaginario social de las maternidades en las alumnas normalistas que ejercen el rol de madre-alumna?

Como parte de la comunidad institucional de la Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala “Lic. Emilio Sánchez Piedras” (ENUF), hemos observado la cotidianidad de la vida en las aulas y las relaciones entre los alumnos y los docentes, asimismo, el comportamiento, el desempeño académico y los discursos que emanan del alumnado. Naturalmente hemos convivido con las alumnas que ejercen sus maternidades y ha sido inevitable cuestionarnos acerca de tres aspectos específicamente: los imaginarios sociales de las maternidades, sus motivaciones, la socialización que desarrollan en su ámbito escolar como alumnas maternando y los apoyos con los que cuentan.

El objeto de estudio, inherentemente vinculado a una problematización buscaría evidenciar las complejidades de éste para después generar una reflexión o discusión abierta, y seguros estamos que será un buen cimiento si pretendemos investigar y transitar por el entramado social. “La investigación tiene que decir sobre este objeto cosas que todavía no han sido dichas o bien revisar con óptica diferente las cosas que ya han sido dichas”. (Eco, 2000, p.49). Asimismo, a partir del campo social que representa la Escuela Normal Urbana de Tlaxcala, lugar que alberga a las participantes de la investigación, se delinean cuatro preguntas básicas que se encargan de fijar la ruta de búsqueda de información: ¿Existe un imaginario social de las maternidades establecido en las alumnas normalistas de la ENUF?, ¿el amor maternal se encuentra inherentemente en las mujeres?, ¿la escuela normal forma a su alumnado bajo equidad

de género?, y finalmente, ¿con qué apoyos reales cuentan las alumnas que viven su maternaje y asisten a la escuela al mismo tiempo?

Dentro de la presente tesis la atención se dirige a las alumnas normalistas que ejercen dos roles centrales, son madres y estudian dentro de una Escuela Normal; la forma en cómo se presentan y compatibilizan dichos roles es un elemento central para este análisis, por ello el Objetivo general o central de este trabajo consiste en analizar el imaginario que las alumnas normalistas en condición de madres tienen sobre la maternidad a través de sus propias narrativas. Sabedores que el abordaje del tema de las maternidades no es algo nuevo, en este caso el escenario de la investigación nos remite a la formación normalista, un campo que ha sido diferenciado por las características que las Escuelas Normales poseen en comparación con otras instituciones de educación superior. A partir de este interés, la investigación busca establecer un incipiente primer paso en el trabajo investigativo acerca de las alumnas que asisten a las escuelas normales y que conforman una compleja heterogeneidad donde en muchas ocasiones los docentes y demás personal se muestran anquilosados para dar respuesta a necesidades específicas del alumnado. Resulta de suma importancia dejar de lado posturas victimizantes o indiferentes, más bien la invitación apunta a la búsqueda de nuevas lecturas y conocimiento social derivado de lo que las participantes puedan aportar.

Considerando el imaginario social como eje rector en la delineación de todas aquellas asociaciones y concepciones para con las maternidades pretendemos un primer objetivo particular, identificar los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos implicados en los procesos de construcción social de la maternidad. “La adhesión a un «Imaginario social» implica una peculiar y casi intransferible manera común de situarse los integrantes de una colectividad ante el mundo, de dar sentido a su realidad y a los modos de articulación de sus relaciones intersubjetivas”. (Carreto, 2011,p.101)

En el ámbito de la educación superior, como es el caso para las alumnas de la Normal, en ocasiones realizan sus estudios en condiciones económicas adversas, en otros sus padres les apoyan enteramente y también hay quien cuenta con el apoyo de su pareja, debido a esta diversidad nos hemos planteado como segundo objetivo particular conocer las características socio-económicas y académico-familiares que las alumnas en contexto de maternidad presentan.

El objeto de estudio también lo construimos a partir de la reflexión y de la observación de los elementos constitutivos de la historia social de las alumnas y de la identidad de género, esta última como perspectiva teórica que nos permitiera arribar a un último objetivo, identificar los procesos de socialización que conlleva el ejercicio de la maternidad y la asistencia a una Escuela Normal. Trabajos como el de Ochoa (2011), ya describían algunas experiencias que las jóvenes que ejercen sus embarazos o maternidades habían tenido que enfrentar “...algunas de las jóvenes procuran no ser descubiertas por los integrantes de la comunidad escolar. Sin embargo, aquellas que logran superar esta serie de circunstancias se atreven a establecer una comunicación más amplia con los compañeros del grupo...” (Ochoa, 2011, p. 169).

Al inicio y sin contemplar los alcances, la recopilación de algunos datos proporcionados por alumnas, sirvieron como cimiento para iniciar la investigación que esta tesis contiene; el planteamiento del objetivo general y los objetivos específicos que le acompañarían resultaron determinantes para tratar de aproximarse al fenómeno y obtener una lectura de las maternidades bajo la percepción de las alumnas que conjuntan los roles de madre y alumna.

Algunos de los discursos que las alumnas compartieron coincidían en el sentido de lo que ocurre una vez que advierten su embarazo y sobre los procesos que resultan ineludibles cuando desean llevar a término su embarazo. Se destaca dentro de dichos discursos el hecho de contar o no con el apoyo de padres y pareja, pues eso marcará una diferencia entre continuar o no la escolarización. De acuerdo con lo programado por la institución deben cumplir con todo lo establecido y los protocolos correspondientes; los cursos escolares, las tareas escolares y las prácticas docentes a las que deben asistir obligatoriamente. Los cambios se vuelven una constante en esta nueva etapa.

Resulta innegable aceptar el hecho de que hoy día, la diversidad va cobrando reconocimiento en todos los ámbitos y la visión que prima sobre las maternidades poco a poco va tornándose en función de la subjetividad, propia del sujeto y va entretejiendo tanto experiencias como discursos que han comenzado a emancipar la postura de las mujeres y los maternajes que ejercen. La postura de la academia, de acuerdo con lo que la investigación pudo advertir, debería resaltar la necesidad latente de conocer más a este segmento de la población estudiantil y reconocer sus particularidades como parte del establecimiento de una cultura de equidad de género en espacios educativos a nivel superior y que como demanda social,

permitiría en el mejor de los casos, a todo el alumnado, transitar académicamente en escenarios más integradores.

El camino no fue fácil, acotar el problema llevó tiempo y el reto mayor siempre fue el trabajar objetivamente a la luz de dos teorías medulares: la de los imaginarios sociales y la teoría de los estudios de género, de tal suerte que el papel de las participantes no diera paso hacia una victimización subyacente que nada aporta a los estudios sociales. El cometido de este trabajo se centró en analizar el imaginario que las alumnas normalistas en condición de madres conciben sobre las maternidades.

Acercarnos al estudio del fenómeno de las maternidades implicó un trabajo metodológico que conjuntó las dos corrientes investigativas, en el sentido cuantitativo, nos dimos a la tarea de diseñar una encuesta para aplicarse a una amplia muestra dentro de la institución y bajo los preceptos cualitativos establecimos entrevistas que permitieron rescatar la experiencia de las alumnas y obtener los datos empíricos. Asimismo, la observación y la conformación del estado del arte nos brindaron un pasaje fundamental para el análisis del fenómeno.

Por parte de las participantes, consideramos que han realizado una importante contribución al trabajo de investigación en Escuelas Normales bajo la perspectiva de género y son sus relatos los que han expuesto algunas categorías como: maternidades y escuela, motivaciones en la vida de las alumnas ejerciendo sus maternidades, imaginario social de las maternidades en las alumnas normalistas y otras, que consideramos podrían apuntalar futuros trabajos.

Realizar una actividad investigativa, nos permite para quienes nos adentramos en el campo de las ciencias sociales, experimentar distintos modos de percibir y relacionarnos con el mundo, por ende, todo proyecto debe estructurarse de tal suerte que su proceso permita el arribo a los objetivos que persigue Saltalamacchia (2005). Esta tesis está organizada en seis capítulos donde se abordan diversos tópicos imbricados en el sentido teórico, empírico, metodológico y reflexivo que dan cuenta de un trabajo que busca a través de un análisis, adentrarnos incipientemente y bajo la experiencia de quienes participan en el mismo, conocer un cómo y presentar una de las muchas aristas que conformarían el fenómeno de las maternidades conjugada con la formación académica normalista.

En el primer capítulo, se plantea una revisión sobre los estudios de embarazo y las maternidades, rastreando los antecedentes y construyendo el Estado del Arte a partir de los marcos explicativos y metodológicos desde varias latitudes; aportes esenciales para la comprensión del fenómeno. Dentro del mismo se presenta el objeto de estudio y gracias a la exploración de este se analizan algunos datos significativos que dan cuenta de la realidad que hoy día la investigación en temas de maternidad y su ejercicio en ambientes universitarios están experimentando.

El capítulo dos contiene la arquitectura teórica de este proyecto; el marco teórico se construyó bajo la revisión bibliográfica y documental de dos teorías principales: la Teoría de los Imaginarios sociales y la Teoría de Género, corrientes que soportan este estudio. Se ha conformado tanto por algunas premisas de ambas teorías, como también de algunos postulados de sus mayores representantes, para así arribar al análisis del imaginario social de las maternidades específicamente, dentro de los espacios de formación universitaria.

Por su parte, el tercer capítulo concentra un breve trayecto histórico que las mujeres han recorrido en su acceso a los espacios educativos de este país, haciendo énfasis en el caso de Tlaxcala y las Escuelas Normales. Dentro de la ciencia social, se considera de suma importancia, tener muy presente el cómo las involucradas estructuran su espacio social, elemento imprescindible dentro del trabajo investigativo, tanto por sus particularidades como por sus generalidades, y que es una base en el análisis de su experiencia.

Cabe destacar que este es un estudio de corte cualitativo mayoritariamente, pero que también se acompaña del enfoque cuantitativo; el capítulo cuarto contiene el enfoque y la metodología empleada, tanto las técnicas como los instrumentos utilizados para cada momento del trabajo dentro de campo. El cúmulo de datos obtenidos bajo las rutas metodológicas, permiten presentar una panorámica del fenómeno de las maternidades en espacios normalistas desde dos posturas que operan en conjunto, la ruta cuantitativa y la ruta cualitativa, imbricando tanto la información numérica como la de tipo empírico.

En los capítulos cinco y seis analizamos los resultados obtenidos bajo la metodología cuantitativa y cualitativa, acompañándolos con gráficos diversos; el análisis sistematizado que sus páginas contienen se realizó después de haber aplicado los instrumentos respectivos a través

de los encuentros sostenidos con las participantes del estudio y, los cuales también forman parte del cuerpo de las conclusiones que esta tesis pudo aportar.

Finalmente, y siguiendo con el orden de este trabajo, el apartado de conclusiones incluye las aportaciones de esta tesis, las dificultades del estudio y una serie de recomendaciones para futuras exploraciones. Todas ellas, resultan elementos importantes y detonantes de nuevas preguntas, de puntos de reflexión y lo más importante del reconocimiento del fuerte reto que representa para el investigador subvertir una cotidianidad dentro de un determinado espacio social con miras a la explicación de fenómenos tan actuales y tan urgentes como lo es el ejercicio materno.

Capítulo I. Las maternidades para las mujeres normalistas: el objeto de estudio

En este primer capítulo, se aborda el objeto de estudio, partiendo de la revisión de las investigaciones que existen sobre embarazo y maternidad desde diferentes visiones y contextos; en un incipiente intento de aproximarnos a la vinculación del embarazo y las maternidades con sus marcos explicativos y estadísticos se revisan distintos aportes a la comprensión de estos fenómenos en su orden social y cultural, las metodologías que los rigieron y los resultados obtenidos; se han congregado y organizado varios trabajos investigativos tanto de reciente publicación, como de años atrás. Al mismo tiempo, se presentan datos y cifras de carácter internacional para conocer un poco más sobre el panorama del embarazo y la maternidad.

Si bien, el tema central de esta investigación son las maternidades en alumnas normalistas consideramos pertinente iniciar el trayecto que esta investigación desea transitar hablando del embarazo primeramente como la primera fase que las maternidades habrán de experimentar, es el inicio de una serie de cambios donde las implicadas tendrán que afrontar transformaciones físicas, económicas, psicosociales y adaptaciones a otras dinámicas tanto familiares como escolares, si es que los estudios no se interrumpen y que inherentemente traerán consigo más cambios y nuevos ajustes.

Las mujeres embarazadas que deciden culminar su embarazo tienen a su alrededor a otros generando expectativas, en otros casos presión y en otros más, conflicto, claro está que también hay casos donde los embarazos son sinónimo de unión y el logro de una movilidad en su estado civil. Sobre esto, la reflexión que hace Román (2000) sobre los embarazos en jóvenes resulta pertinente pues invita a buscar más allá del cuestionamiento sobre las acciones que conforman una norma o la trasgreden, aclarando que sería benéfico indagar sobre las normas, sentimientos, ideas, argumentos en que las jóvenes se basan para referir su actuar con la intención de enfatizar que las jóvenes tienen circunstancias y acciones que les preceden y rodean y esto a su vez moldea y define su comportamiento respecto a la salud sexual y reproductiva.

1.1.1 El embarazo como problema social.

El tema del embarazo puede abordarse desde varios enfoques y siempre generará inevitablemente posturas y matices sobre su tratamiento de acuerdo con la formación, idiosincrasia, posición contextual, económica, religión, entre otros de quien emita un postulado o desee realizar una relectura acerca de éste. Nuestra intención es un abordaje simple, más no simplista del tópico, al considerar algunos puntos relevantes que hoy ponen de manifiesto la necesidad de atingencia y el involucramiento de los sujetos implicados en la construcción social del embarazo juvenil tanto en sus causas y consecuencias.

Es importante, precisar que los jóvenes abarcan una cifra considerable de la población mundial y que por sus particularidades y características: sociales, biológicas, psicológicas resulta ineluctable comenzar a profundizar en sus trayectorias y desarrollo, con la finalidad de asegurar su participación social activa y promotora del cambio bajo un estado de derecho y en pro de reducir las desigualdades sociales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), definen a la población joven como el grupo de personas de entre 10 a 24 años, haciendo al mismo tiempo una división de entre adolescentes y jóvenes. Los adolescentes quedarían comprendidos dentro de un rango de los 10 a los 19 años y los jóvenes de los 15 a los 24 años; aunque las edades se superponen, la considera que bajo esta segmentación se puede abarcar mayor población y acentuando que los Derechos del Niño se extienden hasta los 18 años (UNICEF, 2015). Para el año 2019 un informe de la Organización Panamericana de Salud (OPS, 2019) reportó que los y las adolescentes, las y los jóvenes que habitan la Región de América se ven afectados por varios problemas relacionados con su salud, entre los que destacan: la violencia, suicidio, traumatismos causados por el tránsito y el consumo de estupefacientes. Es una realidad que los países realizan distintos esfuerzos para elaborar planes y políticas de salud enfocados en este sector poblacional, pero aún no se traducen en resultados visibles.

Siguiendo con datos de la OPS (2018) y la OMS (2018) la población comprendida entre los 10 y los 24 años comprende a 237 millones de individuos, con una predicción a la baja para el 2030 sobre los 230 millones de personas en estos rangos de edad. Para la demarcación demográfica, la edad es un criterio reconocido en la distinción de los jóvenes entre otros sectores

poblacionales y, es un referente para el diseño e implementación de políticas juveniles. A continuación, se muestran por regiones la población de individuos entre los 10 y los 24 años.

Cuadro Núm. 1. Población en la Región Americana entre los 10 y 24 años.

Región	Población total	%	Población comprendida entre los 10-24 años	%
Total de la Región	992.225.000	16	236.941.000	24
América del Norte	357.838.000	14	71.136.000	20
América Latina y el Caribe	634.387.000	17	165.805.000	26
América del Sur	418.447.000	17	106.027.000	25
América Central	172.740.000	19	48.984.000	28
Caribe	43.199.000	17	10.795.000	25

Fuente: OPS (2018), OMS (2018).

Dávila y Ghiardo (2005), remarcan que hoy día se conciben las categorías de adolescencia y juventud como constructos sociohistóricos, culturales y relacionales de la sociedad. Es el intersticio entre la infancia y la adultez lo que se suele nombrar adolescencia y juventud, sin delimitaciones claras y empalmando varias de sus implicaciones. Para la UNICEF, definir a la adolescencia contemplaría desde la pubertad que en promedio inicia en las niñas a partir de los 12 años y para los niños a los 13; y a su vez subdivide a los adolescentes entre la etapa temprana y la tardía. La adolescencia temprana abarca de los 10 a los 14 años y la adolescencia tardía de los 15 a los 19; avalan esta tipificación las Naciones Unidas que consideran adolescentes a quienes se ubiquen entre los 10 hasta los 19 años (UNICEF, 2011).

Convendría analizar a estos dos sectores bajo la ruta de las trayectorias de vida, enfatizando sus probables implicaciones en las políticas diseñadas para este conjunto poblacional, resaltando que la noción de juventud se abordase como una construcción social y categoría histórica, la condición juvenil sería una categoría antropológica y sociológica y la situación social de los jóvenes analizaría concretamente el cómo viven y experimentan su condición de jóvenes; de aquí surgiría la necesidad de trabajo bajo la perspectiva de trayectoria (Dávila y Ghiardo, 2005).

Existe una discusión respecto a lo que significa ser joven, (Casal et al. 2006; Dávila y Ghiardo, 2005) explican que la juventud es un tramo de biográfico, iniciando con la pubertad y, que en algunas sociedades concluye con la emancipación familiar plena; para el enfoque de las transiciones a la vida adulta, la juventud representa un periodo intermedio que es paso y, a la vez espera entre dos estados: entre la infancia y la adultez. Consideramos que cada individuo recorrerá un trayecto peculiar desde su infancia; este se verá fuertemente influenciado por el género, su condición económica, la cultura y las expectativas sociales contemporáneas que en conjunto delinearán su etapa adulta.

La vida sexual juega un valor importante pues conlleva educación en salud reproductiva. El informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018), afirma que los adolescentes experimentan varios cambios físicos, emocionales y sociales mientras transitan esa etapa de desarrollo, ante esto, muchos estudios aseguran que no están preparados para enfrentar esos cambios. Derivado de la falta de información muchas personas jóvenes arriban a la etapa de la adultez con mensajes contradictorios, negativos y ambiguos acerca de la sexualidad; por lo tanto, en muchos casos, la pubertad, junto con sus inherentes cambios físicos y psicológicos, puede volverse un período particularmente difícil para los adolescentes y si agregamos la falta de una educación sexual puede volverles vulnerables a desarrollar comportamientos sexuales perjudiciales y a la hasta ser víctimas de la explotación sexual. Desafortunadamente ante este panorama, debemos sumar que las normas sociales pueden perpetuar actitudes nocivas, respecto a la igualdad de género, las relaciones sexuales, los temas de planificación familiar y el uso de anticonceptivos.

El embarazo adolescente ha sido un tema que varios investigadores se han esforzado por comprender, abordar y tratar tomando diferentes enfoques y diferente casuística; para el caso de México, la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (2018), en coordinación con el INMUJERES (2020), arrojó que la mitad de las mujeres en México que tienen hoy 22 años, ya han sido madres de por lo menos una hija o un hijo. Las posturas para abordar el tema del embarazo en adolescentes y jóvenes varían desde la percepción poblacionista, desde lo económico, educativo, lo sociocultural y hasta ambiental (Stern,1997; Román, 2000; Ochoa, 2011); sin embargo, destaca un dato interesante que la (ENADID ,2018), daba a conocer respecto al aumento en el porcentaje de embarazos no deseados para las mujeres en edad fértil (MEF) dentro del grupo etario de 20 a 24 años, ubicando nacionalmente al 34.5% de dicha

población en ese parámetro y cabe una fuerte posibilidad que muchas de las MEF que integran esa estadística se encuentren matriculadas dentro de alguna de las IES distribuidas en territorio nacional.

Otro factor determinante para los embarazos son los matrimonios a temprana edad. Muchas adolescentes entre los 15 y 19 años ya tienen hijos, en un 90% de los casos, se trata de madres adolescentes que se encuentran dentro de un matrimonio. Hemos apuntado la gravedad de este hecho, desde las consecuencias sociales y de salud que inevitablemente conllevan, y aunado a eso, representan la segunda causa de muerte entre las mujeres menores de 19 años (UNESCO, 2018).

En lo que respecta al escenario nacional gracias a la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) se conocieron las tasas de embarazos no planeados y no deseados entre las mujeres mexicanas de 20 a 24 años. En ambos casos se registra un descenso respecto a los resultados de la ENADID 2014; de un 12.6% de mujeres con embarazos no deseados en 2014 a un 9.7% en el 2018, en tanto que los embarazos no planeados disminuyeron también, se puede contemplar un 25.8% para el 2014 y en 2018 un 25.0%. En contraste, el porcentaje de jóvenes con un embarazo planeado abarcó un 65.3% para el año 2018 (ENADID, 2018).

El embarazo ha sido abordado mayormente bajo tres líneas, la social, la psicológica y la médica. Es un tema que, si bien ha sido estudiado y analizado por diversos especialistas bajo distintos enfoques, coincidiremos en la importancia de su estudio por las transformaciones y cambios que conlleva dentro de diversos contextos. La Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA, 2019) plantea que existen factores complejos y determinantes dentro del embarazo en niñas y adolescentes, provienen de varias aristas, variantes y dimensiones, dependen también de las regiones del país, de las familias y la comunidad. Las causas principales asociadas al embarazo en niñas menores de 15 años son: violencia sexual, matrimonio y uniones tempranas, la inexistencia de un proyecto de vida independiente y el ejercicio de la sexualidad sin tener un plan de acompañamiento. Hoy día, se advierte que las acciones emprendidas para disminuir las cifras no contemplan los derechos que las niñas y las adolescentes poseen dentro de su muy particular etapa de crecimiento, desarrollo bio-psico-social, etc., sino contrariamente, las acciones se enfocan en un sector específico que

comprende a las adolescentes con más de 16 años y las mujeres adultas, proponiendo como vía de solución un cambio de conducta, dejando de lado el escucharlas o su reconocimiento.

En el año 2019, la ENAPEA (2019) establecía en su informe anual información relevante sobre la situación del embarazo adolescente, puntualizando el hecho de que una adolescente embarazada corre dos veces más riesgo de morir en el proceso de parto o durante el embarazo; asimismo, sus hijas e hijos tienen tres veces más riesgo de morir durante los primeros 28 días. Además, cuatro de cada 10 mujeres adolescentes que se embarazan abandonan sus estudios derivando de esto una pérdida de oportunidades para mejorar la calidad de vida; el embarazo en edades tempranas genera con frecuencia discriminación, desaprobación, rechazo, estigma social, exclusión y vulnerabilidad, afectando irremediablemente el proyecto de vida de la adolescente y generando desventajas en relación con otras mujeres que no viven situaciones de desigualdad educativa, económica o geográfica. Las maternidades tempranas limitan las oportunidades laborales remitiéndoles a empleos no formales y mal remunerados. Muchas mujeres menores de 18 años que ejercen sus maternidades, se unen en relaciones donde la subordinación, la vulnerabilidad ante la pobreza y la dependencia son una constante en su día a día.

La UNESCO (2017) a través de su documento Embarazo precoz y no planificado y el sector de la educación coincide al mencionar que “experimentar un embarazo mientras aún se está en la escuela, a menudo significa enfrentar duras sanciones sociales y decisiones difíciles que tienen consecuencias de por vida. Quedar embarazada podría significar la expulsión del hogar y de la escuela...” (p.8).

La ONU (2019) por su parte, subrayó que América Latina ha mantenido la segunda tasa más alta de embarazos adolescentes sólo después de África Subsahariana; dentro de esta región 63 niñas de cada 1000 experimentan un embarazo. La tasa de natalidad de las jóvenes de entre 15 y 19 años contribuye con el 15 % de la tasa de fecundidad total. Finalmente, la Organización considera que la población de América Latina y el Caribe, triplicó su tamaño entre los años de 1950 a 2019; y se espera que alcance su punto máximo en 2058 justo por debajo de 768 millones para disminuir a unos 680 millones en el 2100.

En el caso del territorio nacional, el embarazo adolescente se ha llegado a considerar como un problema público al que en particular podríamos remitirnos dentro con mayor interés

a la población rural y marginal urbana donde el embarazo temprano es algo común, como también lo es la unión y maternidad temprana de las mujeres que viven dentro de estos entornos. El discurso político promueve tomar acciones para erradicar el embarazo a edades tempranas puesto que eso, de acuerdo con sus argumentos, disminuiría la pobreza; sería una falacia ver esta fórmula como la indicada solución (Stern, 1997).

La OMS (2020) citaba que a nivel mundial aproximadamente 16 millones de mujeres de entre 15 y 19 años y casi un millón de niñas menores de 15 años dan a luz cada año; la mayoría de ellas, se concentran en países de ingresos bajos y medios. En dichos países más del 30% de las mujeres contraen matrimonio antes de los 18 años, y un 14% antes de los 15. Derivado del embarazo, las jóvenes pueden presentar complicaciones en el proceso y en el parto, siendo así la segunda causa de muerte entre las adolescentes de todo el mundo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), conformada por varios países, entre ellos México, en 2018, concedió a este, el primer lugar en embarazo adolescente de acuerdo con el portal de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); señala también que desde hace 16 años, esta situación ha prevalecido y el número de embarazos continúa a pesar de los programas de salud y anticoncepción que se despliegan a través de organismos y diversas instituciones, siendo las mujeres indígenas la población más vulnerable al conformar el 21.7% de embarazos adolescentes en la república mexicana (UNAM; 2018).

En lo que respecta a Tlaxcala las cifras tampoco son alentadoras. En el estado radican actualmente 1,342,977 personas aproximadamente y el porcentaje de habitantes femeninas es del 51.6%, de acuerdo con información del Grupo Estatal para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA) en 2020 y el portal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). La tasa de nacimientos registrados tuvo un decremento de 2.5 unidades a nivel nacional con respecto al 2018 y también la tasa de fecundidad descendió a lo largo de siete años a un promedio de 2.26 hijos por mujer; sin embargo, ante este panorama Tlaxcala continuará incrementando su población hasta llegar al 2030 a 1,519,945 habitantes aproximadamente (INEGI, 2020).

El Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Consejo Estatal de Población (COESPO) han reportaron en el Informe de GEPEA 2020, que en Tlaxcala el 44.3% de la población se ubica entre los 10 y 19 años. De igual forma, advierte que Tlaxcala ocupa el décimo

octavo lugar en embarazo adolescente; los municipios que reportan más embarazos adolescentes son: Huamantla, Apizaco, San Pablo del Monte y Calpulalpan (GEPEA, 2020).

La ENADID, es otro instrumento que tiene la misión de orientar la política pública para el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de la población; dicha encuesta mostró que Tlaxcala tiene una tasa global de fecundidad de 2.15. Asimismo, cabe resaltar que las estadísticas de la CONAPO para este estado mostraron también en 2018 que el 51.1% de mujeres en edad fértil son sexualmente activas (MEFSA) abarcando a las mujeres de entre 15 y 49 años, situación que evidencia la necesidad de información, educación sexual permanente y el aseguramiento de acceso a métodos de anticoncepción diversos tanto para evitar embarazos como para reducir infecciones de transmisión sexual (ENADID, 2018).

El fenómeno del embarazo ya sea en edades tempranas o a mayor edad, genera condiciones o expectativas muy particulares, su presencia y prevalencia se verá, como ya se ha señalado impactada por tintes multifactoriales, ante esto, el INEGI (2020) reportaba que fue el grupo de jóvenes de entre 20 a 24 años, donde ocurrió la mayor incidencia de nacimientos. Siguiendo con datos del INEGI (2019), un poco más de la mitad (52.3%) de las mujeres de 25 a 29 años tienen entre uno y dos hijos nacidos vivos. Dentro de estos grupos de mayor edad sí se observa un incremento en el número de hijos que nacen vivos.

La Secretaría de Salud en 2001 tipificó el embarazo como normal y de alto riesgo; ambos son estados fisiológicos de las mujeres que inician con la fecundación y termina con el parto donde nace una niña o un niño; acotando que se denomina de alto riesgo aquel que presenta con certeza o probabilidad de aparición de daños para la salud del feto o recién nacido y la madre. Esta condición conlleva una sintomatología y una atención específica durante, en el parto y para la persona recién nacida. Para tales efectos la Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-2016 publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) desglosa una serie de términos y disposiciones para los cuidados de la madre y el recién nacido que las entidades y el sector salud deben considerar y efectuar para óptimo desarrollo del embarazo y la reducción del riesgo de mortalidad tanto de la madre y el hijo (DOF, 2016).

Existe una tendencia sobre las investigaciones que Román (2000) señala y que coinciden en enfocar al embarazo de mujeres jóvenes como un problema social y de salud pública. Por su parte Stern (1997), propone profundizar en la reflexión acerca de la naturaleza del fenómeno

para enfrentarlo y atenderlo desde la forma como se investiga y cómo actuar al respecto. Ochoa (2011) cita también en este sentido:

Los estudios sobre el embarazo y la maternidad juvenil han sido abordados desde diversos campos del conocimiento, en lo fundamental por el sector salud y por la demografía social, ya que, uno de los intereses de estas áreas era dar explicación sobre las condiciones de salud de este grupo social y su producto, así como los índices de población respectivamente (p. 27).

Al hablar del embarazo juvenil inevitablemente se adopta una postura y se argumenta de acuerdo a criterios muchas veces meramente personales o con base en las estadísticas; cualquiera que sea la actitud asumida ante el fenómeno, las investigaciones comprueban la necesidad y justifican la pertinencia de su abordaje, de su análisis y reconocimiento, derivando de esto, debates en cuanto su percepción problemática y de urgente necesidad para su erradicación o disminución por parte de una sociedad posmoderna que se encuentra hoy día mayormente informada y que pregona una serie de acciones en pro de una solución eficaz, pero paradójicamente pareciera que en algunos ámbitos persisten férreamente y naturalmente aceptadas, ideas androcéntricas sobre la sexualidad, específicamente de las mujeres. Esto nos lleva a cuestionarnos sobre si el problema es el embarazo; y si lo es, ¿por qué lo es?

1.1.2 Estudios sobre el embarazo

Las estadísticas ofrecen cifras sobre la tendencia del embarazo juvenil en México que demográficamente hablando pueden alarmar a la población debido al enfoque poblacionista y el crecimiento de la población desmedido que enmarcan estos datos. No hay duda de que el embarazo adolescente y juvenil si puede concebirse como un problema público legítimo en tanto que negligentemente continúe en aumento, pero valdría la pena investigar en ciertos sectores sociales para conocer su mayor concentración y su construcción social (Stern, 1997).

Acríticamente, en muchos casos y bajo diversos imaginarios sociales, se ha catalogado a el embarazo juvenil como no deseado, como un hecho indeseable, asegurando la consecuente tragedia o vulnerabilidad para las mujeres que lo experimentan. En México sucede igual, el embarazo juvenil se asocia con una situación desfavorable y que sucede sin planearse; caso contrario a lo planeado que observa mayor precisión y acompañamiento, reduciendo las

intrusiones y con lo deseado que se asocia con el capricho; a los embarazos juveniles en la gran mayoría de las ocasiones se le denomina “no planeado o no deseado” sin tomar en cuenta la interpretación de los jóvenes (Casas y Solorio, 2015).

Diferentes y recientes estudios persiguen objetivos para incrementar o modificar el conocimiento sobre el embarazo, analizar los contextos donde se produce con mayores índices, definir cómo se construyen los trayectos que las jóvenes transitan, comprender las biografías de las jóvenes, investigar las experiencias, indagar sobre su expectativa y motivación; se trataría de reorientar los enfoques donde se ha circunscrito al considerarlo un problema público y un problema social. Consideramos que la patología del embarazo juvenil debiera someterse a un largo escrutinio multidisciplinar y su valoración negativa evaluarla desde una óptica científica social.

Casas y Solorio (2015) consideran que los principales involucrados en el embarazo juvenil son en primer lugar la política estatal, las instituciones escolares y la familia, para ser precisos, los padres; todos ellos comparten la misma idea sobre el embarazo adolescente y juvenil: fracaso compartido. El porqué de esta derivación podría concebirse desde el futuro que trazaron previamente padres y demás instituciones al otorgarle un sentido de vida a los jóvenes en general y que idealmente no contempla bifurcaciones como un embarazo; por ende, el camino al éxito para los jóvenes se ajustaría al hecho de no embarazarse.

También Román (2000) recalca que a partir de 1967 se publicaron estudios sobre los efectos negativos del embarazo en las jóvenes, siendo un foco de atención para la biomédica, la obstetricia, específicamente en cuanto a la morbilidad de los embarazos en mujeres jóvenes. Para 1986 se perfilaron investigaciones sobre los riesgos de tipo biológico, social y psicológico que las embarazadas, especialmente las adolescentes corrían y que tuvieron lugar principalmente en Ciudad de México y zonas aledañas; cabe resaltar que la edad era la variable imprescindible para efectos de categorización y relación. Siguiendo con Román (2000), en dichos estudios escaparon de la vista otras variables importantes como: su procedencia, la escolaridad, su estado civil, su estado emocional, nutrición, nivel socioeconómico, entre otras, aspectos ineluctables y que alertarían sobre la cautela en la interpretación de los resultados.

Ochoa (2011) también coincide respecto a los enfoques comunes sobre el tratamiento que se le ha otorgado desde ya hace varios años a los estudios sobre el embarazo juvenil.

la información generada sobre el tema del embarazo y la maternidad es amplia, los estudios de las jóvenes en estas condiciones de igual manera son abundantes, sin embargo, éstos son abordados principalmente desde una perspectiva del área de salud reproductiva y la demografía social... (p.22).

El estudio de Ochoa (2011), se enfoca en conocer las condiciones de las alumnas embarazadas del nivel medio superior respecto a la continuidad o la suspensión de sus estudios. Dicho trabajo tuvo lugar en contextos socioeconómicos diferentes y le permitió conocer y acercarse a los espacios de socialización de la población juvenil, siendo este un tratamiento diferente del fenómeno por el sentido socioeducativo que imprime en su obra, en un intento de entender algunas de las situaciones que las jóvenes embarazadas o que ya ejercen sus maternidades deben enfrentar y afrontar en los espacios educativos. Resumiríamos que este trabajo busca una aproximación en la comprensión de la problemática y a los constructos sociales del embarazo y las maternidades desde otra arista y en voz de quienes participan en el estudio.

Cruz (2020) declara que en Cuba el 11.05% de la población esta conformada por adolescente, el 48.5% son mujeres; un 75.4% residen dentro de zonas urbanas. Las adolescentes que conciben y dan a luz a un hijo representan el 16% de los nacimientos dentro del país, aunque en contraparte, el 30% de los infantes que fallecen antes de cumplir un año de vida son justamente hijos de madres adolescentes. Siguiendo con los datos del estudio, 18,865 embarazos se contabilizaron dentro del grupo poblacional de los 12 a los 19 años; en otras palabras, un 3.1% de las adolescentes cubanas, tendrá una hija o hijo antes de los 20 años.

Aunado a las cifras previas, resulta también muy importante señalar que en 2019 se sumaron 13 999 abortos dentro de un grupo de edad de los 14 a los 19 años. También dentro de este grupo: 36 mujeres de 14 años, 134 adolescentes de 15, 301 muchachas de 16, 466 féminas de 17, 1288 jóvenes de 18 y 1518 de 19 años contrajeron matrimonio en el año 2018. Una buena parte de las contrayentes, al momento de su enlace tiene una escolaridad pre-universitaria. Ante esto, se visualiza una urgente implementación para acceder a mejores servicios de salud sexual y reproductiva enfocada a ese grupo etario (Cruz, 2020).

Dentro de las culturas de la región caribeña y latinoamericana, aunque no exclusivamente, el matrimonio y las maternidades son eventos considerados como inherentes y determinantes en la vida de las mujeres jóvenes, estudios sobre el fenómeno resaltan e insisten en los factores facilitadores para que un embarazo suceda, estos abarcan lo físico, lo psicológico, lo social y lo

cultural; inclusive un ambiente familiar conflictivo es detonante para el comienzo temprano de la vida sexual (Hevia y Perea, 2020).

Desde la posición de Hevia y Perea (2020), concluían que un embarazo dentro de la adolescencia, en realidad, es consecuencia de la falta de información en temas sobre salud sexual; sin embargo, su importancia radica en toda la serie de repercusiones negativas tanto para la madre como para con su hijo. El riesgo se agudiza cuando la edad de la gestante es menor y más aún si sus condiciones socio-económicas no le permiten cuidar idealmente de su embarazo, generando así un detrimento también en desarrollo psicosocial. Para todas las mujeres del mundo, un embarazo a temprana edad representa un obstáculo para optimizar la condición educativa, económica y social de las mujeres.

En Colombia el 7.4% de las jóvenes con educación superior son madres, de acuerdo con los estudios realizados por Díaz et al. (2010). A través de su investigación se propusieron describir la historia de embarazos de algunas universitarias en Cartagena. Bajo un diseño descriptivo transversal lograron la colaboración de 231 estudiantes universitarias quienes a través de un cuestionario estructurado manifestaron sus prácticas, historia de embarazos y el uso de anticonceptivos. Después de la puesta en marcha, el proyecto arrojó los siguientes datos, solo por mencionar algunos: el inicio de la vida sexual para las mujeres que participaron en el estudio oscila entre los 18 y 21 años; se logra apreciar que muchas subestiman los riesgos de embarazo de acuerdo con algunas ideas que comparten sobre la fertilidad y las relaciones sexuales. El condón es el método más recurrente en esta población, en un 17.8% y la píldora en un 9.5%. Finalmente, es importante señalar que el instrumento aplicado reportó que de los embarazos ocurridos ninguno fue planeado (Díaz et al., 2010).

Siguiendo con estudios colombianos acerca del embarazo juvenil, Estupiñán y Rodríguez (2009) reunieron a 68 estudiantes universitarias que se embarazaron durante su adolescencia. A través de relatos de vida y entrevistas a profundidad, lograron establecer una evaluación cualitativa del fenómeno; utilizando el método etnográfico realizaron un análisis de todas las implicaciones que el embarazo conlleva tanto en su condición personal, familiar y académica. Hallazgos interesantes emanaron de este trabajo. Al momento de realización del estudio el 45.7% de las participantes vivía sólo con la madre. Respecto a sus itinerarios académicos, las autoras establecieron que, en la mayoría de los casos de deserción, se debió a cuestiones económicas,

especialmente en lo que se refiere a la falta de apoyo familiar, o de la pareja, pero también existe presión social sobre ellas y la reproducción del estereotipo de madresolterismo es fuerte y abarcativo. El 71% de las entrevistadas se embarazaron entre los 17 y 20 años, siendo esta una condición determinante respecto al abandono o continuación de la carrera, puesto que, si sucede dentro de los primeros semestres o al inicio, el deseo de desertar es muy fuerte; sin embargo, si el embarazo acontece cuando se ha avanzado en la carrera, se mantiene una fuerte convicción de culminarla bajo cualquier circunstancia para el aseguramiento de un buen porvenir tanto para el hijo como para la madre. En su mayoría los embarazos no fueron planeados y la vida social y el tiempo de esparcimiento es algo que inevitablemente se transforma, generando en las embarazadas un momento difícil de cambio. Todo esto conlleva un cambio de roles y una reestructuración en sus proyectos de vida, donde sus priorizaciones cambian y les obliga al arribo de la madurez con mayor rapidez en comparación de otras jóvenes.

Un estudio antecesor nos remite al Centro de Investigaciones del Departamento de Bienestar Universitario en Pereira, Colombia (2005) que incorporó a un estudio descriptivo a 147 estudiantes del primer semestre para encuestarles y entrevistarles sobre aspectos socioeconómicos, académicos, socioculturales, familiares y de proyección personal. De los 147 participantes el 77% son mujeres y el 15% ya es padre o madre de familia. Con base en este porcentaje, ahondaron en conocer cómo las madres de familia transitan a lo largo de formación universitaria y detectaron que el 44.5% de estas mujeres asisten a la Facultad de Enfermería los fines de semana para recibir clases. A través del proceso de observación, recopilación de información y análisis, ofrecieron algunas recomendaciones para las autoridades educativas involucradas en el seguimiento al desempeño del alumnado, que tienen que ver directamente con la creación de programas tanto de capacitación en salud sexual y reproductiva en un primer momento, pero también como medida de apoyo a quienes ya ejercen la paternidad o maternidad y así evitar o reducir la deserción se sugiere ofrecer programas para brindar modelos de crianza y otras alternativas, incluyendo guarderías cercanas. Todo esto como un intento de caracterización y atención a la comunidad estudiantil con miras a verificar su desarrollo dentro de la Institución.

Aunando otros trabajos latinoamericanos en el lado sur del continente, Salvatierra et al. (2005) implementaron dentro de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, un programa de salud a través de visitas a domicilio de adolescentes embarazadas y

bajo un diseño descriptivo analítico de tipo cualitativo describen el proyecto de vida y el auto concepto de las adolescentes inscritas dentro del programa. Este estudio ha servido para guiar a otros, pues basándose en sus resultados, se encontró que el embarazo adolescente puede ser asociado a el maltrato y abandono infantil. Las mujeres participantes se encuentran entre los 14 y 19 años y sumaron 100 jóvenes en total. El muestreo fue intencionado y todas fueron entrevistadas por individual para sondear las percepciones sobre temas como el ser mujer, ser adolescente, ser madre, sobre su proyecto de vida y las facilidades y obstáculos de este.

Se sabe que cuando el individuo transita por la adolescencia la elaboración del auto concepto y la construcción del proyecto de vida se convierten en medios y objetivos que materializar, repercutiendo estos sucesos durante toda su adultez y en todos los ámbitos donde se desenvuelva. Por ende, para quien experimente un embarazo durante la adolescencia, deberá inexorablemente decidir ya sea rápida o futuramente en función de su autoconcepto, del apoyo de su familia, de su pareja, de la escuela y hasta de la comunidad. Paradójicamente en Latinoamérica, y contrariamente a lo que se puede pensar, las adolescentes que residen bajo escenarios de desigualdad conciben las maternidades como un fin, como un logro en su proyecto de vida (Salvatierra et al., 2005).

Los autores resumen sus resultados en los significados que las partícipes atribuyen al hecho de ser mujer y las vinculaciones que el género les permite establecer como ser madre, dar vida, formar parte del desarrollo de los hijos, ejercer tareas maternas y contar con la compañía de un hijo. Encontraron en sus discursos que no hay una cultura de introspección, de reflexión ni autoobservación, pues no hay cuenta de un pensamiento crítico, pero de esto, no serían ellas las únicas responsables, pues el medio es determinante en esta cuestión. Tampoco las participantes aspiran a logros de índole profesional o laboral, sus expectativas se reducen a la espera y la ayuda externa, cuestión por la cual muestran una actitud pasiva ante su condición. Después de todo, las embarazadas del estudio han integrado el embarazo a su proyecto de vida, aceptándolo y manifestando el deseo de este evento a través de sentimientos de tranquilidad y satisfacción; sin embargo, no debe negarse la calidad de estos embarazos como un problema biopsicosocial por las consecuencias demográficas, de salud, económicas e imbricación con el maltrato y abandono infantil (Salvatierra et al., 2005).

Por lo que respecta a México, también hay trabajos para ahondar en el conocimiento del proyecto de vida de estudiantes embarazadas en nivel superior, como el caso de la Universidad Autónoma de Nayarit en su Unidad Académica de Enfermería. Benítez et al. (2009) opinan que a nivel mundial uno de los principales problemas que la juventud enfrenta es el embarazo adolescente y en el caso de México las cifras son muy altas, específicamente entre el sector de los 18 y 19 años donde de acuerdo con varios estudios 225 mujeres de cada mil se embarazan cada año. Un embarazo no deseado conllevaría la presión social, la aceptación a esta nueva situación y elegir entre las pocas alternativas donde algunas son riesgosas para la adolescente.

Ocho estudiantes contribuyeron al trabajo de esta investigación bajo un paradigma interpretativo de corte cualitativo y con enfoque microetnográfico para exponer la experiencia que vivieron como adolescentes gestantes. A través de las entrevistas encontraron que ninguna planificó su embarazo; de hecho, creyeron que la primera vez no habría riesgo de embarazo. Los cambios que se generaron en el proyecto de vida de aquellas adolescentes dependieron del apoyo de su familia y tuvieron que modificarlo en torno a su hijo, la relación con sus padres y pareja; sin embargo, todas afirman que desean terminar la carrera y conseguir un empleo, las ocho entrevistadas se sienten motivadas para lograr un título universitario; aunque es prudente mencionar que los estudios se vulneran cuando la alumna se embaraza, ya que conflictos surgen y reducen las posibilidades de continuar con la escuela. No todas pueden mantener un buen rendimiento, incluso la tendencia es la suspensión temporal o definitiva de las aulas, por lo cual, los investigadores apuntan que es determinante contar con el apoyo de los padres pues quien lo tiene afortunadamente puede continuar estudiando y quien no, ha llegado a considerar el abortar como opción viable. Benítez et al. (2009) concluyen que por lo regular se desestima la importancia de contar con un proyecto de vida para afianzar y percibir el valor de los logros académicos, personales y hasta afectivos, pero desafortunadamente las adolescentes que se embarazan tienen que experimentar ineludiblemente cambios que modificaran el sentido de su proyecto de vida.

El estado de Hidalgo también ha generado estudios a través de Ortiz (2015), quién desarrolló un trabajo con alumnas de la Universidad Autónoma de Hidalgo para relacionar el índice de culpabilidad sexual y la falta de uso de métodos anticonceptivos. Las mujeres participan en el estudio se embarazaron en un rango desde los 15 hasta los 23 años y dicha participación consistió en el llenado de un cuestionario sobre conducta sexual y datos demográficos, también

se empleó la técnica de la entrevista para relacionar las variables que el investigador plantea dentro de los objetivos que trazó. Ortiz (2015) también acuerda que el embarazo en edades tempranas es en efecto, un problema de salud pública y que este fenómeno va en aumento en comunidades universitarias.

Bajo su investigación Ortiz (2015) explica que durante la década de los noventa se trató de explicar el embarazo adolescente y juvenil desde una lista de factores de riesgo y su estrecha relación con la desigualdad, no sólo económica, también respecto a las oportunidades de las que varias adolescentes carecían, las metas personales no eran muchas y en lo académico el bajo rendimiento y las deficientes escuelas eran factores que en la mayoría de las jóvenes pesaban e influían. También la depresión, la desesperanza, la pobreza, la violencia intrafamiliar, abuso sexual y físico y el consumo de sustancias tóxicas se consideran dentro de dichos factores. Punto fundamental, de acuerdo con el autor, resulta la influencia del medio sociocultural pues hermanas, compañeras o gente cercana influye en el inicio de la actividad sexual; dejando de lado los valores de la joven o sus sentimientos de autoestima y autoeficiencia así como la capacidad de autoregulación.

Es interesante conocer que los resultados de la investigación de Ortiz (2015) reflejan que muchas jóvenes no desean embarazarse aún manteniendo relaciones sexuales, pero sus conocimientos acerca del embarazo, en muchas, son imprecisos y vagos; de hecho, varias no utilizan métodos anticonceptivos. Algunas cifras importantes son las siguientes: el 83.2% de las participantes señaló que no planearon su embarazo, a pesar de que el 94.1% tenía conocimientos de educación sexual que abordaron durante su escolaridad. La edad promedio para que sucediera un embarazo se estableció de 19.4 años, es decir, cuando ya cursaban los estudios universitarios.

Una peculiaridad es conocer que, en las mujeres de 20 a 23 años, la pareja con quién se embarazaron es menor que ellas, llevándonos a cuestionar el por qué las universitarias se embarazaron de hombres de menor edad. Respecto a esto, el 78.2% no contempla formar una familia a corto plazo, sin embargo, sí hay índices de culpabilidad por mantener una vida sexual en un 18.6% de las estudiantes que participaron y cuatro de cada cinco estudiantes considera que el sexo previo al embarazo era un derecho de disfrute (Ortiz, 2015).

En Norteamérica, específicamente en Estados Unidos sucede que se han denominado a los estudiantes que presentan condiciones distintas a las de un estudiante común como estudiantes

fuera de lo tradicional puesto que se distinguen por compaginar roles diversos y estudiar al mismo tiempo. Brown et al. (2013) realizaron un estudio dentro de la Mid-Atlantic State University (MASU) para recabar las experiencias de estos estudiantes, específicamente de quienes ejercen las maternidades o atraviesan por un periodo de gestación. Las investigadoras buscaban a través de entrevistas captar las percepciones de los programas académicos y las políticas que la Universidad ha diseñado en aras de apoyarles a culminar satisfactoriamente sus estudios. Bajo el diseño de un estudio exploratorio lograron enrolar a 24 estudiantes en total que combinan los roles de padre o madre y estudiante, así como alumnas embarazadas.

Brown et al. (2013) de acuerdo con datos del U.S. Census Bureau, pudo establecer que en 2007 ya un 38% de los 17.6 millones de alumnos universitarios se consideraban fuera de lo tradicional en Estados Unidos, cifra que ha ido en aumento. Estudios previos encontraron que, de este porcentaje, eventualmente el 60% no podrá continuar sus estudios por no poder combinar los roles de padre o madre, ya sea por cuestiones económicas, laborales, trasportación y otras. Dadas las cifras, el expresidente Obama atendió para el 2009 a este sector estudiantil a través de un programa federal llamado “Moms return to school” en un intento de apoyo y atención para que las mujeres no descuidaran a sus hijos y tomaran cursos en línea.

Los participantes del estudio se dividieron de la siguiente forma: 8 padres y 16 mujeres (6 embarazadas y 21 madres). Las autoras inquirieron sobre los beneficios y los retos que los entrevistados contemplan al ejercer los roles de padre o madre o vivir el embarazo y estar matriculado dentro de la universidad y sobre el conocimiento de programas y políticas de apoyo disponibles en la universidad. Después de realizar el trabajo de entrevistas y revisión de la información obtenida; cuatro tópicos emergieron para ser considerados dentro de los programas y políticas viables para padres, madres y embarazadas dentro del campus. Estos son: cuidados en la facultad, apoyo financiero, clases y horarios y, por último, la transportación.

Finalmente, las autoras revelan que las experiencias de los 24 participantes ofrecen una panorámica de la relevancia de las políticas que atiendan necesidades específicas de estos sectores estudiantiles y que aseguren su permanencia y egreso. Hay mucho por hacer aún respecto a las actuales políticas, su análisis, la creación y la vigencia; las universidades agregan a su agenda la encomienda de atraer, preparar y retener a esta población de alumnos que alzan la voz

en búsqueda de mejorar su estatus social, demandando flexibilidad de cursos, de horarios, albergue y asistencia para asegurar graduarse (Brown et al., 2013).

Un estudio en 1973 reunió a Jones et al. (1973) bajo la premisa del abandono escolar y su alta relación con las estudiantes embarazadas que cursaban estudios preparatorianos; el objetivo de dicho estudio era obtener información para delinear programas tanto educativos, como de consejería y cuidados de la salud, para prevenir los embarazos no deseados en alumnas de preparatoria. El trabajo se realizó en la Ciudad de Washington, D.C. con jóvenes desertoras quienes fueron localizadas y contactadas por una enfermera para invitarles a participar en el estudio; de las 32 enlistadas, 27 fueron localizadas. De esas 27 mujeres, 11 estaban embarazadas al momento de abandonar los estudios, 3 habían ya dado a luz y 13 no se habían embarazado nunca.

Tomando en cuenta estas cifras, los investigadores desarrollaron un esquema de acción para trabajar con estudiantes y desertoras para establecer un comparativo y enfatizando que la información sería anónima. Lograron establecer que la edad promedio de los embarazos sucedieron alrededor de los 16.2 años y que un 41% de las jóvenes desertoras participantes interrumpió los estudios debido a su embarazo, el 29% se embarazó en su primer encuentro sexual aunque el 75% de las embarazadas ya estaban comprometidas o en unión libre pero en contraste el 71% afirmó que no deseaba embarazarse, sin embargo, las gráficas del estudio reportan que un 57% de todas las participantes no utilizó métodos de anticoncepción, cuestión que los investigadores atribuyen a una escasa información sexual y reproductiva.

Al finalizar el estudio, los autores concluyeron que el embarazo era la razón principal por la cual las jóvenes interrumpían los estudios de preparatoria y a pesar del regreso de algunas, pudieron establecer que el estar a cargo de un hijo y asistir formalmente a la escuela son roles que en algunos casos no pueden combinarse satisfactoriamente y es este el momento de término para su formación académica. En los años setentas un embarazo conducía al matrimonio casi de forma inmediata, aunque las entrevistas arrojaron que la mayoría de los embarazos no eran deseados.

El trabajo realizado por Jones et al. (1973) durante 1969 a 1970, logró focalizar tres de los factores de riesgo para las alumnas de esa preparatoria: contar con varias experiencias de

noviazgo o mantener por largo tiempo una relación seria y la desinformación de métodos de anticoncepción. Cabe hacer mención que algunos estudios coinciden hasta hoy día.

Trabajos similares sobre políticas y atención a la población estudiantil gestante se han desarrollado a lo largo de todos los continentes, como en África a través de Chilisa (2002) quien realiza una crítica a las políticas educativas nacionales en Botswana. Su apunte se dirige a la población femenil subsahariana donde según el Foro celebrado en 1995 de Educación para las mujeres africanas (FAWE) dio a conocer que 36 millones de niñas no asisten a la escuela, el estudio se centra particularmente en los casos de las jóvenes que se embarazan, por lo cual, propone la autora revisar las políticas que se aplican para este sector y, que a grandes rasgos se dividen en: expulsión, reingreso y continuidad. Bajo una exploración a 20 países comprendidos dentro de la región africana subsahariana, la investigadora suministró un cuestionario a ministerios de educación asistentes al FAWE en 1997, reuniendo a 1760 estudiantes encuestados, 110 maestros y 29 directivos de escuelas secundarias y preparatorias.

Dentro del contenido de este trabajo, se describen los contextos históricos y sociopolíticos de los países que contemplan políticas de expulsión a las jóvenes que se embarazan durante el curso de sus estudios y coincidentemente la mayoría son países con un régimen dictatorial y militarizado donde los derechos humanos se soslayan y la paridad de género es nula. En lo que respecta a las políticas, específicamente las de reingreso, países como Madagascar, Namibia y Camerún contemplan el re-acceso a las alumnas inmediatamente después del parto; en lo concerniente a las políticas de continuación escolar durante y después del embarazo, son los países que han firmado las declaraciones de la ONU, basándose en democracias y el multipartidismo. De estos casos, emerge uno en específico, el de Botswana, donde la mayoría de la población está comprendida por mujeres 52.25% y los contrastes de género son muy fuertes y soslayantes, al grado que muy pocas regresan a la educación formal una vez que comienza el ejercicio de su maternidad.

En Botswana, como en otros países de costumbres férreamente conservadoras y de ideas tradicionalistas como el confinamiento después del parto y las prácticas segregativas que conlleva las maternidades para las mujeres en general, han logrado perpetuar las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres; las maternidades marcan la entrada a la edad madura en las mujeres, por ende es un proceso socialmente esperado y aceptado, pero eso no sucede en el

hombre, pues no se espera se convierta en padre para marcar el inicio de su madurez. Así también, maestros y padres están de acuerdo en la expulsión para las alumnas que se embarazan arguyendo que la condición del ejercicio de las maternidades afectará a otros estudiantes y hasta a el hijo, ergo, se considera un periodo de separación por 12 meses después del parto para atender a su hijo y ocuparse de lo que conlleva ser madre. Esta medida, a decir de las autoridades educativas conlleva dos intenciones: reponerse, hablando de la salud física y disuadir a aquellas parejas que deseen embarazarse durante los años escolares. Los arreglos burocráticos han establecido desde el año 1995 que el reingreso de las jóvenes con hijos debe darse hasta que se cumplan doce meses después del nacimiento, que no será readmitida en la misma escuela, que deberá presentar el acta de nacimiento para constatar que los periodos sean respetados, deberán presentar sus reportes o actas de las escuelas previas y quedará a criterio de las autoridades educativas la resolución de acuerdo con la edad de la solicitante.

Toda esta carga burocrática, en efecto dificulta la readmisión de las jóvenes a la escuela una vez que terminó su embarazo, sin embargo, estas políticas persisten y son bien acogidas, inclusive hasta por los propios alumnos. De los 1760 alumnos que realizaron la encuesta, el 50% está de acuerdo con el retiro de las compañeras que llegan a embarazarse y sólo 33% viraron la respuesta hacia los varones. Por su parte, directivos y maestros recomiendan dicho retiro fuertemente con un 42% y 65% respectivamente (Chilisa, 2002). Las cifras son desalentadoras, la investigadora concluye que de cada 100 jóvenes que se retiran por embarazo, solo 10 son readmitidas, derivando de esto un reforzamiento a las desiguales posturas entre hombres y mujeres y al mismo tiempo, perpetuando una violación consensuada, tanto por la idiosincrasia del país como por la construcción ideológica del mismo, a los derechos de las mujeres.

Molina (2008), desarrolla un trabajo en Argentina encaminándolo socioantropológicamente a la búsqueda de algunos indicios para las estudiantes embarazadas o que ya ejercen sus maternidades; la autora propone abrir nuevas líneas para el abordaje de los escenarios escolares emergentes y, cómo la escuela encara estos casos para ofrecer atención a sus demandas.

Las jornadas escolares construyen socialmente al estudiante desde en el entrecruce y encuentro de prácticas afectivas, amorosas, solidarias. “Los sujetos no son entidades aisladas [...]van gestando particulares construcciones socioafectivas que no responden a esencias, ni

herencias, sino a un juego de apropiaciones múltiples” (Molina, 2008, p. 259). Bajo una perspectiva etnográfica, la autora indaga sobre cuestiones referidas tanto a lo emocional, lo afectivo y lo sexual entre la población estudiantil de los estudiantes de Córdoba, Argentina de nivel medio. Este trabajo se ha desarrollado en tres instituciones públicas, con una matrícula que oscila entre los 700 y 900 alumnos de composición social heterogénea. En una de las instituciones visitadas, la autora halló a una alumna asistiendo con su hija pequeña y se percató de cómo se reacomodan los espacios y los autores cuando se presentan casos como éste; aunque no todos los casos se asemejan, la mayoría de las alumnas que se embarazan suspenden sus estudios, ocultan la situación ante sus padres y autoridades educativas e incluso incurren en interrumpir el embarazo comprometiendo su propia salud.

Siguiendo con Molina (2008), afirma que cuando los embarazos o las maternidades se presentan en las alumnas, la escuela se enfrenta consigo misma, con sus espacios y tiempos, con la normatividad y las relaciones que ahí se establecen, la responsabilidad institucional debe prever los riesgos y actuar para salvaguardar al alumnado; sin embargo, el orden escolar ya ha sufrido cambios, la vida en las escuelas es un mosaico de procesos que muchas veces están fuera de lo establecido por la norma y que generan tensión y conflicto al interior de la institución que conducen a un replanteamiento y una redefinición de políticas educativas, si bien es cierto que se deben contener a los alumnos, muchas veces se desconoce el cómo hacerlo, sólo se espera que el personal de la escuela sepa y tenga la voluntad de sortear los acontecimientos y reduzca el riesgo. Finalmente, la autora nos invita a enriquecer la reflexión pedagógica y las prácticas educativas anexando un conocimiento sobre la construcción social de las emociones, de las relaciones y la transmisión de la cultura; esto contiene una gran importancia, pues recordemos que la escuela no sólo son programas y rutinas; más bien es un espacio de intercambio de prácticas, de mutación y un entretejido de expresiones.

1.1.3 Algunos apuntes sobre nacimientos en México

El concepto de maternidad ha transitado por una constante evolución, influenciada por la cultura y la sociedad con concordancia a su etapa histórica, pero de lo que estamos seguros de que ha permanecido es su asociación a la definición de mujer, de tal suerte que el binomio pareciera identitario y común para ser empleado en el discurso social sin causar incomodidad a nadie. Las maternidades no son un acto natural propio de las mujeres, son una construcción cultural, multideterminada, definida y organizada por una normatividad propia de acuerdo con la época histórica de un grupo social (Palomar, 2005).

De acuerdo con datos del portal INEGI, en 2020 se registraron 2,092,214 nacimientos en el país de los cuales un 50.8% se conforma de hombres y un 49.2% de mujeres. En el año 2019, las madres menores de 30 años registraron el 69.7% de los nacimientos, de ese porcentaje, un 27.7% tenía edades entre 20 y 24 años, un 25.4% correspondía a mujeres de entre 25 y 29 años, otro 16.2% a jóvenes de 15 hasta 19 años y finalmente, 8 507 madres, el equivalente al 0.4%, manifestaron tener menos de 15 años al momento del nacimiento.

Cuando se llevó a cabo el registro, 52.4% de las madres vivían en unión libre, otro 26.8% estaban casadas y un 12.5% declararon ser solteras, el resto, 8.3% comprendió varias categorías, incluyendo el no especificado. Otros datos interesantes como el nivel de escolaridad se establecieron de la siguiente forma: el 77.1% de las madres cuenta sólo con el nivel medio superior y 44 001 madres (2.1%) señalaron no contar con ninguna escolaridad (INEGI,2020).

Por su parte la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) al primer trimestre de 2018 (INEGI,2018), reportó que el 75.8% del total las mujeres mexicanas se ubicaban entre los 15 años y más, y de este porcentaje el 27% no tienen hijos, mientras que tres de cada diez tienen de uno a dos hijos, es el mismo caso para otro tercio de estas, pero con tres a cinco hijos. El Estado de México es el estado donde para el 2018 se reportaron más nacimientos, contabilizando un total de 295, 635 y Colima fue el estado con menor reporte de nacimientos dentro el mismo año al contar con 11, 867. El registro de los nacimientos a nivel nacional también provee importante información, como la escolaridad de la madre, que, para efectos de presentación, se organiza en el cuadro siguiente:

Cuadro Núm. 2. Escolaridad de la madre y porcentaje de hijos.

Nivel de escolaridad de la madre	Mayor y menor porcentaje con un hijo	Mayor y menor porcentaje con dos hijos	Mayor y menor porcentaje con tres hijos	Mayor y menor porcentaje con cuatro a cinco hijos	Mayor y menor porcentaje con seis o más hijos
Sin escolaridad	41.3		12.7		
Primaria incompleta	32.4				11.6
Primaria completa	33.1				4.2
Secundaria o equivalente	39.4				1.0
Preparatoria	49.5				0.2
Profesional	51.7				0.1
Otra	73				1.4

Fuente: Datos Mujeres y Hombres en México 2018. (INEGI, 2018)

En Tlaxcala, el número de nacimientos para el 2019 fue de 23, 194, de acuerdo con datos de portal INEGI, cifra que ubica al estado en el lugar número 15 de entre los estados que conforman la República Nacional. A pesar de que la estadística va en ligero descenso respecto a los años anteriores, la tasa de fecundidad hasta el año 2020, se mantiene en el país y en el estado con un 2.07 en promedio (INEGI, 2019).

Palomar (2004) afirma que existen fenómenos sociales que traspasan los principios de la relatividad semántica al considerarles expresiones tan propias de la naturaleza humana y tan fuertes que su esencia es de carácter transhistórico, como lo son las maternidades. Sin embargo, indagar sobre los antecedentes históricos y polisémicos de la misma, es la invitación y el esfuerzo de antropólogos e historiadores para mostrar otro vértice de análisis para este constructo social.

1.1.3.1 Antecedentes históricos del concepto de maternidad.

Molina (2006) revisa a través de un recorrido histórico y por etapas, algunas de las transformaciones históricas y culturales sobre el concepto de maternidad y el impacto que este ha tenido sobre la identidad de las mujeres; en este trabajo y gracias a los cortes históricos que realiza se pueden conocer algunas concepciones sobre las maternidades y la participación social de las mujeres. Consideramos que rápida revisión ofrece una panorámica de las situaciones que las mujeres han sorteado y enfrentado respecto a la construcción social de las maternidades y los maternajes.

Para los tiempos del paleolítico, de acuerdo con Eisler (1996) se denota un énfasis “sobre todo en la asociación de la mujer con el proporcionamiento y mantenimiento de la vida” (p.13); algunos hallazgos arqueológicos pueden dar cuenta de la existencia de una organización matriarcal, con seguridad se puede pensar que los habitantes de aquellos tiempos buscaban respuestas a algunos acontecimientos como la vida y la muerte. El universo era como una madre que proveía y en ese sentido su alcance llegaba hasta las mujeres.

Los griegos, por otra parte, y según Alzard (2013) tenían a Afrodita a quien ya el discurso patriarcal vinculó con la prostitución, por el hecho de decidir con quienes mantendría relaciones sexuales y por tal osadía era culpable. Homero narra su nacimiento bajo la versión de una llegada a través del mar, sin menciona a la madre, sólo presentándose como hija de Zeus; sin embargo, otra versión corre a cargo de Hesíodo, quien relata que Cronos, hijo de Urano cansado del maltrato a su madre, castra los genitales de su padre y al arrojarlos, caen poco a poco hasta llegar a la espuma del mar y en ese momento sucede el nacimiento de Afrodita. Cualquiera que sea la versión del nacimiento, el mito conserva una postura patriarcal y angular para la visión de los griegos respecto a las mujeres, las maternidades y su papel en la sociedad. A través de sus Dioses contemplaron y legitimaron la superioridad de los varones respecto a las mujeres.

Con el instauramiento de la época judeo cristiana y las predicas de Cristo, Badinter (1981), considera que las cosas cambiaron, al menos en teoría, para las mujeres; al predicar un amor al prójimo, el compañerismo se fortaleció y por consecuencia la igualdad entre esposos, el fin consistía en hermanar a la sociedad en general. Cristo daba un mensaje que se podría resumir en que las mujeres y los maridos eran iguales y copartícipes en la educación, formación

y responsabilidades para con sus hijos. Esto transformó parcialmente la situación de las mujeres, sin embargo, no duró por mucho tiempo. Una vez ya cimentada la Iglesia y el catolicismo, los derechos que las mujeres pudieron obtener anteriormente, ya sólo se reservaron para las clases altas. La autoridad divina y natural de ese tiempo difundió las políticas a seguir y las mujeres desempeñaba nuevamente una función secundaria; el Padre-Marido-Señor era una esencia sin necesidad de explicación o refutación.

Desde la postura de Molina (2006), el Génesis es el fundamento para mostrar la maldad, responsabilidad y pecado sobre Eva, un ejemplo de esto, lo encarnaría San Agustín quien cerca del siglo IV, redactó varias diatribas en contra de las mujeres. En México, también la tradición judeo cristiana ha promovido la obediencia, el recato y las maternidades consagradas al delinear una virgen, que es modelo a seguir para revalidar esas maternidades abnegadas y que no esperan recompensa.

Hacia el año 1095, Geoffroy de Vendome viendo la necesidad de convencer a sus compañeros de que la separación de las mujeres era el camino correcto, utiliza su pluma para enumerar los tantos defectos que Eva tenía y así evitar que los hombres fueran tentados; fue una época llena de misoginia y con el fin de apartarse de esa sociedad corrupta y llena de pecado, grupos de varios hombres se apartaban y vivían consagrados a Dios (Dalarun, 2018). En lo que respecta a las tareas de la madre de aquellos años, los textos bíblicos sirvieron de modelo pedagógico para la buena esposa. “Las mujeres casadas desempeñan un papel esencial en la construcción del modelo social que los clérigos elaboran” (Vecchio, 2018, p. 123). Es aquí donde surge el tema de la fidelidad, que es realidad más obligatoria para las mujeres, pues nada debería empañar la certeza de la paternidad para que se provea adecuadamente a los hijos. Paradójicamente la concepción de un hijo es pecaminosa por culpa de Eva, pero es el camino que le ayudaría a alcanzar la salvación a una mujer; por ende, existía una preocupación por la esterilidad y lo concerniente a las maternidades en tanto que servirá para complacer a Dios y al hijo, en ese periodo, la procreación y educación de la prole constituyeron uno de los bienes del matrimonio y su salvaguarda era un tema de interés para toda la sociedad (Vecchio, 2018).

Molina (2006), apunta que cuando el Romanticismo arribó, las maternidades dejaron de conceptualizarse como un compromiso hacia las necesidades afectivas del niño y se definieron como una función de procreación meramente. Los castigos físicos eran prácticas normalizadas y

los niños eran vistos como una inversión que posteriormente traería retribuciones para sus progenitores. Badinter (1981), coloca a la doctrina católica como la autoridad por encima de los mismos padres para el cuidado y deberes hacia los hijos, al considerárseles criaturas de Dios se dio paso a nuevas ideas respecto al trato y formación de los niños en casa y abarcando todo el aparato social. Con la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, las maternidades sufrieron cambios que derivaron en la incorporación de las mujeres al trabajo fuera de casa y esto trajo consigo nuevas vivencias; la Era moderna se caracterizó por el desarrollo de técnicas, estudios y especial atención sobre la crianza de los hijos. Nuevas leyes y corrientes ejercieron presión sobre las familias¹, para cuidar la infancia de sus hijos. “Para la mujer, el amor maternal no consiste solamente en criar a su hijo, consiste sobre todo en educarlo bien” (Badinter, 1981, p. 214).

Hoy día, la época posmoderna, como solemos llamarla, pareciera estar polarizando los conceptos de maternidad y mujer; el surgimiento de una nueva maternidad que haga posible ser madre, como ser mujer, es un punto nodal que abre nuevas bifurcaciones para las mujeres posmoderna, quien al desempeñarse entre lo público y lo privado “trajo nuevas maneras de enfocar los fenómenos ligados al ámbito subjetivo y a otras maneras de comprender a la maternidad” (Palomar, 2005, p.45) y forma parte, dice Molina, (2006) lo desee o no, de nuevas participaciones sociales, donde las maternidades se alejan de esa condición definitoria, valorativa y resolutive de las mujeres.

1.1.4 Diversos enfoques en la revisión del problema

En países considerados como potencias y salvaguardas de los derechos humanos, como es el caso de los Estados Unidos, el embarazo durante las estadías universitarias es un fenómeno que ha ido en crecimiento desde varias décadas atrás como lo hemos revisado en estudios previos, las implicaciones giran en torno a la combinación y a la alternancia de roles diversos como las maternidades y la vida universitaria. Ricco et al., (2009) rastrearon las motivaciones de los alumnos que ya ejercían la paternidad y al mismo tiempo, cómo percibían sus propios hijos la escuela. Los investigadores, plantearon desde un inicio cómo el estrés resultante de la

¹ Considero que la preocupación surgió en la madre, más que en el padre, debido al modelo patriarcal que hasta hoy sigue vigente en los estratos de la sociedad mexicana.

combinación de diversos roles y la movilidad de un ámbito a otro era el conflicto medular que impide un buen desenvolvimiento académico y ha sido, en muchos casos, la línea de investigación para los estudios de las maternidades universitarias; sin embargo, este trabajo analiza la posición que las madres universitarias ocupan, así como también los efectos y la influencia de los diversos sistemas donde ellas toman lugar.

Una de las principales metas de los investigadores era identificar específicamente las relaciones entre las madres que ejercen el rol de universitarias y las actitudes que asumen hacia la educación de sus hijos; resulta interesante su planteamiento sobre el paralelismo que se evidencia sobre sus estudios y los estudios de sus hijos, generando un potencial beneficio mutuo. Las hipótesis por seguir se basaron en el predominio de la motivación intrínseca sobre la extrínseca en lo que respecta a sus razones para asistir a la universidad, también sobre la relación directa de la percepción de sus hijos hacia la escuela desde el hecho de ser estudiante y madre, por último, el modelamiento que ejercen sobre sus hijos para después sean ellos quienes buscarán continuar con su educación.

Con la participación de 89 madres universitarias de entre 23 hasta los 54 años, donde la mayoría eran participantes de habla hispana y un 57% de ellas estaban casadas al momento del estudio, también la mayoría, 64% laboran además de estudiar; los hijos de las informantes también fungieron como participantes del estudio y tenían edades desde los 7 hasta los 14 años; cabe añadir que su consentimiento para participar en el estudio se expresó de manera verbal. El trabajo se desarrolló bajo el establecimiento de varias escalas con la finalidad de medir algunos elementos con los cuales los participantes se identificaban mayormente. En un primer acercamiento, los autores encontraron estas cifras: el 19.3% de las participantes estudiaban para ganar un respeto y el estatus que les otorgaría su título académico, un 14.7% buscan incrementar su bagaje de conocimientos, otro 13.6% se han visto influenciadas por sus hermanos y amigos, que también estudian una carrera universitaria, por último, el 12.3% declaró que le es necesario un título para acceder a otras posibilidades de trabajo y por ende, mejorar la manutención de sus hijos (Ricco, et al., 2009).

Siguiendo con los autores (Ricco, et al., 2009), hallaron que la primera hipótesis que declaraba el aparejamiento de las actitudes de ellas mismas y sus hijos respecto a la escolarización, confirmó una fuerte relación entre todas las variables planteadas así como

también evidencia de aprobación y apoyo en todo lo concerniente a la educación de sus hijos; además incluyeron una sentencia: las madres estudiantes que mayor éxito tienen en su rol de estudiante, son aquellas que combinan una motivación extrínseca e intrínseca para el logro de sus objetivos. La segunda hipótesis pretendía demostrar que las futuras actitudes académicas de los hijos de las participantes quedaban fuertemente establecidas respecto a los cursos que realizaban y su grado de compromiso hacia estos; aquí sucedió que sólo pudo sustentarse parcialmente, puesto que, en algunos casos, la visión de sus hijos hacia la escuela y sus fines resultará independiente de lo que ellas hoy representan para ellos. Por último, la hipótesis final declaró que la madre era quién modelaba las orientaciones motivacionales del hijo respecto al aprendizaje y las tareas, con relación a esto se encontró que para los hijos sí es importante el cómo sus madres los perciben respecto a su vida estudiantil, por lo que conlleva al establecimiento de una implicación entre los que las madres hoy personifican, más allá de ser un familiar. La población estudiantil compuesta por las madres universitarias permite conocer cómo los roles de madre y estudiante funcionan y se combinan dentro de varios sistemas repercutiendo inevitablemente en las actitudes presentes y futuras de sus propios hijos. El estudio derivó en la conclusión de que las madres que se encuentran activamente desarrollándose en el ámbito académico, sus hijos reciben una fuerte influencia, predisponiéndoles para adoptar actitudes de autorregulación, específicamente para la realización de sus tareas y el estudio.

En Nueva Zelanda, White (2008) trabaja como madres estudiantes que cursan su preparación para convertirse en profesoras. Existen muchas mujeres dentro de ese país que a edades maduras han decidido continuar preparándose y se matriculan en las universidades; por ende deben fragmentar su tiempo para atender a sus hijos, parejas, familia, clases y estudios, esto llama la atención de la autora y decide realizar una exploración a un grupo de estudiantes que se están formando para convertirse en docentes y que a su vez experimentan sus maternidades y otra serie de roles, para conocer cuáles son sus creencias, motivaciones, actitudes mientras transcurre su preparación académica. La preocupación de la investigadora giraba en torno al suministro de información específica sobre las necesidades de este grupo de alumnas para una posterior intervención estratégica.

El trabajo de campo inició con una encuesta para indagar sobre las necesidades de quienes siendo alumnos ya ejercían el rol de padres y cómo es que conciliaban ambos roles eficazmente, tanto para la distribución de sus tiempos como en el cumplimiento de sus responsabilidades. Bajo

ese enfoque se focalizaron algunos tópicos coincidentes que daban cuenta de las inquietudes que las madres en su rol de estudiante experimentan como: los cuidados de los hijos mientras asisten a la escuela, las presiones financieras para costear sus estudios, la falta de tiempo para estar con sus hijos, los periodos de prácticas y muchas parejas no apoyan del todo el hecho de estar en las aulas.

El estudio involucró a seis participantes de entre 22 y 49 años quienes cursaban estudios para maestras y que ejercían sus maternidades al mismo tiempo; los hijos de las informantes tenían de 2 a 23 años, dos se encontraban casadas, una vivía en unión libre y tres eran madres solteras, cinco de ellas además de estudiar trabajaban. Bajo la técnica de entrevistas a profundidad, las preguntas se concentraron en indagar sobre sus dinámicas, es decir, conocer más sobre sus hijos, el por qué decidieron enrolarse como estudiantes, cuál era su estrato social, sus motivaciones, creencias y conocer cómo impactó el hecho de estar en las aulas para su vida social y familiar (White, 2008).

Los hallazgos que White (2008) encontró, se derivaron justamente de los encuentros que sostuvo con la participantes y englobó en cuatro aspectos principales la información obtenida a través de sus fuentes; en primer lugar, al indagar sobre las motivaciones por las cuales decidieron cursar estudios para docente, las seis coincidieron en que se dieron cuenta de que era hora de regresar a la escuela y sintieron confianza de enrolarse en un programa escolarizado; principalmente basaron esa decisión en la edad de sus hijos y su situación económica, pues buscaron mejorar su situación financiera y ser algo más que solo madres; cinco casos de los seis, curiosamente contempló la posibilidad de dedicarse a la docencia antes de formar su familia, observaron las ventajas de enseñar en las escuelas primarias, puesto que gozan de periodos vacacionales y solo trabajan una parte del día.

Otro hallazgo que la investigadora encontró fue sobre el impacto que esa decisión tuvo en la vida de sus hijos, de su pareja y de su familia; las informantes le atribuyeron aspectos positivos y negativos a su elección, dentro de los positivos ellas apuntaron que sus hijos veían en ellas una maestra y se congratulaban al asociar lo que ellos aprendían y sus madres también, pues los temas eran similares. Dentro de los aspectos negativos, salió a relucir que sus hijos demandan tiempo con sus madres y desafortunadamente, aunque se esté en casa, ese tiempo se ocupa para planear, organizar, revisar, evaluar, etc. dando paso a un sentimiento de culpabilidad por no

cubrir exitosamente sus roles; y si se agregan las necesidades de apoyo para traslados, recursos financieros y cuidados, su malestar se agranda.

En lo que respecta a la combinación de roles, otro de los cuatro aspectos más recurrentes, las entrevistadas comentaron que la mayor dificultad de asistir a un centro educativo y ser madres, está directamente relacionada con el cuidado de los hijos, provocándoles estrés y angustia; la situación se complica cuando hay niños en edad escolar o cuando llegan a enfermarse. Mientras se cursan las asignaturas, el plan de estudios de la carrera para docentes, prevé periodos de práctica y gradualmente se intensifican, esto inherentemente requiere de mayor tiempo dentro de la institución.

El último eslabón que la autora engancha a su investigación se remite a las sugerencias que las madres que estudian hacen para apoyar a quiénes se encuentran en su misma situación o a quién futuramente lo esté. Los comentarios se basaron en algunas pautas que ellas consideraron pueden ponerse en marcha de inmediato como: invitar a los hijos, parejas y otros miembros de la familia a visitar la universidad, sus instalaciones, las clases; para que ellos se percaten de lo que ahí se desarrolla; también proveerles espacios para sus hijos dentro de las instalaciones universitarias para que puedan ahí esperarles y estar seguros aquellos días que las madres requieran estar más tiempo; propusieron también que se ofertaran servicios de cuidado para los niños dentro del campus, tanto para aquellos que no asisten a la escuela, como para los que por las tardes necesitan supervisión adulta; también expresaron que era su deseo flexibilizar la asistencia a clases en caso de tener un hijo enfermo. Quienes fueron sujetos del estudio, hicieron énfasis en que el estrés, los sentimientos de culpa y la fatiga, limitaron su energía tanto en su casa como en la escuela, derivando de esto una merma en su motivación para finalizar su carrera (White, 2008).

Finalmente, White (2008) delinea a partir de su estudio futuros puntos de rastreo para seguir conociendo más de la comulgación de los roles de madre y estudiante; hace un llamado a las instituciones, especialmente a las que forman a futuros docentes para el planteamiento de nuevas alternativas de acceso y beneficio para las estudiantes en contextos de maternaje, o inclusive si se tuviese algún familiar enfermo; si las instituciones de nivel superior desean atraer y mantener a estos sectores estudiantiles, es urgente se escuche a estos alumnos para la creación de los programas académico universitarios. También las familias deben aportar apoyo y

confianza a sus madres, esposas, hijas, para finalizar su preparación académica. Investigaciones futuras pudiesen abordar el egreso de dichas alumnas y dar continuidad a sus itinerarios como trabajadoras, para establecer un comparativo.

Para dar cierre al presente capítulo, presentamos el trabajo de Palomar (2005) quien aborda las maternidades desde la historia de las mujeres y centraliza la experiencia de las madres inherentemente ligada al estatus social y al cuerpo de las mujeres, dando paso una panorámica en movimiento, puesto que afirma que las maternidades se transforman y se modifican de acuerdo con el contexto. “Las madres tienen una historia y, por lo tanto, la maternidad ya no puede verse como un hecho natural, atemporal y universal, sino como una parte de la cultura en evolución continua” (p.40). Badinter (1981) anteriormente ya postulaba que las mujeres son seres históricos y por ende capaces de simbolizar; desde este arribo, entonces, el foco gira en torno a una reflexión sobre las maternidades y sus dimensiones simbólicas.

Siguiendo a Palomar (2005), refiere que en Latinoamérica “es todavía incipiente el desarrollo de estudios que analicen la construcción social de la maternidad a partir de la historia y culturas de la región” (p.53). Su tesis presenta a las maternidades como una:

construcción cultural multideterminada, definida y organizada por normas que se desprenden de las necesidades de un grupo social específico y de una época definida de su historia [...] condensando en un imaginario complejo y poderoso, que es a la vez fuente y efecto del género (p.54).

La autora hace un llamado a voltear la mirada hacia los niños de la calle, los que sufren de maltrato, quienes son abusados sexualmente; pues es un segmento poblacional que demanda plantearse nuevas interrogantes sobre la responsabilidad de su cuidado y atención. De acuerdo con su investigación, en el año 2002, la UNICEF junto con el Gobierno del Distrito Federal reportaron que más de 14 mil niñas y niños vivían en situación de calle, tan solo en la Ciudad de México, y de esta cifra, la gran mayoría eran adolescentes entre 12 y 17 años. Perú es otro ejemplo, en Lima y Callao, 121 recién nacidos fueron hallados en lugares de la vía pública en 1999, y ¿qué decir del maltrato infantil?; Palomar (2005) analizando, por su parte, 173 expedientes durante un período de 20 años en la Clínica de Atención Integral al Niño Maltratado del Instituto Nacional de Pediatría (CAINMINP), concluye lo siguiente: 40% de los casos responsabilizan a la madre, el 22% son denuncias que corresponden al padre del menor y por último un 8% señaló a ambos padres como los ejecutores del daño hacia los niños y niñas. El

abuso sexual también es otro punto álgido, pues a nivel mundial las cifras son muy altas respecto a los tocamientos, prostitución, producción pornográfica y tráfico de menores; asimismo, el asesinato de niños por parte de la madre es también un tema que merece mucha atención, pues es un hecho frecuente y que en conjunto con todos los fenómenos citados anteriormente generan y detonan nuevas preguntas y relecturas acerca de las maternidades y la responsabilidad depositada principalmente en las mujeres.

Consideramos que estamos ante un escenario que presenta, hoy día, un alejamiento de la idea y el imaginario social de las maternidades perpetuo e inmutable. Los mandatos sobre las prácticas maternas se hacen presentes en los sujetos sociales y sus instituciones, eslabonándose con ese imaginario transhistórico y transcultural que encuentra su justificación en el proceso biológico de la reproducción, que sigue reproduciendo estereotipos, modelos y juicios sobre las mujeres y las maternidades, inclusive, siendo ellas mismas copartícipes de ese discurso soslayante ante quien se manifieste en contra de ese “naturalismo”. Finalmente, se recomendaría poner atención en el discurso, pues resulta ambiguo, Palomar (2005) propone, a manera de reflexión, perfilar estudios para generar nuevos conocimientos y explicaciones a los efectos sociales que están marcando esta época, con la única finalidad de romper tradiciones automatismos de género.

La influencia de la sociedad es determinante, porque la sociedad es cultura y “delira con nosotros” (Lamas, 2002, p. 17), según la autora, dentro de las promesas que la sociedad ofrece está la felicidad absoluta; y esto resulta determinante pues es a través de nuestra socialización que se van delineando las elecciones de vida, las académicas, las afectivas, las sociales, etc. Respecto al caso de las mujeres, la naturalidad de las maternidades y los maternajes androcéntricamente difundidos como discursos recurrentes que algunas corrientes difunden y defienden; consideramos que resultaría oportuno optar por una relectura de esta interpretación, bajo otras aristas, no victimizantes, ni sobreestimadas, tampoco románticas, o segregadoras, sí subjetivas indiscutiblemente, pero apostamos más a la idea de emancipación de esa idea biologizada sobre ciertos binarios como: mujer-madre, madre-esposa y otros más; estamos seguros que si bien no se logrará erradicar el problema de las maternidades juveniles, sí podríamos incipientemente aproximarnos a la comprensión de un fenómeno tan complejo como lo es el ejercicio de las maternidades y su imaginario social en las alumnas siendo ellas sujetos sociales y copartícipes de todo el entramado social; es también el foco social de este trabajo y

un primer intento de aproximación, bajo nuestra óptica, a la instauración de la equidad de género dentro de las aulas normalistas.

A partir de todo lo anteriormente citado, hemos establecido un planteamiento medular para dirigir esta investigación; nuestra pretensión es abordar las experiencias de las alumnas normalistas inscritas en la Escuela Normal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” (ENUF) de la Ciudad de Tlaxcala específicamente las que ejercen su condición de madres. El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el imaginario social de las maternidades a través de las narrativas que dichas alumnas puedan proporcionar; para esto, consideramos de suma importancia, realizar bajo la luz de la hermenéutica una revisión de los discursos que ellas emiten, reproducen y sugieren.

La Escuela Normal Urbana Federal de Tlaxcala forma parte de las tres Instituciones en el Estado que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria y desde hace 44 años ha ofrecido a la población tlaxcalteca una opción de educación superior. La escuela cuenta con una matrícula de 202 alumnos distribuidos en los distintos semestres del plan de estudios, la planta docente está conformada por 31 docentes.

Capítulo II. Marco Teórico. La construcción del Imaginario de las Maternidades en los estudios de educación superior

En este capítulo se revisan tópicos medulares para el análisis de las teorías centrales en los que se apoya esta investigación, intentando así, establecer una aproximación a la problemática desde aristas latentes y complementarias en un incipiente esfuerzo de develación en torno a la subjetividad de las maternidades, muchas veces neutralizadas e invisibles, que se contienen dentro de los terrenos de la desigualdad.

Su estructura corresponde a tres momentos de acuerdo con la parcelación de teorías y estudios; en primer lugar, se presentan los postulados de la Teoría del Imaginario Social a través de un recorrido por sus principales exponentes, para posteriormente abordar el imaginario social de las maternidades imbricado a la presencia de las mujeres en la esfera pública, específicamente, dentro de los espacios universitarios y finalmente, un punto importante dentro de este epígrafe sería la ruta histórica de la presencia de las mujeres dentro del ámbito público, que toma en cuenta la directriz que sugieren las teorías de género, con la finalidad de revelar la complementariedad de la idea del imaginario social de las maternidades y el acceso a los estudios universitarios como proceso emancipatorio ante la desigualdad y transformación del discurso naturalista sobre el papel de las mujeres.

2.1 La construcción teórica de los imaginarios sociales

Al hablar de imaginación, la comunidad científica de la ciencia social tiene dos fuertes polémicas, una a favor y otra en contra; el radical empirismo es la justificación de muchos para denostar su validez y fundamentación. En lo que sí podemos concordar es que es un tema complejo, que, si bien ha marcado la pauta para varios estudios, la rigurosidad metódica y nomotética descartan que las vías empiristas sean las más idóneas para conducir a la formulación de teorías, en este caso, basadas en la imaginación.

“Elucidación” es el término que Castoriadis (2007) otorgó a sus estudios; decía que el psicoanálisis, la filosofía y la reflexión sobre el lenguaje marcan el recorrido en dicha elucidación y que no es su prerrogativa forjar una teoría, pues es consciente de que sería ficción.

La elucidación, en palabras del autor, se trataría de saber cómo los hombres intentan pensar sobre lo que hacen y saber qué piensan, tomando en cuenta que se enmarca inexorablemente dentro de un ejercicio histórico-social también. Aclara, que, para él, un imaginario es una creación continúa indeterminada de figuras, formas, imágenes que tratan sobre alguna cosa y que derivan a la realidad y la racionalidad.

Lo imaginario se encuentra ligado a lo simbólico, siendo su mayor expresión simbólica, el lenguaje, la palabra como remitente y asociativa de ideas propias y colectivas que se expresan dentro de un imaginario social instituyente y que no necesariamente ofrece posibilidades de creación social meramente, sino también a su antítesis, la destrucción y la crisis (Bahena, 2016). Es por esto por lo que se considera que el imaginario social se encuentra en constante movimiento y se transmite de generación en generación, generando así una sociedad latente. Castoriadis (2012) define como signos del imaginario social a las normas, valores, modos de vivir, educar a los niños, entre otros y que son radicalmente distintos entre una sociedad determinada y otra.

Castoriadis (1997) afirma que “no hay pensamiento sin figuras, sin imágenes, imágenes de palabras”. (p.198); esto nos lleva a profundizar en todos los procesos perceptivos familiares y algunos otros desapercibidos que el ser humano desarrolla en su cotidianidad para ser parte de la sociedad y socializar dentro de esta. Cómo es que los seres humanos coexisten dentro del vasto entramado de símbolos socialmente aceptados y universalmente difundidos y qué ligaduras simbólicas también tienden para actuar o no actuar dentro de lo que consideran un acto expresivo de su voluntad o del colectivo. Actuaciones que a decir del mismo Castoriadis se encontrarían socialmente instituidas. “Lo imaginario en una noción fecunda para elucidar la constitución, reproducción y transformación de los sujetos y las sociedades...” (Anzaldúa y Ramírez, 2016, p.16). Castoriadis (1997) designa al imaginario social como lo social instituyente, idea y conceptos que no son fáciles de aceptar, puesto que la imaginación no se puede asir o extraer para un estudio visual, pero si se acepta la idea de que exista, tanto que se habla de ella, se evoca y se solicita su búsqueda muchas veces.

La idea de lo social resulta un eje rector en el pensamiento de Castoriadis (1997), afirmando que es el lenguaje una creación del colectivo humano, por ende, es social; no tiene cabida fuera de la sociedad, y añade en el mismo sentido que el pensamiento también es social,

pues se manifiesta y tiene lugar en un medio histórico determinado. Castoriadis, (2012) insiste en la importancia de estas dos pautas, pues la figura del individuo como creación social resulta también determinante y complementaría la proyección como parte del proceso de una autoinstitución, muchas veces oculto, pero aún así rector y director de la psique; de tal suerte que existen dos tipos de imaginarios: el colectivo y el instituyente, donde los individuos construyen un mundo que les es propio.

El individuo tiene un papel a desarrollar, como agente socializador que forma parte de la sociedad. “El sujeto está constituido de subjetividad, pero al mismo tiempo de construcciones de lenguaje, sociales, históricas, culturales, políticas, económicas, religiosas y familiares, que se expresan en las instituciones y donde los sujetos van a vincularse” (Bahena, 2016, p. 3).

El imaginario histórico-social instituyente, permitió a Castoriadis analizar varios aspectos de la sociedad, la ciencia, el momento histórico en la época que sucede y la proyección que tendría hasta nuestros días. Lo instituyente que es propio de la sociedad, se verá impactado por un imaginario radical, propio del individuo y la psique en la medida que ambos se han de conformar e instituir imaginariamente. Cualquier institución legitimará y justificará su función y lo logrará en tanto que refuerce sus concepciones, valores y creencias para que los resultados se evidencien en la cotidianidad del individuo y donde la psique jugará un papel de validación para tales prácticas (Anzaldúa y Ramírez, 2016). Basta remitirnos a un rápido vistazo en la historia para recordar el hecho de que una serie de sociedades han modelado la psique, en un tiempo poligámica, monógama, monoteísta, etc., posturas que dieron un sentido al individuo, tanto para su vida y su muerte (Castoriadis, 1997).

La sociología, por su parte, propuso considerar lo imaginario asociándolo con los marcos sociales en su asignación de significado para el mundo compartido, dejando de lado, las imágenes y lo imaginativo, generando polémicas con otras disciplinas; pero también exponiendo la importancia de compaginar dichos marcos comunes sociales para efectos de interacción y cumplimiento de expectativas o supuestos (Girola, s.f.). Castoriadis (1997) afirmó que la vida del mundo moderno responde tanto al imaginario como en otras culturas remotas; esto se muestra en tanto que la sociedad imagina y prescribe en un campo de acción para orientar sus propias acciones.

Un clásico imprescindible y constitutivo de estos imaginarios sociales es Max Weber quien, según Girola, (s.f.) nunca dejó de lado los factores socio-materiales que resultaban condicionantes de la acción social y les concedió de tal forma un peso importante a todo lo relacionado con las ideas, visiones del mundo, valores y actitudes derivadas de tales acciones. Lo simbólico y su alto nivel de generalidad y amplio espectro de acción, han servido para generar expectativas sociales, dando forma así a los marcos de significación y comprensión para la cotidianidad. “El sentido, la significación y la idealidad son creados por la sociedad; la validez también” (Castoriadis, 1998, p.53).

Cada sociedad se encarga de crear lo que para ella tiene sentido y validez también, y no están sujetos a cuestionarse; la sociedad instituye el sentido y la validez y no será necesariamente compartido por otra; ninguna sociedad puede aceptar la validez de las instituciones de otras, a menos que compartan similitud y si no lo hiciesen seguramente el motivo se debería al rechazo por considerarles inferiores, bárbaros, diabólicos, etc. Se concede a Castoriadis un papel innovador dentro de sus planteamientos al ver al imaginario como un proceso de creación permanente que sirve de vehículo para concebir a la sociedad como una figura plena de sentido. Al explicar el magma como un cohesionante simbólico para con lo societal, puede verse más claro el establecimiento de normas, aspiraciones, pertenencias, denotaciones y connotaciones diversas; es en el imaginario donde la sociedad se instituye, construye los motivos y las necesidades de sus miembros, valora sus tradiciones y sus mitos (Castoriadis, 1998; Girola, s.f.).

Castoriadis (1998) definió a la imaginación como la capacidad de hacer existir lo que no está en el mundo meramente físico, de presentar para cada quien eso que le rodea y le importa al ser humano y justamente la autonomización de la imaginación, es el paso que permite a los individuos pasar de una señal simple, al signo y también a la sublimación, término que englobaría la capacidad de conferir a objetos imperceptibles, pero socialmente aceptados un tipo de placer, hablando en términos psíquicos, que busca constantemente dentro de la religión, la filosofía, la ciencia.

Para Castoriadis (1997) resulta ineluctable desglosar lo social histórico bajo la luz de la filosofía y el psicoanálisis, en el hecho de comprender el imaginario social instituyente; primeramente, porque la filosofía y el pensamiento, son dependientes del lenguaje y su existencia mantiene fuertes lazos con éste. El lenguaje es una creación del colectivo humano y

no sería posible su existencia fuera de la sociedad; así mismo el pensamiento también es esencialmente social, procediendo, actuando y expresándose en lo social. Tocante al psicoanálisis, se establece que la psique debe ser socializada y para que esto suceda, se necesita cumplir una condición: que la institución le ofrezca un sentido, tanto de vida como de muerte a la psique. Toda significación y toda institución necesita coherencia, que abarca todo y no excluye nada, ni la guerra, ni la oposición. También debe ser completas, en el sentido tal que cada cuestionamiento que surja encuentre respuestas dentro de esa misma sociedad y no fuera de esta. “Las significaciones imaginarias sociales [...] conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo” (Castoriadis, 1997, p. 9). Girola (s.f.) acota una distinción importante entre el imaginario social instituyente en su función generadora y regidora de la organización social y el imaginario social instituido como aquellos contenidos muy específicos y temporales, que cada institución despliega de acuerdo con un momento histórico, para solidificar las significaciones imaginarias sociales.

Pintos (1995) es otro pensador que abordó la línea de los imaginarios sociales y el orden social, la invitación que ofrece a través de su obra era que después de la detección del discurso dominante, podría establecerse una relectura, un tanto emancipadora, si bien, con ayuda de una visión crítica del momento actual y también bajo una revisión del pasado; podría “hacer visible la invisibilidad social”, que justamente es el trabajo de la investigación sociológica. Es una preocupación del mismo Pintos, el cómo ciertos mecanismos, bajo un determinado orden social, llegan a naturalizarse, a establecerse como una coacción legítima, hegemónica y aprobada, abarcando el proceso de dominación social.

Sobre esos mecanismos, descansan las creencias básicas del individuo y a su vez, dan cuenta a un conjunto de creencias, sentimientos y demás posturas complejas; los imaginarios sociales, de acuerdo con Pintos (1995), serían “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social, y que hacen visible la invisibilidad social” (p. 108). Siguiendo al autor, los imaginarios sociales están presentes en los discursos científicas, políticos, morales o religiosos, serían los responsables directos de impulsar la acción; dichos imaginarios sociales, mantienen directa y estrecha relación con los metarrelatos, las visiones del mundo, la mitología, no como arquetipos fundantes, sino más bien como formas temporales de expresión y reproducción social.

A Pintos (1995) le interesa, el cómo los imaginarios sociales inciden y configuran, en distintos niveles y en varios modos, lo social y lo presentan como una realidad para individuos concretos. Los imaginarios sociales “establecen una matriz de conexiones entre diferentes elementos de la experiencia de los individuos y las redes de ideas, imágenes, sentimientos, carencias y proyectos que están disponibles en un ámbito cultural determinado” (p.112).

Una función prioritaria de los imaginarios sociales podría definirse “como una elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente” (Pintos, 1995, p. 113). Son justamente los imaginarios sociales los que establecen para los ciudadanos de una sociedad determinada, las categorías de comprensión de los fenómenos sociales. Lo que sucede dentro de la sociedad, se hace comprensible gracias a los modelos explicativos que son aceptados dentro de esta misma, es por esta razón que los imaginarios sociales penetran la cotidianidad, no solo lo político o lo moral (Pintos, 1995).

El concepto de imaginario social se sintetiza, en dos aspectos, uno respecto a lo social y otra a la imaginación o imaginario; resaltando al mismo tiempo algunas de las características y antecedentes que dan forma a los imaginarios sociales, específicamente en un marco sobre las memorias y esperanzas colectivas; para Backzo (1999), los términos empleados tanto imaginación como imaginario, son polisémicos, y reafirma que se remiten a la conciencia humana, dificultando un tanto, la definición única y precisa de estos; más que nada, afirma que a la imaginación se le ha descrito y se le ha normado sobre lo qué es y lo que debería también ser. Cuando a la imaginación se le asigna el adjetivo social, entra en acción aspectos que remiten a la sociedad y demás aspectos relacionados a ésta. También contradice, el abordaje de estos estudios sobre la imaginación social desde la perspectiva psicológica autónoma se trataría de una delimitación sobre un aspecto de la vida social, es decir, sobre la actividad de los agentes sociales. El imaginario social es el vehículo que permite a una determinada colectividad otorgar una identidad, representándose y asignando papeles, posiciones sociales, construyendo e imponiendo creencias en común y lo más importante, fija modelos formadores, de funcionamiento y se evidencian en la elaboración de los medios que establecen para su protección, difusión y transmisión generacional; por lo tanto, el imaginario social es una fuerza reguladora y un dispositivo de control de la vida en colectivo, específicamente para ejercer el poder.

El tema del poder es para Backzo (1999) un eje conductor en esta obra, y afirma que cuando aparece un riesgo del poder dentro de determinado periodo, justamente la producción de imaginarios sociales se intensifica, compete, se tornan agresivos y se difunden con la finalidad de ganar legitimidad y el aseguramiento de un futuro distinto. Esto expone al imaginario social como un modelador de conductas, cautivando al individuo para finalmente conducirles a una acción común.

Un imaginario social trabaja desde “series de oposición que estructuran los aspectos afectivos de la vida colectiva y los reúne, por medio de una red de significaciones, en las dimensiones intelectuales de ésta: legitimar/invalidar, justificar/acusar, incluir/excluir.” (Backzo, 1999, p. 30). Los imaginarios sociales poseen un tejido simbólico y forman parte de sistemas complejos como los mitos, lo utópico, lo ideológico y es justamente el simbolismo el componente unificador que, al adherirse al sistema de valores del sujeto, comienza un proceso de interiorización tal, que su conducta se moldeará. Hoy día, los medios de comunicación masiva, como englobadores del planeta y generadores de un gran flujo de información, inciden en todos los aspectos de la vida social y tanto la cantidad, como la calidad de esa masa informacional se presta a la manipulación (Backzo, 1999).

Antecedente importante del papel que jugaron los imaginarios sociales se encuentra en su relación con las revueltas campesinas durante el siglo XVII. Este extracto histórico permite ejemplificar el impacto de los imaginarios sociales y su intervención a lo largo de los motines, la designación del enemigo, la movilización de los esfuerzos y también la representación de la solidaridad, asimismo, concretar y agrandar el temor y la esperanza; todas estas pautas fueron colocadas bajo el plano simbólico y derivaron a la legitimación de la violencia pública. Es sabido que la revolución tuvo lugar y el malestar del pueblo francés encontró en los imaginarios sociales la respuesta sobre el verdadero adversario; el miedo y la esperanza se fundieron para dar paso al fin de un orden social e iniciar otro, esto conllevó una fuerte carga simbólica que dio el empuje y derrumbó toda una dinámica social, estableciendo nuevos valores, pensamientos y significaciones (Backzo, 1999).

Como cierre de análisis, el trabajo de Cegarra (2012) podría englobar los distintos posicionamientos sobre los fundamentos epistemológicos y teóricos de los imaginarios sociales a través de la resolución de algunos de los grandes representantes de esta corriente. Una parte

de su trabajo muestra las distinciones entre el imaginario y las representaciones sociales y la mayoría establece las ideas más representativas de los investigadores de esta escuela. Resulta importante retomar su apunte sobre los imaginarios en un intento de clarificar su comprensión; los imaginarios sociales, de acuerdo con Cegarra, contemplan siete aspectos; son esquemas representativos de la realidad, están socialmente legitimados, se manifiestan materialmente en los discursos, símbolos, actitudes, valores y conocimientos, que son históricamente construidos y pueden modificarse, sirven como dispositivo para la cohesión e identidad social, son difundidos principalmente en escuelas, medios de comunicación y demás instituciones sociales, por último, albergan un compromiso hegemónico.

El trabajo del autor propone que los imaginarios sociales, como categoría del análisis sociológico, permiten una aproximación un tanto más pertinente y pueden dar cuenta de la complejidad de la realidad social, hoy día el debate continúa y existen posicionamientos férreos a favor de la práctica universal del método y que deja fuera cualquier enunciado sin bases lógicas tradicionalistas.

Cegarra (2012), hace una acotación pertinente sobre la subestimación hacia los estudios que implica a la imaginación, pues para él, “la imaginación posee una valoración negativa, y sólo se le acepta como una vía para evadir la realidad por las grandes mayorías, con fantasías y ensoñaciones bajo relatos-iconos de poca significación y originalidad” (p. 2). Resume y distingue a la imaginación y a el imaginario, en el sentido de posicionar a la imaginación como una capacidad del individuo, que partiendo de una realidad social, pudiera imitarla o re-crearla a través de imágenes que sirven de vehículos para su manifestación y la sociedad y sus miembros la reconocen; por otro lado, el imaginario social “constituye una gramática, un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada [...] La imaginación es representativa, el imaginario interpretativo” (Cegarra, 2012, p.3). Es decir, la imaginación es un reproductor y recreador de la realidad a partir de imágenes, y el imaginario es una matriz de significados que orienta el sentido asignado a determinadas nociones tanto de la vida del individuo, como de su ideología y se comparten entre todos quienes conforman una sociedad; como se observa, la imaginación sería una innata y propia condición de la naturaleza humana y el imaginario social, sería una posición regulada externamente por un conjunto de personas.

Algo que el autor desea dejar claro es que el imaginario social, al ser “una matriz de sentido determinado que hegemónicamente se impone como lectura de la vida social. El sujeto simplemente “lo padece” por encima de sus propias experiencias vitales” (Cegarra, 2012, p.4), cabe resaltar que los imaginarios no son permanente o inamovibles, hemos visto a lo largo de las anteriores líneas que su significación y vigencia se verá determinada por el momento histórico y lo que la sociedad decida transmitir a sus generaciones venideras; lo que sí es estable, es su condición interpretativa para dar sentido social y sobrellevar la cotidianidad.

Es el mismo Cegarra (2012) quien hace una advertencia para los investigadores y la comunidad empírica-analítica de las ciencias sociales, en el entendido de que efectivamente, los imaginarios no podrán definirse con toda precisión y unívocamente como es la prerrogativa de la ciencia, sin embargo, la postura epistemología que los imaginarios sociales proyectan, permitiría valorar la complejidad de los fenómenos sociales y al mismo tiempo ofrecer una vía de estudio. El campo semántico que los imaginarios sociales instauran sirve como referente para la comprensión y aprehensión de una realidad social.

Definitivamente, los imaginarios sociales buscan y han buscado, otorgar a los comportamientos sociales, un marco interpretativo y a su vez, desglosar las valoraciones ideológicas, culturales de los individuos donde la inexorable legitimación haga acto de presencia para incorporar un plausible sentido y así los sujetos puedan recurrir para explicarse su situación social (Cegarra, 2012). Una muestra de cómo los imaginarios se presentan y se aceptan, es el tema de las maternidades, siglos atrás, se ha instaurado una corriente naturalista y binaria que establece la condición de mujer-madre; en este sentido, es necesario rastrear el imaginario social de las maternidades, sus alcances, su reproducción, su vigencia.

2.1.2 Los imaginarios de las maternidades

De acuerdo a Lagarde (2015), define los imaginarios como un conjunto de normas, valores, formas de aprehenderlo, ya sea inconsciente o conscientemente; son elaborados por grupos sociales y repercutiendo cada individuo cuando debe dar cuenta de su propia concepción del mundo, pues sus ideas invariablemente se ven influidas por los elementos dominantes de su entorno, tanto social, como cultural y la ideología dominante que traspasa y entrelaza con

adherente o cohesionante para concebir ese mundo e inclusive para vivir. Estas concepciones derivan en formas de percepción, sentimientos, raciocinios, elaboración e internalización de experiencias que se manifestarán como comportamientos, actitudes y acciones que, en este caso, darán respuesta al cumplimiento de ser mujer. Tocamos un punto importante, la forma de concebir el mundo para las mujeres, tiene sus raíces en el modo de vida de las mujeres y en la elaboración cultural de la ideología dominante, en otras palabras, el sentido común; a este se le debe atribuir el tamiz de la visión que las mujeres tienen sobre el mundo; sin embargo, esta visión “es fragmentaria, inconexa, pragmática.” (Lagarde, 2015, p.235).

Hay subjetividad presente en todos papeles y funciones asignadas a las mujeres, son ellas “quienes transmiten, cuchichean, rezan y lloran el sentido común. Afirman sus verdades moralejeando” (Lagarde, 2015, p.236), es por el sentido común que las mujeres reafirman el estereotipo, el ser de otros, deberse a los demás, ser para otros; pareciera que las mujeres van por la vida depositando sus emociones en otros y justificando su actuar, muestras de comprensión, de condolencia, de sumisión, de obediencia entre otras, aparecen reprimiendo su agresividad inclusive consensando su minusvalía siendo víctimas (Lagarde, 2015).

Se espera que las mujeres “sean femeninas, es decir, sonrientes, simpáticas, atentas, sumisas, discretas, contenidas, por no decir difuminadas. Y la supuesta feminidad sólo es a menudo una forma de complacencia respecto a las expectativas masculinas, reales o supuestas” (Bourdieu, 2000, p.86). Ochoa (2011) comenta que una vez que se trasgrede una fina línea entre lo esperado y lo ocurrido, la visión de algunas mujeres cambia, como en la investigación de quien realizó un trabajo con jóvenes mexicanas, y en sus narrativas salió a relucir un dicho popular que alude al sentido común, “meter la pata”, por hacer uso de la sexualidad y embarazarse, cometió un error y generó en ellas un sentimiento de culpa, un embarazo fuera del matrimonio, es reconocido y aceptado como una falta por parte de las jóvenes, deslindando al sistema, las familias, pareja, escuelas e iglesia. La culpabilidad recae en las mujeres que incursionaron, o se permitieron vivir una relación sexual antes del matrimonio.

Pintos (2015) defiende la postura sobre las maternidades al ser algo sin exclusividad alguna de las mujeres, el ser mujer no debe implicarse con el hecho de ser madre; lo femenino es mucho más que un deseo del ejercicio de las maternidades; sin embargo, y contradictoriamente, al momento de pasar a la acción, la realidad de muchas mujeres está inserta

en el discurso repetido y recurrente respecto al imaginario social de las maternidades influido directamente por el patriarcado. En los terrenos de la interacción cotidiana e intergeneracional, es un hecho común que las maternidades se vayan construyendo bajo premisas y procesos identificatorios, de aquí la importancia de contrarrestar ese mandato colectivo sobre las maternidades en toda mujer, como experiencia de vida y de realización; mejor sería discurrir en una postura fuera de la imposición de mandatos e ideales sociales, para trasladar las maternidades a una libre decisión, ya sea individual o de pareja.

Muchas de las expectativas que las madres generan sobre sus hijas, paradójicamente se instauran dentro de un interjuego contradictorio que justifica, en muchos sentidos el sentido de las maternidades para las jóvenes en contextos de desigualdad mayoritariamente (Climent, 2003). En su trabajo, la investigadora halló una interesante postura acerca de cómo el trabajo y el estudio, efectivamente son dos aspectos valorados por las participantes de la investigación, en el sentido de percibirles como medios para lograr una independencia o progreso; “en el imaginario de las jóvenes y sus familias, la escuela aún tiene un papel integrador, socializante y facilitador de ascenso social” (Climent, 2003, p. 89), sin embargo, no deja de aludirse y de requerirse el cumplimiento de las tareas tradicionales para las mujeres.

No es una novedad reconocer que las mujeres que no asisten a la escuela corren un alto riesgo de embarazo, más aún en el caso de las adolescentes, pero este reconocimiento no es prioridad, ni se considera peligroso para la sociedad; las mujeres pobres no tienen acceso al consumo y eso las vuelve poco importantes para considerarles una inversión. El reforzamiento del mito mujer=madre juega un papel importante, como se puede ver, ¿se trata entonces del mantenimiento de una subordinación, para que las mujeres no represente un contrincante al varón?; sin embargo hoy día habría que mirar hacia dos valores que se figuran el proyecto de muchas mujeres, contemplando expectativas a futuro, valorando el estudio y a la vez conscientes de una realidad donde existe el rezago y por último, tomando en cuenta también, el imaginario tradicionalista de género (Climent, 2003).

El rol de madre en las mujeres es un punto central en la división sexual del trabajo y tienen profundos efectos en su vida, en su ideología, en la reproducción de lo masculino y la desigualdad sexual. El rol de madre es pivote en la esfera de la reproducción social. Las maternidades son vistas como un estado natural, y esto no requiere de explicación, los deseos,

capacidades y prácticas para acceder a las maternidades, se activan en las mujeres, así la socialización mantiene el aseguramiento de seguir por la pauta tradicional (Chodorow, 1979).

En la obra de Román (2000), el embarazo de una joven se considera como la parte visible del ejercicio de su sexualidad donde se pondrán de manifiesto varias de las relaciones y conflictos propios de toda la socialización despliegan dentro de su cotidianidad, por ejemplo: las formas de control sobre su sexualidad por parte de las generaciones anteriores a ellas, sus propias creencias de acceso a recursos materiales y recursos simbólicos, las tensiones familiares y la identidad de género. Si bien es un hecho que, en el discurso de la mayoría de las familias mexicanas, no se encuentra implícita la aceptación del embarazo fuera del matrimonio, tarde que temprano las jóvenes que se embarazan reciben apoyo de su familia o de otros; es el hecho que posiciona a las mujeres en otro contexto donde redefinirá su sexualidad, pues ejercerán sus maternidades.

El embarazo podía tener como consecuencia la desaprobación familiar y social, pero ésta siempre fue transitoria. La maternidad daba sentido al ejercicio de la sexualidad de las jóvenes. El coito apareció vinculado al amor y el embarazo como una consecuencia natural o como un error (Román, 2000, p.117).

La existencia del mito de la cenicienta o sobre un amor sin barreras sociales, constantemente se reproduce en las telenovelas mexicanas, donde el personaje principal lo encarna una mujer pobre que ve un ascenso económico a partir de una relación amorosa, la idea del príncipe azul sigue presente en esferas donde la desigualdad es una constante; sin embargo, la sociedad condena la expresión de la sexualidad femenil; cuando sucede el embarazo las jóvenes se vuelven trasgresoras de un orden social familiar, pero es cuestión de tiempo el superar ese rechazo y la unión conyugal toma lugar. Por todas partes se exige a las jóvenes “hacer las cosas bien”, aunque en la realidad de muchos hogares se atestigua que los padres no son el mejor ejemplo de eso; aunado a eso, las jóvenes que se embarazan enfrentan dilemas², se plantean alternativas que ellas mismas exponen ante otros y ante si mismas con la única finalidad de explicarse su situación (Román, 2000).

Como hemos visto, la idea de las maternidades transita no sólo bajo la mirada de las mujeres, sino de la sociedad entera; un ejemplo de esto lo encontramos también en los teóricos

² “salir adelante” es la frase que las jóvenes madres utilizan recurrentemente para englobar los deseos particulares de incrementar tanto su capital simbólico, como el material. (Román, 2000)

del psicoanálisis quienes aseguran que “la madre sigue siendo para el recién nacido y el niño pequeño la principal dispensadora de amor” (Badinter, 1981, p. 285); y continúan enlistando una serie de acciones que enmarcan los gestos de amor, entrega y sacrificio para con sus hijos, como: dar el pecho, alimentarles, lavarles, atenderlos, cuidarles, consolar, tranquilizar por la noche, entre otros; pese a esto, en esta etapa histórica, cada vez son más las mujeres que padecen la compaginación entre su espacio público y el privado. Hoy día muchas mujeres experimentan un efecto de fastidio hacia las tareas del hogar y rechazo a la idea de privilegiar el espacio “natural” que representa su casa y familia por encima del trabajo fuera de casa (Badinter, 1981, p. 286).

Muchos testimonios en la obra de Badinter (1981) dan cuenta del desencanto, agotamiento y renuncia que significan las maternidades, dando paso a una interrogante que la autora empleó para titular su trabajo, ¿existe en realidad un instinto maternal?; Badinter rastreó en las historias a las que tuvo acceso esa pregunta y determinó que ese aludido instinto maternal es un mito, un sentimiento que puede darse y desaparecer. “Todo depende de la madre, de su historia y de la Historia [...]. El amor maternal no puede darse por supuesto. Es un amor no incluido” (Badinter, 1981, p.309).

Bajo esta premisa, América Latina tiene mucho que revisar en cuanto al tema de las maternidades. En México, por citar un punto, el peso que las mujeres llevan a cuestas sobre los significados de lo femenino encuentra sustento desde épocas judeo cristianas “La figura de la Virgen María constituye una fuente primordial de identificación y revalorización de la mujer. Ella es vista desde ópticas represoras y liberadoras, indistintamente.” (Molina, 2006, p.3) un ejemplo de consagración, castidad y docilidad, sin descuidar la devoción hacia los hijos, son elementos que permiten enmarcar lo femenino, talante necesario para el orden social. Esta mistificación hacia las maternidades desde tiempos remotos pareciera estar sellada bajo fuego en la subjetividad femenina, imponiendo las maternidades como una condición de inexorable responsabilidad de preservación, no sólo de la especie, sino de la cultura, en todos sus sentidos. Aunque a la mayoría les resulte irrelevante, estamos dentro ya de un período de bifurcación que abrirá otras posibilidades y otros abordajes sobre las maternidades (Molina, 2006).

Por todo lo antedicho, consideramos que el mito instaurado en los años de 1760 donde se aconsejaba a las madres ocuparse personalmente de sus hijos, incluso con una orden sobre su

alimentación específicamente de lactancia, dio paso a la idea del amor espontáneo de una mujer por su hijo; es decir el instinto maternal, desde ese momento el reflector iluminó a la madre y las expectativas de respeto y felicidad iban ligadas al buen desempeño de su tarea como madre; su tarea noble les concedía un lugar de utilidad y especificidad muy particular, dicha tarea resultaba nada menos que la fuente de felicidad humana, desde esa época hubo mujeres que adoptaron esa visión y la llevaron a cabo, pero hubo otras que solo fingieron estar en acuerdo para no ser señaladas o perseguidas y también hubo quienes se revelaron, para ellas sólo quedó librar una guerra en su contra. A más de doscientos años, las reflexiones siguen vigentes sobre ese amor único e innato de las mujeres hacia sus hijos, sobre la pureza y calidez en el trato de las madres hacia su familia, sobre la entrega total que implicaría quitarse el pan de la boca y hasta dar la vida.

2.2 La perspectiva de Género en los espacios de educación superior

El género en palabras de Lamas (2002), está cimentado bajo la diferencia sexual y justamente el movimiento feminista “estalló a partir de la interpretación que se hacía de la diferencia entre los cuerpos de los hombres y los de las mujeres” (Lamas, 2002, p.3). El mayor aporte del feminismo hoy se constata al colocar dentro de la agenda política al cuerpo y así mostrar cómo el género estructura y despliega la percepción del individuo en su vida tanto general como particularmente; de lo que se trata, es desencializar la idea de mujer y de hombre, separar el binario que las sociedades han establecido culturalmente (Lamas, 2002). Para Palomar (2005) el género es un conjunto de ordenamientos simbólicos de lo que significa ser hombre o mujer en esta sociedad y bajo este momento, además de constituirse dentro de lo subjetivo y también dentro de lo colectivo.

El orden dado, fijo e inamovible que el discurso de género pregona, efectivamente, afirma al sujeto dentro de la sociedad, pero está ahí para desempeñar un cierto papel que colabore a producir un efecto “armónico” (Palomar, 2005). Es a través del proceso de constitución de género que la sociedad fabrica ideas de lo que debe ser propio de los hombres y las mujeres; esa diferenciación sexual y su simbolización cultural hacen al género el mecanismo receptor de lo social, lo político, lo religioso y la vida cotidiana (Lamas, 2002).

Bastaría remitirse a la Edad Media donde la lectura de la feminidad estaba volcada a la conservación de la pureza y esto solo sería posible lejos de las tentaciones mundanas, existía una misoginia amparada por la religión católica y esto las soslayó del conocimiento y la universidad. La inferioridad de las mujeres fue instituida y eso permitió que los espacios universitarios estuvieran conferidos a los hombres durante muchos años. “La teorización feminista y de los estudios de género han demostrado que la desigualdad entre hombres y mujeres es producto de una construcción cultural y no resultado de capacidades naturales diferenciadas entre los sexos” (Buquet, 2011, p.2).

Mientras el México revolucionario iba configurándose, las mujeres que accedían a los espacios educativos optaban por la Escuela Normal o por la carrera de enfermería; fue hasta el siglo XX que las mujeres escolarizadas ya representaban una cifra considerable de tal suerte que se podía pensar en una igualdad de oportunidades, sin embargo, lo que sucedió fue la consolidación de una idea: existen carreras para un sexo y no para el otro (Buquet, 2011).

Cuando se habla de enfoque de género se hace alusión a una concepción sociopolítica y sistémica del desarrollo, que refiere a los diferentes papeles asignados a los individuos. “Dichos papeles se reflejan, por ejemplo, en la división y carga de trabajo, en el diferente acceso a los recursos y el desigual control sobre ellos...” (Schüssler, 2007, p.5). Incorporar transversalmente una perspectiva de género dentro del currículo de las universidades, resulta un punto lejano en el panorama académico, “no basta con buenas intenciones, es necesaria una formación que nos brinde herramientas para pensar epistemológicamente configuraciones no sexistas” (Jardón y Scotta, 2018, p. 63).

En los terrenos universitarios latinoamericanos lo que existe es desigualdad entre hombres y mujeres y resulta necesario atender esa desigualdad desde un posicionamiento teórico y metodológico que aporte elementos que coadyuven a deconstruir diversas formas de discriminación fuertemente presentes en las sociedades. Dicho sea, las universidades como centros de socialización necesitan partir sobre ejes de análisis que Buquet (2011) parcela en tres: la investigación, la formación y la parte institucional de la equidad de género. Para estos tres ámbitos existen acciones concretas: para la investigación, se debe tomar en cuenta que los estudios de género y su incorporación en los cursos es una prerrogativa de organizaciones internacionales para legitimizar todo estudio que presente la condición social de las mujeres;

respecto a la formación, se podría, mediante la transversalización de los temas de género, formar alumnos con una postura crítica y analítica de la disciplina, y por último, la institucionalización de una equidad de género, permitiría además de sensibilizar y visibilizar los fenómenos en la desigualdad entre las mujeres y los hombres, detectar los problemas que acontecen en relación al establecimiento de la equidad.

Trabajar en las instituciones de educación superior bajo un enfoque de género, pretende superar la constante discriminación que viven las mujeres; erróneamente se concibe que en lo tocante a la palabra género, es una expresión designada para mujeres y niñas, lo que de entrada ya da cuenta de una segregación, aunque falta mucho por hacer, la vía educativa y pedagógica sería la óptima para instaurar esta nueva visión que acortaría la brecha entre lo que asequible para una mujer y lo accesible para un hombre (Schüssler, 2007). Desafortunadamente hoy nos toca poner los primeros cimientos para contrarrestar prejuicios sexistas y las fuertes limitantes para acceder a puestos de toma de decisión, es pertinente un cambio y readaptación a esa cultura de organización universitaria (Jardón y Scotta, 2018).

2.2.1 Construcción de Género

Al hablar de género como concepto, debemos remitirnos a muchos años atrás; si bien se plantea como la diferenciación significativa entre los sexos, su uso en ciencias sociales se estableció para categorizar desde a penas casi cincuenta años. Es imposible disociar lo femenino de lo masculino, pareciera que, aunque existe una diferencia biológica, la distinción entre hombre y mujeres se interpreta bajo la cultura con una gradación tan natural y hasta inevitable. De ahí que se explique la subordinación de las mujeres (Lamas, 2013).

Para los individuos que conforman la sociedad patriarcal, la primera evidencia, sin lugar a duda, sobre la diferencia humana es el cuerpo y este hecho biológico, a su vez, es punto de partida para la construcción de la cultura, se nace dentro de una sociedad dada que ya elaboró un propio discurso sobre el género y por ende se asigna un cierto lugar (Lamas, 2002). “El argumento biologicista queda expuesto: las mujeres ocupan tal lugar en la sociedad como consecuencia de su biología, ya que ésta supone que serán -antes que nada- madres; la anatomía se vuelve destino que marca y limita” (Lamas, 2013, p. 108).

La perspectiva de género surge con la finalidad de establecer una franca crítica a la concepción androcéntrica, la cual ha dejado fuera a la mitad de quienes conforman el género humano, es decir, a las mujeres; surgiendo de la ética y partiendo hacia una filosofía posthumanista, pretende construir una nueva historia, sociedad, política y cultura; teniendo como base la construcción subjetiva y abarcativa social para atender a las mujeres, partiendo desde las mujeres (Lagarde, 1997).

La condición de la mujer es una creación histórica cuyo contenido es el conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer como ser social y cultural genérico [...] está constituida por el conjunto de relaciones de producción, y por todas las demás relaciones vitales en que están inmersas (Lagarde, 2015, p. 87).

Las mujeres como sujetos constitutivos de la historia necesitan interpretarse y releerse desde su constitución y evolución histórico, al igual que los hombres, las mujeres tienen una constitución histórica particular y multideterminada, y se requiere conocerle dialécticamente desde sus propias relaciones con el cuerpo, la sociedad y la cultura. Interpretar la condición de las mujeres y la de la cultura permite establecer conexiones y visibilizar diferencias en el ser mujer (Lagarde, 2015). Las relaciones que las mujeres establecen se encuentran insertas en un sistema de oposición y antagonismo homologado, que concuerdan y se apoyan en una transferencia tan práctica y metafórica, que confieren una interpretación sobredeterminada que llega a naturalizarse y divide las cosas y las actividades arbitrariamente en concordancia entre lo femenino y lo masculino. Estos múltiples esquemas de pensamiento fijan la división entre los sexos, instaurando así un orden y puede asignar lo que es lo natural y lo que es normal (Bourdieu, 1998). La estructuración del género llega a convertirse en un acto social de tal magnitud que llega a asimilarse como algo natural, de igual forma, las capacidades o habilidades biológicamente designadas también se construyen social y culturalmente, su promoción está asegurada, pues la conclusión a la que se llega es que hombres y mujeres son diferentes sexualmente hablando, hecho que en realidad no es válido, pues como especie hay más semejanzas que diferencias (Lamas, 2013).

Es necesario insistir que el género es una de las muchas formas de desigualdad social y es justamente a través de esta categoría, que se puede delimitar con mayor claridad y precisión sobre las dimensiones que abarca esa desigualdad. Hoy día, el gran reto que apremia es ir en contra de esa tendencia. En ese sentido, ya en México a través de INMUJERES (2018); desde

2013 se ha propuesto transversalizar la perspectiva de género como estrategia tanto para hombres y mujeres en el avance, logro y vigilancia de políticas diversas tanto políticas, sociales y económicas para favorecer a mujeres y hombres por igual, sin embargo, aún falta mucho por hacer en ese campo.

La tarea es ardua en cuanto a reducir brechas de desigualdad. Rubin (2013), afirma que: “La opresión de las mujeres es muy profunda: la igualdad de salario, la igualdad de trabajo y todas las mujeres políticas de mundo no extirparán las raíces del sexismo”. (p.78); en efecto, los sistemas de género han prevalecido no importando en qué momento de la historia nos encontrásemos, continúan siendo binarios y jerárquicos. Resulta imperante ante esto, aprender que dichos sistemas no son la asignación biológica y funcional predeterminada, sino más bien, un dispositivo de toda una conceptualización de la cultura y de la organización social; ahondar en el estudio de las mujeres implica conocer acerca de los hombres también, ambos aspectos importantes para ampliar la percepción de la estructura humana (Conway et al., 2013).

2.2.2 División sexual del trabajo

La división sexual del trabajo encuentra su sustento en el orden social que funciona, en analogía, como una gigantesca máquina de símbolos, que ratifica, constantemente la dominación masculina, distribuyendo estrictamente las actividades correspondientes a los hombres y las mujeres, de tal forma que los espacios se estructuran y se reservan para complementar tal división (Bourdieu, 1998).

El trabajo es uno de los espacios vitales diferenciados por género, a partir de características sexuales. Pero lo más importante radica en el hecho de que hombres y mujeres se definen de manera decisiva frente al trabajo. Más aún, las formas históricas de la masculinidad y la feminidad se constituyen en torno al trabajo (Lagarde, 2015, p. 111).

Se llegó a decir milenios atrás, que fueron las diferencias biológicas, específicamente las maternidades, lo que causó la división sexual del trabajo y que justamente fue el detonante para que la dominación de un sexo sobre otro fuera el regulador de lo concerniente a las tareas y funciones sociales para mujeres y hombres (Lamas, 2013). En realidad, no son las necesidades de la reproducción biológica las que determinan la organización de la división sexual del trabajo,

es más bien la construcción social y arbitraria de lo biológico y el cuerpo femenino y masculino, las costumbres y las funciones lo que estableció el fundamento naturalista que le confiere validez al enfoque androcéntrico (Bourdieu, 1998).

En consecuencia, la representación androcéntrica de la reproducción biológica y de la reproducción social se ve investida por la objetividad de un sentido común, entendido como consenso práctico y dóxico, sobre el sentido de las prácticas. Y las mismas mujeres aplican a cualquier realidad y, en especial, a las relaciones de poder en las que están atrapadas, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder (Bourdieu, 1998, p. 49).

Se dividió al mundo en público y privado, justamente para diferenciar la participación de hombres y mujeres en sus espacios y actividades (Lagarde, 1997). Durante muchísimo tiempo, el trabajo que compete al exterior era un terreno asignado a los hombres únicamente, para las mujeres quedaba el espacio doméstico; esta división constitutiva del orden social derivó en una dominación y explotación instituida, a tal punto que a las mujeres se les confinó a un atributo social de disminuida y la dominación masculina pudo ejercerse por la supremacía indiscutible del varón (Bourdieu, 1998). La Historia reafirma este hecho, basta una rápida revisión y saldrá a la luz el cómo los hombres han ejercido todo el poder desde el inicio del patriarcado antiguo y esto ha convenido para mantener a las mujeres en un estado de dependencia hacia él. Las mujeres aparecieron como inesenciales, los mitos y los discursos religiosos como el Génesis lo confirmaban. Eva fue creada bajo otras circunstancias, de otro material, no pudo nacer autónomamente. Fue Dios quien se la confirió a Adán y apareció entonces cautiva y sumisa. Las mujeres fueron un accidente afortunado a decir del hombre (de Beauvoir, 2013).

Las divisiones del trabajo sean del tipo que sean: genérico-sexuales, raciales, ideológicas, políticas, clasistas, se consideran naturales y creadas bajo la divinidad. Para muchos, son clasificaciones justificadas y representan, simbólicamente, un poderío inalterable; sin embargo, la realidad es que todas cumplen una función meramente económica a la vez que prohíben, permiten, obligan y agrupan a los individuos en unidades segregadoras o contrarias en cuanto al género, la raza, la clase y la casta. Encontramos que las mujeres desde siempre han trabajado. Pero innegablemente, resulta difícil definir cuál ha sido su trabajo, en primera porque se le juzga desde la división del trabajo por sus características sexuales; en segunda, porque su trabajo requiere una intervención de su propio cuerpo y, en tercer lugar, su trabajo se deriva de un trabajo que no se concibe como tal (Lagarde, 2015).

Con preocupación se ha visto que la situación de las mujeres ha evolucionado sin continuidad. La religión católica fue pieza clave para la opresión de las mujeres, evidentemente participaron de la vida religiosa, pero sus tareas se reducían al cuidado de enfermos y ayuda a indigentes, por otra parte, si contraían matrimonio, la exigencia de fidelidad también era un factor condicionante a la subordinación del esposo. Aunque el tiempo transcurrió y los cambios llegaron, sobrevino una dura época donde el uso de la fuerza era el pilar de la sociedad y fue muy difícil para las mujeres desligarse del dominio del hombre, del desprecio y la desigualdad (de Beauvoir, 2013), condiciones que hasta hoy día se perciben, no en la misma magnitud, pero sí en todos los ámbitos, por citar un ejemplo: el académico.

En capítulos anteriores, hemos hecho hincapié en la exclusión de las mujeres de los espacios educativos y en especial de los universitarios. El caso de la dentista Margarita Chorné y Salazar debe distinguirse, al igual que el de la médica Matilde Montoya, y el de la abogada María Asunción Sandoval Zarco, pues fueron las primeras mujeres universitarias que obtuvieron un título universitario en el siglo XIX, redefiniendo así el sistema patriarcal prevaleciente de la época, asegurando un lugar dentro de la universidad. Desde esa fecha, poco a poco, la matrícula universitaria se conformaba ya por mujeres y hombres, proceso nada fácil para ellas puesto que desafiaron e irrumpieron un espacio rigurosamente masculino (Huerta, 2017).

Es cierto que las tasas de escolaridad para todos los sectores sociales se incrementaron, pero la división continuó, ahora se denominaba: división sexual de las profesiones y logró su arraigo gracias a la difusión de actividades propias para un sexo y no para otro. Las mujeres atienden, en su mayoría carreras relacionadas con la salud, el cuidado y la educación; mientras tanto, las carreras de ingeniería y ciencias aplicadas son atendidas mayoritariamente por hombres. Esto, desafortunadamente es un ejemplo de que el hecho de tener mujeres matriculadas dentro de la universidad no está asegurando una igualdad de oportunidades al interior. El imaginario tradicional de la feminidad sigue vigente y actúa también en terrenos academicistas, se presenta como una discriminación indirecta, no intencional, pero causa el mismo efecto. Aunado a esto, no se debe perder de vista una dimensión más, la de la responsabilidad familiar (Buquet, 2011; 2013).

Estamos ante una realidad que incompatibiliza el ámbito laboral y el doméstico; en efecto, a través del tiempo la flexibilización de la división sexual del trabajo se produjo sólo para un lado, a pesar de la incorporación de las mujeres al trabajo formal y el aporte al gasto familiar, no implicó que los hombres se integraran a las actividades familiares y del hogar. Las mujeres deberán desempeñar su trabajo y cumplir con sus responsabilidades domésticas (Buquet et al., 2013), y si esto opina Jardón y Scotta, (2018) de entrada genera desventajas respecto a los colegas, habría que agregar una acotación, sucede que, en la mayoría de las universidades latinoamericanas, la exclusión vertical en puestos directivos y la segregación horizontal para acceder a todas las carreras obstaculizan, más no imposibilitan, el ascenso de las mujeres dentro de las esferas educativas.

2.3 Las mujeres y la educación superior

El 2 de octubre de 1968 marcó la historia de México, ese día, un hecho tan lamentable sucumbió, fracturó y dejó una huella imborrable en la nación, debido a la gran cantidad de mujeres y hombres, en su mayoría estudiantes universitarios, que fueron asesinadas y asesinados mientras se llevaban a cabo las protestas de cambio para beneficiar al país. Para aquellos ayeres, el papel de las mujeres dentro de la esfera universitaria no era tan destacado en cifras, ni abarcativo, más bien excluía a muchas y eran los varones quienes ocupaban la casi totalidad de matrícula. Por fortuna, a un poco más de 50 años, la historia ha cambiado, ha presentado un giro favorable para el acceso a los miles de mujeres que hoy asisten a las aulas de instituciones de educación superior y esto resulta tan relevante al grado de que los papeles asignados para las mujeres dentro de la sociedad, no se ciñen ya únicamente a las maternidades, el hogar, la familia; cada día nos constatamos más acerca de este hecho (de Garay y del Valle, 2012).

Visualizar la desigualdad entre mujeres y hombres como un problema ha implicado, en seguida, la necesidad de explicarlo. Muchas reflexiones se han aplicado a este propósito aproximadamente desde el siglo XVIII, cuando se generaron dos corrientes opuestas; una pretende explicar la subordinación femenina demostrando, con argumentos científicos e históricos, que se deben a una efectiva inferioridad natural (entendida de diversos modos e, incluso, en ocasiones no llamada por ese nombre) de las mujeres. (Serret, 2006, p.12).

Bajo la insistencia de que la asignación social de los roles se regula bajo la inscripción genética de hombres y mujeres, se han promovido razonamientos como el hecho de concebir, por naturaleza, a las mujeres como: emotivas, sensibles y pasivas, resultando estas características las idóneas para el arte, la educación y el ámbito privado. Surge en opuesto, el hombre, quien, por su genética agresividad, inteligencia y rudeza, les faculta para manejarse y dominar los espacios públicos. La corriente de oposición que critica esta postura, son las reflexiones que los estudios de género y que en los últimos años han volcado una lucha para demostrar que esa supuesta inferioridad y dominación de las mujeres, no guarda ninguna relación con su constitución física o biológica, sino más bien, ha sido el resultado de una construcción social (Serret, 2006).

Ahora bien, los espacios universitarios, según Buquet (2011), idealmente dentro de su responsabilidad social deben contar con ambientes equitativos entre mujeres y hombres, en pro del favorecimiento por la igualdad de oportunidades académicas, laborales y profesionales entre ambos sexos. Consideramos que una radiografía actual de la situación que las mujeres vivencian día a día en las Instituciones de Educación Superior (IES), sacará a la luz una variopinta de contrastes que desafortunadamente no favorecen a este sector de la población estudiantil; sin embargo, resulta necesario conocer y reconocer la realidad en cuanto a carencias, faltas y desventajas para “diseñar programas que subsanen las desigualdades históricas para equilibrar a las poblaciones que se han mantenido en desventaja, otorgándoles condiciones adecuadas para superar las carencias a las que han estado sometidas” (Buquet, 2011, p. 6).

Esfuerzos por parte de Organismos internacionales han sido un gran apoyo para que las mujeres accedan a la educación superior, uno de ellos es la UNESCO, que en el año 1998 coordinó un debate titulado “Mujeres y Educación Superior: Cuestiones y Perspectivas” y que logró conjuntar a varios Consejos, Asociaciones y Federaciones en pro de las mujeres para idear estrategias de incremento en la participación de las mujeres en terrenos científicos, tecnológicos y para el desarrollo social en general, dentro de los marcos de equidad para graduadas y estudiantes. De este encuentro, resaltan tres aspectos fundamentales y rectores: las actitudes de la sociedad hacia las mujeres, que no permiten su participación en la adopción de decisiones, los bajos índices de matriculadas en educación superior, bajo el salvoconducto que esto ha cambiado y sigue cambiando año tras año, y finalmente, la ausencia de la equidad de género dentro de los currículums de educación superior. El debate trazó un punto de partida para que

las instituciones de educación analizaran su particular condición y establecieran acciones concretas que permitirían un aumento de la participación de las mujeres en la toma de decisiones y asegurar la equidad de género tanto en el acceso, la estancia dentro de la universidad y el egreso, asimismo para aquellas académicas que ejercen un cargo dentro de la institución (UNESCO, 1998).

Para el caso de México, la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística de la SEP publicó en su reporte del ciclo escolar 2018-2019, los resultados en educación superior a través de su estadística y conteo. De acuerdo con la Dirección, existen 3, 943, 544 de alumnos que comprendían el total de la matrícula de IES en ese ciclo; y, las mujeres con una leve ventaja rebasaron a los varones, específicamente en tres ámbitos: las Escuelas Normales, los posgrados y la educación privada. En el caso de las Escuelas Normales la superación numérica es muy importante, de las 408 instituciones distribuidas en toda la República, 68, 732 son alumnas, frente a unos 23,246 hombres. Tlaxcala tiene 59 IES divididas entre Licenciaturas, Tecnológicas, Normales y Posgrados, tanto públicas como privadas; y a estas asisten 36, 018 estudiantes, de los cuales, 19, 089 son mujeres y 16, 929 son hombres. Las Escuelas Normales, por su parte, mantienen desde hace varios años una baja población estudiantil, en el ciclo pasado se contaron a 790 estudiantes, mayoritariamente mujeres (668), insertos en las cinco normales que el estado contiene (SEP, 2019).

Se podría concluir leyendo lo anterior que la presencia de una “marca de género resalta en una división sexual del trabajo y la eterna dicotomía entre lo que se considera ciencia y lo que no” (Barrón et al., 2018, p. 44). Desde hace siglos, se ha tipificado lo cuantitativo, lo asociado a la razón, las ciencias duras o exactas a lo concerniente al varón y las ciencias sociales y humanas, que se asocian al servicio, al cuidado, a las relaciones con la otredad, son del dominio típico de las mujeres, derivando de esto su segregación en diversas áreas, sobre todo donde la participación científica sea un factor determinante de reconocimiento y toma de decisiones (Barrón et al., 2018).

Es justamente ese espacio público del que muchos autores hablan y que “desde la cultura heteropatriarcal, es el que se destina a los hombres; en razón a ello, sus labores tienen un mayor reconocimiento social y económico; por lo tanto, les otorga más poder y ventaja” (Huerta, 2017, p. 300).

Reconocer lo importante del papel que juega las mujeres dentro de la sociedad y dentro de las instituciones de educación superior, conlleva afirmar que los temas de género podrán ser la guía en la búsqueda de igualdad entre mujeres y hombres; esto implica transitar a una tendencia que reconoce las particularidades y diferencias de cada género, incluyendo también las masculinidades y así dejar atrás, poco a poco el tema de la superioridad de uno sobre otro (Báez, 2014).

Sería menester que el análisis del acceso de las mujeres a la educación superior y de su participación en ella se profundizara más en los siguientes aspectos: los tipos de estudios que eligen, la suerte que corren las graduadas cuando llegan a predominar en determinadas carreras y no logran participar en procesos de decisión relativos a su ámbito profesional y la promoción de la mujer en las ramas científicas de todos los niveles de educación para permitirle el ejercicio de profesiones en la esfera de la ciencia. (Bustos, 2005, p. 265)

Una vez que las mujeres se integraron como alumnas dentro de las universidades, la educación superior se convirtió inexorablemente en un espacio con diversidad de género, cuestión que propició varias reacciones como la tolerancia, violencia y otras no muy claras; sin embargo, gracias a los esfuerzos individuales, más que grupales, fueron decisivos para que hoy nuevas generaciones accedan a estos espacios académicos.

Fue un proceso largo, de siglos, que luchó por ofrecer una relectura y una resignificación a los discursos estereotipados sobre la función social (Huerta, 2017). La paridad numérica entre mujeres y hombres en las IES no es sinónimo de integración a la vida institucional en circunstancias similares; hemos revisado ya los discursos donde se soslaya a las mujeres debido a su “natural” disposición para servir a otros y no a la ciencia, Buquet, et al. (2013) explica que:

la respuesta -para remediar la marginación tanto de las mujeres como de las minorías- no puede ser estrictamente numérica [...] sino que hace falta un acopio sistemático de datos, su análisis, el diseño de metas y el desarrollo de medidas para reformar las IES. Y, de todas formas, seguramente estamos apenas al principio de un cambio cultural de dimensiones todavía inconmensurables. (p.25)

La importancia de seguir en pie de lucha para eliminar los estereotipos, segregación y demás desigualdades en contra de las mujeres dentro de la esfera educativa y en específico en las escuelas de educación superior, es un anhelo compartido por varios organismos y algunas instancias a favor de la paridad de género, para el logro de esto, resulta de suma importancia considerar impulsar la perspectiva de género como eje transversal en educación superior de manera coordinada y sistemática, incidiendo en áreas sustantivas, organismos, programas de

financiamiento y otros rubros que guarden relación directa con apoyo a las estudiantes (Buquet, 2011; Bustos, 2005).

2.3.1 Las mujeres en las Escuelas Normales.

La Reforma Liberal que Gómez Farías lideró en 1833 dejó en claro que las escuelas normales se fundarían para formar un profesorado capacitado y comprometido con la sociedad cuya función sería instruir a la niñez mexicana. Fue hasta cuando Benito Juárez es proclamado presidente de la Nación, que se fundan dos escuelas: una para niños y otra para adultos; aquí la encomienda para las mujeres que deseaban ejercer una profesión de profesorado consintió en asistir y estudiar los métodos de ambas escuelas (Bolaños, 2011).

La profesión docente inició siendo un terreno dominado por los varones que paradójicamente posterior al siglo XIX volcó en un sentido contrario, siendo hasta hoy un terreno mayoritariamente representado por mujeres. Rastrear los inicios del cómo las mujeres fueron dejando el trabajo doméstico y ganando presencia en los espacios educativos nos conduce a finales de la Primera Guerra Mundial, con el ejemplo de Francia como país pionero y posteriormente Alemania que adopta ese modelo al término de la Segunda Guerra Mundial. Fueron justamente los pensadores alemanes quienes propusieron el enfoque de una maternidad espiritual inherente en las mujeres que las capacitaba para las tareas pedagógicas; idea que emigró a Latinoamérica hasta el siglo XIX y que se encontró con la oposición del gremio masculino (Yannoulaus, 1993).

En tiempos anteriores a Porfirio Díaz, “el magisterio fue refugio de mujeres empobrecidas, pero también de cultas que tuvieron que vivir de su talento” (Staples, 2015, p.138). Fue el ejercicio de la docencia, la vía de sustento económico para muchas mujeres y sus familias, sorteando muchos obstáculos y teniendo siempre en cuenta que no debería sobresalir o inquietar a otros respecto a su intelectualidad (Staples, 2015). Durante las primeras etapas de feminización del magisterio, las mujeres ganaban menos que los hombres y existían muchos debates sobre qué se debería enseñar a cada sexo (González, 2009); sin embargo, hoy, después de varios siglos, cuantitativamente la presencia de las mujeres en el sistema de educación básica es muy alto en comparación de los hombres y se ha descubierto que las escuelas albergan un

mundo de mujeres que demandan, explicaciones, análisis, propuestas, registros de su presencia que hasta ahora se han visto tenues y bajo una óptica masculina (López, 2006).

2.4 Motivación y proyecto de vida

La motivación ha sido señalada como el motor para el éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje, aunque su origen sigue siendo un tema discutido permanente. Constantemente vemos imágenes televisivas, cinematográficas y hasta literarias de aulas repletas de alumnos en actitud de indiferencia hacia la clase o molestando a compañeros, distrayéndose, apáticos o abandonando los estudios; esto sucede en los distintos niveles educativos. En el caso específico de los estudiantes universitarios que han elegido una carrera que suponen ejercerán por el resto de su vida, la contradicción entre la supuesta voluntad de aprender y el poco interés por hacerlo es toda vía más sorprendente (Ardisana, 2012).

Otra definición de motivación es que se trata de un fenómeno dinámico y multifacético que bajo la teoría social cognitiva descarta que los alumnos se encuentren motivados o no lo estén; se trataría, más bien de intentar comprender el cómo y el porqué los estudiantes tienen diferentes formas de motivarse (Alcántara y Bernal, 2012). “Es uno de los constructos más invocados por la psicología general, o sea aquella que se refiere a los procesos básicos de comportamiento, y no sólo de los organismos humanos” (Roselli, 2010, p. 2), bajo esta cita podremos prever que sus implicaciones abarcarían la voluntad, el impulso, estímulos y que muchas escuelas teóricas resumieron en tres aspectos precisos: debe existir una fuente motivacional, un objeto-meta y finalmente el mecanismo comportamental que refleja y abarca los anteriores (Roselli, 2010).

El foco de atención se coloca sobre las estudiantes que ejercen sus maternidades y acuden a las aulas universitarias o de otras instituciones de nivel superior; para ellas la motivación juega un papel importante; al respecto Bonder (1992) apunta que muchas madres impulsan a sus hijas a buscar una superación en contraposición a “los trabajos manuales, rutinarios, etc., ofreciéndoles la educación con un significado liberador [...] Educarse para no ser como la madre es evidentemente conflictivo para muchas mujeres” (p. 51), y muchas, siendo madres y estudiantes se enfrentan dos panoramas impostergables, uno que demanda socialmente

ciertos aspectos para desempeñar el rol materno, recordar que los discursos en la lógica del género alaban la castidad y la monogamia y otro enmarcado por la incertidumbre laboral que hoy prevalece y que les conduce a buscar opciones de aporte al hogar (Lamas, 2002). Dilemas fuertes para las jóvenes.

En el ámbito universitario las mujeres que ejercen su condición de madres ponen en juego el deseo de estudiar para insertarse en el mundo laboral respondiendo a las exigencias de éste y el cumplimiento de un rol de madre regido por estereotipos culturales y expectativa social. La vivencia de las maternidades impactará en un sentido académico y en distintos grados, el proceso de aprendizaje, el desempeño estudiantil, y no se debe descartar su influencia también sobre lo emocional y lo social (Estupiñán y Vela, 2012).

Las estudiantes en condición de maternidad explican y definen su mundo desde una postura muy personal y única³, y el proyecto de vida podría representar una parte importante de la postura que cada una de ellas asume y desarrolla dentro de sus diversos ámbitos. D'Angelo (2003) define el proyecto de vida como “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” (3). Es también la forma en que la historia personal se enfrenta y experimenta con el contexto; se encuentra vinculado a los procesos de socialización del individuo y su configuración. Se estructura de acuerdo con los siguientes componentes: posibilidades, recursos, necesidades, objetivos, aspiraciones, orientaciones y finalmente valores personales, todo esto inmerso dentro de la dinámica social de un contexto determinado (D'Angelo, 2003).

Tobón (2008) también aporta una definición sobre el proyecto de vida y además agrega la palabra ético para centrarle dentro de una cualidad moral. El autor refiere que una planeación realizada consciente e intencionalmente para dirigir la vida del individuo al desarrollo humano, y que además se encamine a la búsqueda de satisfacciones personales, deseos implícitos y explícitos, para avanzar en el logro de una realización personal y en el entendido de afrontar consecuencias y lo que esto implique, se podrá, efectivamente, considerar como un proyecto ético de vida. Lo antedicho permite esbozar en palabras lo que significa un proyecto de vida, sin embargo, la variopinta de escenarios donde las estudiantes, con o sin hijos se ubican, les plantea

³ Una referencia de consulta sobre las vivencias de estudiantes ejerciendo la maternidad se encuentra en los trabajos de Román, 2000 y Ochoa, 2011, ambos desarrollados en México.

para cada una de ellas una serie de circunstancias, condiciones y medios distintos para desarrollar un proyecto de vida, la heterogeneidad es una constante.

Sobre los proyectos de vida de jóvenes madres en el rol de estudiante, Estupiñán y Vela (2012) también han contribuido a este campo. Su trabajo concentró las entrevistas de 34 estudiantes ejerciendo sus maternidades desde la adolescencia; y dentro de sus conclusiones se observa una coincidencia respecto al proyecto de vida y motivaciones personales para mantenerse dentro de la escuela. Tienen mucho que ver la familia, la idea de que sus hijos vean en ella a una profesional, de hacerles sentir orgullosos y de demostrar a la sociedad que no hay lugar a estancamientos, sino avance y logro. “Tras la llegada del bebé, el proyecto de vida cambia: ahora sus objetivos personales a corto plazo se centran en conseguir estabilidad tanto económica como afectiva, colaborar económicamente en la casa, formar un futuro para su hijo e independizarse”. (p. 543).

Anterior al embarazo y el nacimiento del bebé, ya la joven, tiene ciertas consignas familiares y culturales que debe tomar en cuenta para el delineamiento de su proyecto de vida. Mientras se desarrolla psíquica y físicamente, su familia, principalmente, le advertirá de lo peligroso que será tener relaciones sexuales a una edad temprana, poniendo énfasis en que las relaciones y los embarazos prematrimoniales le desvalorarán como persona y no podrá exigir respeto. Las mujeres de la familia son las principales encargadas de reproducir este discurso, no importando si ellas lo han acatado o no (Ochoa, 2011).

Sin embargo, la escuela ejerce un papel importante para el encuentro y la socialización también; sin dejar de lado el hecho de que muchas jóvenes advierten en ella un dispositivo de movilidad económica. La escuela es más que un espacio académico, “las amistades, los amores, las peleas, las heridas, la solidaridad y la indiferencia, los éxitos y los fracasos participan tanto en la constitución de los individuos como en los aprendizajes escolares”. (Molina, 2008, p. 263), por ende, la reflexión también queda para quienes conforman la comunidad escolar, si se parte del supuesto que las emociones de los alumnos también van construyéndose socialmente dentro de este espacio, la presencia de madres estudiantes, alteraran, sin intención, el escenario escolar, pero no será su total responsabilidad responder eficazmente a esa modificación, sino que la escuela, en este caso, universidades o IES, al mismo tiempo deberán optimizar su trabajo relacional entre pares y en general lo que transmiten como cultura escolar (Molina, 2008).

Ahora bien, cuando las jóvenes estudiantes se encuentran en el rol de madre alternamente, por lo regular el estudio se convierte en su proyecto central; idealmente el acceso al sistema educativo debiera abarcar a todo cuanto desee acceder a el, pero a ciencia de ser veraz, esto no es así, Climent (2003) enfatiza que dentro de los contextos de pobreza, estudiar no es del todo asequible, puesto que hay desigualdad en cuanto los recursos materiales y simbólicos a los que las jóvenes tienen acceso, resalta además, a la autoestima como un factor importante para encarar tareas, conocer sus habilidades y potencial; pero sí existe un déficit en cuanto a la autoimagen, las experiencias de aprendizaje y de vida no serán valoradas y reforzarán la idea de carencia. Lo cual, estaría dejando fuera de foco la parte de responsabilidad que le concierne a la política pública, pues la ratificación del binario mujer=madre, resulta conveniente para las instituciones, pues en un momento dado el abandonar los estudios y dejarles fuera de beneficios sociales estaría justificado, ya que pasarían al sector poblacional poco interesante pues no son personas que “consumen”. Es aquí donde cobra fuerza y es plausible todo intento de superación; si bien es cierto que el proyecto de las maternidades se valora paralelamente con el hecho de estudiar, su sostén requiere de bordear varios aspectos, expectativas, experiencias escolares, incluso de madres e hijas, el factor económico y por supuesto, la línea tradicional de género.

Un proyecto de vida que incluye estudios universitarios da cuenta de la importancia que las jóvenes madres conceden a su formación. En muchos de los estudios hasta ahora revisados; los discursos de estas jóvenes coinciden en la expresión de búsqueda para “salir adelante” (Román, 2000; Climent, 2003; Ochoa, 2011; Estupiñán y Vela, 2012) y ven en el nivel superior el vehículo para lograrlo. Expresando el deseo de ser alguien dentro de la sociedad, afrontando retos y compaginando roles, les conlleva a una aceptación del ejercicio de las maternidades fuera de la victimización y el anquilosamiento, significa comprometerse.

2.4.1 Transición a la vida adulta y maternidades inesperadas

Recientemente ha surgido un interés por diferentes organizaciones a nivel mundial como UNICEF, OMS, CEPAL, entre otros, por estudiar una etapa específica en la vida del individuo, ésta tiene a lugar al término de la adolescencia y hasta el alcance de una estabilidad adulta. “Desde la perspectiva del ciclo de vida, esta etapa es particularmente importante ya que en ella

se procesan una serie de eventos clave en la trayectoria vital” (Ciganda, 2008, p. 69). Dentro del Informe del Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE), organismo que forma parte de la CEPAL, en el año 2000 planteó lo siguiente:

La juventud es la etapa dedicada, en lo esencial, a la adquisición de los activos que requieren el desempeño satisfactorio de los roles adultos; para ello, la sociedad otorga una “moratoria de roles”, es decir, una suspensión temporal de obligaciones, que favorece tanto la flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones - experimentando con ellas y haciendo un balance de sus ventajas y desventajas – como la incorporación rápida de innovaciones (CEPAL/CELADE, 2000, p. 14).

Para otros autores, como Dávila y Ghiardo (2005), el enfoque de transición a la vida adulta permite explicar por qué los estudios sobre la población juvenil deben configurarse en un sentido muy particular y preciso; si bien es cierto que la juventud está representada como un grupo de individuos que se encuentra dentro de un periodo intermedio, de paso, es importante reconocer que este lapso conlleva ajustes, alteraciones y cambios, corporales, psíquicos e identitarios. De igual forma, se trata de un tiempo de espera entre la etapa de la infancia y la adultez; en el sentido que convertirse un joven significa superar la niñez, pero no asumiéndose como adulto.

Tal y como se lee, los cambios que se suscitan dentro de este periodo vital repercuten en amplio sentido, muchos jóvenes se convertirán en madres o en padres, se independizan, se insertan laboralmente o habrá el caso de quien no viva nada de eso; es decir cada persona, transitará por diferentes experiencias en diferentes momentos, la estructura de transición será distinta para cada quien, estableciendo así una gama de estructuras de transición fuera de lo tradicional y estrechamente relacionadas con la época, con el grupo social al que se pertenezca y de acuerdo al género también (Dávila y Ghiardo, 2005)

Otra característica de la transición a la vida adulta es lo que Casal (1996) propone partiendo de un sistema de transición que se compone de tres niveles encargados de construir y procesar la transición misma, dichos niveles son: el contexto sociohistórico, la transición como proceso biográfico y la transición desde la perspectiva de los dispositivos institucionales. La inserción laboral y la emancipación familiar son dos retos básicos que emanan de la transición desde la perspectiva de los dispositivos institucionales y que podrán sortearse por medio de estructuras y diferencias generalmente referidas como: éxito, suficiencia y fracaso. Por eso la apremiante necesidad de seguir analizando este tipo de transiciones pues el Sistema Educativo

juega un papel primordial. Otro punto a considerar para el abordaje del tópico, es el hecho de que a sabiendas de que las transiciones a la vida adulta no son iguales para todos, se agregan los cambios generacionales que también han influido, de tal forma que se les ha tipificado de “emergentes” a las transiciones que muchos jóvenes hoy día y desde hace ya algún tiempo les están incluyendo, ejemplo de esto sería las siguientes: las trayectorias de bloqueo en la inserción y que configuran una parte del fenómeno de exclusión social, los itinerarios de retraso en la emancipación y finalmente la aproximación sucesiva.

Respecto a esta última modalidad de transición “aproximación sucesiva” hay que poner cierto énfasis por sus características y homologaciones respecto a los casos de varias madres que cursan estudios profesionales; en efecto, afirma el autor que esta transición está definida por altas expectativas de mejora social y profesional situadas bajo un contexto incierto respecto a la toma de decisiones, llegando a repercutir esto, de tal suerte que puede ocurrir un retraso considerable en el alcance de una carrera profesional y la emancipación familiar; en otras palabras, esta trayectoria está sujeta a un reajuste de expectativas constantemente y también por logros adquiridos parcialmente. Debemos puntualizar que es dentro del Sistema escolar donde se producen expectativas, pero desafortunadamente no son correspondidas con las oportunidades sociales disponibles. Es apropiado puntualizar sobre los sucesos que los jóvenes pueden experimentar mientras dure el tiempo de transición “hay sucesos en la biografía que suponen cierta cristalización (poca reversibilidad), por ejemplo: el fracaso escolar básico, el abandono de la formación sin titulación [...] Hay sucesos, al contrario, que pueden suponer una reavivación de posibilidades y mejoras” (Casal et. al, 2006, p. 31). Por último, es prudente reafirmar que cada joven encuentra inscrita su biografía y transición dentro de contextos sociales y políticos inherentes al individuo, que comparten a su vez, el resultado del arribo al término de su transición.

Las mujeres que ingresan a las instituciones de educación superior se perfilan para obtener un título que garantiza pertenecer a la clase media y al capital cultural que ésta posee, por ende, tanto mujeres como hombres buscan el acumulamiento de títulos que en muchas ocasiones no cumplen del todo con la calidad y la funcionalidad dentro del mercado laboral. En el caso de las mujeres jóvenes, los estudios superiores cobran importancia tal en la valoración social del grado de modernidad que poseen y en el mercado marital que muchas jóvenes perciben a la educación universitaria como un requisito para contraer nupcias con alguien de

esa misma clase social y en ese sentido abarcar calificativos como: madre, esposa, ama de casa, culta y moderna. No se puede dejar de lado que las mujeres dentro de las universidades se ven inmersas dentro de una confrontación ideológica y científica, que favorecerá su participación social divergentemente del rol que se le ha asignado tradicionalmente a partir del modelo de la división sexual del trabajo (Bonder, 1992).

Para el caso de la presencia de mujeres dentro de los espacios universitarios sucede una especie de apoteosis al citar un incremento numérico dentro de las matrículas de las diversas IES., Buquet et al. (2013) que el crecimiento numérico no era equivalente al aumento de las condiciones de igualdad, mucho menos cuando se trata de estudiantes que alternan el rol de madre y estudiante. Las cifras son importantes, pero no reflejan la realidad de muchas mujeres. “Es necesario señalar los matices de nuestra cultura de género” (Buquet et al., 2013, p. 15).

2.4.2 El doble rol: materner y estudiar

Al hablar sobre las experiencias del doble rol: madre/estudiante encontramos diversas posturas de abordaje para acercarnos a la comprensión del fenómeno, por ejemplo, el modelo hegemónico que describe al modelo de madre ideal, incondicional, madura y capacitada para desempeñar esta función, ha focalizado, sospechosamente, a las mujeres que son muy jóvenes, pobres o solteras puesto que se apartan de ese ideal. La mayoría de estas mujeres tendrán que esforzarse con afán y acoplarse a las expectativas que se contemplan respecto a lo que es una buena madre y el apego materno (Marcús, 2006).

Algunos estudios sobre de las maternidades como el de Climent (2003) han contribuido a focalizar algunos factores relacionados con las maternidades como lo son las experiencias de aprendizaje y la interacción escolar; su estudio da cuenta de lo determinante que resultan para la configuración de la autoestima, el fracaso y en casos más graves, la deserción de alumnas y alumnos. Dentro de su investigación deja una invitación abierta a conocer las valoraciones del individuo a través de sus experiencias académicas y la implicación en su propio comportamiento, ya que esto, podría conducir a un despliegue de ciertos mecanismos que guardarían relación con sus aspiraciones a futuro. “Las experiencias de aprendizaje son las que llevan a formar determinados esquemas representativos, por los cuales la persona elabora

imágenes de sí misma, de los propios intereses y valores, de las habilidades para encarar una tarea”. (p.84). Son justamente esas experiencias de aprendizaje en diversos ámbitos, las que modelan la autoestima y la autoimagen del individuo, por ende, los déficits escolares en las jóvenes reforzarán una justificación para abandonar la escuela a la vez que la idea de sus capacidades domésticas incrementará, esta visión de las cosas puede conducir a embarazos antes de formalizar una relación estable con sus múltiples consecuencias. La autora asume una postura respecto al discurso neoliberal que se encuentra presente en las políticas sociales y educativas; afirmando que esa retórica confiere la responsabilidad del embarazo en edades tempranas a la transgresión del código moral y a la falta de capacidades psicológicas adecuadas de la joven, deslindando a las cuestiones sociales. Con el tiempo la inserción laboral resultará inminente y en este sentido destaca que en el imaginario de madres e hijas la escuela tiene un papel importante y vehicular en el ascenso de la escala social; la educación es importante para obtener un título o diploma pues este a su vez es el primer calificativo de una persona productiva; en este sentido es prudente señalar que los hacedores de políticas han omitido que las maternidades representan un proyecto valorado, al igual que estudiar.

Dentro de dichos estudios, también Miller y Arvizu (2016) conceden un papel importante al curso de vida; los enfoques demográficos y sociales coinciden en postular que los cursos de vida de los individuos cambian a la hora de entrelazarse con los cursos de vida de otros sujetos y a su vez, se ven influidos irremediamente por el género, estrato y origen social, dando esto como resultado, una delineación de metas, objetivos, motivaciones y experiencias, tanto colectivas como individuales, aspecto a tomar en cuenta para abordar las transiciones de la juventud a la adultez. En México especialmente, comentan las autoras, que en el paso de la juventud a la vida adulta la trayectoria, en particular la de las mujeres, comenzará a presentar diferencias marcadas entre una y otra de acuerdo con el nivel socioeconómico, educativo, zona geográfica; dando paso así a una diversidad de trayectorias; por fortuna, hoy día las instituciones han diversificado su oferta de tal forma que les permita, a varios sectores poblacionales, ingresar a un centro universitario. Las investigadoras rastrearon los casos de madres estudiantes para establecer una caracterización de las trayectorias biográficas y escolares, poniendo énfasis en sus diversos roles: vida conyugal, vida familiar, coresidencia con hijos, rupturas conyugales, inserción laboral, actividades económicas, dificultad para integrarse al ritmo escolar, la dependencia o independencia económica, problemas con la responsabilidad universitaria; y a su vez la exploración implicó el uso de recursos y la implementación de estrategias para adaptarse

a la escuela. El estudio abarcó dos sectores: uno que comprende a las estudiantes que se matricularon ya con hijos y las estudiantes que se convirtieron en madres durante el curso de la universidad arrojando nuevos apuntes para posteriores abordajes, principalmente, la propuesta de someter a discusión el curso de vida normativo como un pragmatismo social, puesto esto podría ayudar al avance en la equidad institucional...”Las madres estudiantes son una muestra de sujetos contemporáneos que organizan la secuencia y la intensidad de sus eventos biográficos de acuerdo a expectativas y oportunidades, entre las cuales se cuentan políticas de inclusión” (Miller y Arvizu, 2016, p. 40).

Bourdieu (2000); en este sentido, apunta que la historia de las mujeres no debe consistir en un registro de la preterición hacia las mujeres dentro de profesiones, escalafones, disciplinas; debiera ahondar, preferentemente, respecto a la explicación e instauración de las disposiciones que contribuyen a esa exclusión. Un ejemplo es el sistema escolar que contribuye a la difusión de la distinción entre categorías sociales y de género. Cuando se observa un aula de educación superior la panorámica extraída no varía mucho entre una institución u otra, carreras consideradas como propiamente femeninas se encuentran efectivamente concentrando mujeres dentro de su espacio; esto puede explicarse como un efecto Pigmalión invertido o negativo, con tal reiteración sobre las mujeres que termina por volverse imperceptible; y va más allá al citar un ejemplo respecto a la manera que los padres, profesores y demás desaniman la inclinación de las estudiantes para la elección de algunas carreras, específicamente las técnicas y las científicas, dentro de los marcos de ese discurso lógico y hasta “caballeresco” se encuentra la justificación de segregación para con el mundo real, pues éste no está hecho para ellas y si a ese señalamiento se agrega la condición de embarazo o maternidad que algunas mujeres ejercen a la hora de acudir a los espacios educativos universitarios, tal justificación se válida nuevamente.

Todo, en la génesis del hábito femenino y en las condiciones sociales de su actualización, contribuye a hacer de la experiencia femenina del cuerpo el límite de la experiencia universal del cuerpo-para-otro, incesantemente expuesta a la objetividad operada por la mirada y el discurso de los otros (Bourdieu, 2000, p. 83).

Consideramos que el ejercicio de las maternidades en espacios de educación superior requiere de una contextualización y particularización que requiere una visión crítica, pues se trata de un fenómeno complejo donde intervienen enfoques y resistencias múltiples pero que deja de lado un escrutinio a los factores que conforman la estructura social. Estudiar fenómenos asociados a la sexualidad, como serían los embarazos o las maternidades juveniles requieren

algo más que un tratamiento de índole biológico y una consideración “propia y natural de una etapa de la vida”, pues estos enfoques deslindan totalmente la responsabilidad de los procesos de socialización e interacción que las personas reflejan en su actuar (Román, 2000). Hoy día el discurso social de las maternidades está colmado de teorías psicológicas que permitieron dar un giro al grado de participación en cuanto al tiempo empleado de una madre para con sus hijos y privilegió la calidad de los servicios; esto derivó en una contradicción, una parte las mujeres pudieron aspirar a otros ideales, pero por otra, surgieron discrepancias respecto al ejercicio de las maternidades (Bonder, 1992).

2.5 Nuevas maternidades

A lo largo de los epígrafes anteriores, hemos pretendido parcelar el fenómeno de las maternidades desde aristas diversas y bajo la luz de la teoría de los imaginarios y de la teoría de género también. Uno de los puntos de partida para el desarrollo de este último apartado es la configuración de las maternidades desde lo social y cómo su ejercicio se ha ido transformando de tal forma que hoy día existe una variedad de sustantivos que se alternan con la palabra maternidad como: madres estudiantes, madres reclusas, madres fuera del maternaje, madres solteras, madres trabajadoras, y otros. También existe, quien con menoscabo puede decir que existen malas madres y en el mejor de los casos buenas madres. Esta acotación pudiera pretender plantear un tinte clasificatorio de las maternidades, pero no tiene ese cometido. Insistimos en la diversidad y la heterogeneidad como el marco que converge la experiencia de quienes ejercen su propia maternidad.

Relacionar en automático la maternidad con las mujeres, por el solo hecho de tener un cuerpo apto para la reproducción, constituye una idea que no por ser simplista deja de estar presente y tener un peso significativo en el discurso cotidiano. Su permanencia obstaculiza la realización de análisis profundos que conduzcan a desenmarañar la gran cantidad de simbolismos que se encuentran adheridos vigorosamente a la cultura (Romero et al., 2020, p.146).

De Beauvoir (2013) en su obra declaraba que en tanto que el control natal y la legalización del aborto se instauren, se difundan y se apliquen indistintamente, las mujeres podrán asumir con libertad el ejercicio de las maternidades. “... embarazo y la maternidad serán vividos de manera muy diferente, según se desarrollen en rebeldía, la resignación, la satisfacción

y el entusiasmo [...] las decisiones y los sentimientos confesados de la joven madre, no siempre corresponden a sus deseos más profundos”. (p. 213). El hecho de ser madre y también ser esposa, significaría estar de acuerdo con las normas propias de su ser, es decir ser para otros y de otros; culturalmente, nos domina la idea de que las maternidades y las conyugalidades sólo se reconocen, si y solo si, existen hijos y un esposo involucrados, sin tomar en cuenta que las mujeres pueden maternalizar a cualquier individuo en diferentes sentidos: simbólica, económica, social, imaginaria o afectivamente (Lagarde, 2015).

Las reflexiones que los estudiosos de las maternidades han compartido, permiten ver que existen muchas posturas respecto al ejercicio materno y que por lo visto, podemos inferir que aún no estamos cerca del consenso; las ciencias sociales han iniciado la incorporación de este tópico en sus agendas académicas recientemente, con el cometido de ir más allá de los enfoques médicos, biológicos, psicológicos y otros, que están centrados principalmente en las condiciones que acompañan la reproducción humana, para establecer un pensamiento crítico sobre las maternidades (Romero et al., 2020). A esta acotación y enfatizando el esfuerzo por adoptar una postura crítica académica, el trabajo de Marcús (2006) señala lo que puede ser un punto de partida para el abordaje del tema de las maternidades actualmente. Su postura se instaura desde la heterogeneidad prevaleciente en diversos sectores sociales dando como efecto que la “percepción y representación de la maternidad varía según la generación [...], el lugar de origen [...] y el espacio de socialización” (p. 100). Señala Romero et al., (2020) que resulta prácticamente imposible abarcar todas las formas que la maternidad adquiere en el tiempo actual, pero desde lo académico, se han hecho valiosos intentos por esbozar algunas de las pautas que apoyan la explicación de esa multiplicidad dimensional, donde habría que destacar la importancia de la caída del mito de las maternidades, para dar paso a una revisión y discusión histórica que sirve de cimiento en la búsqueda de la reivindicación para los derechos de las mujeres

Una aportación al campo, se configuró a través de la pregunta que Badinter (1981), a través de su obra, lanzó hace ya varias décadas sobre si ¿existe un instinto maternal?, la respuesta unánime se encontraba dentro de la concepción tradicionalista que equiparó a dicho instinto con un comportamiento arraigado en la naturaleza de toda mujer, no importando el tiempo o el espacio donde se encontrase, asumiendo que esta actividad ya formada, automática e ineludible, sólo espera una oportunidad para desplegarse; sin embargo la autora postuló otra idea al

respecto, afirmando que “ el amor maternal es sólo un sentimiento humano. Y es, como todo sentimiento, incierto, frágil e imperfecto. Contrariamente a las ideas que hemos recibido, tal vez no esté profundamente inscrito en la naturaleza femenina” (p. 14). Al respecto de esta glosa, la invitación queda abierta para entablar una nueva discusión respecto a las figuras diversas de las maternidades, tanto por su ya aludida heterogeneidad, como por la posibilidad de reflexionar sobre los estereotipos que sobre de ella se advierten y la continua lucha entre los sexos.

Hoy día, dentro de la sociedad mexicana, las mujeres están asumiendo el ejercicio de las maternidades desde diversas posturas; hay quienes, contrayendo matrimonio, experimentan una maternidad en concordancia con las normas del género, valorando la virginidad, el amor maternal y el camino de la sexualidad como medio de procreación. Pero hay también quienes no adoptan este modelo de maternidad y viven su rol como madres sin una pareja o bien, con una pareja del mismo sexo, hay casos también, de mujeres que se adentran en su desarrollo profesional y laboral a la par del ejercicio maternal; sin embargo, aún persiste la encomienda dentro de la mayoría de los contextos sociales, a que las mujeres ejerzan su maternidad dentro de un matrimonio y privilegien la crianza, es decir, se trata del aseguramiento cultural, prescrito y simbólico de la institución de las maternidades, bajo cualquiera que sea su experiencia. Pero sucede que el mundo social está en constante cambio, se privilegian valores, se transforma la cultura también y repercute en el género (Sánchez, et al., 2004).

Existen tantas definiciones de maternidad como experiencias. “No es lo mismo la maternidad biológica, que la adoptiva; criar en solitario que contar con un entorno que te apoye; tener una criatura que criar dos o tres...” (Vivas, 2020, p. 10), por mucho tiempo se ha generalizado un modelo maternal perfecto en términos de una madre ideal; quién sabe sacrificarse, ser servicial, conoce la abnegación y lo hace felizmente; a pesar del tiempo transcurrido, ese modelo ideal persiste y desafortunadamente alcanzarlo se ha vuelto cada vez más complejo, asimismo, los cambios sociales han delineado modelos emergentes de maternidad y como consecuencia nuevos modelos de familia; empero, sea cual sea la forma en que una mujer viva su maternidad, soltera, maternidad subrogada, adoptando, con ayuda de métodos asistidos de reproducción o siendo madrastra, hoy día, las mujeres que ejercen sus maternidades enfrentan dos retos: ser madre como el estilo patriarcal lo determina y triunfar laboralmente; esto conlleva el despliegue de una suerte de malabarismos entre crianza y los

demás roles a desempeñar. Resulta innegable que el imaginario social materno a pesar del paso de los siglos se mantiene y se reproduce (Vivas, 2020).

Para cerrar este capítulo, consideramos que existe una necesidad vigente y fuerte, en un intento para desmitificar el modelo del “deber maternal”, del binomio mujer-madre y seguir insistiendo en el incremento y difusión de investigación sobre el fenómeno de las maternidades.

Capítulo III. Marco Histórico Contextual

3.1 Feminización de la matrícula en educación superior

A lo largo de las líneas que este capítulo concentra, se mostrará un breve trayecto histórico que las mujeres han trazado para acceder, permanecer y desarrollarse dentro de los espacios educativos del país; específicamente se analiza el caso de Tlaxcala con la finalidad de presentar una panorámica con énfasis en la oferta educativa que ofrece para las mujeres y cómo dentro de esta, las Escuelas Normales representan una alternativa para varios sectores de la población tlaxcalteca. Adentrarnos al contexto resulta imprescindible dentro de esta investigación, tanto por sus particularidades como por su configuración, si bien es cierto que en el abanico, no tan extenso como nos gustaría, de las opciones en el nivel superior de estudios sigue predominando la desigualdad en el ámbito superior académico y adjudicando a algunas carreras el título “propias del género”, resulta imperativo situarse en el cometido y misión que la escolaridad tanto normalista, como universitaria plantean como dispositivo en la profesionalización de las mujeres y su participación social.

Cuando la Nueva España se instauró en tierras mexicanas, sus ideas y el pensamiento romántico y caballeresco de la época, llegaron también como parte de esta colonización dejando fuera la participación de las mujeres de los ámbitos académicos y de participación pública o política. Se consideraba que las mujeres deberían enfocarse en desarrollarse como esposas dentro de la vida doméstica o dentro de la vida religiosa. Sor Juana Inés de la Cruz fue el

personaje que rompe con esa sentencia ejecutoria para toda mujer del siglo XVII (Larroyo,1986).

Sor Juana Inés de la Cruz nació en 1651, en lo que hoy es parte del Estado de México, asiste a la escuela elemental, más tarde, mostró el deseo de ingresar a la universidad, hecho que fue reprimido por su madre, a pesar de esto, ella toma la iniciativa de aprender y lo hace constantemente, pasó por exámenes duros y planeó incluso, disfrazarse de hombre para ingresar a las aulas universitarias. Sin embargo, su vida da un giro cuando decide ingresar al Convento de las Carmelitas descalzas en 1667, al ver que la rigurosidad de la orden le parecía extrema y sofocante, después de un año se retira e ingresa al Convento de San Jerónimo. Su repertorio literario y sus dotes de poetisa, con una vasta producción de villancicos y obras publicadas finalizó a su muerte en el año de 1695. La obra de Sor Juana Inés puede comenzar una demarcación en los intentos y esfuerzos por encontrar apertura a la población femenil dentro de la educación superior en sociedades como la de la Nueva España, tan férreamente conservadoras y discriminatorias, de acuerdo con los registros históricos de la Conquista, por ende, resaltar la figura de Sor Juana en tiempos de represión hacia las mujeres es importante porque desde su posición y trabajo resultó un ejemplo para futuras generaciones (Xirau, 2016).

Con el paso del tiempo, otras mujeres también encaminaron esfuerzos y poco a poco irían sentando un precedente para allanar el camino en el ideal de formarse académicamente y ocupar un espacio en las aulas universitarias; otro claro ejemplo de esa lucha sería el caso de Matilde Montoya, quien logró después de ser rechazada de la Escuela Nacional de Medicina, ingresar, gracias al apoyo del Gral. Díaz. Al culminar sus estudios, también se le negó presentar su examen de grado y nuevamente Díaz volvió a intervenir. A Montoya le fueron negados los protocolos institucionales, dejándola en una difícil posición, pero afortunadamente, el apoyo fue concedido en ambas ocasiones, sentando a sí un fuerte precedente para quienes vendrían después; vale la pena resaltar que el escenario de esa época porfiriana permitió a las mujeres posicionarse en los ámbitos académicos universitarios (Huerta, 2017).

Durante los años del Porfiriato las mujeres que pertenecían a la clase baja sólo podían aspirar a convertirse en sirvientas y las de clase media podrían emplearse cosiendo hasta 12 horas diarias; sin embargo, las de la clase alta tendrían tiempo de esparcimiento y ocio, incluso en algunas ocasiones llegaban a realizar obras de beneficencia, pero fue la inminente

industrialización del país que llevó al Estado a considerar que en la población femenil se podía desarrollar una mano de obra especializada y calificada a través de una educación en artes y oficios. Al principio, fue a través de talleres que las mujeres se vieron a sí mismas como factores de progreso y mejoramiento de la vida económica del país y de su hogar. La educación elemental se volvió una condición asequible y de beneficio para todas las clases, sin embargo, no todos los estados acogieron esta iniciativa y muchos dejaron fuera la posibilidad de capacitar a las mujeres de su territorio (Bazant, 1995).

Para el siglo XX, específicamente a sus inicios, la matrícula universitaria estaba comprendida de hombres provenientes de sectores de altos ingresos principalmente; los estudios normalistas quedaban prácticamente reservados para las mujeres, sin embargo, en la década de los años treinta, un cambio sucede y resulta trascendental, no sólo en México, si no en varios países latinoamericanos, las mujeres comienzan a acceder a las universidades públicas y no hubo marcha atrás, con el paso del tiempo, dicho ingreso fue en aumento tanto que hasta hoy en varias facultades, las estudiantes superan en número a los hombres. Al hecho antes descrito, se le conoce como la feminización de la educación superior, y ante esto, hoy día, debido a la dimensión del fenómeno, ya se presentan varios esfuerzos en distintas esferas para establecer líneas y rumbos de mejora, tanto en cobertura, calidad, investigación, participación, ingreso, egreso de la matrícula femenina, todo para asegurar políticas públicas que vayan acortando la disparidad entre la participación de las mujeres frente al hombre dentro de los espacios universitarios. Un ejemplo de esto sería la estrategia de la UNESCO que promueve la inclusión de género en todos los programas de la organización y, que, en un valioso intento por delinear las características de la población femenil universitaria, centró a 16 países en 2003 para presentar una importante panorámica de la educación superior en materia de feminización (Sierra, et al., 2005).

Por su parte, la OCDE (2017), también ha realizado esfuerzos en la materia, al mencionar en su informe la priorización de una agenda con perspectiva de género para hacer un señalamiento sobre la oportunidad que México tiene para alcanzar objetivos de desarrollo, siempre y cuando las mujeres se integren plenamente en la vida económica, política y social del país. Dicho esto, plantea Ordorika, (2015) que resulta apremiante seguir integrando un enfoque de género a todos los sectores de la vida activa y política del país y en todo niveles de actuación. Lograr que la vida académica de las instituciones de educación superior contemple la equidad

de género como una parte medular e imprescindible desde sus políticas y lineamientos, podría establecer una gran oportunidad para la igualdad de oportunidades, aunque si bien no en todos los aspectos, sí para contrarrestar los índices de deserción.

De acuerdo con Huerta (2017), para el año 2009 se llevó a cabo la Reunión Nacional de Universidades Públicas, que bajo el título “Caminos para la Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior”, trazó como objetivo el trabajar la perspectiva de género transversalmente, en tanto que una legislación permitiría la creación de comisiones de género dentro de las IES; tareas que promueven implícitamente la equidad de género en las agendas educativas a nivel superior y que sentaron las bases para la creación de observatorios que fungen como articuladores tanto la vida académica como social del alumnado para lograr avanzar en una igualdad de oportunidades, especialmente para la población femenil.

Fernández (2001), asegura que la feminización obedeció también al propósito de obtener una fuente de empleo para una sociedad que demandaba formación educativa masiva y que debía atenderse también por una gran cantidad de trabajadores; también pudo haberse contemplado la idea de una implementación de un tipo de pedagogía suave que es propia de los conceptos androcéntricos y patriarcales al conferir este papel de “cuidadora” a las mujeres en cuanto a la división del trabajo se refiere.

Resulta innegable que el nivel educativo en mujeres y hombres tiene consecuencias directas en sus posibilidades de acceder a un empleo bien remunerado y a mejores condiciones de vida. Las mujeres, especialmente en las zonas rurales y marginadas del país, han visto limitadas sus oportunidades en este rubro, no obstante, se insertan cada vez más al sistema educativo, con lo cual las diferencias entre mujeres y hombres se han reducido (INEGI, 2020).

Como ya se ha señalado, fue para el año 1882 cuando las universidades del país aceptaron a las mujeres mexicanas y desde esa fecha hasta hoy la sociedad ha presenciado cómo se ha ido formando una sólida cimentación para que las trayectorias de las alumnas universitarias se desarrollen dentro de las distintas facultades, está claro que esto ha requerido de una serie de cambios, gestiones, programas, convenios y la constante aparición de retos diversos que dan cuenta del importante progreso para el acceso, permanencia y egreso de las mujeres en las IES; al respecto, el conteo de la población constante ha permitido seguir el rumbo a la actividad académica de las mujeres y los factores que inciden en su desarrollo formativo; de acuerdo con

datos del INEGI, ANUIES e INMUJERES (2019), la tasa de alfabetización de la población entre los 15 a los 24 años, se ha incrementado durante el periodo comprendido del 2000 al 2018; específicamente, la tasa de alfabetización de los hombres pasó de 96.9% a 99.1% en ese periodo y la de las mujeres se elevó del 96.5% a un 99.2%, en otras palabras, el aumento se refleja en un 2.2% y 2.7% para hombres y mujeres respectivamente. Existen 59.7 millones de personas entre los rangos de 3 a los 30 años, el 57.6% asiste a la escuela y de los 36.4 millones de estudiantes que existen en el país matriculados para el ciclo escolar 2017/2018 el 50.1% son mujeres.

El siguiente encuadre respecto a distintas disciplinas muestra la ubicación de las mujeres en Educación Superior, Educación, Salud; Ciencias Sociales, Administración y Derecho; así como Administración y Negocios y Artes y Humanidades es donde se registra un mayor porcentaje de mujeres inscritas en comparación de los hombres, la participación de las mujeres llega a superar la de los hombres en 48.8 puntos porcentuales arriba. Contrariamente, en las carreras de Tecnologías de la Información predomina la matrícula masculina, donde los hombres superan a las mujeres en 51.8 puntos (INEGI, 2019). Esto nos deja ver una vez más que tal y como desde hace décadas se ha tipificado y ha persistido la idea acerca de la existencia de carreras enfocadas a mujeres y otras que son propias para varones.

A pesar de lo que se ha planteado en las líneas anteriores, estamos seguros que aún existen muchas tareas pendientes en las agendas universitarias y de todas las IES en general; el proceso de integración del binomio mujer-universitaria ha costado años, una historia y el término de una larga tradición de segregación, sin embargo aún quedan estereotipos que pesan y una fuerte discusión sobre la función social y su papel frente a los discursos académicos y de igualdad en una sociedad que ha configurado los modelos de participación y las funciones idóneas para las mujeres, que bien podrían resignificarse y adecuarse al momento histórico vigente.

3.2 El caso de México y Tlaxcala

Innumerables elementos contextuales e individuales influyeron para que las mujeres mexicanas ingresaran a las aulas universitarias y desde ahí se gestaran cambios con réplicas en todo el

territorio nacional, hoy día la participación de las mujeres como estudiantes es mayoritaria en comparación del siglo pasado indudablemente, pero aún queda mucho por hacer; como ya hemos mencionado, la mayoría de las trayectorias en educación superior inexorablemente dan cuenta de la disparidad y exigencias estereotipadas que recaen sobre las alumnas. En este sentido, lo que sale a relucir es la escasa información y difusión sobre la investigación de la participación de las mujeres en los espacios de nivel superior y que bien valdría la pena focalizar, menciona Huerta (2017, p. 283) que “son escasos los estudios de la historia de las universidades en cuanto a género, y los que existen no se concentran en alumnas, lo que puede significar una limitante en la construcción de este conocimiento”.

Resaltamos el caso de Montoya como un ejemplo de inmersión en la esfera académica de estudios superiores en México, pero antes de ese hecho la realidad para las mujeres mexicanas es que estaban fuera de las aulas universitarias y así trascurrieron muchos años antes del porfiriato, donde las tareas de las mujeres se centraron en la actividad doméstica o de oficios concretos. También otra fuerte opción para quienes buscaban una superación académica y económica lo fue la escolarización en academias de artes u oficios, cuya oferta resultaba atractiva para quienes podrían fungir como secretarias. Asimismo, en 1893 varias ingresaron a estudios preparatorianos y esto permitió, posteriormente, obtener un lugar en la universidad (Huerta, 2017).

La sociedad mexicana bajo el mandato de Díaz perfiló un ideal femenino que debería denotar decoro y honor familiar, bajo este perfil, toda la sociedad en conjunto, incluyendo las esferas familiares, políticas y religiosas, se dieron a la tarea de introyectar esa conducta para volverlas sumisas, obedientes y dependientes. Bajo esta creencia de la capacidad “natural” para ser tiernas y afectuosas, podrían instruir a la población infantil, los valores necesarios para la vida en sociedad (Alvarado, 2004); de tal forma, que la docencia fue concebida como una de las pocas actividades laborales dignas de las mujeres de clase media; y fue también, la industrialización y los inicios de la alfabetización a toda la población que, sin saberlo, sentaría los primeros indicios de la feminización en las actividades de enseñanza (García, 2016).

Suponemos que no debió ser una cuestión fácil para las mujeres pisar el suelo universitario por primera vez en la historia, tampoco para los que ya eran parte de la institución; se estaba terminando la exclusividad de ese espacio a la población masculina y el tránsito por el cambio debió ser difícil para todos los involucrados, sin embargo, “...La voluntad y la lucha personal de aquellas que se atrevieron ir en contra de lo establecido socialmente para su

género son factores que hicieron posible el ingreso de las mexicanas al sistema de educación superior” (Huerta, 2017, p. 286).

A finales del porfiriato, la demanda de una formación para capacitar a las mujeres que deseaban insertarse en las filas del comercio, la enfermería y las telecomunicaciones se incrementó de tal suerte que las políticas gubernamentales centraron su atención en la vida académica de las mujeres, aunque a ciencia de ser veraz, esto no se tradujo en bienestar total a las mujeres que se estaban adhiriendo al magisterio, las titulaciones eran denominadas como profesoras adjuntas, mientras que los varones ingresaban a las escuelas como titulares. Debido a que los hombres se consideraban los proveedores absolutos, su salario debía cubrir el sustento familiar, en tanto que las mujeres recibirían un sueldo menor, pues sus necesidades no eran iguales a los de sus compañeros maestros (García, 2016). Tal soslayamiento se mantuvo durante muchos años, inclusive los puestos de dirección también fueron reservados para los hombres, hoy día la paridad es un tanto más asequible debido a estrategias como los observatorios, los foros y asambleas, por nombrar algunos que han alzado la voz para cerrar la brecha de salarios y puestos en los escenarios académicos. Por aquella época Dolores Correa cuestionó el determinismo biológico, como hoy lo hacen los estudios de género, exclamando que son las leyes sociales y no las naturales las que subsumen la participación de las mujeres, remitiéndoles a un estado inferior (González, 2009).

Los años comprendidos entre 1940 a 1970 el sistema universitario afirma haber matriculado como nunca antes a estudiantes de todos los estratos sociales, aunque la feminización no era un hecho para ese tiempo, fue específicamente en 1975 que se celebró la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer que si bien, surtió efecto en México hasta el año 2002, su conclusión real, arribó hasta el Plan de Desarrollo 2013-2018 (Hernández, 2009; Báez, 2014); dicho Plan ya hace mención de la importancia de la participación de las mujeres en la vida nacional, puesto que conforman la mitad del total de la población y el desarrollo del país también depende de dicha participación. Estos acontecimientos, de acuerdo con Fernández (2001), ayudaron a impulsar la formación académica de las mujeres y muchas instituciones se prepararon para dar lugar a una nueva etapa en la vida académica de las mujeres, aunque se trate momentáneamente de un proceso y no de un estado sí existe un significativo aumento de participación femenil en comparación del siglo pasado.

Hace más de 45 años 17 de cada 100 estudiantes universitarios eran hombres, pero desde hace nueve años las cifras cambiaron y hoy de cada 100 estudiantes, 50 son mujeres (INEGI, 2010). Para el caso de Tlaxcala, de acuerdo con cifras presentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2007) junto con el INEGI (2020) y el Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM), los porcentajes que describen al estudiantado femenino han mantenido el 53% desde el primer sondeo en 2000 y hasta el segundo en 2006, solo con siete décimas de diferencia en los seis años que dura el intervalo. Coincidimos con Báez (2014) quien reconoce que la feminización no sólo es un asunto de números, se trata también de que exista equidad de género dentro de todos los procesos que las IES despliegan.

Para el caso del estado tlaxcalteca, creemos que un aspecto a destacar dentro de la oferta educativa a nivel superior es el hecho de contar con varias opciones para estudiar una licenciatura o ingeniería, como lo es el Instituto Tecnológico de Apizaco, la Universidad Pedagógica Nacional, las cuatro escuelas Normales, las Universidades Politécnicas, y la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Justamente es la Universidad de mayor impacto y trascendencia social y su matrícula es mayormente femenina en los planes de licenciatura y posgrado, consideramos muy importante mostrar la distribución femenil en sus cuatro divisiones disciplinarias formativas: en Ciencias Biológicas se encuentra un 63.2% de mujeres a nivel licenciatura, en Ciencias Sociales y Administrativas, las mujeres abarcan el 61.1%, respecto a Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología el porcentaje sufre una variante respecto a las dos anteriores 38.6% y finalmente, en Ciencias Sociales y Humanidades el 69.6% está comprendido por mujeres. Como puede verse las mujeres han incrementado su participación universitaria, aunque aún a través de una vía estereotipada de acceso como, por ejemplo, las carreras de: desarrollo humano con un 90.1% de alumnas inscritas, trabajo social, sociología y psicología que contemplan un 78.3% y odontología un 69% de alumnas (Flores, et al., 2014).

No es una novedad apuntar cómo a través de los años las mujeres han sido excluidas de las ciencias exactas y encaminadas a las ciencias sociales, no porque se haya demostrado una inferioridad intelectual frente a la de los varones, sino más bien es la posición androcéntrica que regula hasta los más mínimos espacios de socialización (De Garay y del Valle, 2012). De acuerdo con datos del portal INMUJERES (2020), después de una consulta en el ciclo escolar 2019-2020, Tlaxcala tenía una matrícula universitaria femenil del 53.1%, es decir, un índice de feminización frente a la matrícula masculina; pero bien vale la pena acotar que esta tasa no está

uniformemente distribuida en toda la oferta académica de estudios superiores que las instituciones albergan; de acuerdo con el Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/ IESALC 2006), aún continúan existiendo carreras o áreas de estudio consideradas propiamente “femeninas” como: Enfermería, Nutrición, Educación Básica y Media, Ciencias Sociales, entre otras que están relacionadas al rol cultural de lo femenino, y continúan siendo los espacios de concentración de la matrícula femenina.

Fernández (2001), considera que una raíz de esta tendencia podría encontrarse en la identificación o estimulación sobre las vocaciones de las mujeres hacia otras, como en su tiempo lo hicieron los hombres respecto a los maestros varones. Esto es importante, en la medida que estudios posteriores se encaminen a interpretar la función de la universidad dentro del género y otros estudios que sólo permanecen a nivel empírico por el momento.

En diciembre de 2017, se expide en el Periódico Oficial de Tlaxcala, el Programa Estatal para la igualdad entre mujeres y hombres, con la intención de combatir la desigualdad e incorporar la perspectiva de género, el gobierno estatal pone en marcha diversos mecanismos para atender lo que la Convención en 1979 sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), por sus siglas en inglés, propuso y que dos años más tarde México adoptaría. El Programa se vincula con el Plan Estatal de Desarrollo y enlista metas objetivos, indicadores y líneas de acción en fortalecimiento de la igualdad de género y que se prevé se cubran a lo largo de cuatro años (Periódico Oficial, 2017). Considerando que las cifras que presenta el portal de INEGI para el año 2020 arrojaron una matrícula femenil de 19, 927 alumnas en el nivel superior para el estado de Tlaxcala (INEGI, 2020), para la Escuela Normal Urbana, la cifra se minimiza al tener inscritas a 189 alumnas, representando un poco menos del 1% de esa cifra.

Para nuestros días, instituciones de alto prestigio como la Universidad Autónoma de México (UNAM), máxima casa de estudios en el país confieren una gran importancia a las agendas en perspectiva de género, en recientes fechas el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), gracias a su Observatorio Nacional para la Igualdad de Género en las Instituciones de Educación Superior, realizó un estudio para medir los índices de igualdad de género en las IES y el porcentaje que le otorgan a la representación tlaxcalteca es de 0.7 (CIEG, 2017). Para el escenario universitario tlaxcalteca, persiste el escaso conocimiento por parte de

las autoridades respecto al valor de la igualdad de género, tanto que hasta ese momento no había sido eje vertebral en la política interna (Flores et al., 2014).

Todo lo antes expuesto, nos remite a reflexionar sobre cómo el gobierno del estado, sus poderes y sus organismos gubernamentales atienden específicamente los temas que atañen a la población femenina, en cuanto a sus necesidades, su presencia y sus manifestaciones en contra de la violencia y la discriminación. Aún queda mucho por hacer, pero afortunadamente, ya se ha dado un gran paso.

3.3 La Escuela Normal

Para el año de 1842, por decreto federal, se estableció que las personas entre siete y quince años de edad deberían acudir a las aulas gratuitamente y la Compañía Lancasteriana sería la encargada de homologar los tópicos a desarrollarse, tanto en su didáctica, como en el contenido de los mismos, fue así que comenzó una campaña que se encargaría de ganar aspirantes a formarse en la escuela normal, inclusive habría concesiones e incentivos para los interesados, con el único fin de matricular a quienes pudieran servir al magisterio (Alvarado, 2004).

Las escuelas normales toman su nombre del hecho de normar la enseñanza. Es un término europeo que se deriva de la corriente positivista para enfatizar el sentido científico de la profesión; así se denominaron a las escuelas formadoras hasta 1908 que se agregaron los connotativos para maestros o para maestras, según fuese el caso (González, 2009). Los cursos que las normales comenzaron ofertando tenían una duración de cuatro a seis meses; el movimiento lancasteriano, antes descrito fue crucial en este proyecto tanto que las primeras escuelas normales basaron todo su currículo en ese sistema.

Las primeras normales se instalaron en los estados de Zacatecas y Oaxaca, ofrecían cursos de artes dominicales y nocturnos para adultos, además de la instrucción académica. La realidad para los alumnos egresados de aquellas normales era irremediablemente estricta y disciplinante, se trataba de acatar las reglas y privilegiar el uso de la memoria. El docente podía portar algún látigo u otro artefacto para golpear si los alumnos no realizaban las tareas correcta y prontamente. El sistema lancasteriano siguió por muchos años más llevando la batuta de la

educación básica y la normalista hasta los años de la Guerra de Reforma. La enseñanza se reducía a la enseñanza de la religión, lectura, escritura, aritmética y dibujo si el tiempo lo permitía ⁴

A partir de 1822 se estableció en la ciudad de México la Compañía Lancasteriana, una sociedad de beneficencia que logró reunir, a pesar de sus diferencias, a buen número de políticos, escritores y clérigos ansiosos de reducir los índices de analfabetismo. Tres temas les inquietaban: transferir el sentimiento de lealtad de la figura paterna del rey al concepto abstracto de Estado moderno; convertir a la siguiente generación de jóvenes en buenos ciudadanos, conscientes de sus obligaciones hacia el Estado, y formar obreros calificados y responsables (Escalante et al., 2010 p. 105).

Corrían los años de 1854 y 1855 cuando Ignacio Comonfort tomó la iniciativa de crear una escuela normal para maestros y maestras en la capital del país, bajo la modalidad mixta rompía, en ese momento, con la tradición de separación de sexos; esto provocó reacciones diversas, pero lo más trágico es que este valioso intento por la profesionalización de los docentes tuvo un mal resultado. En 1857 se mostró el gasto que el erario destinó, no rindió los frutos para graduar a los profesionales, al contrario, la inasistencia prevaleció y se tuvo que rediseñar un nuevo formato de formación para maestros. Para la época del año 1881, ya el ejecutivo tenía algunos temas en la agenda que eran prioritarios para realizar una transición al modelo alemán, sin embargo, había aún problemas en específico sobre las rutinas en prácticas escolares, el cómo se distribuían los tiempos, la severidad de los castigos, los libros de texto, entre otros; desafortunadamente, poco o muy poco cambió (Alvarado, 2004).

Siguiendo con Escalante et al. (2010), a partir de 1883, varios estados como Oaxaca y Jalisco comenzaron a abrir normales para varones; el plan de estudios que en esos años se desarrollaba, tenía una duración de cinco años. En el año de 1890 Jalisco abrió una normal para hombres y otra para mujeres, y para los años finales del siglo muchas capitales también contarían con una escuela normal. En 1887 se creó en Jalapa la Escuela Normal de Profesores, siendo el semillero de muchos maestros. Fue justamente Enrique Rébsamen que, junto con su

⁴ Coinciden (Escalante et al., 2010) y (Ávila, 2017).

equipo, se dieron a la tarea de organizar los sistemas educativos de estados como: Oaxaca, Jalisco y Guanajuato, entre otros estados.

Joaquín Baranda, por su parte, siendo el ministro de Justicia e Instrucción Pública durante 19 años creyó firmemente en la escuela primaria como la solución a los problemas nacionales y en el Estado como el organismo con posibilidades de llevar la educación a toda la nación y a todos los individuos. Para el año de 1886, la normal de Xalapa abrió sus puertas como la escuela moderna de aquella época, sin embargo, para la zona conurbada del centro del país fue la creación de la Normal de México en febrero de 1887 lo que resultó un hecho de alto impacto social, ya que fue la primera institución federal que tuvo la facultad de expedir títulos de profesor de instrucción primaria gracias a la gestión de Baranda, Ignacio Manuel Altamirano, Rébsamen y Laubscher (Esquivel y Escobedo, 2018). En lo concerniente a la matrícula femenina, fue hasta 1890, cuatro años después, que se creó la Escuela Normal de Maestras en el aquel entonces Distrito Federal, anteriormente Escuela Secundaria para mujeres; la institución presentó una fuerte demanda al grado de exceder su capacidad de matrícula y se vio obligada a restringir un ciclo escolar el acceso para quienes deseaban obtener un espacio (Huerta, 2017). Para este siglo, el imaginario social apuntaba a la necesidad de que el varón cultivara su sabiduría y reflexión, condiciones necesarias para formar parte de la vida activa de la sociedad, en tanto que para las mujeres quedaba la gobernanza del hogar y para ello debería capacitarse en la diligencia, abnegación y la crianza de los hijos (García, 2016).

Federico Fröbel, en la época porfiriana difundió una de sus particulares creencias sobre las mujeres y sus dotes para la docencia, idea que siguieron varios educadores, incluso la legislatura de Oaxaca al tiempo, concedió diez becas a alumnas normalistas, haciendo que tal distinción se fundamentara en el derecho que tienen ante el Estado, sentando así un precedente importante para las futuras estudiantes de las escuelas normales, de tal manera que para el año 1900 el 91% de los estudiantes de normal en el país eran mujeres y ya para el año 1907, el 77% de profesores eran mujeres, derivando esto en una percepción social acerca de la docencia como una actividad femenina (Escalante et al., 2010). Fue parte del proyecto porfiriano extender las funciones de madre y esposa a las de preceptora; se trataba de que aún fuera de casa siguieran prudentemente instruyendo a otros (García, 2016).

El gobierno de aquella época, una vez que el periodo post revolucionario arribó, vio con agrado que las mujeres se formaran dentro del sistema normalista puesto que se trataba de brindar una oportunidad educativa al mayor número de habitantes posible para salir abantes y lograr el ideal de desarrollo para todo el país (Huerta, 2017). Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en el año 1921 y la conformación del partido político Nacional Revolucionario ocho años después, se advierte una proliferación de escuelas rurales por todo el país, que, si bien debían instruir y dotar de conocimientos a la nación, también deberían emplear agentes que aseguraran la difusión y extensión del sentido nacionalista de aquellos años (Esquivel y Escobedo, 2018).

Varios años transcurrieron hasta el gobierno de Elías Calles (1924- 1928), otorgó un inocuo apoyo para las normales rurales que iniciaron labores poco antes de ese periodo, creando con muy pocos recursos la Escuela Normal de Tacámbaro en Michoacán; desafortunadamente para el plan callista, la escuela sólo egresó a 39 maestros en cinco años. A pesar de este panorama, siete normales más sin restricciones fuertes, abrieron sus puertas durante este régimen para formar docentes (Escalante et al., 2010). Sucedió que el cardenismo, una vez instalado en el poder, concedió a la educación una alta partida presupuestal con énfasis en la formación de maestros rurales, siendo este, un claro intento por hacer de la escuela un dispositivo socializador e ideológico que ayudaría al sedimento patriótico, necesario para seguir formando a la ciudadanía mexicana deseosa de cambios y también de calma y estabilidad política (Esquivel y Escobedo, 2018). Al expropiar varias haciendas, Cárdenas pudo establecer en algunas de ellas escuelas normales rurales, hecho que repercutió hasta en las esferas religiosas, pues su establecimiento resultaba, a ojos de sus opositores, atentados con tintes socialistas en contra del poder económico y de la paz nacional, según las posturas de gobiernos de derecha (Ávila, 2017).

Al fundarse el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) en el año de 1943, la mayoría de los agremiados fueron profesores normalistas en un intento de unificación magisterial y engrosamiento de las filas de los trabajadores de la educación para contrarrestar las políticas que algunos partidos desplegaban en su intento de arraigo y poder y que podían mermar los beneficios adquiridos a lo largo de décadas de permanencia y lucha. El sindicato ha permanecido hasta el día de hoy y sus líderes lo llevaron a ser el más grande de América Latina, dando esto una rápida muestra de su importancia y presencia a nivel mundial (Ávila, 2017).

Para el año 1969, gracias a una reforma de los planes de estudio en las escuelas normales la enseñanza a nivel secundaria se separó de las normales, ampliándose el plan de estudios a cuatro años y funcionando así hasta 1972, a partir de ahí, se derivaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, uno de ellos, permitió alternar los estudios de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato, lo que ocasionó que se elevaran el número de materias por cursar, sumando así 101 asignaturas divididas en un periodo de 8 semestres, con 36 horas a la semana (Escalante et al., 2010).

Durante la década de los años setenta, las escuelas normales experimentaron una gran demanda debido a la gran apertura de escuelas primarias en todo lo ancho del territorio nacional; sin embargo, el fin de abastecimiento de docentes, no contempló la calidad en su formación y el gobierno federal, elevó el rango de licenciatura a los normalistas que egresaron a partir de 1984 (Esquivel y Escobedo, 2018). Ha sido, desde esta etapa, que el normalismo como gestador de los profesores en México, experimentó y sigue experimentando cambios constantes a sus planes de estudio bajo reformas e incorporación de nuevos modelos. El ejemplo más reciente es la reforma al Plan de estudios en 2018.

La realidad que se percibe por la mayoría de quienes forman parte del normalismo es que reformas pueden ir y venir, pero hay problemas en el trasfondo como son los perfiles de ingreso y de egreso a estas escuelas, pues hasta hoy no han funcionado como filtro de garantía para formar ciudadanos comprometidos con la educación social y académica del país, aún hay muchos rezagos que su nivelación no sólo depende de los actores escolares, sino de toda la sociedad, incluyendo gobiernos y demás organismos que determinan las agendas del país. Si la meta es el acceso a mejores niveles de participación y contribución a la formación integral de los estudiantes, habrá que tomar en cuenta e incluir en el currículo temas como: el género, la multiculturalidad, las trayectorias personales, entre otros tantos propios del momento histórico que se vive hoy. Ávila (2017) resume el trayecto que desde hace siglos ha recorrido el sistema normalista y su cultura escolar al apuntar que "...la historia del normalismo mexicano, se puede sintetizar como un esfuerzo constante por construir una perspectiva de progreso para los sectores marginados de esta Nación" (p.1), afirmación que asentimos cuando se trata de tomar el pulso al sector educativo de este país en su nivel superior, puesto que muestra la idea generadora de la escuela normal: avanzar y permanecer en la oferta educativa de los planes para el desarrollo de la nación.

La formación de maestros dentro de las escuelas normales puede resumirse en una tendencia hacia la homogenización tanto pragmática como teórica; desde su conformación ha apostado, bajo un enfoque positivista, a la búsqueda de la receta para convertir a los individuos que acuden a esta institución en maestros, y este paradigma, es en buena parte lo que ha generado una visión estereotipada que ha contribuido solamente para perpetuar una denostación hacia de la profesión docente (Figueroa, 2000). Fuera de posturas pesimistas, la situación de las normales hoy día es un tema álgido que pone el acento en la calidad de sus formadores y sus egresados. Desde que las Leyes Federales confirieron al Estado las tareas de formación, actualización y profesionalización a docentes, la brecha se evidenció sin lugar a duda; pues mientras en las universidades la autonomía fue su rasgo fundamental, para las escuelas normales quedó un sistema dependiente, burocrático y político. Cabe señalar el caso del año 1994 cuando la ANUIES solamente integró a una escuela normal en sus asociados, situación que pudiese atribuirse a la poca vinculación entre las IES y el enfoque pedagógico propio de las escuelas normales bajo el paradigma técnico-instrumental, resaltando el deber ser y la didáctica. (Figueroa, 2000; Esquivel y Escobedo, 2018).

Después del breve recorrido histórico de la conformación del normalismo mexicano, estamos convencidos de que efectivamente el estado actual de la educación normal es producto de diversos procesos tanto históricos, contradictorios, eclécticos y heterogéneos que han sido transversales para derivar en lo que hoy conocemos como formación normalista (Esquivel y Escobedo, 2018). Bajo esta reflexión, y de acuerdo con los cambios sociales que acontecen en el siglo XXI, resulta necesario también estar conscientes de la diferenciación que existe y existió entre la población femenina y la masculina dentro de estas instituciones. Ya hemos señalado que la feminización en este tipo de institución y tal como se vivía desde el siglo pasado, se ha ido incrementando al pasar del tiempo y a la par de las IES nacionales; de acuerdo con este panorama, resultaría arbitrario dejar de lado el reconocimiento sobre el alto porcentaje que la licenciatura en educación presenta en su matrícula femenil, por consiguiente, las cuestiones con perspectiva de género hoy y desde siempre han resultado más que necesarias, para aproximarse un poco más al entramado socio-educativo de la formación inicial del profesorado, con la finalidad de pasar del estado emergente actual a una cultura de participación igualitaria permanente.

Así como es importante abrir los espacios para tomar el pulso de los índices de igualdad de género, también lo es una revisión al currículo de las escuelas formadoras de docentes; consideramos que es de alta prioridad la participación de los profesores en el involucramiento y diseño de los planes y programas, puesto que existen varios temas en las agendas actuales de la república que se deben, en el mejor de los casos, delinear y comenzar su atingencia, no importando si los proyectos se concretarán a largo plazo. Temas como la sustentabilidad, el impacto de las migraciones, la pluriculturalidad, la equidad, inclusión, violencia de género, trayectorias juveniles, entre otros deben revisarse y discutirse dentro de las aulas normalistas para su posterior e idónea difusión en otros niveles educativos. El sistema educativo México ha intentado modelar la identidad de lo juvenil y al respecto la escuela ha fungido su papel de modelador para la reproducción y la producción de lo juvenil; dentro de ella se establecen jerarquías, relaciones, negociaciones, certificaciones y algo muy importante, se construyen los ideales sobre el ser y los quehaceres del estudiantado (Román, 2000).

Han quedado atrás aquellos años en donde padres de familia y postulantes de la licenciatura hacían largas filas y por días rodeaban las entradas de la escuela esperando un pase de ingreso; los grupos llegaron a ser tan numerosos que se dificultaba el tránsito entre las filas de bancas, las revisiones de planificaciones duraban días enteros y se tenía poco conocimiento de quiénes eran los alumnos, pues el tiempo de clase era insuficiente para atenderles a todos o al menos a la mayoría, hoy en cambio, se sale a promocionar en ferias educativas a la Institución y las ventajas de estudiar ahí la licenciatura en educación primaria. A este respecto, Figueroa, (2000) afirma que efectivamente, las escuelas normales hoy tienen un gran reto y una fuerte interpelación, al disminuir la matrícula y la falta de especialización en un mundo que tiende a la hiperespecialización, resulta apremiante.

Es a partir de este nuevo Gobierno Federal que las Escuelas Normales volvieron a ser un tema prioritario para la gobernanza actual, si bien hemos advertido que están atravesando una etapa de poca demanda y constantes reformas a sus planes y programas⁵, quienes han estado al frente, delinear la misión principal de docentes y directivos que ha derivado en la atención de las disposiciones curriculares emanadas de la Secretaría de Educación; para eso, constantemente se despliegan una serie de cursos, apoyos y materiales encaminados al desarrollo de

⁵ En diez años se ha trabajado con tres Planes y Programas: 1997, 2012 y 2018, siendo la reforma 2012 la que incorporó el trayecto de Lengua Adicional y Tecnologías de la Información.

competencias en los alumnos; sin embargo, las escuelas normales, por tradición y no por grata distinción, son resistentes al cambio; hoy somos testigos, más que nunca de cómo la economía se basa en información y conocimiento, por ende, es oportuno que la cooperación se instaure en todos los subsistemas educativos.

El panorama para las escuelas normales es incierto, lo sabemos desde que comenzamos el rastreo en sus inicios; enfoques van y vienen y el ideal del currículo normalista no se visualiza asequible en un corto tiempo. El reto es enorme: lograr un perfil de egreso que apueste por la innovación en la práctica, cimentando en las bases teóricas de las disciplinas y rescatando su experiencia desde una imparcial autoreflexión. Desafortunadamente sucede que “todavía no termina de salir un plan de estudios cuando ya está en puerta otro (...). Se entra entonces en una relación circular, donde se privilegian los cambios curriculares en detrimento del análisis de lo que ha sido la formación” (Figueroa, 2000, p. 130).

Hasta hoy, los currículos no dieron cabida para atender temas como la desigualdad, la inclusión, la integración, educación sexual, identidad y género, tampoco los casos de las alumnas que experimentan las maternidades o los embarazos; es decir, la formación integral no está del todo presente, lo cierto es el tema de las maternidades y la alternancia con la formación superior resulta trascendental en la vida de la alumna y de los sujetos cercanos involucrados, no para un corto plazo, sino durante un tiempo considerable, pues sus trayectorias como normalistas, transitarán en un sentido que nadie puede atreverse a predecir, por esta razón, cabe destacar el esfuerzo que muchas realizan por pertenecer y permanecer dentro de la escuela normal.

3.4. Desarrollo de la Escuela Normal en Tlaxcala

La Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” tiene 45 años atendiendo a quienes aspiran a convertirse en Licenciados en Educación Primaria y con una planta de 32 docentes se ofrecen clases a 223 alumnos inscritos en los diferentes semestres; - “es una carrera barata”-, dicen algunos discentes quienes en su mayoría son hijos de maestros. Ingresan por lo regular a los 17 años y quien finaliza su trayecto formativo egresará aproximadamente a los 22 años para incorporarse a una Escuela Primaria, no sin antes realizar

un concurso de oposición, pero aún ante este panorama, las posibilidades de graduarse y conseguir empleo son altas en relación a otras carreras; la mayoría viaja varios kilómetros para tomar clases, provenientes de varios municipios, son pocos los alumnos que viven en las inmediaciones del centro de la ciudad, pero sí existen los casos.

Sabedores de que cada contexto y lugar contienen aspectos tan singulares y definitorios, seguros estamos que a través de una sola mirada no será suficiente el reconocimiento y las aportaciones que se puedan enlistar para describirle. La Ciudad de Tlaxcala, en su zona conurbada, sigue considerándose un lugar tranquilo y provincial que férreamente conserva sus tradiciones y costumbres de siglos pasados, con una extensión territorial pequeña el despliegue comercial, residencial y demás asentamientos instaurados, advierten ya escasas delimitaciones entre la ciudad y otros municipios cercanos; en varios puntos aún se observa el contraste de lo antaño de sus edificaciones con los espacios modernos y recientes, un lugar que muchos consideran aún con aires de serenidad y limpio. El eslogan nacionalmente conocido es: Cuna de la Nación. Dentro del área conurbada de la Ciudad se encuentra la colonia Adolfo López Mateos, donde la escuela normal tiene su edificación; es un asentamiento relativamente grande y que goza de cierta fama pues ahí también está ubicado el recinto ferial con su lienzo charro y el Centro de Convenciones de Tlaxcala; con un considerable número de vecinos, la colonia es considerada de clase media-baja y la mayoría de comercios que ahí se instalan, ofertan servicios y alimentos; tiene cercanía con el Río Zahuapan, uno de los más importantes de todo el Estado, y es de fácil acceso, muchas rutas de transporte conectan a esta colonia con otros municipios y colonias. A pesar de ser un lugar céntrico, la mayor afluencia se percibe en tiempos de Feria, que son octubre y noviembre; por lo regular la seguridad y la cotidianidad hacen de esta mancha urbana un lugar conservador.

Es importante mirar prospectivamente, a partir de lo construido y heredado en el pasado para reflexionar sobre el rumbo, la pertinencia y la cobertura que lo planteado en reformas, programas, y demás apoyos educativos que han perfilado específicamente en el caso de las mujeres, no para estabilizar una condición de anquilosamiento, por lo antedicho, se evidencia que las mujeres siguen en pie de lucha por sus derechos, sino más bien, para avanzar en la equidad e igualdad de género, fuera del discurso y la retórica.

Capítulo IV. Estrategia Metodológica

A lo largo de este capítulo se expone el diseño metodológico de la investigación bajo los lineamientos que enmarcan la aplicación y validación de dicho diseño. También algunos fundamentos metodológicos están presentes junto con la descripción de los enfoques que dirigen esta tesis de corte mixto; por lo que respecta al acceso de la información en el campo social, las técnicas y los instrumentos seleccionados y sus particularidades se abordan bajo los procesos que la ciencia social contempla; todo ello para que finalmente, lo relativo a la fase piloto cierre este apartado.

La investigación, afirma Saltalamacchia (2005) es un transcurso que parte con la formulación de una pregunta y termina con cierta respuesta; su finalidad radica en el otorgamiento de un producto funcional para alguien o para un grupo social. Por su parte, Hernández-Sampieri et al. (2018) define a la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (p. 4). Cada uno de esos procesos dentro de la investigación contiene peculiaridades y delinear diversas acciones para el desarrollo de esta (Ramírez, 2014).

Hacer una investigación es asumir un papel activamente racional en la organización de las representaciones sobre el objeto [...] Durante todo ese proceso la razón no debe ser pensada como una dictadora encargada de oprimir las percepciones emotivas o las sensaciones que se rebelan frente a sus limitaciones, sino como el instrumento privilegiado de la traducción simbólica de todos esos materiales [...] Al producir su proyecto, el investigador pasa de la posición de portador de representaciones en general a la posición de productor consciente de las mismas en relación a su objeto (Saltalamacchia, 2005, p. 9).

Existe una variedad de enfoques y abordajes que han aportado una nutrida gama de explicaciones, indagaciones, teorías y conceptos que constatan la relevancia y pertinencia de los estudios que tienen por objeto al hombre; se da por sentado que quiénes pretenden realizar investigación en estas áreas debieran conocer y manejar el método, pero muchas veces no es así; las investigaciones serias y con rigurosidad científica, deben comulgar la teoría y la empiria. Si tomamos en cuenta que las investigaciones sociales suministran los dispositivos para aprehender una parte de la diversa y siempre cambiante realidad social; más allá del enfoque que se aplique, todo trabajo de investigación debe contemplar, su científicidad en tanto que su empirismo exista a la par (De la Garza y Leyva, 2012).

Hablar de cientificidad en los trabajos investigativos y, especialmente en los que se desarrollan bajo la ciencia social, nos remite a un postulado tajante y muy reconocido dentro de las ciencias naturales: una investigación científica procede de fórmulas, diagramas y además contempla varios aspectos, el primero es que discurre sobre un objeto definido y ampliamente reconocido por otros; el segundo afirma que debe dar a lugar al establecimiento de nuevos razonamientos, el tercero expresa que debe tener alguna utilidad y finalmente debe contener suficientes elementos que verifiquen o impugnen una hipótesis (Eco, 2001).

Las ciencias sociales, su tradición histórica, y la evolución de las diversas corrientes que emanan de ellas de tal forma que han generado y aportado

sus propias prácticas de investigación, sus propias convicciones sobre cuál es la mejor manera de estudiar un tema concreto [...] la gran variedad de temas de investigación posibles en ciencias sociales exige [...] dilucidar cuáles son el diseño y los instrumentos de investigación más adecuados (Corbetta, 2007, p. 5).

Un proceso de investigación alude a las etapas o serie de pasos que esa investigación deberá contemplar para arribar a su término; se trata de una organización, de un ordenamiento de una serie de actividades que guardan relación en la creación de nuevo conocimiento (Ramírez, 2014).

Este mundo se encuentra regido por la ambigüedad y pluralidad de significados, es imperativo que el científico opte por la claridad antes que, por lo indescifrable, muchas apelaciones hemos tenido respecto al uso indiscriminado de términos tanto en la vida cotidiana como en las distintas disciplinas, por esta razón la palabra cobra valor tanto para quien la emita como para quien la reciba. Investigar, explicar, concordar o discrepar y renovar es el camino para ir haciendo ciencia (Carvajal, 2001).

A través de las fases de investigación, se ha intentado demarcar la necesidad de establecer una aproximación a los fenómenos de estudio considerando la epistemología de las ciencias sociales; tanto el punto de arranque como el punto de comparecencia se verán imbricados dentro de teorías, empirismos y subjetividades tales que conformarán la construcción de un nuevo conocimiento cimentado en toda una trayectoria histórica, sistemática y científicista que confluye y da cuenta de una larga tradición sociológica. Cerramos, este

apartado apuntando que sigue vigente la necesidad de dejar de lado los sentidos comunes y virar a nuevas alternativas que eclécticamente resalten lo que guía la acción de los individuos.

4.1 Tipo de estudio.

Aún persiste la idea dicotómica entre los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos, se cree que su irreconciliabilidad permanente obliga a elegir uno sobre el otro, no obstante, hoy día se pugna por su compatibilidad y complementariedad para conjuntarse. Medina (2001) opina con relación al método, que su elección, no debe tomar en cuenta exclusivamente el paradigma, sino también, aunque parcialmente, debe considerar las exigencias del estudio que se aborde. Sobre esto, Cook y Reichardt (1986) también mencionan la disputa metodológica que existe respecto a los métodos y los paradigmas metodológicos donde cada uno contempla concepciones contrastantes y propias de diferentes ciencias; sin embargo, los autores apuntan a que no existe un obstáculo como tal, excepto el de la tradición, que no permitiese la fusión de los atributos que los dos paradigmas poseen en aras de un abordaje más completo del problema de investigación. Como sugerencia, se pronuncian a favor de la flexibilidad y la habilidad de adaptación. Aunque es sabido que los científicos sociales tienen métodos predilectos de investigación, ya sea por su familiarización y experiencia, “empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente [...] ningún método está libre de prejuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas...” (11). La operatividad de los dos métodos, una vez que se conjuntan, resulta benéfica por su relativa disimilitud.

Por lo que respecta esta investigación, es prudente resaltar que será la voz de las estudiantes normalistas y madres que dará a conocer el imaginario de las maternidades, al tiempo que su trayecto académico transcurre dentro de la Escuela Normal Federal. En la institución encontramos jóvenes provenientes de distintos estratos, comunidades y culturas; como todas las matrículas de las instituciones escolares a esta también la conforman un grupo de individuos donde la heterogeneidad es una constante y las interacciones se rigen tanto por la gramática, como por la cultura escolar, dando como resultado un escaso conocimiento personal del alumno. En lo que se refiere a las alumnas en condición de maternidad, podríamos

encuadrarles dentro de un marco de múltiples perspectivas y discursos; general y mayoritariamente son tanto la política pública y los sectores de salud quienes se ocupan de ello y funge a su vez, como generadores de estudios y enfoques para la revisión del fenómeno de las maternidades estudiantiles. Este estudio pretende, alternativamente, analizar el imaginario de las maternidades que las alumnas de la escuela normal federal en Tlaxcala construyen y construyeron para así reflexionar, con base en las connotaciones de las maternidades presentes o ausentes, sobre las maternidades presentes en las mujeres que desean obtener un título de licenciado en educación primaria.

El estudio incluye dos enfoques, el cuantitativo, que hace alusión a las cifras y condiciones contabilizantes sobre las alumnas en cuestión y el enfoque cualitativo, que proyecta las experiencias que las alumnas en contexto de maternidad han vivido y enfrentado. Esta incipiente aproximación considera como sujetos centrales a las alumnas inscritas dentro de la escuela normal federal y quienes viven y transitan por diferentes escenarios; sus dinámicas también se particularizan, sus condiciones económicas y su contexto les brinda o les obstruye posibilidades diferentes también.

El abordaje considera la técnica de la encuesta y la entrevista a profundidad. El paso inicial se dio en el momento de encuestar a un grupo de alumnas pertenecientes a diversos semestres de la licenciatura para recopilar datos muy generales que pudiesen mostrar una panorámica de cómo las alumnas perciben y compaginan los roles que desempeñan alternamente. Posteriormente el conteo de los datos dio paso a la selección e invitación de informantes para profundizar en su experiencia sobre sus maternidades y la conjugación de los estudios normalistas; momento que resulta por demás importante para extraer una radiografía descriptiva de lo que para ellas representa el imaginario de las maternidades y cómo se conciben dentro de sus ámbitos más próximos.

Bajo un enfoque descriptivo-interpretativo de tipo hermenéutico se conformó el método a utilizar para este trabajo buscando consolidar una ventaja que este tipo de acercamientos ofrece en cuanto a la flexibilidad de incorporación de información, datos, incidencias, entre otros. La fuente primaria de información que abona a la investigación es la revisión de bibliografía y estudios de muchos especialistas en el tema, así como los instrumentos creados para la recopilación de información y construcción de las experiencias.

La hermenéutica tiene más de 300 años presente en la epistemología social; como metodología de ciencia ha llegado a ocupar un lugar primordial dentro de las ciencias sociales a partir del devenir histórico, social y cultural. La importancia inexorable de la hermenéutica para las ciencias sociales y su trayecto histórico, crítico y reflexivo, subsume a la arquitectura teórica presente en todo intento de generación de conocimiento, un válido proceso investigativo para adentrarse en los terrenos de la intersubjetividad, el lenguaje, la cultura y la historia de ese entramado de acciones que hoy se presentan ante nuestros ojos como sociedad; bajo este orden de ideas se puede destacar que en todo actuar del ser humano siempre habrá cabida para la comprensión del modo de estar en el mundo y, que la interpretación abarcaría no solo un esclarecimiento, sino una orientación, crítica y evaluación de ese actuar (Leyva, s.f.).

Como metodología en la ciencia social, la Hermenéutica juega un papel muy importante Leyva (s.f.) lo destaca dentro de su obra, primeramente, reviste a la Hermenéutica bajo una tesitura de línea del tiempo que se apoya de los aportes, críticas y conceptos que los intelectuales construyeron en torno a ella, con la finalidad de precisar su sentido. Realiza a su vez, una oportuna validación a través del sustento teórico que las publicaciones de los representantes y defensores de las ciencias hermenéuticas como Heidegger, Gadamer, Giddens, le brindan a su discurso, ofreciendo así pruebas de razón y siguiendo con esa fundamentación imprescindible, resalta dos conceptos dentro de su escrito: hermenéutica como una metodología para la enunciación, comprensión y finalmente la interpretación de textos y hechos sociales a través del lenguaje e intersubjetividad como concepto que la define. Su reflexión también abarca sobre el tránsito que la Hermenéutica moderna ha seguido y el legado que concede a las ciencias sociales como metodología en torno al papel del ser humano dentro de la sociedad y de su interacción como punto de análisis.

La educación normalista en México hoy día atraviesa un momento de feminización de su matrícula y dentro de la Escuela Normal Urbana esto sucede también, hasta el último reporte en 2020, existían un total de 223 alumnos y sólo un 10% de ellos son varones, a pesar de ser una escuela mixta, prevalecen las mujeres y creemos, como se ha revisado en capítulos anteriores, que esto se debe a que la licenciatura en educación primaria se ha vuelto referente de continuidad y cuidados infantiles que según los discursos hegemónicos, las mujeres pueden desempeñar como actividad propia del género. Los alumnos ingresan a través de un examen de admisión y la edad promedio para inscripción a la institución oscila entre los 17 y 19 años. Esta

Escuela Normal forma parte de tres más ubicadas en el estado, pero es la única que se encuentra dentro de la ciudad. La mayoría de las personas que desean ingresar a la escuela normal provienen de comunidades aledañas y son de origen tlaxcalteca.

Para conocer más de las alumnas tenemos que partir primeramente de datos cuantitativos para establecer un acercamiento de inicio a nuestras informantes y arrancar con el trabajo de campo. En primera instancia fue necesario diseñar un instrumento que recabara información general de las alumnas para luego profundizar en el sentido y el significado que le otorgan a sus maternidades, no importando si fuesen madres o no. Buscamos obtener el consentimiento de las alumnas a encuestar y para eso, ante todo, existió una previa información de los procedimientos y el uso de los datos obtenidos.

Partimos de una prueba piloto, aplicada en otra institución y ajena a la escuela normal, la cual ayudó a afinar detalles para la aplicación final y así se procedió a encuestar varios grupos y en varios semestres; cabe resaltar que, aunque el departamento de Tutoría tiene conocimiento de alumnas que se encuentran maternando o embarazadas, no tienen ubicadas, ni se conoce el número real que comprende a dichas alumnas. El levantamiento de la encuesta se llevó a cabo en horarios de clase y dentro de los propios salones, se solicitó a los alumnos varones no estar presentes y se les explicó sobre el anonimato que es un elemento prevaleciente en estos estudios. Todo el proceso de la encuesta se llevó a cabo dentro de la Institución. La colaboración y participación del alumnado fue amplia, logrando recabar la información de varias alumnas que sirvió como pauta para la elección de las alumnas en contexto de maternidad a quienes se podría, en un segundo acercamiento, invitar a contribuir a través de sus narrativas. Para continuar el trabajo de campo se diseñó una entrevista semiestructurada y se les invitó a tener un encuentro audiograbado siguiendo el mismo protocolo inicial de la encuesta.

4.2.1 Enfoque cuantitativo

Vivimos una etapa histórica que ha privilegiado la generación y el uso de los datos afirma Navarro (2019) quien cataloga como el siglo de oro de los datos y de la estadística a este momento histórico. Mucha gente, de muchas disciplinas y muchos ámbitos, están a favor del uso de los datos y la estadística, equiparándoles, incluso, con el recurso más valioso, hoy día,

del planeta. Los medios de comunicación, los sistemas de salud, los organismos de economía, de seguridad, políticos y otros más, trabajan a partir de los datos para realizar investigación bajo el postulamiento de que las fuentes numéricas de información como las encuestas y las estadísticas oficiales realizan y conducen a la medición de la realidad social. Tener siempre presente que, desde el enfoque cuantitativo, la asignación de un número a las observaciones que llevamos a cabo es la finalidad; los estudios cuantitativos producen datos a partir de conteos y mediciones, ya sea de individuos, colectividades o cosas y sus resultados guardan siempre la expectativa de ser replicados.

Cook y Reichardt (1986) mencionan que quienes realizan investigación, han relacionado a los métodos cuantitativos con los test, las técnicas experimentales, lo cuasi-experimental, el análisis estadístico, estudios de muestras entre otros. “El conglomerado de atributos que integran el paradigma cuantitativo procede de las ciencias naturales y agronomías ...” (p. 10). Es este paradigma el que concibe a la ciencia como global positivista, derivada de las ciencias sociales y de naturaleza objetiva, que parte de hipótesis y de la deducción. En el siguiente cuadro, se muestran las cualidades del paradigma cuantitativo.

Cuadro Núm. 3. Paradigma cuantitativo

PARADIGMA CUANTITATIVO

1	Su prerrogativa son los métodos cuantitativos
2	Establece un positivismo lógico
3	Busca mediciones controladas y profundas
4	Son estudios objetivos
5	Se mantienen al margen de los datos, actúa desde fuera
6	Se orientan a la comprobación, son reduccionistas, hipotéticos
7	Están enfocados al resultado
8	Convergen en los datos sólidos y que se repiten
9	La generalización
10	Actitud hacia una realidad invariable.

Fuente: Cook y Reichardt (1986).

El trabajo con este tipo de investigación requiere de un método formal (método científico de investigación) que se inicia con el planteamiento de un problema de estudio delimitado y concreto, apoyado en un marco teórico, que sirve de referencia para plantear una hipótesis (el supuesto a demostrar). Ese método formal incluye técnicas específicas que permiten recolectar los datos cuantificables que demanda a investigación, los cuales se analizan mediante procedimientos estadísticos (Muñoz, 2011, p. 21).

Las fases que las investigaciones cuantitativas engloban se pueden enlistar de la siguiente manera: en primer lugar, la teoría, después, se generaría una hipótesis para producir los datos que posteriormente se analizarán, y finalmente se presentarán. En otro planteamiento, también es válido señalar dicho proceso de la siguiente forma: comenzar por la deducción, seguir por la operacionalización, es decir, diseñar la investigación; posteriormente vendría una organización de los datos y la interpretación daría paso, finalmente a la inducción (Corbetta, 2007). Cada fase, dentro de su particularidad, contiene elementos muy importantes que tomar en cuenta dentro del trabajo cuantitativo de investigación; la teoría por su parte, al ser un “conjunto de preposiciones, relacionadas de manera orgánica, que se formulan con un alto grado de abstracción y generalización, respecto a la realidad y de las que pueden inferirse predicciones empíricas” (p. 71); es a partir de la teoría que se pueden construir las hipótesis, su conceptualización se englobaría así: proposición que relaciona dos o más conceptos, generales y abstractos, y funge como traductora de la teoría para soportar pruebas empíricas. Hernández-Sampieri et al., (2018), en lo que respecta a los conceptos que una hipótesis pretende conjuntar, convendría analogarles con ladrillos, que al ser traducidos empíricamente se convertirán en atributos o propiedades de objetos específicos, y que se nombrarían unidades de análisis, algunos ejemplos pueden ser: el individuo, el conjunto de individuos, el grupo-organización-institución, un acontecimiento o un producto de la cultura.

Siguiendo con el desglose, toca el turno a las variables; una variable es la propiedad operacionalizada del objeto, que significa tal y como su nombre lo indica, una oscilación capaz de medirse u observarse en personas, seres vivos, cosas, acontecimientos y fenómenos Cuando hablamos de experimentación, desde una postura tradicionalista en ciencias sociales “es necesario que se puedan realizar aislamientos artificiales de los contextos que se están investigando, efectuar repeticiones en condiciones similares de determinados fenómenos y producir la manipulación de variables para la obtención de determinado efecto deseado”. (Fernández y López, 2013, p. 1-2).

El diseño experimental surge y se desarrolla dentro de las llamadas ciencias naturales que poseen un objeto de estudio particular así como condiciones de investigación que le son propias y específicas. Es por esta razón que todo intento por desarrollar un diseño experimental en ciencias sociales debe estar acompañado de una adaptación a las características propias de su objeto de estudio (Fernández y López, 2013, p. 1).

Existe una tipología en cuanto a variables se refiere y de acuerdo con sus características lógico-matemáticas se consideran de gran ayuda para que el investigador, según sea el caso, determine su tratamiento estadístico particular. Las variables pueden ser: nominales, ordinales y cardinales. Para el caso de las variables nominales, las operaciones viables son las de igualdad o desigualdad, en tanto que las ordinales permiten establecer un orden de mayor a menor que, y de desigualdad o igualdad; por último, las variables cardinales, sí admiten las cuatro operaciones matemáticas básicas para su medición (Corbetta, 2007).

Otro aspecto importante, son los indicadores, que simplifican, especifican y traducen términos empíricos y sirven de apoyo en la operacionalidad de conceptos muy generales. Por último, fiabilidad y validez; son dos criterios, que, dentro de la parte experimental, se encargan de la estabilidad, tanto en la observación, como en su sentido de equivalencia, en otras palabras, correlación es lo que definiría a la fiabilidad, y a la validez, tema álgido, laborioso y de difícil control, recomienda Corbetta (2007) realizar dos procedimientos: una validez de contenido y una validez por criterio. Respecto a la validez de contenido, lo importante será que todas las dimensiones que abarca el objeto queden cubiertas por los indicadores propuestos; respectivamente, y la validez por criterio, o validez empírica, es aquella que brinda una correspondencia entre el indicador y el criterio externo.

Llegando al punto de la experimentación, Hernández-Sampieri et al. (2018) opinan que respecto a la parte experimental; es necesario contar con dos o más grupos de comparación, pues así el investigador puede contar con un grupo experimental y otro de control. Coinciden Fernández y López (2013) al afirmar que:

El procedimiento de experimentación cuenta de los siguientes pasos. En primer lugar, la medición inicial de ambos grupos. A continuación, la incorporación del estímulo al grupo experimental. En un tercer paso, la realización de una nueva medición de ambos grupos, teniendo uno de ellos el estímulo incluido. El último paso consiste en la comparación de resultados entre ambos grupos. En esta comparación, el grupo de control es aquel que brinda el parámetro para medir los cambios o modificaciones realizados como consecuencia de la incorporación del estímulo que nos interesaba medir. (p. 2).

Siguiendo con los aportes de Fernández y López (2013); las autoras afirman que el trabajo en ciencias sociales bajo el proceso del diseño experimental busca explicar un determinado fenómeno social, de una manera global, tratando de agotar las todas las posibilidades, y dónde sus variables juegan un rol protagónico, al ser quienes den cuenta de cómo se produce dicho fenómeno. Por esa razón, es muy importante asegurar el proceso de control de variables para avanzar en la explicación del fenómeno. Ante lo ya citado, se podrá concluir que un análisis multivariado puede conducir a la trascendencia del problema de aislamiento del fenómeno de estudio; a través de la adaptación de este modelo y el control de variables a la hora de analizar los resultados, su pretensión es clara, lograr un tipo de experimentación re- elaborada y válida aún después de acontecido el fenómeno.

Es así como hemos revisado, aunque someramente, algunos de las características, procesos y elementos que conforman y construyen los estudios de tipo cuantitativo en ciencias sociales; sabemos que la profundidad que este tema demanda ha dado paso a un sinfín de estudios, de proyectos y de trabajos sólidamente consolidados. Cerramos esta sección retomando la invitación de Navarro (2019) respecto al trabajo que realizan los científicos sociales, y el cómo tendrían estos la obligación de hacer una sociología legible y visible, sin perder de vista la arquitectura de análisis y el riguroso proceso metodológico, pero enfocados en una escritura de fácil comprensión. Es prudente alejarse de lo rígido y acercarse al lenguaje común para intentar una conexión con el mayor número de individuos. Conviene la divulgación y, sobre todo, el despliegue de esfuerzos para comprender el mundo en que vivimos. Este tránsito involucra todo un conglomerado de diseños, métodos, entre otros; y a nuestro punto de vista una convicción de beneficio social que retribuya a la misma sociedad para quien se hace ciencia.

4.2.1.1 La encuesta

Cada vez que el investigador social decide estudiar un fenómeno societal de cualquier índole, de primera mano cuenta con dos herramientas de recolección de información: la observación y sus preguntas. Si la observación se centra en el comportamiento del o de los individuos, la formulación de preguntas se abocará a sus intereses, motivaciones, creencias y otros. Existe una

variopinta de recursos a emplear a la hora de preguntar directamente a los involucrados dentro de un fenómeno social específico; desde la encuesta de opinión hasta los censos para formar la estadística oficial. La historia del uso de esta herramienta nos traslada a sus inicios con Weber y Marx quienes utilizaron este tipo de formatos para sus trabajos sobre problemas sociales (Corbetta, 2007). Sin embargo, es a partir de las últimas décadas, que el impulso tecnológico y el uso de bases de datos, han gestado un mayor empleo de la encuesta. Sobre su concepción y definición, no hay un unívoco concepto; donde sí existe consenso es sobre el objetivo que la encuesta persigue al intentar establecer una serie de pautas para la obtención de información empírica sobre conducta y puntos de vista de una determinada población. En ese sentido, su definición quedaría comprendida bajo los siguientes términos: es una investigación que busca medir, cuantitativamente hablando, y se realiza sobre una muestra de individuos, bajo el uso de instrumentos estandarizados. Trabaja a través de muestras representativas y bajo un cuestionario como instrumento de medición (Francés, et al., 2014).

La encuesta recopila datos acerca de un tema de opinión, mediante formularios que se aplican a una muestra específica para la construcción de información estadística, todo bajo una vía ágil y sencilla para los encuestados. La aplicación de la encuesta puede realizarse por tres formas: escrita, verbal o grabada. Para la modalidad escrita el investigador se apoya en cuestionarios, mientras que, para la forma verbal, el interrogante hace las preguntas y anota las respuestas. Finalmente, la encuesta grabada, como ya su sobre nos lo adelanta, se grabarán con ayuda de algún dispositivo, para después reproducirle y analizarle. Existen varias clasificaciones para denominar las encuestas que se utilizan en investigación, algunas, por citar ejemplos son: dirigidas, no dirigidas, individuales, grupales, transversales, de testigo y otras.

Aravena et al. (2006), también presenta una tipología de la encuesta y toma en cuenta tres tipos: la encuesta cara a cara o personal, la de tipo telefónico, la autoadministrada y la electrónica. Muñoz, (2011) puntualiza que las preguntas que se formulan dentro de la encuesta son similares a las del cuestionario, clasificándose en dicotómicas, de opción múltiple, de rangos, escala de Likert, tricotómicas, por mencionar algunas. Pero “la base para que una encuesta sea efectiva es que logre registrar lo que los objetivos de investigación requieren para ser respondidos. La formulación de los indicadores empíricos requiere un trabajo riguroso y específico por parte del investigador” (Aravena et al, 2006, p.127).

La encuesta tiene una gran cualidad operacional, al ser una herramienta que puede recabar información de un gran número de personas sin necesidad de entrevistar a cada individuo de la población que le interese investigar. Gracias al diseño muestral y probabilístico de la encuesta, es posible el trabajar con muestras representativas, y cuya información proporcionada, puede a través de los medios tecnológicos, establecer un análisis medible y cuantificable, producto de programas estadísticos especializados.

Sin embargo, la encuesta va más allá de ser un remedio para el trabajo de campo, es cierto que posee grandes ventajas, pero su diseño requiere preparación y experiencia por parte del investigador. El tiempo que se emplea en la aplicación y su análisis puede ser más corto en comparación de otros, más sus preguntas deben formularse con alto grado de precisión; desafortunadamente tampoco la encuesta puede sondear subjetividades y eso, a decir de los especialistas, puede restar a la información que se pretende obtener a través de los encuestados. La encuesta, conlleva un proceso con sus respectivas fases y permite secuencialmente, ir acompañando el proceso de investigación. Su rigidez propia, facilitará, desde su diseño, el poder establecer los análisis comparativos pertinentes, sin sufrir modificaciones que pudiesen alterar dicha comparación (Francés, et al., 2014). Una esquematización de las fases ayuda a resumir este proceso:

Cuadro Núm.4. Fases del Proceso Cuantitativo

1ª Fase	El planteamiento de los objetivos y la hipótesis
2ª Fase	Operacionalizar los conceptos y diseñar la muestra
3ª Fase	Diseñar el cuestionario, elegir el modo de aplicación y realizar el pretest
4ª Fase	Preparar el trabajo de campo
5ª Fase	Aplicar el cuestionario, control y supervisión
6ª Fase	Codificación de los datos obtenidos
7ª Fase	Análisis de los datos

Fuente: Francés et al. (2014)

Una vez definido el fenómeno a estudiar y la selección de las fuentes de información, lo que procede es saber a quiénes se van a encuestar; en este sentido, definir unidad de análisis, población, universo y muestra, resulta necesario y cobra importancia en el desarrollo del proceso

de la encuesta. Las unidades de análisis son los elementos discretos sobre los cuales girará la medición; la población serán todas las unidades en conjunto que pueden proporcionar las mediciones que interesan. Seguidamente, el universo representa la población en su totalidad, compuesta por las unidades elementales, y finalmente muestra, que se define como la parte representativa de la población que se define para su estudio. En cuanto a las muestras, también existen tipos y estos a su vez, se subdividen para efectos de fortalecimiento del enfoque que el investigador desarrolla en su trabajo de investigación. Fundamentalmente existen dos tipos de muestras: las probabilísticas y la no probabilísticas (Aravena et al., 2006; Arias, 2012; Hernández-Sampieri et al., 2018).

Las muestras no probabilísticas, también son conocidas como muestras dirigidas. Su selección lleva un proceso informal y un poco arbitrario, aquí la selección de los sujetos dependerá de sujetos con determinadas características, explícitas en el planteamiento del problema. Desafortunadamente, en la estadística, este tipo de muestras no pueden generalizarse, pues los individuos que participan fueron elegidos bajo el criterio del investigador. Su subdivisión se establece de la siguiente forma: causales, intencionales, y por cuotas. Por lo que respecta a las muestras probabilísticas, los sujetos participantes conservan las mismas posibilidades de selección, el análisis de los datos se podrá realizar a través de la estadística y así conocer la estimación de las variables. Se dividen en: estratificadas, conglomerados, sistemáticas y simple al azar. Llegada la hora de construir el instrumento, lo recomendable es enlistar todas las variables que se pretendan medir u observar, operacionalizar dichas variables, tomar en cuenta las condiciones y las características de quiénes van a encuestarse, definir el formato de las preguntas o ítems y la asignación de valores para cada categoría. En lo que respecta al cuestionario propiamente, las preguntas se estructuran de acuerdo con la información que el investigador determine por sondear, en este proceso, puede apoyarse de escalas de actitud como: Escala Likert, Thurstone, Guttman y Osgood. Existen recomendaciones generales para la elaboración de las preguntas que los investigadores experimentados advierten en el diseño del cuestionario, como: ir de lo general a lo específico, ubicar las preguntas delicadas al final, no cansar al encuestado y evitar el sesgo. (Aravena et al, 2006; Navarro, 2019). El paso siguiente, el pre-test es el momento donde el cuestionario se pone a prueba antes de su aplicación definitiva, y lo hace con una muestra mucho más pequeña en comparación, pero con similares características a la población que va a ser estudiada. Esto ayuda a comprobar que el orden, la codificación y la disposición del cuestionario sea funcional y clara; para que, una vez puesta en

marcha su aplicación los esfuerzos se concentren en el cuidado que tendrá el investigador para hacerlo llegar, la vía de administración, cuidar del entorno mientras se esté aplicando, el tiempo que demore su ejecución, entre otros; así al momento de procesar la información, los datos para su posterior análisis presentarán mayor fiabilidad. Los casos, su representación, almacenamiento y la construcción de la matriz de datos serán momentos claves para obtener los resultados que el investigador busca.

Para analizar los datos obtenidos y encontrar la estructura de armonía o discrepancia con la formulación hipotética, será necesario conceder importancia a las frecuencias y graficar las variables para cerrar el análisis (Aravena et al, 2006). Por lo antedicho, puede observarse que existen ventajas y desventajas en el uso de esta herramienta de investigación que pueden apoyarse de otras herramientas y técnicas para un análisis más detallado, como es el caso de la presente investigación que complementa la aplicación de la encuesta con la observación y la entrevista a profundidad.

Para el diseño de la encuesta que se empleó en esta investigación, se consideró lo siguiente: la muestra, de acuerdo con las necesidades del estudio se determinó en un primer momento como probabilística de tipo conglomerados. Se estimó que el tiempo para responderle no excediera los 10 minutos y la estructuración de las preguntas, se enfocó en el rastreo de los objetivos de la investigación; bajo estos lineamientos, se diseñó un cuestionario de 41 preguntas que se dividieron en cuatro apartados: datos sociodemográficos, educación y maternidad, salud sexual y reproductiva y, maternidad y familia. El cuestionario (Véase Anexo Núm. 1) contempló preguntas de opción múltiple y una Escala de Likert. A través del siguiente cuadro, se desglosa el proceso de operacionalidad de las variables.

Cuadro Núm.5. Operacionalidad de las variables.

CONCEPTO	DIMENSIONES	Núm. de INDICADORES
MATERNIDAD	Sociodemográfica	Siete
	Nivel académico	Seis
	Apoyo escolar	Cuatro
	Embarazo	Dos
	Actitud materna	Catorce
	Mitos de las maternidades	Catorce
	Salud sexual	Cinco
	Control natal	Tres
	Alumbramiento	Tres
	Apoyo familiar	Cinco
	Estilo de vida actual	Diez
	Imaginario de las maternidades	Dos

Fuente: Elaboración propia. (2020)

El proceso de la encuesta conllevó dos momentos, el pre-test; que tuvo a efecto con diez alumnas de nivel superior inscritas en otra institución y este momento permitió el reajuste, en específico de algunas palabras, que no entendían algunas alumnas al leer las preguntas. El instrumento consta de dos partes; está dispuesto en un primer momento, para abarcar a todas las alumnas mujeres de los distintos semestres, pero en la segunda sección, se solicitó que solo contestaran las alumnas que ya ejercen sus maternidades. Una vez reestructurado, se procedió a encuestar a las alumnas de la Escuela Normal Urbana, sumando en total 75 personas encuestadas en un periodo aproximado de tres meses. En todo momento, se les enfatizó que los datos proporcionados serían anónimos y con fines estadísticos exclusivamente; cabe señalar que en cada encuesta suministrada se contó con la supervisión y la atención a los participantes de esta. Todos los resultados obtenidos después de la aplicación de los 75 cuestionarios se concentraron en una base de datos del programa computacional Microsoft EXCEL.

4.2.2 Enfoque cualitativo.

“El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología.” (Taylor y Bogdan, 2000, p.15) Hemos tratado, brevemente, el debate que surge entre investigadores respecto a los paradigmas y métodos cuantitativos y cualitativos y de los beneficios potenciales en su conjugación también. Autores como Cook y Reichardt (1986) afirman que, de acuerdo con la concepción del investigador sobre el mundo, será el tipo de método que decida emplear. Asimismo, dependerá también de las características propias de la situación que se trate en la investigación. Resulta conveniente recordar que de acuerdo con Taylor y Bogdan, (2000) dentro de las ciencias sociales existen dos perspectivas teóricas fundamentales: el positivismo y la fenomenología.

La contra parte del paradigma cuantitativo, es la del tipo cualitativo, que postula una postura global, fenomenológica, de inducción, estructuralista, subjetiva y con un enfoque procesual, propia de la Antropología Social. Mientras que los métodos cuantitativos se proponen verificar o confirmar teorías, los del tipo cualitativo, se proponen descubrir o generar teorías. Ragin (2007) hacía una acotación respecto a la científicidad de lo social al comparar la investigación científica y el resultado era una disminución aparente de lo cualitativo frente a otras alternativas en la investigación social. Sin embargo, es por el énfasis en el conocimiento a profundidad y la elaboración de imágenes y conceptos lo que hace que la investigación de tipo cualitativo se adecue a los fines de esta investigación. Dentro de sus fines están: el poder dar voz, una interpretación de la importancia cultural e histórica de los fenómenos y un progreso teórico. A través de este cuadro, se enlistan algunas particularidades del paradigma cualitativo.

Cuadro Núm.6. Paradigma Cualitativo.

PARADIGMA CUALITATIVO

1	Defiende los métodos cualitativos
2	Establece un fenomenologismo y comprensión de la conducta humana
3	La observación es naturalista y no controlada
4	Son estudios subjetivos
5	Se mantiene próximo a los datos, actúa desde dentro
6	Se orienta al proceso
7	Está enfocado a la realidad, al descubrimiento, es inductivo, descriptivo y expansionista
8	Converge en los datos reales, ricos y profundos
9	No se puede generalizar. Estudios de casos
10	Actitud hacia una realidad dinámica. Es Holista

Fuente: Cook y Reichardt (1986).

Medina (2001) define el paradigma cualitativo como un intercambio constante y movable entre la teoría, conceptos y datos, que a su vez se modifican y se retroalimentan entre ellos. Es por esto, que un investigador bajo el paradigma cualitativo “prefiere que la teoría emerja de los propios datos”. (p.83) La investigación cualitativa comprende una serie de directrices en la investigación y cada una contempla características particulares (Rodríguez et al., 1999).

Históricamente la investigación cualitativa ha ido evolucionando juntamente con dos disciplinas, la antropología y la sociología. Rodríguez et al. (1999) desde las aportaciones de Vidich y Lyman; Denzin y Lincoln; Bogdan y Biklen establece una línea del tiempo que toma sus inicios en el año 1600 y culmina en la década de los noventas. Desde la etnografía primitiva hasta la post-modernidad, pasando por diversas fases como: la etnografía colonial, ciudadana, etnicidad y asimilación, tradicional, modernista, cambio social y otras. Respecto a la perspectiva sociológica, son los estudios norteamericanos los que sobresalen en los años de 1910 a 1940 con la Escuela de Chicago. Posteriormente con el trabajo de campo la etnografía toma un lugar importante y los trabajos de Malinowski, antropólogo social, marcó una nueva forma de hacer etnografía. Después de la Segunda Guerra Mundial y hasta 1970 la etapa modernista de la investigación cualitativa surgió una generación de investigadores que aportaron nuevas teorías

interpretativas que enfocaron sus esfuerzos para dar voz a las clases populares; estamos en la etapa del paradigma postpositivista. “La edad de oro de la investigación cualitativa refuerza la imagen de los investigadores cualitativos como románticos culturales: se valora a los marginados como héroes, se presta apoyo a los ideales emancipatorios” (Rodríguez et. al 1999, p. 30).

Conforme el paso del tiempo, los investigadores van disponiendo de una variedad de paradigmas, métodos y estrategias para realizar investigación; desde el interaccionismo simbólico, constructivismo, indagación naturalista, fenomenología, etnometodología, semiótica, estructuralismo, feminismo, entre otros; y a su vez emergen otros enfoques como: deconstruccionismo, postestructuralismo, neopositivismo, neomarxismo. Es en los años ochenta que se introducen cuestiones de género, clase, raza, etnia; y aunque las investigaciones cualitativas atraviesan una crisis respecto a su representación y legitimación, dan paso a otra fase, la de los últimos años del siglo pasado; fase que se ve influida, desde luego, por todas las etapas anteriores y sumando toda la gama de posibilidades que el investigador tiene para realizar su trabajo de investigación, se agregó, en ese momento, un proceso más, el de la multiculturalidad (Taylor y Bogdan, 2000; Rodríguez et al., 1999).

Queremos enfatizar la amplitud de encares cualitativos de los que el investigador puede echar mano para poder realizar la investigación social. Se habla de diversidad en cuanto a tradiciones, enfoques, métodos y modalidades de investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 2000; Rodríguez et al., 1999; Sandoval, 2002). Bajo la perspectiva interpretativa de la investigación social, toman un lugar preponderante la etnometodología, la hermenéutica y la etnografía. Por su parte, la perspectiva explicativa está representada por la investigación acción y la teoría fundada principalmente; sin olvidar que las bases de ambas perspectivas se encuentran dentro del interaccionismo simbólico y la fenomenología. Al respecto, y antes de desglosar cada uno de los métodos, es necesario definir el concepto de método que según Rodríguez et al. (1999) se considera a “el método como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p. 40).

Monje (2011) considera que la fenomenología tiene raíces desde la escuela filosófica de Husserl discrepando del positivismo y reconociendo una independencia entre el sujeto y el objeto. Establece que el conocimiento tiene implicación con las características tanto sociales

como personales de quien observa y no hay lugar para una realidad externa al sujeto. Los procesos sociales dependen de la percepción de los actores sociales. “La fenomenología trata de comprender los fenómenos a partir del sentido que adquieren las cosas para los individuos en el marco de su proyecto de mundo donde se originan”. (p. 12).

Siguiendo con Monje (2011) también opina que quien estudia los fenómenos sociales bajo el método fenomenológico concede un lugar importante a las evidencias de la cotidianidad y considera que los acontecimientos pueden comprenderse desde los puntos de vista que estructuran el proyecto de mundo de los individuos. En lo que respecta al interaccionismo simbólico, su postura respecto a la conducta humana explica que esta puede llegar a comprenderse y a explicarse “en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones. La realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas”. (Monje, 2011, p.13).

El interaccionismo simbólico concede total importancia a los significados sociales que las personas atribuyen al mundo que les rodea; desde esta perspectiva, tanto las organizaciones, las culturas y demás agrupaciones, están conformados por actores que se ven implicados en un constante proceso de interpretación sobre su entorno (Taylor y Bogdan, 2000).

Es precisamente a partir del interaccionismo simbólico de donde la etnometodología toma sus raíces; específicamente en el año 1967 cuando la obra precursora de ese método sale a la luz y rompe con la sociología tradicional; los partícipes de la etnometodología reforzaron la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos. Bajo este método coexisten dos tendencias surgidas a partir de los años 70, una estudia los objetos tradicionales a través de la etnografía y se enfoca en conocer el cómo los sujetos adquieren una perspectiva cultural de la sociedad y la reproducen en su cotidianidad; y la segunda tendencia que analiza los intercambios conversacionales (Rodríguez et al., 1999).

En la etnografía, se reconoce que sus inicios se dieron a partir de la construcción de su objeto de estudio intrínsecamente ligado a la cultura, específicamente de aquellas culturas fuera de la civilización bajo los conceptos occidentales; más tarde, con el surgimiento de las antropologías urbanas, la etnografía desvinculó lo cultural de las pautas de socialización, la conformación de valores, reglas de interacción, entre otros. Es la etnografía el método de investigación bajo el que se puede conocer acerca del modo de vida de un grupo social concreto;

es de carácter interpretativo y retrata el modo de vida de un conjunto social (Rodríguez et al., 1999; Sandoval, 2002).

Aunque en páginas anteriores se ha hablado de la hermenéutica, consideramos precisar su sentido interpretativo. Sandoval (2002) considera que la hermenéutica ha trascendido su dimensión filosófica, y se ha vuelto una opción metodológica para quien busca comprender una realidad social metaforizada en el texto, y que se vuelve, metodológicamente hablando, susceptible a dos interpretaciones en su lectura, la del presente y la del pasado.

El trabajo interpretativo que pretenden adelantar las distintas corrientes identificadas con la hermenéutica, parte de reconocer como principio, la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal y la segunda, como una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto (Sandoval, 2002, p.68).

Por lo que respecta a la perspectiva explicativa, la investigación acción, es conveniente puntualizar que este tipo de investigaciones tiene un enfoque comunitario, en otras palabras, su realización implica el trabajo en grupo. Defiende una unión implícita entre el investigador y quien es investigado, se concreta al papel activo que los sujetos (Rodríguez et al. 1999). Este método según Cox (1996) propicia la descripción, el análisis y el diseño de diversas propuestas para transformar y optimizar una determinada realidad, bajo un proceso de diagnóstico, de diseño de objetivos, de construcción de metas, estrategias, cronogramas, presupuestos, dispositivos de seguimiento y de evaluación. Orientándose especialmente a la asignación eficiente, equitativa y transparente de diversos recursos.

La teoría fundamentada parte de la búsqueda para el descubrimiento “de teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes” (Rodríguez et al. 1999, p. 48). Este tipo de método, a decir de sus defensores, contribuye al cierre de una brecha entre la teoría y lo empírico; surgen como una opción que va en contra de teorías funcionalistas y estructuralistas para desarrollar una nueva teoría que trabaja con datos, sistemáticamente hablando, les analiza y les conceptualiza. Simmel y Goffman son dos de sus principales representantes (Sandoval, 2002). Las fuentes de donde obtiene los datos son las entrevistas, la observación de campo, diversos documentos y grabaciones audiovisuales (Rodríguez et al., 1999).

Cerramos este epígrafe reiterando que existe una variopinta de métodos cualitativos de los que el investigador puede disponer para aproximarse a los diversos fenómenos sociales. Sólo y por términos de economía de tiempo hemos resaltado algunos. No es la finalidad de este trabajo asumir una postura unívoca sobre la variedad de métodos y sus alcances, más bien, de lo que se trata es de resumir, somera e incipientemente algunos de los más recurrentes por los científicos sociales.

Por lo que respecta a las fases del proceso cualitativo de investigación, es importante considerar que el punto de partida de la investigación cualitativa es distinto respecto a las investigaciones cuantitativas; las problemáticas sustantivas son las que competen a la investigación cualitativa y estas se concentran en un sector específico de una realidad, ya sea social o culturalmente hablando, que se manifiesta en la práctica, y es a partir del contacto directo con el fenómeno ya sea de tipo social, cultural o humano (Sandoval, 2002).

Rodríguez et al. (1999) refiere que no existe una única vía o método para comprender las experiencias del objeto de estudio; aunque sí hay rutas que comparten elementos comunes. Las fases coincidentes dentro de los procesos cualitativos de investigación podrían englobarse así: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. Ragin (2007), estima que en la investigación de tipo cualitativo existe flexibilidad y raras veces la pretensión de un investigador cualitativo es comprobar una teoría. Este tipo de investigaciones se determinan por la elección de los objetos y los sitios seleccionados para realizar la investigación.

Quando el fin es de la investigación es dar voz, se escoge un grupo específico para el estudio. Cuando el fin es valorar la importancia cultural o histórica, se selecciona un conjunto específico de acontecimientos u otra porción de la vida social. Cuando el fin es hacer progresar la teoría, se puede escoger un caso porque es inusual en algún sentido y presenta, por lo tanto, una oportunidad especial para elaborar nuevas ideas (Ragin, 2007, p. 150).

Para Rodríguez et al. (1999), la fase preparatoria de la investigación cualitativa concede especial importancia a dos momentos: la reflexión y el diseño; aquí cuenta mucho la propia formación del investigador, sus conocimientos, su ideología, su experiencia. Desde este momento su intención es establecer un marco teórico conceptual a partir de un tópico que habrá de elegir por alguna razón y que estudiará bajo un paradigma y diseñando un plan que le permita elegir las técnicas a utilizar una vez que las hipótesis y el escenario para la investigación esté ya contemplado. Sabedor que cualquier estudio que involucre a sujetos o instituciones debe contar

con el conocimiento y aprobación puede ingresar a la siguiente fase, el trabajo de campo, donde los informantes y la selección de estos cobran tal importancia que con el registro de la información se verá una especie de luz, orden y comprensión a lo que vaya emergiendo.

El investigador se retira del campo y la fase analítica comienza; se trata de una especie de sistematización de datos tanto para reducirlos, disponer de ellos, obtener resultados y verificar las conclusiones. Finalmente, el proceso de investigación cualitativa llega a su fin en el momento que el investigador presenta y comparte los resultados a través de su informe. Como se observa, en este recorrido breve, el compromiso del investigador hacia su tarea es continuo, necesario y fundamental.

Otro apartado conlleva hablar de las técnicas de la investigación cualitativa; donde un abanico se despliega ante el investigador y el empleo de dichas técnicas dependerá de varios factores, aunque primordialmente se deberá tomar en cuenta que lo que se busca es que sean capaces de hacer comprensible el fenómeno a investigar. Las más frecuentes son: la revisión documental, la observación, la entrevista, los grupos focales y la historia de vida.

La revisión documental es una técnica esencial, que en muchas de las ocasiones se convierte en la fuente que da origen al propio tema o problema de investigación. La revisión engloba documentos diversos que pueden ser libros, revistas, formales, informales. Su desarrollo conlleva cinco etapas que van desde el rastreo e inventario, posteriormente una clasificación de los documentos para seleccionarles, leerles en profundidad y arribar a una lectura comparativa (Sandoval, 2002). “En la recolección de documentos, registros, materiales y artefactos, un punto muy importante es que el investigador debe verificar que el material sea auténtico y que se encuentre en buen estado” (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 416).

La observación debe ser una acción familiar al investigador, que no se limita al verbo ver, sino que involucra todos los sentidos. Existen niveles de involucramiento en la observación, desde observar sin participar, participar pasivamente, participar moderadamente, participar activamente o participar completamente; sin embargo, un buen observador cualitativo debe poner especial atención a los detalles, habilitarse para descifrar conductas, ser reflexivo, comprensivo y flexible (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 416).

Tomar en cuenta que el observador estudia una realidad sociocultural y la observación “no participante” tiene la ventaja de no exponer al investigador a catalogarle de incompetencia cultural; puede apoyarse de un registro que estructure sus caracterizaciones, descripciones e identificaciones durante el proceso (Sandoval, 2002). En el caso de la observación participante, siempre hay que tomar en cuenta la flexibilidad y el escenario donde el investigador desarrollará su trabajo, pues un escenario idóneo es aquel donde el observador puede acceder fácilmente, establecer relaciones con los diversos informantes y obtener datos directamente relacionados con el interés que persigue el investigador.

La observación es fundamental bajo el método etnográfico y el diario de campo contendrá las impresiones del investigador, la mirada del investigador bajo la técnica de observación participante es interna sobre la realidad social que desea rastrear, a diferencia de la observación pasiva, que es externa. También es recomendable llevar notas de campo (Taylor y Bogdan, 2000). El muestreo teórico ayudará al investigador a elegir y decidir lo que habrá de observar y poder reconocer los avances en el entendimiento del fenómeno que vayan emergiendo (Sandoval, 2002).

La entrevista es otra técnica, que al igual que la encuesta, se apoya del cuestionario; en este sentido, el entrevistador debe preparar el momento para entrevistar y su uso en la recolección de datos cualitativos tiene miras a la obtención de información cuando el problema de estudio no puede observarse o bien, es difícil hacerlo, ya sea por cuestiones éticas o por la complejidad que esto representa.

Para la realización de la entrevista es muy importante considerar el lenguaje, el clima de confianza, la forma de preguntar, evitar calificativos, escuchar con atención, partir de preguntas generales a un tanto más complejas, después preguntar por cuestiones un tanto más delicadas y dejar al final las preguntas de cierre (Hernández-Sampieri et al., 2008, p. 416). Dentro de la investigación cualitativa existe un tipo de entrevista llamada “en profundidad” por los reiterados reencuentros que se dan cara a cara entre el investigador y sus informantes, con el propósito de comprender las perspectivas que los informantes guardan y cómo las expresan bajo su propio discurso. Dejan de lado la formalidad y son recomendables en tanto que el investigador tenga claro su interés de búsqueda, tenga en cuenta que el acceso a la información no puede realizarse de otro modo; también si el investigador tiene un límite de tiempo y si desea dar claridad a la

subjetividad de la experiencia humana. Desafortunadamente, no se debe apartar la idea de que las entrevistas son susceptibles para falsificación de testimonio, engaño, distorsión y otros problemas en la comunicación (Taylor y Bogdan, 2000).

Los grupos focales también son otra técnica cualitativa que trabaja a partir de los discursos subjetivos y de tipo social; este tipo de técnicas ayuda a crear artificialmente un grupo que producirá un discurso. Su propósito consiste en recabar la información directa y de primera mano respecto a opiniones, preferencias, gustos, entre otros. En esta técnica, el grupo se convierte en la unidad de análisis para la recolección de datos; su origen se traslada a las dinámicas grupales que se utilizan dentro de psicología; el formato es muy similar a un grupo de crecimiento en el desarrollo humano. Un grupo de personas se reúne para aportar acerca de conceptos, experiencias, emociones, sucesos o tópicos que son del interés de la investigación (Aravena et al. 2006).

Es conveniente y para el mejor desarrollo de las sesiones, que se considere lo siguiente: debe existir un moderador, determinar si el grupo debe ser homogéneo o heterogéneo con anticipación y de acuerdo con los planteamientos del problema. Las sesiones deben videograbarse, por tal motivo se les invitará y explicará a los participantes los pormenores del estudio, tratando de crear desde el principio un clima de confianza; en cada sesión deberá realizarse un reporte de esta y será tarea del conductor favorecer la participación de todos. También se puede ocupar la variante de escribir las respuestas antes de la participación oral, para ayudar al investigador a conocer mejor a los participantes (Hernández-Sampieri et al., 2018, p. 416).

La última de las técnicas más comúnmente usadas que se desglosará en este apartado, es la historia de vida. Puede tratarse de un caso particular o de un grupo; su realización considera además del uso de entrevistas a profundidad, la revisión de documentos o artefactos históricos o personales.

Se afirma que es un medio excelente para comprender el comportamiento de un sujeto (Hernández-Sampieri et al., 2018). Taylor y Bogdan (2000) apuntan que, al tratarse de un documento sociológico, la historia de vida tiene que dar luz a los rasgos sociales que resultan significativos dentro de la narración, por ende, resulta importante tomar en cuenta que “en la construcción de historias de vida, el análisis consiste en un proceso de compaginación y reunión

del relato, de modo tal que el resultado capte los sentimientos, modos de ver y perspectiva de la persona” (p.174).

Esta técnica guarda relación con procedimientos de tipo historiográfico, etnográfico, de análisis del discurso y de la etnometodología. En resumen, las historias de vida se conforman con relatos generados bajo el propósito de recuperar y transmitir una memoria personal o colectiva de un grupo o comunidad determinada (Aravena et al. 2006).

4.2.2.1 Diseño y aplicación del instrumento

Rodríguez et al. (1999) remarca que la complejidad de un estudio cualitativo debe contemplar la flexibilidad de este, seguramente los cambios que surjan obligarán a una adaptación por parte del investigador; por ende, la planificación resultará un elemento esencial para adentrarse al escenario de investigación tomando un marco teórico como base. Desde la perspectiva de Hernández-Sampieri et al. (2018) no existen dos diseños cualitativos iguales, hasta podrían llegar a considerarse piezas artesanales a la medida de sus propias circunstancias, es probable que algunos trabajos compartan similitudes, pero no serán iguales debido a que es el propio investigador quien construye los datos en un espacio y tiempo único. Hablar del diseño desde la postura cualitativa se referirá al abordaje general que se habrá de seguir durante un proceso investigativo. Dicho diseño, contemplará la inmersión inicial, extensa, la estancia dentro del campo, la recolección y análisis de los datos y la presentación de los resultados o dicho, en otros términos, la construcción de la teoría. Existen principal y genéricamente los diseños de teoría fundamentada, diseños etnográficos, diseños narrativos, diseños fenomenológicos, diseños de investigación-acción, diseños narrativos y diseños de casos cualitativos. Para el caso de esta investigación, se recurrió al diseño de tipo fenomenológico, que se caracteriza de la siguiente manera.

En un primer orden de ideas, la fenomenología es una filosofía y también es un método que dentro de las investigaciones sirve para comprender las experiencias que el ser humano vive. Fuster (2019) afirma que el objetivo de los estudios fenomenológicos es comprender las experiencias vividas en toda su complejidad, a través de una comprensión con toma de conciencia y la significación que gira en torno al fenómeno. Una de las cualidades de este tipo de estudios,

es la oportunidad que brinda al conocer las vivencias de los sujetos por medio de los relatos, anécdotas e historias como parte fundamental en la percepción de la dinámica de los contextos e inclusive hasta su transformación.

Los diseños fenomenológicos comienzan a delinearse desde las preguntas de investigación que indagan sobre la esencia de las experiencias, es decir, lo que varias personas experimentan en común respecto al fenómeno o a un proceso. La información que podemos obtener al trabajar con ellos son las experiencias en común o discrepantes. Los objetos del estudio fenomenológico son aquellos individuos que comparten una experiencia con relación a un fenómeno. Las técnicas que utiliza para recabar información son: la observación, la entrevista y los grupos de enfoque. Se debe considerar que los datos que se obtengan en el campo serán las unidades de significado, categorías, descripciones y experiencias. En este tipo de investigaciones los investigadores basan su trabajo directamente a través de las unidades o declaraciones de los participantes y lo que estos viven, para de esta forma crear un modelo basado en sus interpretaciones (Fuster, 2019).

El diseño fenomenológico, desde la postura de Fuster (2019), guarda una relación importante con la esencia de la experiencia compartida. El primer momento de este diseño se basa en la identificación del fenómeno para posteriormente, recopilar, en un segundo momento, los datos que quienes lo ha experimentado, cerrando el proceso con una descripción compartida por los participantes. En este tipo de diseños hay dos tipologías: la fenomenología hermenéutica y la fenomenología empírica, trascendental y psicológica. En un sentido concreto, las fases para desarrollar un diseño fenomenológico del tipo que se elija serían las siguientes: primeramente, partir del planteamiento del problema para definir el fenómeno, posteriormente elegir el contexto y los participantes, seguidamente vendría la inmersión al campo para la recolección de los datos sobre las experiencias con el fenómeno; después elaborar la transcripción de las narrativas y experiencias, continuar con la revisión de todas las descripciones e información obtenida con la intención de obtener un panorama completo y así identificar las unidades de análisis para la generación de categorías, temas y patrones existentes dentro de las narrativas y descripciones encaminados al descubrimiento de la conexión entre las experiencias de los sujetos y su relación con el fenómeno.

Otro paso más, de manera constructivista y comparativa, habrá que determinar el fenómeno a partir de las experiencias; de lo que se trata aquí es de analizar la experiencia a partir de la esencia, la diferencias entre las distintas experiencias, su estructura y su contexto para avanzar al paso siguiente que es el desarrollo de una narrativa general con categorías y temas en común, como penúltimo paso correspondería validar la narrativa y descripción con los participantes y revisarla con los pares para, finalmente, presentar el informe final (Hernández-Sampieri et al., 2018)

Una vez tratado y descrito con mucha generalidad, los tipos de enfoques que acompañan los estudios de las ciencias, en este caso, de las ciencias sociales. A continuación, se describen las técnicas empleadas en esta investigación, para la recolección de los datos. En tanto se contó con los resultados del primer acercamiento al contexto de estudio, se procedió a seleccionar a las participantes de la entrevista. La entrevista, como ya hemos antedicho, es una técnica que con la habilidad del investigador se puede aprender de qué modo lo informantes se conciben a sí mismos y a su entorno, obteniendo así e idealmente, una narración precisa de acontecimientos pasados y actividades presentes (Taylor y Bogdan, 2000).

Si bien diseñar un cuestionario para entrevista permitirá entablar comunicación con el entrevistado, el marco teórico que acompaña a la técnica, se propone un fin social, pues la interacción y el compartir información da paso a un puente de colaboración que pudiera solidificarse a través de lo que los participantes vayan relevando. Para diseñar el instrumento se retomaron tres aspectos fundamentales: los imaginarios sociales de las maternidades, los roles y motivaciones de las alumnas. En un primer bosquejo se estructuraron once preguntas en total, pero este diseño sufrió modificaciones después de la aplicación de la prueba piloto. A partir de los datos obtenidos bajo la encuesta, el acercamiento a las alumnas en contexto de maternidad se realizó en la medida que hubo consentimiento y apertura de su parte.

Establecer el rapport fue importante para mostrar una connotación de relajamiento y confianza. Las primeras preguntas giraron en torno a las actividades que realizan y cómo es la relación que mantienen con sus hijos. Seguidamente se interrogó sobre aspectos motivacionales, expectativas y apoyos con los que pueden contar, para abordar casi finalmente, lo concerniente a sus maternidades y la relación que tienen con el padre de su hijo o hijos.

Como hemos citado ya, se realizó primeramente una entrevista piloto dentro de una escuela alterna. Para su realización se invitó a seis personas a participar, específicamente que cumplieran la condición de ser madre y alumna. A través de encuentros personales, directos y grabados con autorización de las entrevistadas, se cuestionó semiestructuradamente, un listado de interrogantes que sondeaban aspectos concernientes a las categorías de los imaginarios de las maternidades, los roles y motivaciones.

Las alumnas pertenecían a una Institución pública de nivel superior y tenían entre 19 y 23 años. La selección de las participantes fue de manera aleatoria y la única condición que se estableció fue que se trataran de alumnas ejerciendo el rol de madre alternamente. Durante este proceso, y gracias a este primer acercamiento, se pudieron realizar algunos cambios en la redacción y agregar algunos cuestionamientos que podrían ayudar a precisar la información. El tiempo que conllevó cada entrevista osciló de entre los siete a los dieciséis minutos. Todos los encuentros se dieron en privado y dentro de las instalaciones de la escuela. Previamente se solicitó su autorización puntualizando que sus datos serían protegidos y ningún nombre se utilizaría. Gracias a este primer evento se detectaron las primeras ideas en torno a las categorías establecidas previamente y se agregaron preguntas para clarificar algunos conceptos; con los reajustes en cuanto a redacción, se estableció el primer contacto con dos alumnas, sus respuestas quedaron grabadas y sus nombres fueron cambiados, aproximadamente 10 minutos conlleva el desarrollo de la entrevista, tiempo que estructura la subjetividad y particulariza la narrativa de cada una.

Capítulo V. Análisis de resultados cuantitativos

5.1 El contexto situacional de las alumnas.

La Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras”, desde hace 46 años ha concentrado a mujeres y varones que desean formarse para acceder al título de licenciados en educación primaria. Bajo esta larga trayectoria, poco se ha dicho sobre el fenómeno de las maternidades y cómo se refleja y se vive en las alumnas normalistas. Al inicio del trabajo de investigación, nos planteamos preguntas que sirvieron como eje conductor en la búsqueda de información y respuesta a esas interrogantes que, al menos para el caso de la Escuela Normal, en Tlaxcala, no hay indicios de qué se hayan planteado anteriormente.

¿Existe un imaginario social de las maternidades establecido en las alumnas normalistas de la ENUF?, ¿el amor maternal se encuentra inherentemente en las mujeres?, ¿la escuela normal forma a su alumnado bajo equidad de género?, y, ¿con qué apoyos reales cuentan las alumnas que viven su maternaje y asisten a la escuela al mismo tiempo?

Sabedores de que una mirada cuantitativa no podría ser suficiente para responder las preguntas anteriores, decidimos analizar por separado los datos obtenidos. En el siguiente capítulo se desglosa el análisis de los resultados de tipo cuantitativo, y con la apoyatura de gráficos y descripciones, nos aproximamos a conocer el fenómeno de las maternidades y cómo se lo explican y reproducen las alumnas normalistas.

A través de la técnica de la encuesta y la entrevista a profundidad para la recopilación de datos cualitativos, se dio inicio al trabajo de campo. Se encuestaron a varias alumnas ubicadas en distintos semestres de la licenciatura en educación primaria, que oferta la Escuela Normal Urbana, con la finalidad de compilar datos generales que permitiesen en un primer momento mostrar los matices del cómo las alumnas perciben y conjugan los diversos roles que desempeñan simultáneamente y, así, posteriormente seleccionar e invitar a las informantes para hablar sobre su experiencia acerca de sus maternidades y sobre las implicaciones en la asistencia a clases; quisimos extraer, incipientemente, lo que para ellas representa el imaginario de las maternidades y cómo lo conciben dentro de su propio contexto.

La muestra inicial se conformó por 73 alumnas de diversos semestres de la Licenciatura en Educación Básica de la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” de la Ciudad de Tlaxcala. El rango de edades es de 17-27 años, todas provienen de municipios dentro de la ciudad, excepto un caso, que radica en San Martín Texmelucan, Pue.

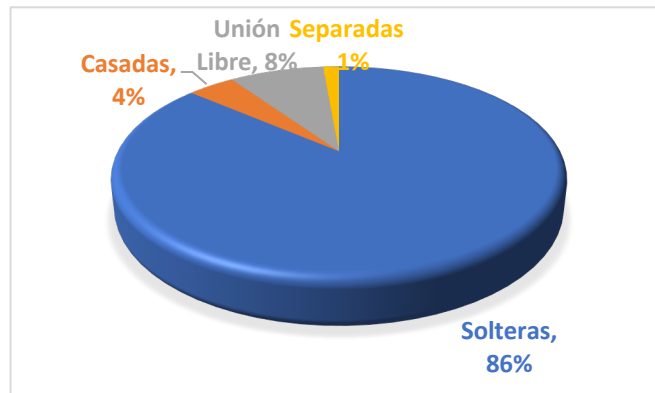
Posterior a la aplicación de los instrumentos de investigación, lo que procedió, fue llevar a cabo una compilación de datos dentro del programa Excel, tanto para su interpretación, sistematización y graficación. A continuación, se presentarán y desglosarán los datos más significativos de la investigación a nivel cuantitativo.

El cuestionario que se aplicó (Véase Anexo 1) constaba de dos partes, la primera: tenía la intención de rastrear las opiniones sobre sus maternidades de las encuestadas y la segunda parte se enfocó solamente en aquellas alumnas que ejercen sus maternidades al mismo tiempo. Todas las encuestas resultaron anónimas y aquí se muestran algunos datos obtenidos.

Por lo que respecta a la primera parte de la encuesta, los resultados se ordenaron desde la parte sociodemográfica como: estado civil, ocupación, manutención y otros. La gran mayoría de alumnas normalistas son solteras y quienes viven en pareja, lo han hecho en unión libre. (Véase Gráfica 1).

Los datos de CONAPO en 2018 para la población femenina muestran que las jóvenes entre los 15 y hasta los 24 años, representan aproximadamente la tercera parte de la población femenil en edad reproductiva de todo el país. Otro dato importante se anuncia con el estado civil de las mujeres cuando registran civilmente a sus hijos; en el año 2000, la mayoría de las mujeres con hijos se reportaron como casadas (54.1%) y para el 2017 la mayoría vivía en unión libre (50.3%).

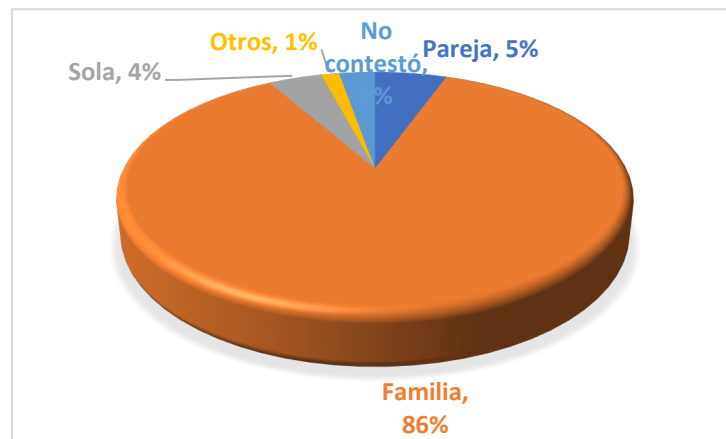
Gráfica Núm. 1. Estado Civil



Fuente: Elaboración propia. (2020).

De igual forma, la gran mayoría vive con sus padres y un porcentaje mucho menor vive con su pareja. (Véase Gráfica Núm. 2).

Gráfica Núm. 2 Personas con quienes viven

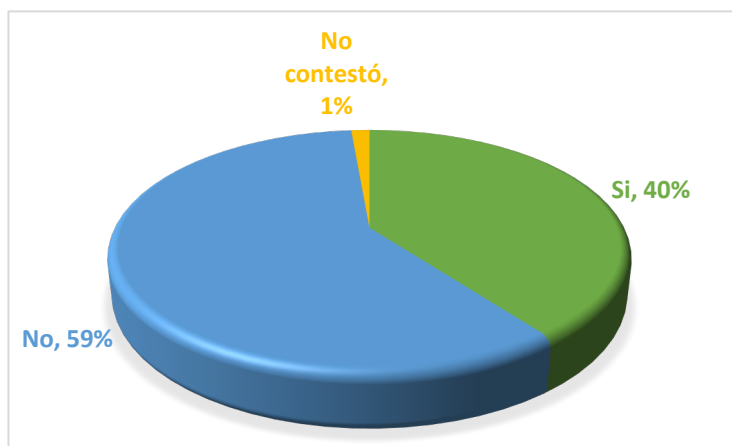


Fuente: Elaboración propia. (2020).

Siguiendo con los datos de INEGI en su publicación Mujeres y Hombres en México (2019), existe un indicador que advierte sobre las mujeres que son madres y no se encuentran desarrollando una actividad económica, en este sentido, Tlaxcala presenta un 75.7% dentro de su población femenil bajo estas características. En nuestro estudio, se encontró que las alumnas

que solo se dedican a estudiar representan un poco más de la mitad de la población encuestada. (Véase Gráfica 3).

Gráfica Núm. 3 Alumnas que además de estudiar trabajan

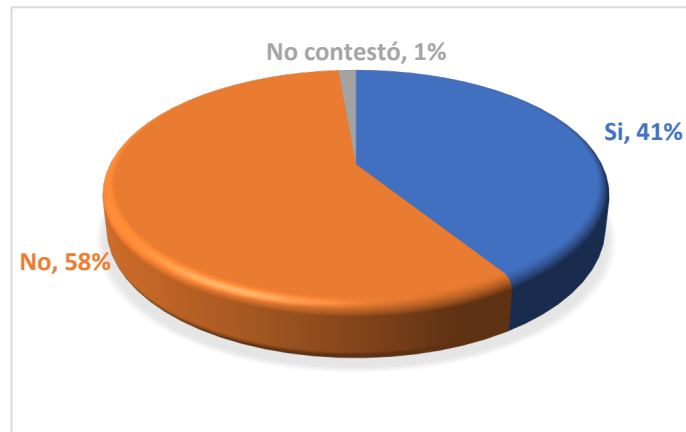


Fuente: Elaboración propia. (2020).

En lo concerniente a los apoyos institucionales a los que pueden acceder las alumnas regulares son las becas; estas representan para muchas alumnas un valioso apoyo que les permite continuar con sus estudios. Dentro de la Escuela Normal existen apoyos económicos gubernamentales y federales a los que pueden postularse si cuentan con el promedio o bien, si la situación de sus familias no es favorable para mantenerse dentro de la escuela; en varios casos, los estudios socioeconómicos que realizan dichos organismos han servido de vehículo para conseguir dichas becas.

Becas como: “Jóvenes Construyendo el Futuro”, Beca Federal Apoyo a la Manutención, Beca para Prácticas de Educación Superior y Becas de Servicio Social forman parte de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) encargada de la ejecución de políticas para el financiamiento y apoyo a jóvenes cursando estudios superiores y cuyo objetivo es reducir la brecha en el acceso a la educación, el conocimiento y la cultura. En comparación con otras instituciones de nivel superior, la Escuela Normal ofrece una amplia cobertura en cuanto a alumnas becadas. Las alumnas becadas representan un 41% de la muestra. (Véase Gráfica Núm.4).

Gráfica Núm. 4 Alumnas que se encuentran actualmente becas

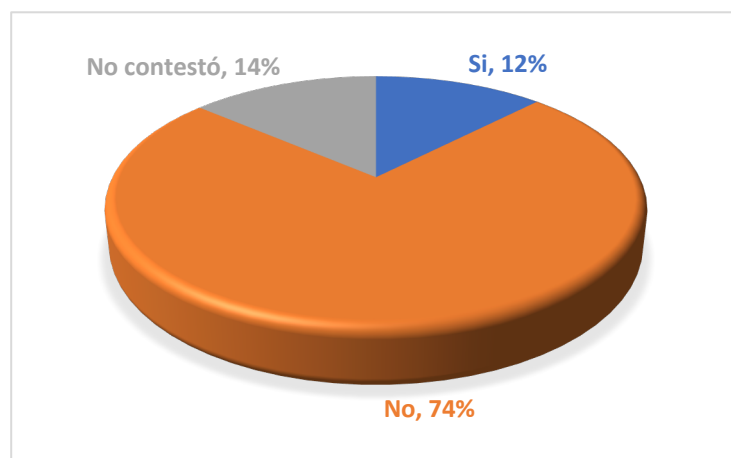


Fuente: Elaboración propia. (2020).

El sondeo en la encuesta consideró la continuidad de los estudios y si el embarazo o maternidad habían dado pie a una interrupción del trayecto académico. Según Jiménez (2009), la trayectoria educativa se puede definir como una sucesión de estudios formales e informales que desarrollan y que influyen en el desarrollo profesional de los alumnos. Existen también, varios estudios enfocados en ahondar sobre los itinerarios de transición, un representante de estos estudios en Joaquim Casal (1996; 2006), quien propone el establecimiento de una tipología simple y comprensiva tomando la variable tiempo; a través de dicha variable, se pueden analizar dos tipos de transiciones: la tardía y la precoz; ambas giran sobre el mismo eje, la emancipación familiar y las implicaciones que conlleva la inmersión profesional.

En el caso de las alumnas y alumnos que deciden dar de baja temporalmente los estudios, su reintegración a las aulas se da al año siguiente, pues los cursos son secuenciales y seriados. La gráfica siguiente muestra un porcentaje de alumnas que decidieron no responder la pregunta sobre la solicitud de una baja temporal. Esto abrió una interrogante sobre los motivos que consideraron para omitir esta respuesta. Probablemente el no evidenciar que han recurrido a solicitar una baja les parezca mejor para así no dar alguna muestra de que su proceso normal de escolarización se vio alterado en algún momento. (Véase Gráfica Núm.5).

Gráfica Núm. 5 Alumnas que se han dado de baja temporalmente



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Otro punto de análisis, sobre la situación económica de las estudiantes fue conocer más sobre los apoyos económicos o la falta de estos, para desarrollar su trayectoria académica y abarcar la responsabilidad de sus hijos. Por lo que respecta a la manutención de las alumnas, mayoritariamente son los padres de familia los encargados de solventar los gastos que ellas generan y, en segundo lugar, con un porcentaje mucho menor en comparación, lo hacen las propias alumnas. Esto es un reflejo de la dependencia económica a sus familias al asumir un rol de alumna en espacios educativos como la Escuela Normal.

Bajo este panorama, nuevamente el tema de trayectorias e itinerarios cobra interés en las teorías sociales de los itinerarios para la adquisición de la emancipación y el logro de una posición social adquirida para la movilización social y familiar (Casal et al., 2006), las alumnas normalistas se encuentran dentro de un proceso que demarca una trayectoria hacia la vida adulta.

Se debe tomar en cuenta que la solvencia de gastos por parte de los padres también establece la facultad de ejercer la voluntad de los padres por encima de sus hijas. Doróla (1992) afirma que “Las relaciones de poder en el seno del grupo familiar [...] suponen dominación, y esta puede ser sostenida por medios tan diversos como la coacción y el castigo [...] o comportamientos de subordinación entramados en la cotidianeidad”. (p. 194). (Véase Gráfica Núm.6).

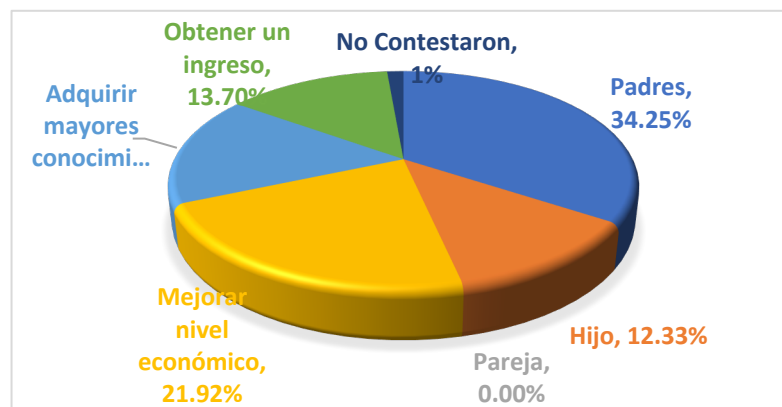
Gráfica Núm. 6 Solvencia económica



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Dentro de las preguntas planteadas en esta investigación, se buscó también comprender la motivación en las estudiantes desde el porqué y el cómo, de acuerdo con (Alcántara y Bernal, 2012), focalizar la motivación intrínseca que atiende dos áreas específicas: situacional o personal, deriva así, el motivo para aprender ya sea por una cuestión propia de su entorno o bien, por un elemento personal interno. Nos dimos a la tarea de sondear los motivos para culminar los estudios y obtener un Título de licenciado en educación; de las seis propuestas contenidas en el instrumento, el puntaje más alto lo observamos en la categoría de los padres, seguido del deseo de mejorar su nivel económico. (Véase Gráfica Núm.7).

Gráfica Núm. 7 Motivos para obtener un título académico



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Para el abordaje del tema de las maternidades, la encuesta enlistó una serie de opciones para que las alumnas ponderaran el mayor de los problemas que alcanzaron a vislumbrar respecto a las alumnas embarazadas. La mayoría optó por la respuesta “ningún problema”, seguido de las “críticas y la poca participación”. Quisimos detenernos y reflexionar un poco sobre estas respuestas. (Véase Gráfica Núm.8).

La ENAPEA (2020) realiza informes anuales y estatales abordando algunas dimensiones que resultan coyunturales para tratar la problemática del embarazo y sus repercusiones, dichos informes quedaron registrados dentro su portal de internet para consultas abiertas. Si bien la ENAPEA, tiene cinco años de formación, aún presenta grandes retos que sólo podrán reflejarse en indicadores a largo plazo; debido a que los cambios que se requieren son cambios estructurales en todos los componentes que la estrategia considera; uno de los principales objetivos es disminuir una mitad de la tasa de fecundidad en adolescentes de 15 a 19 años y erradicarla en los casos de las niñas y las adolescentes menores de 15 años. Hemos señalado que el embarazo a edades tempranas se asocia tanto con la mortalidad materna y diversas complicaciones a la hora del parto. Respecto a la parte educativa, el embarazo se vincula muy directamente con la interrupción, abandono en detrimento de las oportunidades que las adolescentes pudieran conseguir para mejorar su calidad de vida. También se evidencia la exclusión, pues vivir el embarazo en edades tempranas, generalmente se acompaña de discriminación, desaprobación, rechazo, entre otras manifestaciones soslayantes para la joven.

Ya hemos presentado a lo largo del trabajo que el embarazo en edades tempranas denota y connota un problema social, por todas las modificaciones en el estilo de vida que la joven experimentará junto con sus cercanos, en todos sus niveles interpersonales, académicos, económicos, socio-afectivos, etc., innegablemente la brecha de desigualdad se marca con mayor fuerza.

En México, el embarazo adolescente se ha llegado a considerar como un problema público que se presenta con mayor frecuencia dentro de las mujeres que conforman la población rural y también la población que sufre de marginación en asentamientos urbanos; el embarazo temprano ha llegado a percibirse como algo común. Bajo lo antedicho, la estadística resultante, denota que casi una tercera parte de las alumnas participantes, no consideran que exista una real problemática para quienes ejercen dos roles alternos: madre y alumna; sin embargo, los

enfoques poblacionistas, médicos y sociales que han abordado el fenómeno, no coincidirían con esa postura. Inferimos, después de ver este resultado que tanto la indiferencia como el desconocimiento de la experiencia de los embarazos y/o las maternidades, pudieron ser dos factores decisivos a la hora de responder esta pregunta.

Lagarde (2015) nos ofrece un punto de vista como apoyatura para entender el porqué algunas mujeres pueden no considerar problemático el fenómeno de los embarazos y las maternidades, en este caso, la autora afirma que las mujeres nos colocamos ante un problema mayor cuando se trata de manera sectaria aspectos identitarios y se confrontan intereses particulares meramente; pues de esta forma se niegan las semejanzas y la posibilidad de reconocer las necesidades en común, así mismo no hay lugar para el acercamiento y la colaboración.

Gráfica Núm. 8 Problemas a los que se enfrentan las estudiantes que son madres y cursan la Normal



Fuente: Elaboración propia. (2020).

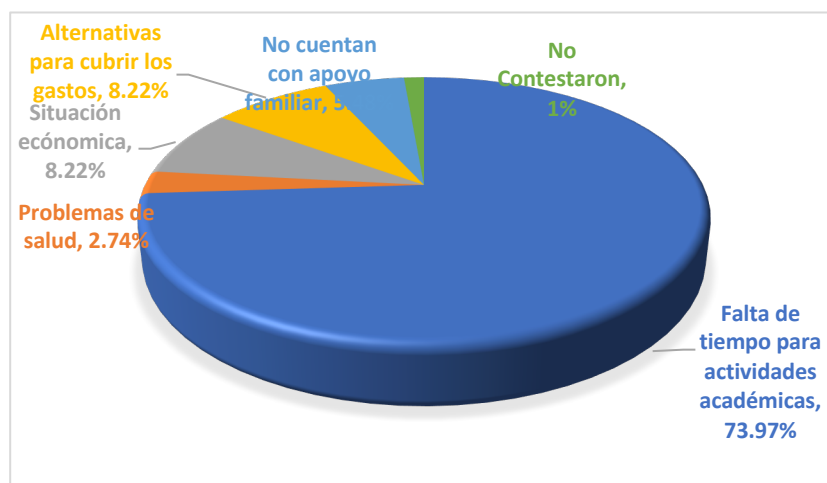
Si guiendo con la indagación de las percepciones sobre los problemas y obstáculos a enfrentar, se cuestionó sobre el mayor obstáculo que tienen que encarar aquellas mujeres que ejercen dos roles: madre y alumna normalista y se desplegaron una serie de enunciados en opción múltiple. Ante las opciones de respuesta, ellas consideraron que “la falta de tiempo es un gran impedimento”. (Véase Gráfica Núm.9).

Los datos obtenidos van de la mano con la gráfica Núm. 8, pues más allá de esta percepción general, los problemas y los obstáculos repercuten en la vida tanto social como académica de la alumna y dan paso al desencadenamiento de otra serie de conflictos relacionados con la economía, el tema de la salud y los apoyos familiares.

Casas y Solorio, (2015) señalaban que en México, la mayoría de las veces, cuando existe un embarazo juvenil sin haberse planeado, de inmediato se le relaciona con una condición desfavorable tanto para la joven, como para la familia pero cuando sucede el caso contrario, es decir cuando el embarazo se planeó, la situación cambia, se acompaña a la joven durante ese proceso.

El trabajo de Ochoa (2011), plantea al respecto, que las estudiantes que se embarazan y cursan los estudios al mismo tiempo, tienen que enfrentar varias situaciones donde la discriminación, la segregación y sus derechos tanto a las maternidades y educación se ven vulnerados por el señalamiento de familiares, maestros, comunidad y en general en los espacios donde ella socializa.

Gráfica Núm. 9 Mayor obstáculo para las estudiantes que son madres y estudian



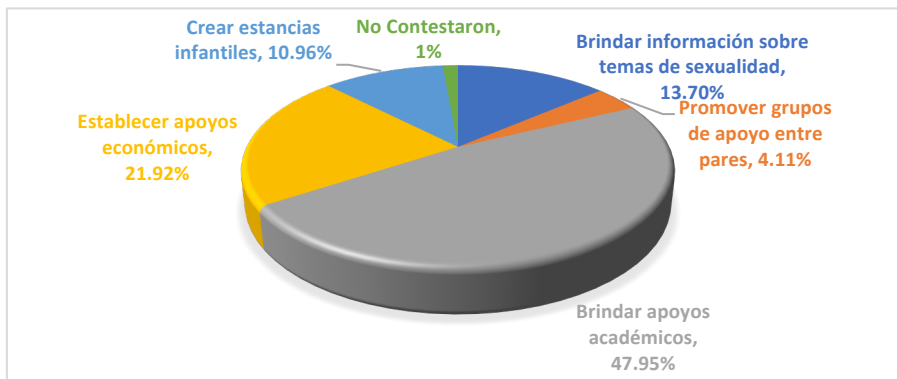
Fuente: Elaboración propia. (2020).

La Escuela Normal juega un papel determinante en tanto gestiona o no recursos y apoyos en favor de las madres estudiantes, en este sentido, la encuesta, siguiendo con las preguntas de investigación, planteó a las alumnas qué tipo de apoyos consideraban prioritarios, prevalecieron las respuestas que hablaron de apoyos de tipo académico, seguido del apoyo económico. (Véase Gráfica Núm.10).

Paradójicamente, el Estado y la familia realizan la petición constante a la escuela sobre la contención de los jóvenes sin definir claramente las líneas de intervención ni considerar los recursos con los que la institución cuente; la familia ha atribuido a la escuela funciones compensatorias en cuanto a carencias y abandonos que los jóvenes pudieran presentar (Molina, 2008). ¿Qué sucede en el caso de las jóvenes que estudian, trabajan y asumen sus maternidades?, ¿qué les ofrece el Estado, para mantenerse dentro de la escolarización?, ¿toma en cuenta sus particulares necesidades o las de sus hijos?, son preguntas que probablemente se queden sin una respuesta satisfactoria.

Si bien es cierto que la escuela es formadora, los puntos que se vigilan tienen que ver con la portación del uniforme, los cortes de cabello, la puntualidad y demás apartados del reglamento escolar, pero poco se advierte sobre los temas que atañen a los embarazos y las maternidades o la salud reproductiva en general. Estamos de acuerdo que cuando se habla de calidad educativa, se hace desde la productividad, dejando de lado las necesidades particulares de las alumnas, en este caso (Ochoa, 2011).

Gráfica Núm. 10 El mayor reto de la Escuela Normal ante el embarazo y maternidad de las estudiantes



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Para la segunda parte de la encuesta, se solicitó únicamente que participasen las alumnas que ya se encontraran ejerciendo sus maternidades. Para este momento, la muestra se redujo a trece participantes. La primera parte se desarrolló por medio de una Escala de Likert, así, se indagaron algunas creencias acerca de las maternidades, con las cuales las alumnas podrían sentir algún grado de afinidad o bien, rechazo.

En la primera de las afirmaciones: “la maternidad ha sido agotadora y frustrante”, sobresale el nivel medio de acuerdo y de desacuerdo; es decir, la mayoría decidió optar por una postura neutral. Nótese que se trata de una afirmación con calificativos como: agotadora y frustrante, adjetivos que pueden considerarse negativos o denostantes para el sentido social de las maternidades. Para la siguiente afirmación, la postura en desacuerdo es mayor, el 53% de las encuestadas descartan que sus maternidades les genera problemas. En el tercer enunciado, la misma proporción que el indicador anterior (53%), considera que la posibilidad de crear una familia se vuelve una realidad al convertirse en madre. Una gran mayoría, estuvo de acuerdo en términos de humanizarse a través de sus maternidades. En este sentido, se puede inferir, de acuerdo con las respuestas que las participantes otorgaron, que, al ser sujetos sociales, configuren su identidad respecto a las expectativas de los otros. “Lo común, lo esencial a las mujeres, en las más diversas sociedades, es que el eje de la vida social, de la femineidad y de la identidad femenina es la sexualidad para otros. Una sexualidad reproductora de los otros...”. (Lagarde, 2015, p. 89).

La totalidad se manifestó al estar de acuerdo respecto al reto que representa el ser madre. En la siguiente declaración, sobre las experiencias gratificantes que les ha acarreado sus maternidades, el resultado es de acuerdo en un 73% y el resto prefirió mantenerse en posición intermedia, al no estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo. En la siguiente oración, que aborda sobre la idea de volver a embarazarse, las posiciones varían. En una menor proporción, las alumnas afirman que no (15%); en otro término, doblando el porcentaje anterior (38%) hay quienes aún no han asumido una postura única al respecto, y finalmente hay alumnas, que representan el mayor porcentaje (46%), se declaran en desacuerdo para volver a embarazarse.

Tocante al rol de madre que ejercen las alumnas en esta etapa de su vida, y sobre su sentir para con el desempeño de ese rol, las respuestas mostraron un acuerdo respecto a la aprobación de su desarrollo como madre en un 53% y un 46% prefirió mantener un plano

intermedio para tal afirmación. Nuevamente se observa una postura neutral para la declaratoria sobre si sus maternidades obstaculizan los proyectos de vida de las encuestadas (53%) y un 30% dice estar de acuerdo con dicha acotación; quienes no se muestran de acuerdo son las que conforman un 15%.

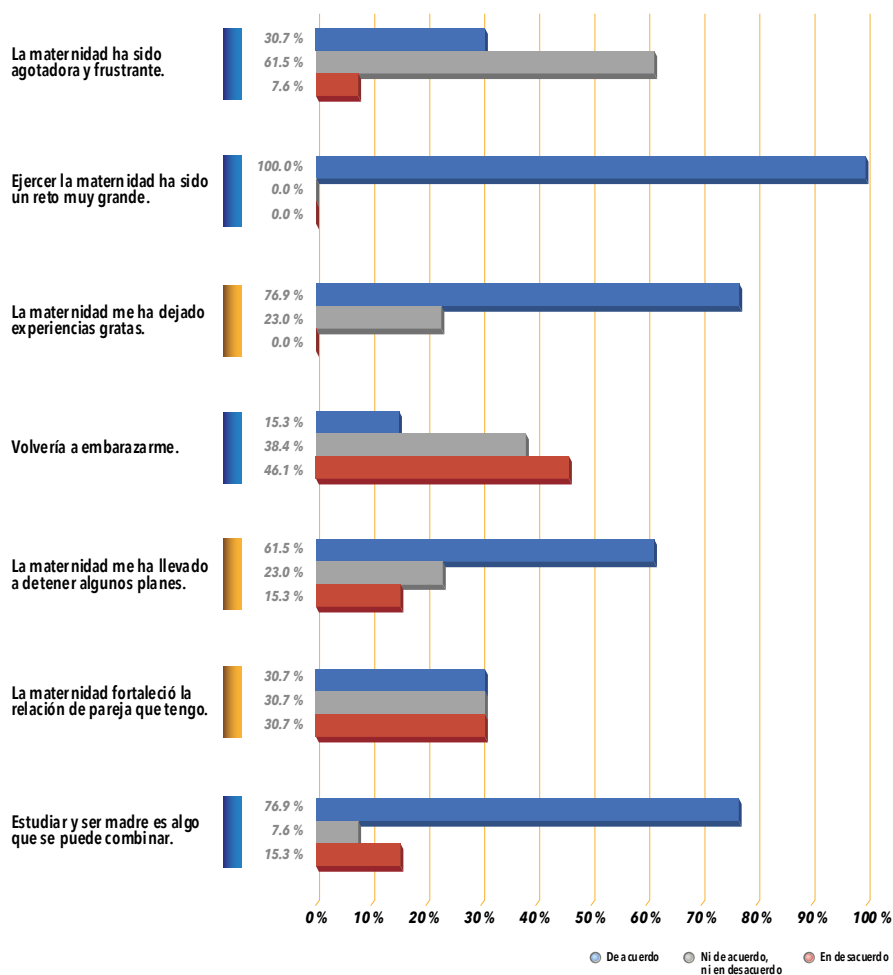
Al hablar de los planes de vida de las alumnas, las alumnas en más de la mitad afirman estar de acuerdo en que dichos planes se han detenido (61%). Un 23% de la muestra opta por no precisarlo y un 15% expresa su desacuerdo ante esta situación. El mismo porcentaje en acuerdo, aparece nuevamente cuando se declara que sus maternidades has fortalecido el vínculo familiar (61%), probablemente aquí se da lugar a una compensación emocional respecto a sus planes y proyectos personales que por el momento se encuentran en pausa, en relación con la estrechez en su relación con la familia. Un 23% seleccionó la opción desacuerdo para esta enunciación y finalmente el 15% se mantuvo en posición intermedia. Sucede que, en el siguiente enunciado, respecto al fortalecimiento de la relación de pareja, las tres categorías mantienen iguales porcentajes 30%; podríamos decir que las madres alumnas normalistas han experimentado diversas realidades a la hora de relacionarse con quienes son los padres de sus hijos.

En tanto a la alternancia del rol estudiante y rol de madre, la mayoría opina que es algo que se puede combinar; un porcentaje bajo no tiene una postura ni a favor, tampoco en contra (7%), y el 15% está en desacuerdo. En cuanto a las facilidades que la escuela otorga a las madres alumnas, un 30% sí está de acuerdo en que la institución se las ha brindado, otro 46% mantiene una postura neutral y un 23% expresa su desacuerdo con esa declaración. (Véase Grafica 11).

Las maternidades han ido transformándose como concepto, trabajos de algunas décadas atrás han permitido avanzar en el desarrollo de un serio trabajo que muestra las propiedades históricas y polisémicas de las maternidades como práctica social, siendo el punto más importante, vislumbrar las maternidades como una práctica dinámica, influida y transformada por el contexto, dejando de lado esa inamovible concepción natural, atemporal y universal (Palomar, 2005).

Hoy día las alumnas que experimentan sus maternidades viven experiencias distintas a las que vivieron otras alumnas en años atrás, todo evoluciona y vamos refutando poco a poco, la idea acerca de que la función reproductiva de las mujeres es algo inherente; hoy las mujeres en ejercicio de sus maternidades pueden expresar su agotamiento, sus percepciones y sus experiencias. Los trabajos emanados de la Teoría Feminista van aportando otras visiones y el reconocimiento de las fortalezas y luchas de las mujeres madres (Palomar, 2005). Es el feminismo, en palabras de Lagarde (2015), el antídoto del cautiverio; y su aportación a la política civilizatoria, resulta pieza fundamental y trascendental dentro de la modernidad para las mujeres.

Gráfica Núm. 11. Creencias acerca de las maternidades



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Cuando Badinter (1981) contradujo la idea del amor maternal, y abrió paso a la duda acerca de ese amor inscrito, supuestamente en la naturaleza femenina; dio paso a la posibilidad de una búsqueda sobre diferentes figuras sobre las maternidades. Otra sección en la Escala de Likert considera algunos mitos sobre las maternidades con la finalidad de que las encuestadas seleccionaran el nivel de acuerdo o desacuerdo para con dichos mitos. En la primera enunciación, específicamente sobre el instinto maternal, el mayor porcentaje está representado por la postura intermedia (46%), seguido del desacuerdo (38%) y un 15% afirmó su acuerdo bajo la afirmación acerca de que todas las mujeres tienen instinto maternal. De igual forma, la postura neutral cobra importancia en la segunda afirmación (61%), y el acuerdo se evidencia con un 38% en el sentido que todas las mujeres deben embarazarse y ser madres en algún momento de su vida.

Una gran mayoría está en desacuerdo cuando se les plantea que la única forma de realización en las mujeres es a través de sus maternidades (84%) y, en segundo término, el nivel intermedio presentó un 15%. Más de la mitad de las participantes está de acuerdo con que la bendición más grande que tiene una mujer son sus hijos (61%), un 30% se posicionó intermediamente y un 7% está en desacuerdo con este planteamiento. En cuanto a la idea de que las maternidades debe ser un acto de amor y en condiciones de libertad, la totalidad de la muestra estuvo de acuerdo con esa afirmación. Respecto al matrimonio como alternativa para las mujeres que se embarazan, únicamente un 7% manifestó neutralidad y casi el total (92%) se pronunció en desacuerdo.

Romero et al. (2020), indican que estamos ante un nuevo panorama para las maternidades, los aportes feministas han contribuido a percatarnos de los aspectos multifactoriales que intervienen en el ejercicio materno, derivando de esto una pluralidad de maternidades y no una sola vía para ser madre. Esto lo explica Sánchez et al. (2004) al afirmar que las mujeres ejercen sus maternidades en unión con el entramado relacional de género, edad, y factores socio-económicos determinados, en un momento histórico específico y dentro de una sociedad específica, por lo tanto, la experiencia de sus maternidades será distinta para cada una.

Respecto a la elección de continuar o interrumpir un embarazo, un 30% se mantuvo en un nivel intermedio y el 69% considera estar de acuerdo ante esta situación. En lo relativo a el apoyo que la pareja brinda para llevar a término un embarazo, el mismo dato porcentual (38%)

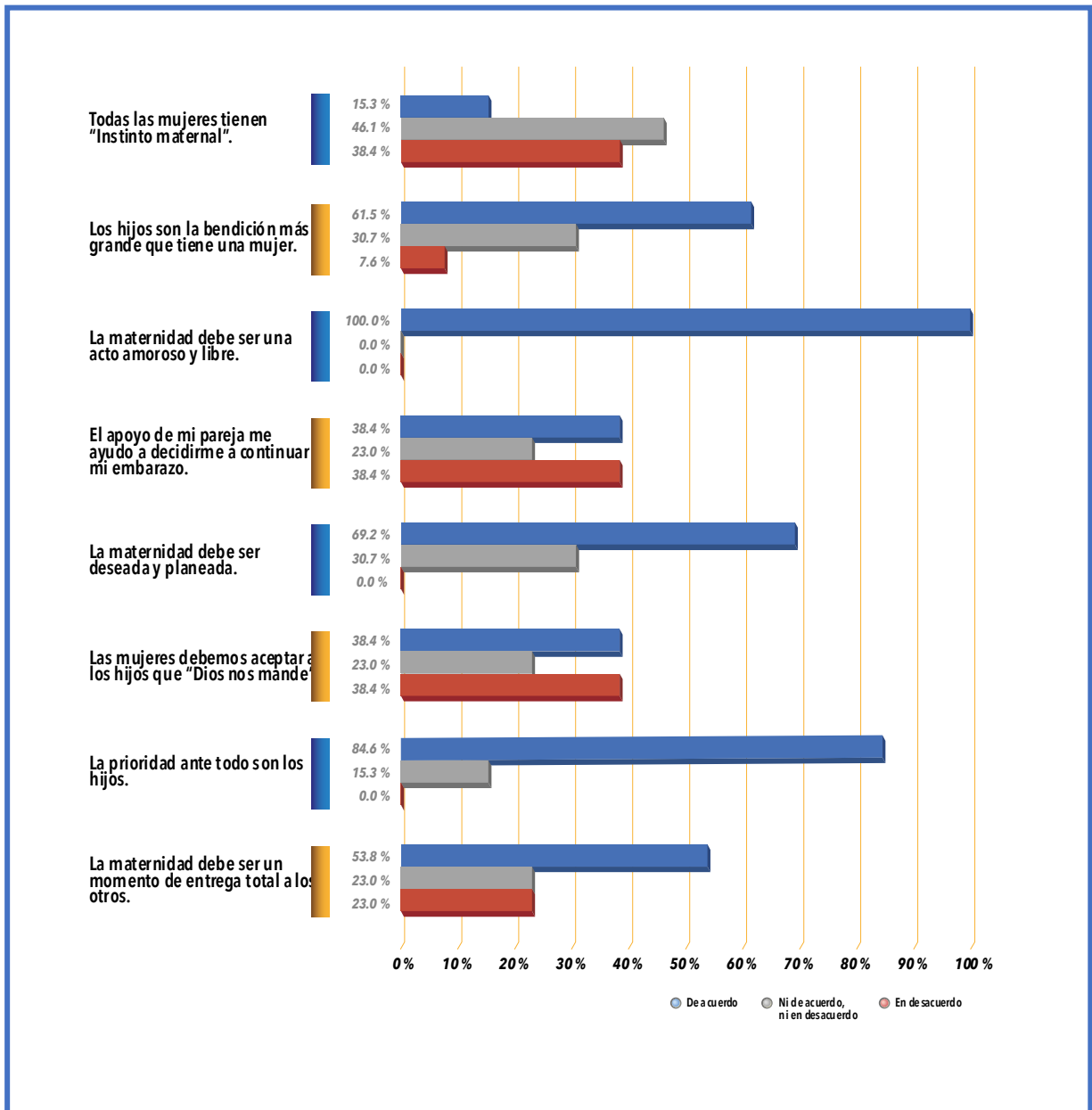
lo mantienen los niveles de acuerdo y desacuerdo, dejando un 23% para el nivel neutral. En la afirmación “la maternidad debe ser deseada y planeada”, más de la mayoría están de acuerdo con ella y un 30% eligieron el nivel intermedio de respuesta.

Sobre el dicho popular: “aceptar a los hijos que Dios pueda mandar”, las participantes opinaron al respecto derivándose las cifras siguientes: quienes enuncian su desacuerdo conforman un 38% del total, y de igual forma, quienes están de acuerdo (38%), el referente a la posición media es de un 23%. En la afirmación “la prioridad ante todo son los hijos”, el 86% de la muestra estuvo en acuerdo con dicha afirmación y un 15% tomó una posición neutral. “La entrega total a los otros” también fue un parámetro de sondeo y derivó un nivel de acuerdo en un 53%, un nivel de desacuerdo en 23% que coincide con el nivel intermedio (23%). El penúltimo de los ítems menciona que “está bien no querer ser madre” a lo que las encuestadas respondieron con acuerdo en un 61%, en postura neutra se mantuvo un 15% y finalmente el desacuerdo se observó en un 23%. Para cerrar la escala, la afirmación sobre si las maternidades llenan un vacío personal, obtuvo los siguientes puntajes: 15% de acuerdo, 46% en nivel intermedio y 38% está en desacuerdo. (Véase Gráfica Núm. 12).

Muchas de las ocasiones, los embarazos fuera de lo planeado conllevan un sentimiento de gratificación por ser madre y a la vez la aceptación resignada del hecho, como si fuese parte de una predestinación femenina (Marcús, 2006). La invitación que la autora hace en su estudio sobre Ser madre en sectores populares se mantiene vigente y muchos están interesados en seguir ese camino analítico de posturas y normatividades históricas, generales y universales que presentan a la buena madre, pero que no toman en cuenta más que a la familia occidental, moderna y de un estrato económico medio, segregando a toda mujer que no se adapte a las necesidades de su hijo o hija.

Consideraríamos, después de analizar lo antes expuesto, que resultaría benéfico desmitificar el mito de las maternidades como un binario inherente de las mujeres, ya que esto permitiría plantear aspectos favorables en el desarrollo de su sexualidad, una concepción diferente y desarticuladora de adjetivos denostantes como fracaso, fallo u falta cuando suceden embarazos fuera del matrimonio o fuera de las expectativas de la cultura y desglorificar también, el rol de buenas madres sobre todos los roles que se puedan desempeñar.

Gráfica Núm. 12. Algunos mitos acerca de las maternidades

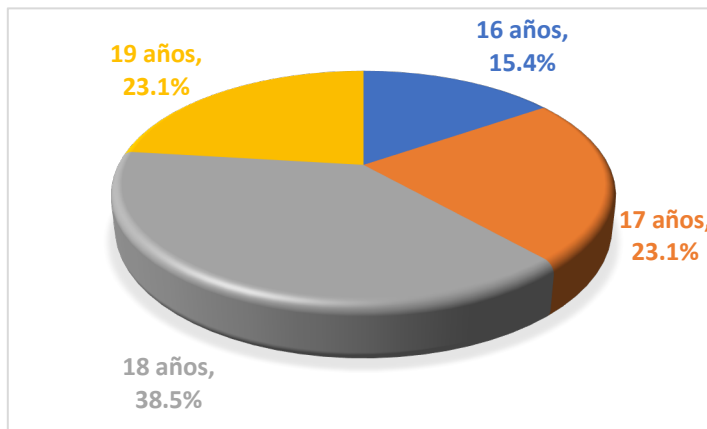


Fuente: Elaboración propia. (2020).

La encuesta también tuvo un apartado para el sondeo de los aspectos relacionados con la salud sexual y reproductiva de las participantes. Sobre esto, Román (2000) afirma que cuando se trata de estudiar la sexualidad, se verá, por lo regular en asociación “a otros temas relacionados con los fenómenos de la reproducción biológica y, complejamente, entrelazado

con ideologías y valores morales que se han ido construyendo a su alrededor a lo largo de la historia de la humanidad”. (p.50).

Gráfica Núm. 13 Edad de inicio de la vida sexual



Fuente: Elaboración propia. (2020).

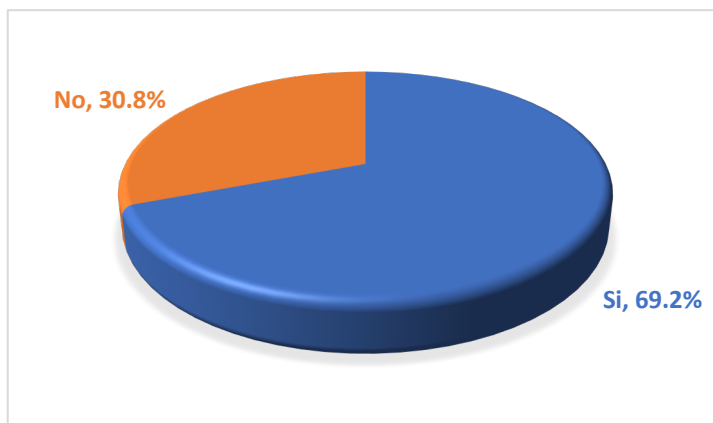
Se puede observar que los 18 años es la edad que representa a la mayoría de las respuestas, seguidamente tanto los 17 y los 19 son edades que comprenden una igual proporción de respuestas. (Véase Gráfica Núm. 13). Al respecto del tema, la ENADID, a través de su encuesta, publicó como parte de sus resultados en 2018, que la edad mediana de la primera relación sexual a nivel nacional fue 17.5 años, casi igualando, por décimas, los hallazgos de esta investigación.

Los resultados que presentó la investigación de Ortiz (2015) pudieron dar cuenta de que muchas jóvenes que tiene una vida sexual activa no desean embarazarse, desafortunadamente, el conocimiento con el que cuentan acerca de los riesgos que conlleva mantener relaciones sexuales sin protección, es vago y ambiguo; inclusive aún cuando algunas sí recurren a métodos anticonceptivos.

Estableciendo que un 83.2% de las participantes indicó que su embarazo no fue planeado, surge una paradoja el comparar ese porcentaje con el 94.1% de la muestra que afirmó tener conocimientos en temas de educación sexual. Finalmente, Ortiz (2015) encontró que la edad promedio de los embarazos en las estudiantes fue de 19.4 años.

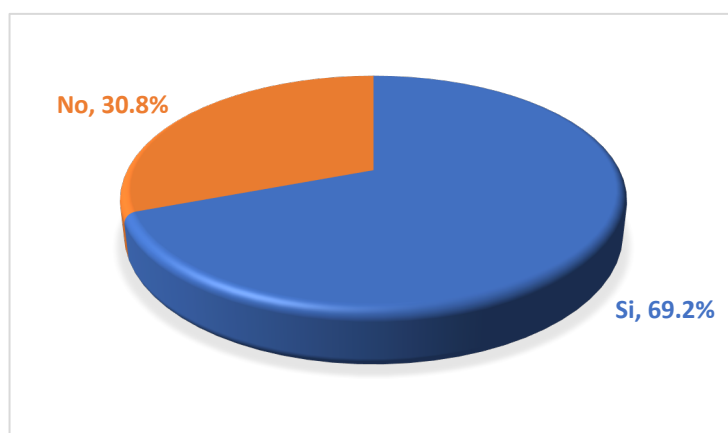
Siguiendo con el apartado de la vida sexual y reproductiva, el uso de un anticonceptivo en su primera relación sexual fue objeto de nuestro interés para cuantificar a quienes lo usaron; en este ítem, la mayoría afirmó que sí lo había utilizado. (Véase Gráfica Núm. 14). En la gráfica siguiente, se observa que el mismo porcentaje de participantes se repite, para indicar que, a la fecha, siguen utilizando anticonceptivos. (Véase Gráfica Núm. 15).

Gráfica Núm. 14 Uso de anticonceptivo en su primer encuentro sexual



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Gráfica Núm. 15 Uso de anticonceptivo actualmente



Fuente: Elaboración propia. (2020).

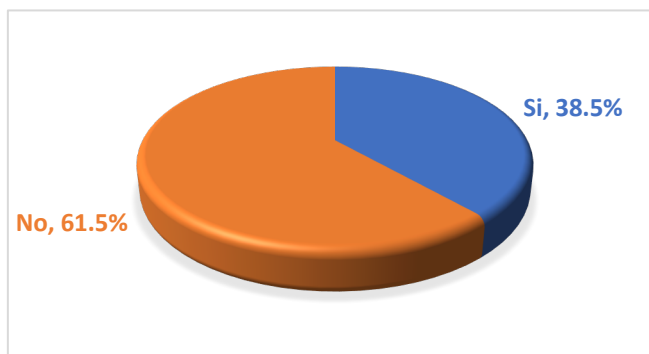
El tema del uso de métodos anticonceptivos ha sido ampliamente estudiado y analizado en miras de aproximarse al fenómeno del embarazo adolescente y juvenil. La información que rescatan encuestas nacionales como la ENADID (2018) puede darnos cuenta de la situación sobre las usuarias de métodos anticonceptivos; para el 2014, el porcentaje de mujeres en edad fértil que utilizaron algún método anticonceptivo fue de un 51.6%; el porcentaje presentó un alza en 2018, estableciéndose en un 53.4.2%. Contrariamente, la razón que la mayoría de las mujeres encuestadas argumentó sobre el porqué no se utilizó ningún método anticonceptivo en su primera relación sexual, la ENADID reportó que se debía en un 28.4% a que no tenían planeado un encuentro sexual, en comparación con los reportes del 2014, también hubo un alza de un 5.7%.

También fue importante observar que dicha encuesta concluyó que hay una falta de políticas públicas que se enfoquen en la reducción del embarazo no planeado, tan es así que dentro de las generaciones más jóvenes, el fenómeno sigue ocurriendo debido a que durante la adolescencia las mujeres no tiene acceso a los servicios de salud reproductiva, esto ocurre una vez que tienen a su primer hijo y muchas veces ocurre que en el lapso entre su primer parto y la adopción de un método anticonceptivo, pueden embarazarse por segunda vez (CONAPO, 2018).

El instrumento también escrutó acerca del momento en qué las alumnas se convirtieron en madres y una cifra que rebasó la mitad de la muestra (61%) indica que se convirtieron en madres antes de su llegada a la institución, el resto lo hizo cuando se encontraba ya matriculada en la Escuela Normal. (Véase Gráfica Núm. 16).

Dentro del estudio de Román (2000), se plasman algunos testimonios de las madres y los padres de las jóvenes participantes; donde indicaron que consideraron el embarazo de las hijas como un momento adelantado, como una defraudación y perdieron su confianza; sin embargo, el perdón aparecía una vez que se asumía sus maternidades, pues es predestinación para toda mujer.

Gráfica Núm. 16 Alumnas que se convirtieron en madres durante la estancia en la escuela Normal



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Contradictoriamente a las resoluciones que los padres pudieran concebir, y siguiendo con datos de CONAPO en su informe de 2018; mostró que el 34.7% de las mujeres embarazadas entre 20 y 24 años al momento del levantamiento de la encuesta, se encontraba cursando un embarazo no deseado o no planeado. Estas dos posturas dejan en evidencia la supuesta naturalidad de las maternidades, al exponer al instinto materno como mito cultural instituido. (Véase Gráfica Núm. 17).

Gráfica Núm. 17 Embarazo antes y/o después del ingreso a la escuela Normal.



Fuente: Elaboración propia. (2020).

En lo que concierne al número de hijos; en el caso de las alumnas normalistas, se puede observar que casi la totalidad de las participantes tienen solamente un hijo, en contraparte solamente, el caso de una alumna que reportó en la encuesta tener dos. (Véase Gráfica Núm. 18). Siguiendo con la información sobre el número de hijos; el Portal de Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Gobernación, expidió un comunicado (2019) donde declaró que las mujeres en edad fértil llegan en promedio a tener 2.1 hijas e hijos; este indicador, con proyección al 2050 disminuirá a 1.7, derivando de esto, una disminución de la población infantil.

Analizando los datos anteriormente reportados, es comprensible el hecho de que muchas de las participantes sólo tengan un hijo en estos momentos; se deduce que la combinación de varios roles les impone una ceñida fragmentación del tiempo con el cuentan para realizar todas sus actividades.

Gráfica Núm. 18 Número de hijos



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Otras preguntas del cuestionario permitieron conocer que la mitad de las alumnas había tenido un parto y la otra mitad tuvo que realizarse una cesárea. En ese sentido, más de la mitad (69%) acudió a los servicios particulares de alumbramiento y el 31% de las participantes utilizó los servicios públicos; es pertinente mencionar que todas las alumnas que ingresan a la Escuela Normal se hace acreedoras automática y gratuitamente a los servicios de seguridad social y, por ende, tienen acceso a una Institución de Salud que puede proporcionarles gratuitamente, los servicios de parto o cesárea.

En lo que concierne a los cuidados de su hijo mientras se encuentran dentro de sus actividades escolares, los padres de la alumna son quiénes lo cuidan (31%), seguido en porcentaje de su pareja (23%) y finalmente y a la par, la estancia y la familia política también son otras opciones con las que cuentan. Respecto a la manutención para su hijo por parte del padre, la mayoría cuenta con ese apoyo, otras, sólo pueden contar con él algunas veces. Siguiendo con los padres de los hijos de las participantes, más de la mitad reportó que mantiene una buena relación con él (54%), otra cifra apuntó que es regular (31%) y solo un 15% no guardan relación alguna. En el nivel de escolaridad sobresale un 46% como hombres universitarios, siendo el porcentaje más alto en esta categoría, seguido de un 31% que cuentan con un nivel medio superior de preparación académica.

Para muchas mujeres, aún sigue vigente la idea de consagrarse a la familia. Son ellas quienes mantienen una serie de actos que refuerzan su actitud en relación con la pareja y con la familia tanto propia como política, pareciera que la esencia de lo femenino encuentra sentido en la medida que se vive para los suyos, de tal forma que los hijos se consideran un servicio hacia la pareja, como una forma de complacerle y dar cuenta de su virilidad y masculinidad; son muchas veces, ellas mismas quienes se relegan y restan importancia a sus gustos o deseos personales, subordinándose a su pareja y familiares (Marcús, 2006).

El no saber compaginar los mandatos sociales y culturales podría generar para las alumnas una serie de conflictos en varios ámbitos; la cultura hegemónica ha delineado para las mujeres varios preceptos que se deben tomar en cuenta, pues si se trasgreden, sus efectos les costaría un enfrentamiento de lo esperado contra lo fallido.

Dentro de la última gráfica que nos ocupa para este capítulo, se han enmarcado algunas de las posibles modificaciones que suceden una vez que el ejercicio de las maternidades tiene lugar delineando inevitablemente la cotidianeidad de las alumnas. A través de una serie de enunciados, las encuestadas eligieron con cuáles se identifican y con cuáles no, he aquí los resultados:

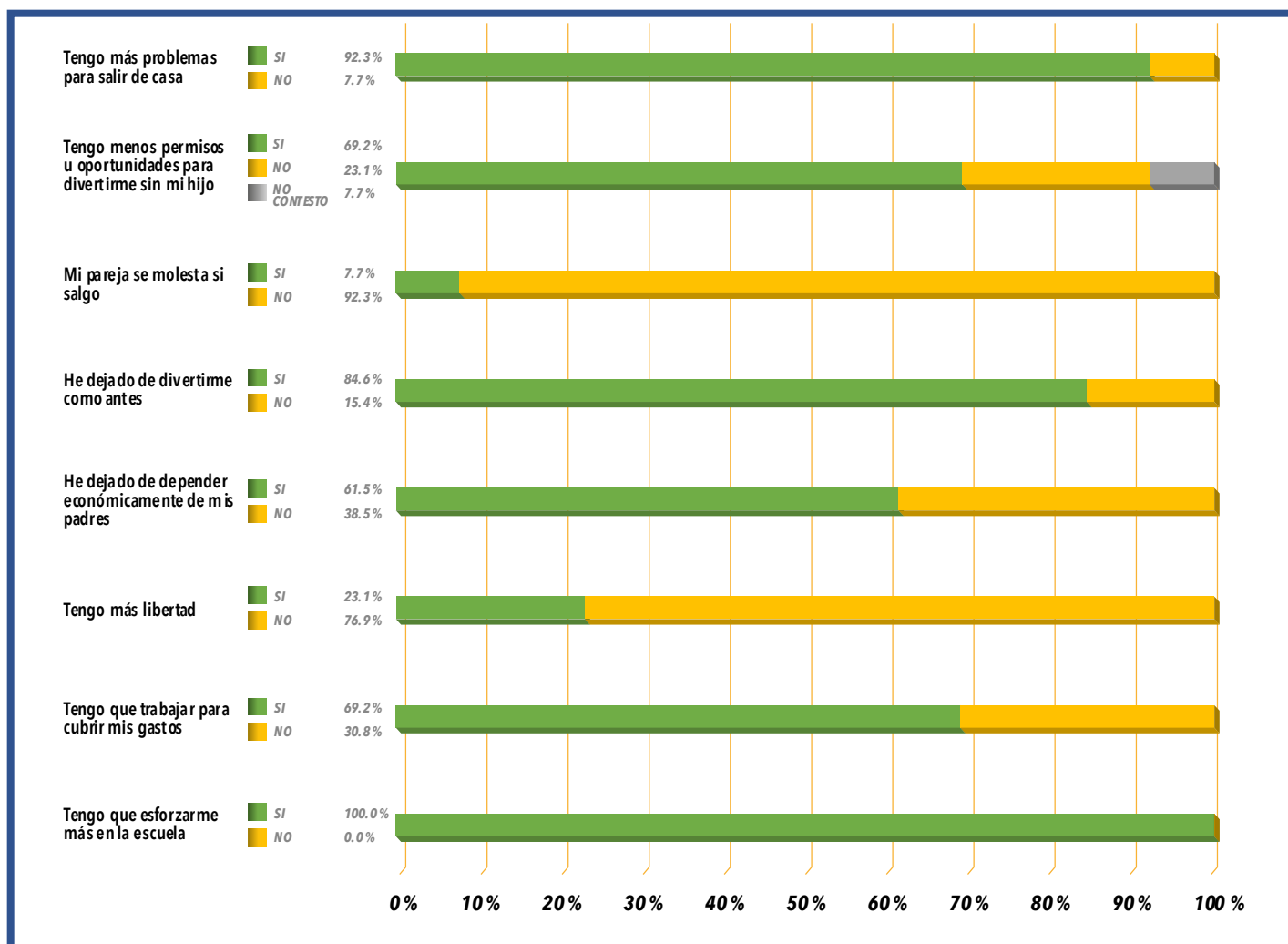
La gran mayoría (92%) afirmó que hoy tiene más problemas para salir de casa, cuestión que podemos inferir se debe a los cuidados que un hijo demanda. En la afirmación siguiente: “Tengo menos permisos u oportunidades para distraerme sin mi hijo o hija”, un poco más de la mitad de la muestra (69%) declaró que sí y el 23% respondió que no. En la tercera enunciación,

debemos previamente, tomar en cuenta que no todas las jóvenes tienen una pareja; bajo esa acotación, la gran mayoría contestó que su pareja no se molesta si salen (92%). En lo concerniente a sus diversiones, un 84% afirmó que no se divierte como antes.

Sobre su dependencia económica, las alumnas que afirman ya no depender de sus padres sumaron un 61% y el resto reconoce que aún depende de ellos en lo económico. Al referirnos a la libertad como adulto que pudiera experimentar la alumna, sus respuestas indican, en una mayoría (77%) que no se sienten más libres.

Nuevamente se abordó el tema del trabajo para cubrir sus gastos, ahora enfocados exclusivamente en las alumnas en contexto de maternidad, aquí se puede observar que casi más de la mitad debe trabajar (69%). Esta cifra permite observar que más de una mitad de la muestra, ejerce tres roles sociales mínimamente. La gráfica se finaliza con una última afirmación que indica: “Tengo que esforzarme más en la escuela”, la respuesta fue unánime, todas manifiestan que esto es verdad. (Véase Gráfica Núm. 19)

Gráfica Núm. 19 Modificaciones en el estilo de vida



Fuente: Elaboración propia. (2020).

Ser una mujer joven, afirma Román (2000), conlleva a la ocupación de un lugar y el recorrido de un destino diferente en comparación de los varones; ellas por lo regular se mantienen dependientes a su familia, a su escuela, a su religión, en general a las instituciones que puedan brindarles una especie de protección frente a la cultura patriarcal predominante; les rodean los mitos, los prejuicios, las prohibiciones, en especial sobre su sexualidad y el cómo ejercerla, todo con la finalidad de reforzar la imagen de lo femenino, que se encuentra cimentada en la dependencia y la pasividad.

En tiempos más recientes, las prácticas sociales han sufrido modificaciones dentro de los usos y costumbres tocante a la vida sexual, conyugal y el ejercicio de las maternidades; han surgido prácticas reproductivas diametralmente opuestas al matrimonio como rito de iniciación a la vida sexual, conyugal y de reproducción, por otras que no están ligadas a este proceso y que han cuestionado las maternidades (Sánchez et al. 2004).

Esta incipiente panorámica de la situación que acontece dentro de las Escuelas Normales nos permite reflexionar en torno a los factores motivacionales, económicos, sociales, familiares y académicos con los que las alumnas en ejercicio de sus maternidades conviven y conjuntan día a día. Ya Palomar (2005) lo decía “la maternidad no es un hecho natural, sino una construcción cultural multideterminada, definida y organizada por normas que desprenden de las necesidades de un grupo social específico y de una época definida en su historia”. (p.36)

Cerramos este capítulo, haciendo una recapitulación de lo que tratamos en estas páginas; en la búsqueda de la presencia del imaginario de las maternidades en las alumnas normalistas, es necesario acompañar los datos y cifras con la voz de las propias madres y estudiantes. Al analizar algunos factores planteados dentro de las preguntas de investigación, comenzamos la aproximación a la heterogeneidad prevaleciente y presente tanto en la cultura escolar como en el acceso a recursos de diversa índole, que delinean y conforman la subjetividad presente en los individuos, en este caso, las alumnas normalistas, dando como resultado múltiples perspectivas y discursos que debieran analizarse en pro de estrechar la diversidad.

Capítulo VI. Análisis de resultados cualitativos.

Dentro de este capítulo se concentraron los resultados obtenidos a través del trabajo de campo, buscando prioritariamente establecer una arquitectura centrada en el diálogo, la óptica de ambas metodologías: cuantitativa y cualitativa con la única finalidad de enriquecer y matizar los aportes que las participantes hicieron en la constitución de esta investigación.

Uno de los debates actuales, de intensidad creciente, se centra en la diferencia entre métodos cuantitativos y cualitativos. Por métodos cuantitativos los investigadores se refieren a las técnicas experimentales aleatorias, cuasi-experimentales, tests “objetivos” de lápiz y papel, análisis estadísticos multivariados, estudios de muestras, etc. En contraste, y entre los métodos cualitativos, figuran la etnografía, los estudios de caso, las entrevistas en profundidad y la observación participativa. Cada uno de estos tipos metodológicos, es decir el cuantitativo y el cualitativo, tiene un grupo de partidarios (Cook y Reichardt, 1986, p.1).

A través de las páginas que lo conformaron, se colocaron epígrafes y extractos significativos que ayudan en la aproximación hacia la comprensión del fenómeno de las maternidades y su alternancia con la formación académica.

Los pasos que fijaron la ruta metodológica inician desde la implementación de una entrevista estructurada dirigida a cuatro alumnas pertenecientes a la Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y quiénes se encuentran alternamente, ejerciendo los roles de sus maternidades. Seguidamente, los encuentros con las informantes se grabaron en audio bajo su consentimiento y, asimismo, cada entrevista fue transcrita y archivada. La información que surgió fue producto del diseño de las entrevistas enfocadas (Sierra, 1998), y finalmente de acuerdo con la información proporcionada por las participantes se establecieron cinco categorías derivadas del rastreo de las experiencias de las maternidades en alumnas normalistas.

Las categorías establecidas dentro de esta investigación surgen de los encuentros sostenidos con las informantes y se acompañaron de aportes teóricos tratados en capítulos anteriores. Bajo el análisis de las siguientes dimensiones: imaginarios de las maternidades, motivaciones y roles, se establecieron puntos de encuentro y algunas expresiones que las participantes utilizan en la construcción de los discursos y algunas prácticas sobre su maternidad. Es importante resaltar que el contexto donde se desarrollan las alumnas que hoy tienen una responsabilidad como madre, se ve influido por diversos factores y, seguros estamos,

delinean su actuar con respecto a la vivencia de su sexualidad, a su forma de materner y a su escolarización.

Castoriadis (1998) afirma que la imaginación es la capacidad de hacer existir lo que no está presente en el mundo físico, es decir, para cada uno se presentaría eso que le rodea y le importa al ser humano. La autonomización de la imaginación sería justamente el paso que permite a los individuos pasar de una simple señal a un signo y a la sublimación, entendiendo que ese término englobaría la capacidad de otorgamiento a los objetos imperceptibles, pero socialmente aceptados un tipo de placer, hablando en términos psíquicos, y que comúnmente se buscan dentro de la religión, la filosofía, la ciencia.

Partiendo de estas ideas, seguimos apelando que existen mitos girando alrededor de la idea de las maternidades y que como Schramm (2007) lo señala, son esos mitos los que generan un imaginario social que implícitamente se encuentra tanto en procedimientos jurídicos, instituidos y otros más, determinando la estructura subjetiva para lo pensado y deseado, soslayando todo lo que no comulgue con esto.

Pintos (1995) también trabajó sobre la línea de los imaginarios sociales y el orden social, el autor planteaba conceder una especial atención a los discursos dominantes, para después bajo la detección crítica del momento actual y también revisando el pasado, establecer una relectura, un tanto emancipatoria del discurso hegemónico y alienante; de lo que se trataría sería de “hacer visible la invisibilidad social”, como parte del trabajo de la ciencia sociológica.

Cuatro fueron las participantes de este estudio: Astrid, Zaira, Ivón e Isaura, son alumnas de distintos semestres de la licenciatura y sus nombres han sido cambiados para conservar su anonimato⁶. Mientras la investigación se llevó a cabo, compartieron algunas características entre ellas, como el hecho de que las cuatro alumnas tuviesen una única hija o único hijo, tres de ellas se convirtieron madres antes de su ingreso a la Escuela Normal, no contaron con becas o apoyos institucionales y vivían en familia.

En cuanto a el cuestionario de la entrevista, constó de 14 preguntas (Véase Anexo 2) y se administró de la misma forma y en el mismo orden a las cuatro participantes. Todas las

⁶ En el primer acercamiento, se les invitó a participar y se les hizo de conocimiento que su identidad quedaría salvaguardada bajo un compromiso ante la Institución y a sus familias.

entrevistas se audiograbaron y posteriormente fueron transcritas. También la observación acompañó a este análisis y los aportes de algunos teóricos especialistas; sin embargo, fue la visión y experiencia de las alumnas, lo que nos permitió plantear algunas categorías de análisis que se describen a lo largo del capítulo.

6.1 El Contexto situacional de las alumnas.

La Escuela Normal Urbana Federal “Lic. Emilio Sánchez Piedras” está situada en la Ciudad de Tlaxcala; ubicada en el centro de la Ciudad, ha graduado a muchas generaciones de licenciados en Educación Primaria, a través de la formación didáctica y pedagógica de su currículo. Han pasado 46 años desde su fundación y a lo largo de ese tiempo, la escuela experimentó cambios respecto a su matrícula, que, si bien en un tiempo fue numerosa, ya esa etapa quedó atrás. La escuela forjó cierto prestigio y lo mantiene gracias a los resultados que obtienen los egresados en los exámenes de oposición para obtener una plaza en el Magisterio Educativo.

La escuela solo cuenta con un turno de clases: matutino y la jornada de trabajo es de 7 AM hasta las 3 PM; la planta de maestros también se compone en su mayoría de mujeres, pero los puestos de Dirección se encuentran a cargo de maestros varones. La Escuela Normal se caracteriza por desarrollar Jornadas de Práctica que se realizan desde el primer semestre de la licenciatura y finalizan hasta el octavo y último semestre de la licenciatura.

En reiteradas ocasiones, hemos señalado que la mayoría del alumnado está compuesto por jóvenes mujeres; manteniendo así la idea de antaño respecto a que la licenciatura en educación es propia de chicas, sin embargo, y paradójicamente, el reconocimiento de las particularidades que la condición del ser mujer posee, no está presente en las Escuelas Normales (Báez, 2014). Si bien es cierto que cada vez las mujeres avanzan un poco más en la separación de los estereotipos que fijan y rigen los roles que deciden desempeñar; los modelos de masculinidad que sirven como referente para los varones, en contraparte, se mantienen casi inamovibles al pasar del tiempo, y épocas pueden ir y venir sin que exista un cambio sustancial y un verdadero involucramiento por parte de ellos, para integrarse en los espacios domésticos (Rodríguez, 2011). Prueba de esto son los testimonios de las cuatro alumnas que este trabajo logró reunir y conformaron el cuerpo del capítulo.

Son las Academias, las encargadas de designar quiénes asisten a determinada escuela primaria para realizar las prácticas correspondientes. La ubicación puede variar de un semestre a otro. El nivel de participación es gradual, en cada semestre al alumno practicante se le demanda mayor involucramiento y participación en la Escuela Primaria. En estas jornadas, el asistir a la escuela primaria asignada puede generar algunas complicaciones para las madres que son alumnas y practicantes en esos días, algunas veces sus hijos enferman o no cuentan con cuidadores que les apoyen, derivando esto en faltas y algunas sanciones tanto en la Escuela Normal como en la Escuela Primaria. Todos los alumnos asisten uniformados los cinco días de la semana, se realizan Honores a la Bandera cada lunes y para esta actividad portan el uniforme de gala. De igual forma, cuando una alumna vive su embarazo mientras asiste a clases, el uniforme debe amoldarse a los cambios físicos que experimenta mientras su embarazo este en curso.

Existen también, diversas Áreas y Sub áreas que se encargan del funcionamiento, atención y seguimiento de los diferentes procesos institucionales; uno de los más representativos es el de Tutorías, pues se encarga de concentrar los expedientes para el seguimiento académico de los alumnos. En ese sentido, la investigación presenta un marco propio de referencia a cerca de la información sobre las experiencias de las alumnas normalistas respecto al ejercicio alterno de su maternidad.

En los cuatro semestres que abarca el trayecto de la licenciatura hay presencia de alumnas embarazadas o en contexto de maternidad; sin embargo, son cuatro alumnas quienes participan en el estudio y gracias a su colaboración voluntaria, se reunió información importante para analizar el fenómeno de las maternidades en espacios de educación superior.

Varios autores recientemente han realizado valiosas aportaciones a los estudios sobre las maternidades y junto con diversos organismos gubernamentales como CONAPO, el INEGI, algunos Observatorios y otros internacionales como la UNICEF o CEPAL, por citar algunos, van construyendo un nuevo enfoque relacionado con la visión de género en reconocimiento de la diversidad y la equidad. Vivas (2020) apunta que, en esta sociedad, aún persiste la idea de asociar las feminidades a las maternidades, y bajo esa asociación, las mujeres se esfuman detrás de la figura de madre. Es verdad que las mujeres han visto y experimentado cambios históricos respecto a las maternidades y los maternajes, pero aún persiste esa subordinación. A lo largo de

los capítulos que conforman esta investigación, hemos revisado algunos de esos aportes y seguros estamos, que este incipiente acercamiento será solo un primer paso en la demanda globalizada de educar bajo un enfoque de género y la desnaturalización del binario: mujer-madre.

Fue importante partir de un punto de referencia para encuadrar los imaginarios sociales de las maternidades, y por ende, se decidió primeramente, sondear ideas y mitos respecto a las maternidades, con la finalidad de escuchar cómo conciben su rol materno, pues el amor materno se ha interpretado por mucho tiempo “en términos de instinto, que de buena gana creemos que se trata de un comportamiento arraigado en la naturaleza de las mujeres cualquiera que sea el tiempo y el espacio que la rodean” (Badinter, 1981, p. 12).

Procedentes de diversos municipios del Estado, sus testimonios dieron cuenta de cómo conjuntan y viven el día a día con los roles de madre y alumna. A continuación, los cuatro casos: Astrid es alumna y madre de una niña. Su hija asiste a la escuela primaria y está casada actualmente. Su embarazo se suscitó antes de ingresar a la Escuela Normal. Vive con su pareja y tiene 24 años. Ivón tiene una hija también de tres años, al igual que Astrid, se embarazó antes de acceder a los estudios normalistas; ella no vive con el padre de su hija y tiene 20 años. Otra de las participantes es Isaura, con 23 años. Ella se embarazó en el tercer semestre de la licenciatura y por ese motivo solicitó una baja temporal, se reincorporó un año después. Su hijo tiene tres años y vive actualmente con su familia. Finalmente, Zaira es otra de las colaboradoras dentro de esta investigación; ella vive con el padre de su hijo. Su embarazo ocurrió cuando estudiaba otra carrera universitaria que trunció; posteriormente se incorporó a la Escuela Normal y tiene 21 años.

6.1.1 Maternidades y Escuela.

Mientras se encontraron en la Institución, ya fuese dentro del horario de clases o en jornadas de práctica, las participantes, conviven y participan dentro de la cultura escolar como cualquier alumna soltera o sin hijos. Desafortunadamente, cuando sus hijas o hijos llegaron a enfermarse, la situación cambió y en ese momento su responsabilidad como madre debió asumirse para irles

a atender o ausentarse para cuidarles⁷. En el caso de Ivón, procedió que tuvo que ausentarse de clases cuando su hija tuvo un problema de salud:

[...]primero pues pregunté qué tan enferma o qué es lo que tuvo para poder ver si puedo pedir, solicitar un permiso y así mismo que lo concedan y yo ir a verla, en este caso, sí fue algo grave, en el cual, pues tuve que pedir permiso y así mismo al ir a atender a mi hija, para que vayamos al doctor y pues que se cure porque no me gusta verla mal.

También Isaura ha vivido varias experiencias al respecto:

Lo que he llegado a hacer cuando mi hijo se enferma o se encuentra enfermo mientras estoy en la escuela, es que para mi siempre lo mas importante va a ser el, [...] entonces lo que he hecho, es pedir permiso de salir un momento para ausentarme de la escuela, para asegurarme de que el está bien, si las cosas se encuentran bien, regresar a la escuela, o en su defecto, ya sea que mi hijo se pone muy mal, o es algo que no lo puede arreglar ningún familiar cercano a mi, pues entonces sí me he tomado el tiempo o más bien, la ausencia de algunas clases para poder estar con el y no dejarlo solo.

Zaira, en su caso, cuando le ha ocurrido que su hijo ha enfermado, ella ha tenido que actuar de esta forma:

[...]sí me he encontrado en esas situaciones y la verdad es, que yo he hecho, que cuando estoy en la escuela y me hablan que está enfermo mi hijo, lo que hago yo es salirme sin sacar justificante o avisar a alguien para que pueda justificar mi falta o el porqué me salí para estar con mi hijo más que nada.

Ante esto, observamos que las entrevistadas debieron dejar sus actividades escolares para acudir hacia sus hijos, atender su consigna de cuidados maternos, brindar la atención requerida y velar por la salud y recuperación de su familia. Lagarde (2015) puntualizó a este respecto que aún cuando los hijos ya han nacido y están físicamente separados de su madre, la realidad es que continúan ligados a ella, siguen utilizando su cuerpo, su energía tanto física como intelectual y afectiva. Esa concepción sobre las mujeres como gestantes, cuidadoras, alimentadoras y limpiadoras resume el acto de criar. Su vida, su tiempo, su entorno están dispuestos para los otros, estamos ante un mandato para que las mujeres, en este caso las participantes, se involucren, con mucha disposición a salvaguardar la vida de sus hijas e hijos por encima de todo; como una suerte de asistencia permanente que no puede negarse o eludirse, pues sería ir en contra de lo natural.

⁷ Esto indica un punto de análisis. Desde la visión de Vivas (2019) puede explicarse que la condición materna exaltada y glorificada, colocó a las mujeres como las únicas encargadas de las criaturas.

Durante la jornada escolar, a sus hijos los cuidan principalmente las madres de las entrevistadas, sus suegras y como en el caso de Astrid, su pareja; también está el caso de Isaura que utiliza los servicios de una estancia infantil. Esto pudiera significar un apoyo para ellas y el privilegio que otorga tener la seguridad de que sus hijos están al cuidado de familiares; sin embargo, una vez en casa, las tareas domésticas como cocinar, la alimentación, las tareas escolares de los hijos son prioritarias y las actividades extraescolares de la Escuela Normal debieron aguardar hasta cubrir las de las hijas o hijos. Astrid nos narró un día normal para ella:

“Si...este mi día comienza pues cuando me levanto y me arreglo para ir a la escuela, me este a la hora de salida paso por mi hija ya que yo en la escuela salía pues muy tarde, salía a las dos y mi hija salía dos y media entonces eso me permitía llegar a tiempo por ella o si llegaba un poquito tarde, la maestra ya sabía que yo estudiaba, entonces se quedaba con ella un poquito, un ratito, de ahí, pues veníamos a la casa, este hacíamos de comer, comíamos y ya nos dedicábamos a hacer tarea y en ocasiones cuando las dos no teníamos mucha tarea veíamos la tele o jugábamos.

El caso de Isaura fue distinto, ella debió trasladar a su hijo a las instalaciones de una guardería. Nos describió lo siguiente:

Pues... un día normal para mí, antes de que sucediera lo de la contingencia por el Covid, este... era levantarme temprano, preparar a mi hijo, prepararme a mí, para que lo pudiera dejar a él en la estancia infantil y posteriormente trasladarme a la escuela, o en su defecto a mis prácticas dentro de la primaria, estar ahí el tiempo, el horario de clases y saliendo de la escuela, claro ir por mi hijo mmm regresar a casa, jugar un rato, descansar un poco, comer con él, estar con él, y atender mis deberes tanto con mi hijo y con la escuela.

Ivón y Zaira coincidieron mucho con la cotidianidad que Astrid e Isaura narraron, para ellas también es muy importante arribar a casa para atender a su hija e hijo, y aunque las clases y actividades académicas concluyeron por ese día, sabían que debían organizar su tiempo para cumplir con los pendientes escolares y reintegrarse al siguiente día a la actividad escolar. Ante esto Ivón nos indicó lo siguiente:

“Durante las clases, por lo regular llego a mi casa entre las tres a tres y media, en ese tiempo llegando lo que hago primero es comer con mi hija, después, posteriormente, si tengo mucho trabajo, primero atiendo mis tareas y después me doy tiempo para jugar con mi bebé, en este caso... cuando no tengo mucho trabajo primero juego con mi hija casi todo el día, entre eso de las ocho, las siete es donde inicio a hacer mis actividades, en este caso mi tarea”.

Zaira, por su parte, buscó estar en constante comunicación con quiénes cuidan de su hijo y priorizó su atención por sobre las tareas escolares:

“Un día normal para mi es, todos los días cuando me despierto para ir a la escuela, este me despierto y le doy un beso, me arreglo, guardo las cosas para ir a la escuela o hago lo que tenga que hacer, una vez que ya esté lista, preparada, antes de salir de la casa ehh me despido de él, ehh cuando estoy en clases, en el horario de clases, cuando estamos en recesos, pues siempre mando mensajes de como está, qué está haciendo, siempre procurándolo para que este, para que sienta que está seguro de que yo pregunto por él, o que no lo olvido más que nada, cuando terminan las clases nunca me detengo, ósea directo para irme a la casa siempre, porque quiero saber qué como esta, si ya comió, si está bien, qué ha hecho, ósea siempre atendándolo, nunca lo descuido mmm si me ha llegado a tocar que a veces tengo que estar con él y a veces tengo que descuidar un poco la escuela, pero no siempre, siempre he estado pendiente de lo qué es la escuela y lo qué es mi hijo”.

Los testimonios antedichos, nos remitieron nuevamente a retomar la división sexual del trabajo como punto de contrastación, pues conforma particularmente una parte fundamental en la combinación de los roles que las participantes realizaron. Al respecto Bourdieu (1998) separó las necesidades de la reproducción biológica de las necesidades de la división sexual del trabajo, remarcando que la construcción social y arbitraria de lo biológico y el cuerpo femenino y masculino, las costumbres y las funciones del fundamento naturalista son los aspectos que determinan dicha división y otorgándole validez al enfoque androcéntrico de la división sexual del trabajo.

Lamas (2013) coincide en este sentido, afirmando que, desde hace muchísimos años atrás, las maternidades como una diferencia biológica entre los géneros fue lo que dio pie a la división sexual del trabajo y fungió como detonante para que la instauración de la dominación de un sexo sobre otro fuera lo que regulara todo lo relacionado a las tareas y funciones sociales tanto para las mujeres como para los varones.

Acerca de las rutinas que las madres experimentaron, ya Vivas (2020) apuntaba en su trabajo, que además de considerar a la madre como la fuente de creación humana, desafortunadamente también se convierte en chivos expiatorios de todo el mal que aqueja a la sociedad, pues no cumplen debidamente con los cánones establecidos. Aunadamente, se les responsabiliza de la felicidad y el fracaso de su descendencia, sin ver que realmente, ningún de los dos estadios se encuentran bajo su dominio, en todo caso, sería, más bien, atribuible a una serie de factores y condiciones sociales que se escapan de su alcance. Si pensamos en todas las actividades que una madre debe realizar durante el día, sumando atender las encomiendas escolares y en el caso de quienes tengan una pareja, encargarse de él también, multiplicando la responsabilidad, y, no obstante, se espera en todo momento que la madre, la alumna, la hija, la esposa, atienda sus responsabilidades con empeño.

Por lo antedicho, el apoyo que la familia, la institución, en este caso, la escuela Normal pueda brindar resultará determinante para continuar en el camino de la escolarización. Climent (2003) señalaba que “en nuestra sociedad existen dos esferas centrales en la construcción de la identidad: la educación y el trabajo. Si el acceso a ellos no está garantizado o es deficitario, se constituyen en espacios que profundizan la vulnerabilidad”. (p.78).

Investigaciones como la de Ochoa (2011), aportan un punto de vista que involucra a los docentes, en tanto que señala la importancia de no sólo dedicar los esfuerzos a la impartición de clases o evaluar alumnos, si no también detectar las necesidades personales de cada estudiante, para generar estrategias acordes y reconocer la diversidad, instaurar la igualdad y la equidad, tal y como lo establecen los planes y programas de estudio en miras de contrarrestar la estigmatización de las jóvenes, embarazadas, o quienes ya son madres. ¿De quiénes se apoyan las participantes?, fue una pregunta que presentó algunas coincidencias.

Astrid describió el apoyo que recibe comenzando por su pareja:

-“...mi esposo, siempre me ha apoyado, para pagar colegiaturas, inscripciones, materiales que me piden en la escuela; mi suegra por su parte, cuando no me daba tiempo llegar por mi hija o cuando mi esposo tenía que trabajar temprano ella me ayudaba, yo le dejaba a mi hija, mi suegra la atendía, la llevaba a la escuela, la iba a recoger y le daba de comer, ella es una gran ayuda; también mi mamá me ayudaba, se la dejaba y la atendía, mis hermanos también.”-

Respecto a la Escuela Normal, su postura no fue favorable:

-“...por parte de la escuela yo creo que no hay apoyo, ni por parte de los maestros, ya que en varias ocasiones cuando teníamos que realizar actividades fuera de la escuela planteé con los maestros que tenía que cuidar a mi hija y en ocasiones la respuesta de los maestros resultó una negativa, inclusive, en una ocasión, un maestro me llegó a decir que él no me había dicho que yo tuviera hijos y que eso no era algo que a él importara ya que yo tenía que cumplir en la escuela y me dijo que no sabía como le iba a hacer para atender la encomienda, entonces por parte de la escuela yo creo que no hay apoyo o ellos no saben quien tiene hijos, no se da ese apoyo para las madres que estudian.”

Isaura, compartió otra percepción respecto a los apoyos que le ha brindado la Escuela Normal.

-“... la manera en que la institución me apoya es porque me permite el acceso a la escuela y al salón de clases con mi hijo, en las ocasiones cuando nadie más puede verlo, he optado por llevarlo conmigo al aula de clases, siento que de esa manera me ha ayudado la institución.”-

Fuera del horario de clases también le ayudan para continuar con sus estudios y con sus gastos, su madre, dice Isaura le apoya mucho económicamente, y emocionalmente:

-“...ella es mi mayor apoyo, también me apoyan mis maestros, porque ... bueno yo siempre he dicho que Dios nos pone a ciertas personas en nuestro camino y varios de mis maestros, me ha motivado siempre a seguir adelante a terminar la carrera, a no rendirme y a conseguir algo mejor.”-

Zaira enumeró sus respaldos en una forma muy similar a Isaura, en primer lugar, también mencionó a su madre como la persona de quién recibe el mayor apoyo:

-“...mi madre, me ha apoyado tanto emocional como económicamente y de todas las maneras posibles que ella ha encontrado, ella me motiva a seguir porque siempre ha dado todo por mí para estar bien; también mi esposo me apoya económica y emocionalmente, me motiva, me dice que debemos echarle ganas para salir adelante, de igual forma mi familia tanto política y la propia son apoyos para mí.”-

-“La Escuela Normal conoce mi situación”-, afirmó Zaira, pero opinó al mismo tiempo que el apoyo que la Institución le ha brindado, no ha sido suficiente: -“...no me lo tome a mal, pero la verdad es que cuando mi hijo se enferma, bueno... en primer año me traté de hablar con los profesores para que me dieran chance para salir o para faltar al día siguiente y así atender a mi hijo y no me dieron esa facilidad o ese apoyo; siento que se cierran. Sé que es parte de la formación docente el viajar, el ir a otros lados para ir a conocer contextos, pero a veces el estar a cargo de mi hijo me lo impide, me pasó en primer año, mi hijo estaba chiquito y sentí que me obligaban a ir a los viajes...”-

Ivón también se apoya en su madre primordialmente:

-“En mis estudios, mi mamá y mis hermanos, me están apoyando tanto emocional como económicamente. En el caso de mi mamá el apoyo es mayor. En algunos momentos me he sentido baja en autoestima, pero mis hermanos hablan conmigo y me hacen reflexionar, me dicen que haga las cosas por mi hija, para superarme y para que a ella le pueda dar las oportunidades que a lo mejor yo no tuve...”-

Tampoco Ivón concibió un refuerzo sustancial por parte de la Escuela Normal,

-“...desde mi punto de vista, yo digo que los que me apoyan realmente son los maestros, en algunas ocasiones he pedido apoyo o una oportunidad para entregar trabajos un poquito más tarde de lo normal porque le dedico tiempo a mi hija y no cuento con todo el tiempo para poder realizar mis tareas; en otra ocasión, mi hija se enfermó, pedí un permiso y pues me lo otorgaron...”-

6.1.2 Motivaciones en la vida de las alumnas ejerciendo sus maternidades

Las participantes del estudio también pudieron hablar de aquello que les motiva y les mueve a seguir dentro de la vida académica, ya D'Angelo (2003) decía que el modo en que los individuos emplean su tiempo y sus aspiraciones para el futuro manifiesta la interacción de sus estilos de vida y los sentidos vitales con sus posibilidades y exigencias que le presentan los diferentes ámbitos sociales. Detenernos a pensar en lo que motiva a las estudiantes para culminar sus carreras fue otro punto de análisis que mostró varias posibilidades de perceptivas. ¿Qué es lo más importante para una alumna que debe maternar al mismo tiempo que asiste a una institución escolar?

Para este momento de la entrevista, se preguntó sobre la o las principales motivaciones que ellas albergan en el logro de un título académica. Las respuestas no distan unas de otras. Zaira dijo:

-“...es mi hijo, el me motiva a estar estudiando más que nada porque quiero ser mejor”-. Astrid coincidió afirmando lo siguiente: - “Mi principal motivación... pues es darle una mejor calidad de vida a mi hija, ya que, pues yo con mi esposo nos casamos un poco jóvenes, eso no nos permitió seguir estudiando; cuando nació mi hija, tuve que esperar tres años e inicié la escuela, el tuvo que dejar de estudiar”-.

Ivón manifestó así su sentir:

- “La motivación de que siga y culmine mi preparación, es por mi hija, porque quiero ser un buen sustento para ella y para brindarle lo mejor”-.

Finalmente, Isaura expresó su opinión comentando lo siguiente:

-“quien me motiva para conseguir mi título es mi hijo, ¿por qué?, porque al conseguirlo sé que puedo brindarle una estabilidad económica para satisfacer sus necesidades”-.

Resulta innegable que las percepciones van cambiando a medida que los individuos avanzan en sus trayectos de vida; todas las participantes colocaron en primer lugar y como motor de avance a sus hijas o hijos. Ante esto, la motivación como categoría analítica cobró especial interés que se combina con el imaginario social de las jóvenes sobre educarse para ser alguien en la vida, para tener éxito, para salir adelante. Desde la perspectiva de Miller y Arvizu (2016), “Las madres estudiantes son una muestra de sujetos contemporáneos que organizan la secuencia y la intensidad de sus eventos biográficos de acuerdo con expectativas y oportunidades” (p. 40).

6.1.3 Imaginario social de las maternidades en alumnas normalistas

Badinter (1981) resalta la valoración que la sociedad le otorga a una buena madre en tanto aprecie su maternidad, si se presenta el caso contrario, es decir, el desprecio hacia su condición de madre, irremediablemente se le atribuye el calificativo de mala. Hoy existen nuevas posturas, como la Teoría de Género que ha trazado líneas promisoras vislumbrándose un nuevo camino para restar fuerza a los viejos patrones soslayantes de las particularidades que cada mujer posee y que definen su forma de ser, de actuar, y en este caso de maternar.

Existe toda una gama de ideas respecto a las maternidades, el ejercicio de ésta y las razones del por qué se es madre. Estos rastreos, como los de este trabajo, permitieron ahondar en el imaginario social de las maternidades, en el cómo se concibe, cómo se transmite y cómo se manifiesta. Está el caso de Isaura respecto a su percepción sobre las maternidades.

“...-la maternidad, va más allá de concebir a ese pequeño ser humano, para mi, la maternidad es amar, proteger, cuidar, ser responsable con esa personita que trajiste al mundo, apoyarlo, motivarlo en algunas circunstancias, educar...”- y continua afirmando que cuando tuvo conocimiento de su embarazo, se futurizó en un sentido protector, así lo narró: “-...cuando me enteré que estaba embarazada mmm me visualicé siendo una mamá muy protectora, porque bueno, siento que eso es algo como que de familia, porque mi mamá es muy cariñosa y protectora, entonces yo me visualizo de la misma manera porque lo recibí en casa...”-.

Cuando se le preguntó sobre la razón de llevar a término su embarazo, ella respondió así:

- “...porque fue un acto de amor en su momento, si yo bien lo había planeado o esperaba que fuera en otro momento o en otras circunstancias, a veces las cosas suceden y al enterarme no dudé ni un momento en que iba a tener a ese bebé, entonces pues... convertirme en madre no me dio miedo”.-

El cómo Isaura se afianzó a la idea de ser madre, nos coloca nuevamente dentro de un marco discursivo que no se aparta del imaginario social de las maternidades, palabras como amor, protección, cuidar, siguen presentes en la construcción social de la figura materna, llamó la atención que hablara del miedo y su negación directa. Es un requisito fundamental poder concatenar sentimientos amorosos y demandas sociales al ejercicio materno, en ello se basa el logro de una buena figura materna. Sobre esto, ya Medina et al. (2014) presentaron a el siglo XXI como el momento de consolidación para el ideal de ‘buena madre’, delineando así a las

mujeres que pueden brindar a su hija o hijo un ambiente de tranquilidad y satisfacción emocional del tipo casi perfecto.

Al sondear a Ivón sobre el porqué había decidido terminar el proceso de gestación, respondió lo siguiente:

“...es una pregunta muy capciosa, pido disculpas de antemano, la verdad no pensé que fuera madre tan pronto, se prestó el momento, a lo mejor con la persona incorrecta; pero bueno, no todo es malo, lo bueno es que tengo a mi hija y que sola con el apoyo de mi familia voy a salir adelante y darle lo mejor a mi hija ...”. Ella refirió a la maternidad como -“...el vínculo que se da desde la gestación, donde la mujer puede concebir al hijo, y pues yo concebí a mi hija, la maternidad, inició desde ahí para mí, posteriormente, con el paso del tiempo, los hijos crecerán y se le transmitirán sus derechos, sus obligaciones, a ser responsables...”-

Por lo antedicho, y en diversas ocasiones dentro del desarrollo de este trabajo el concepto de responsabilidad emerge en los discursos sobre las maternidades, es interesante escuchar cómo se asume un embarazo, no planeado, bajo esas connotaciones sobre el sentido de responsabilidad maternal.

Tachada de egoísta, de malvada, hasta desequilibrada, la mujer que desafiaba la ideología dominante no tenía otra alternativa que asumir mejor o peor su anomalía. Ahora bien, es difícil vivir la anomalía, como es difícil vivir toda diferencia. De modo que las mujeres se sometieron en silencio, algunas con calma, otras a costa de frustraciones y desdicha.

Actualmente, la situación ha dejado de ser esa. El modelo [...] se está hundiendo bajo los golpes de las feministas. (Badinter, 1981, p. 198)

Astrid relató que el hecho de tener una relación con su actual pareja le dio pauta para concluir el embarazo:

“-...yo creo que eso fue, a lo mejor fundamental, para que yo decidiera tenerla.”-

Aunado a la idea sobre su maternidad, que entre varios aspectos engloba el ser ejemplo de superación, podemos percibir un amalgamiento de preservación de prescripciones sociales hegemónicas y un sentido de apoyo para formar una familia, ella concluye lo siguiente:

-“...la maternidad es poder a lo mejor educar a mi hija con buenos valores, darle una buena educación, y sobre todo inculcarle el amor que nosotros sentimos por ella para que se sienta querida y sepa que puede realizar todo lo que ella se proponga, a lo mejor por mi ejemplo, que a pesar de que ya la tenga, yo seguí estudiando”-

En el caso de Zaira, sucedió algo similar, de acuerdo con su experiencia, ambos decidieron unirse y vivir juntos para criar a su hijo, así expresó su testimonio:

-“... mi pareja y yo ya estábamos estudiando otra carrera y ya solo nos faltaba un año por concluir, fue entonces que decidimos formar una familia, pero bueno las cosas cambiaron, y tuve que salir de la universidad”.-partiendo de esto que le aconteció, ella reflexionó lo siguiente: -“ Si bien la maternidad es una experiencia personal maravillosa, en lo personal me llevó a un cambio de prioridades en la vida pero hay altas y bajas y la verdad es que también es un aprendizaje, también implica que inicia una etapa de responsabilidades.”-

Es a lo largo del presente siglo, que se ha consolidado ese ideal de “buena madre”, connotando, entre otras cosas, una mujer capaz de ofrecer a su hija o hijo un ambiente tranquilo, hablando en términos emocionales y la satisfacción de sus necesidades de manera casi perfecta, donde consciente de la responsabilidad que conlleva el pleno desarrollo de sus hijos, la experiencia le resulte gratificante. Ante este panorama, parecería que es el círculo familiar el único custodio tanto de las aspiraciones y conflictos de los sujetos (Medina et al. 2014). Como se puede observar, poco relevante resulta el hecho de que la cultura y su disociabilidad de valores hegemónicos han conducido durante siglos los hilos de la socialización de los individuos y la supremacía del mito mujer – madre.

Los sentimientos y las metas para con sus hijos, son otras categorías que se imbrican directamente sobre el imaginario social de las maternidades, Palomar (2005) y Badinter (1981) coinciden sobre esa búsqueda y anclaje del ideal de género para la experiencia de toda mujer que costumbrista, tradicionalmente determinan el cómo ser mujer. Todo lo que resulte antihegemónico, para el caso de las maternidades, debe ser contrarrestado, apelando siempre a un mandato universal, muy poco claro, pero fuertemente arraigado dentro las sociedades, sobre el que se basa biológicamente el sentido de la reproducción humana.

Las participantes configuraron sus sentimientos y metas respecto a sus hijos de una manera casi similar. Cada una describió brevemente qué sentimientos le inspiraban sus hijos o hijas, y también qué metas visualizaban para ellos. Astrid respondió así:

-“... el sentimiento que tengo hacia mi hija es el amor que yo siento por ella, de igual modo, creo que tengo la responsabilidad de crear un buen ser humano y prepararlo para la vida [...]mis metas son que ella tenga una buena educación y darle a lo mejor, no todo, pero si lo necesario para que ella pueda ser una buena estudiante, una buena hija y una buena persona. También quiero que mi esposo estudie, seguir preparándonos, para que podamos darle todo lo que ella requiere.”-

Por su parte Isaura afirmó que:

-“...me llena de mucha felicidad el ver que mi hijo está a mi lado, que él sonríe, que es feliz, y eso a mí me pone muy feliz ,hasta en los momentos que me siento estresada o preocupada por algo, el verlo a él feliz, corriendo, saltando, gritando, cambia por un momento mi estado de ánimo y soy feliz junto con el...”

Concerniente a las metas que Isaura alberga para con su hijo, ella las enumeró de la siguiente forma:

-“...que el ingrese a preescolar, es por ahora mi meta a corto a corto plazo, y que económicamente estemos estables para mantenerlo; a mediano plazo sería conseguir un trabajo estable que no me absorba todo el día para poder darle la atención necesaria a mi hijo...”-

Análogamente Ivón enumeró las metas para con su hija de la siguiente forma:

-“...a corto plazo quisiera que cada día aprendería cosas nuevas y se supere. A mediano plazo sería que inicie primero con el preescolar, y a largo plazo sería que ella cumpla todos sus sueños, sus metas, sus propósitos, que a futuro pueda darle las mejores herramientas para que se supere y apoyarla” ...-

Como anteriormente lo señalamos, las participantes coincidieron en la búsqueda de poder brindar ese futuro mejor, que también forma parte de un imaginario social de las maternidades sobre el proveer y ofrecer lo mejor a los hijos. Finalmente, las palabras de Zaira al respecto fueron:

-“A largo plazo sería darle un hogar propio, quiero que sienta libre para jugar, para crecer, para todo, para desarrollarse; a mediano plazo... tal vez viajar con mi familia, que conozca otros lugares, y estar siempre con el ... que aprenda de mí [...]la felicidad de ver a mi hijo jugar, crecer, reír, aunque a veces también sentimientos como el enojo pues hay ocasiones en que no me quiere obedecer y si me enojo; también he sentido la tristeza y la angustia cuando lo veo enfermo...”-

Cuando Vivas (2020) hace referencia a una maternidad desobediente, la postura resultante sería ir en contra de todo aquello normado por el sistema, para virar y responsabilizar conjuntamente a todo el colectivo, no habría necesidad de exaltar a las maternidades, sino más bien, ir dejando atrás prácticas aceptadas y naturalizadas que supeditan a las mujeres como responsables del porvenir de sus hijas o hijos. Pero ¿qué sucede cuando no existe ese amor maternal?; Palomar (2004) opina que se vive una fuerte presión cuando la experiencia subjetiva y de una intensidad tal como un embarazo, parto o proceso de crianza no deseado, o sin recursos para enfrentarlo, inevitablemente derivará en conflictos, situaciones dolorosas y también

violentas que afectarán tanto a la madre como lo hijos. Por tales motivos los papeles de género necesitan una relectura para contar con una apoyatura desde varios planos.

6.1.4 La pareja y su papel en la vida de las madres normalistas.

De Keijzer (1998) habló de la paternidad como una posición y función que cambia históricamente y varía entre una cultura y otra, entre las distintas clases sociales y las etnias dentro de una misma nación. Tiene especificidades de acuerdo con la particular historia de vida al tiempo y a la significación que cada varón le conceda.

La relación con el padre de sus hijos e hijas resultó otra categoría de suma importancia para el análisis de sus experiencias sobre sus maternidades, aunque en líneas anteriores las entrevistadas comenzaron a describir un poco sobre la relación que mantuvieron con su pareja cuando el embarazo ocurrió, la pregunta dentro de la entrevista se dirigió específicamente para conocer cómo era la relación que mantenían con los padres de sus hijas e hijos.

Astrid respondió en ese sentido:

- "...la relación que yo mantengo con el en la mayoría de tiempo es buena, aunque en ocasiones había discusiones, yo creo que como en todo. Cuestiones como el hecho de yo estudiara, daba lugar a reclamos por parte de mi suegra, ella llegó a decirme que yo no debía de estudiar, que quien debía hacerlo era mi esposo ya que el es quien iba a mantener a la familia y que entonces pues...yo debería de trabajar y ayudar a mi esposo a que estudiara para que el pudiera mantenernos a nosotras. Traté de que mi esposo entendiera que yo también quería estudiar y así empezaron a mejorar las cosas, de ahí en adelante nuestra relación fue buena, pero en ocasiones si hay discusiones por la escuela, más que nada cuando tenía que quedarme más tiempo o cuando se realizan viajes académicos..."-

Zaira nos definió la relación que mantiene con su pareja en breves palabras, dijo: "La defino como apoyo mutuo y de confianza, y de amistad."-. Ivón e Isaura compartieron una experiencia similar; ambas, hasta ese momento eran madres solteras y no convivían cotidianamente con el padre de su hija e hijo respectivamente.

Dijo Isaura que para definir su relación con el padre de su hijo:

-“Utilizaría una sola palabra que sería inestable, en realidad no estamos juntos, vivimos en casas separadas; mi pareja o el padre de mi hijo trabaja casi todo el día ehh también estudia, mmm mi relación con el es meramente inestable...”-.

Ivón habló al respecto:

-“La relación es lejana, ¿a qué me refiero?, pues yo vivo con mi familia y el vive a parte con su familia, solamente se hace responsable en los gastos económicos y básicos sobre mi hija.”-

Cada una de las colaboradoras, han establecido una relación diferente con sus parejas actuales, o bien la han dado por terminada, sin que esto radicalice la rutina que viven en conjunto a sus hijas o hijos, nos queda claro, que su maternidad garantiza los cuidados para con las hijas e hijos y, además reafirma la división sexual del trabajo, establecida ya de antaño.

Arvelo (2001), al respecto del ejercicio de la paternidad, advierte que, dentro de la cultura occidental, específicamente en Hispanoamérica, existe un rígido desempeño y asignación de roles propios para cada género, lo masculino se exagera a tal punto que puede crear obstáculos para ejercer una paternidad que valore tanto las expresiones emocionales, afectivas y amorosas en conjunto con las actividades que conlleva la atención de las hijas e hijos. Así es como la masculinidad tiende a descalificar todo lo femenino y lo que se relaciona con ello, como los cuidados hacia las hijas e hijos.

Los hombres se asemejan al poder sagrado y sobrenatural, y tienen las capacidades inherentes al poder: ellos pueden decidir y actuar sobre los hechos, sobre la vida y de manera particular, sobre las mujeres. [...] Dan amparo, protección y seguridad y el mundo puede caminar bien, siempre y cuando haya un hombre en torno al cual vivir. [...] Mediante la fe, la mujer se deposita social y subjetivamente en el hombre. La violencia, la humillación, la permanente servidumbre, son vivibles, siempre y cuando él esté dispuesto a protegerla (Lagarde, 2015, p.253 y 254).

Los estereotipos de la pareja ideal se han reproducido a lo largo de varias décadas, reforzando la idea de ese imaginario sobre el amor eterno, que trasciende cualquier conflicto y puede a cualquier costo, mantener el estatus de la pareja; sin embargo, Bourdieu (2000), apuntaría, más bien a que esa idea, conllevaría una tendencia a la sumisión que lleva a reivindicar y a ejercer una dominación, que no está inscrita en la naturaleza, sino que ha sido construida bajo un largo proceso de socialización y que diferencia el sexo opuesto.

Desafortunadamente también el imaginario de las maternidades comprende y acepta que los terrenos naturales de las madres abarcan además de los embarazos y las maternidades, el

cuidado y manutención de las hijas o hijos en el caso de que el padre se negase a otorgarlos, reproduciendo de esta forma, estereotipos de género, que cada vez se alejan más las necesidades sociales de los individuos en general.

Siguiendo con De Keijzer (1998) y para cerrar este apartado, resaltamos su trabajo en el sentido del llamado que realiza a los hombres, apuntando que si bien es cierto que la mayoría de ellos no han sido capacitados, ni sensibilizados para cumplir con la paternidad o los ámbitos domésticos, haciéndoles creer que poseen una especie de discapacidad doméstica, si se debe advertir y difundir que biológicamente están equipados para desempeñar los cuidados de las hijas o hijos, o bien compartir las tareas de la casa, sin demeritar su masculinidad.

6.1.5 Las experiencias respecto a sus maternidades.

Finalmente, a las participantes del estudio se les solicitó describir resumidamente, cómo había sido la experiencia de combinar dos roles alternos en su vida: el ser madre y ser alumna de la Escuela Normal. El tema de las maternidades dentro de las instituciones de educación normal no es un tema prioritario en las agendas o los programas de apoyo destinados a las matriculadas en Escuelas Normales. A lo largo de este trabajo, hemos señalado que las alumnas deben generar una serie de estrategias y desplegar diversos recursos para compaginar sus roles prioritarios. Ellas lo narraron así, la primera fue Ivón, nos resumió su experiencia de la siguiente forma:

-“Al principio me sentí saturada, presionada, como que no sentía tranquilidad de poder combinar mis dos trabajos, no me daba mis tiempos, no tenía el control, afortunadamente con apoyo de mi familia hoy tengo tiempo para poder realizar mis dos trabajos, mis mi vida se divide en dos...me siento ya mejor, más tranquila [...] en algunos momentos cuando hay mucho trabajo, pues si me siento poquito presionada [...] pero hoy llevo el control de ambas situaciones...”-

Astrid coincidió con Ivón, su narración fue la siguiente:

-“Sí, al combinar o al ser madre y estudiante, sentía en ocasiones, que quedaba a deber en los dos; en la escuela siempre fui una alumna que cumplió [...] pero además, tenía que desarrollar otras actividades, porque mi esposo se iba a trabajar en la tarde, entonces yo tenía que hacer de comer, lavar,...atender a mi esposo y a mi hija, entonces durante la tarde yo no hacía tareas, las realizaba por la noche. En la escuela, siempre traté de cumplir con todo, entregaba tareas, trabajos, iba a los viajes académicos, apoyaba en lo que se podía en mi grupo como en las ofrendas, los campamentos, las convivencias, siempre cooperaba y

siempre iba, pero también en mi casa trataba de desarrollar mis tareas de manera que, se balancearan para que no quedara mal con una ni con otra.”-

Isaura describió la situación que ha experimentado a lo largo de su escolarización y la responsabilidad adquirida para con su hijo, de la siguiente manera:

-“Bien, mi rol de madre y alumna al mismo tiempo es cansado, muy cansado, el tener que levantar tempranísimo a mi hijo, llevármelo a la escuela conmigo para no perder un día de clases [...], correr con el, llevarlo de aquí para allá, ver qué puede comer, cómo distraerlo, cómo mantenerlo quieto es un poco cansado... algunos compañeros míos aprecian a mi hijo, entonces lo distraen o juegan con el [...], pero la mayor parte del tiempo tengo que estar con el yo, soy su mamá y me toca cargar o más bien llevarlo conmigo a todos lados y pues sí es un poco pesado pero al final del día es por mi hijo por el que hago las cosas y por su bienestar entonces igual me siento bien con ello el poder tenerlo conmigo y no sienta que lo abandono.”-

El último de los testimonios fue el de Zaira:

-“Tienes que balancearte para estar al nivel tanto en la maternidad como en lo educativo.”-

Miller y Arvizu (2016) ya lo destacaron en su trabajo, encontrando que el peso en las narrativas de las mujeres que participaron en su estudio, justamente se veía en las rutinas que viven en torno a la cobertura de actividades tanto domésticas, laborales, académicas y de cuidado de los hijos, dando por resultado, una innegable diferencia entre las estudiantes sin hijos.

Consideramos que toda esta información aquí descrita, no sólo debiese quedarse como un mero dato informativo, sino más bien, avanzar en la visibilización del fenómeno, de tal forma que las personas al frente de las instituciones de educación superior se involucren coactivamente para adelantar en materia de equidad de género y en otros temas pendientes de la agenda de las políticas públicas para ejercer maternidades en espacios educativos.

Ya en otros trabajos se han abordado diversas exploraciones sobre el tema de las maternidades en estudiantes universitarias; sin embargo, resaltamos, que en México existe muy poca información oficial sobre las maternidades en contextos de educación superior y mucho menos respecto a las maternidades en alumnas normalistas.

Después de los encuentros con las entrevistadas, se vuelve necesario insistir en el reconocimiento del papel de las mujeres dentro de la sociedad y dentro de las instituciones de

educación superior. Más allá de los debates biológicos deterministas o pragmatismos diversos, se remarcó la necesidad para familiarizar a toda la comunidad normalista en pro de la igualdad entre mujeres y hombres; implicando, invariablemente, focalizar las particularidades de las mujeres y en específico de las madres estudiantes, para ir labrando un soporte que emerja de las todas las aportaciones que los temas de género hoy nos brindan (Báez, 2014).

Cerramos este capítulo, resaltando el hecho de que la información de tipo empírico aquí tratada, nos permitió extraer un fragmento de las experiencias acerca de maternidad en alumnas normalistas, conocer un poco sobre quiénes son y cómo han estructurado su vida escolar a la par del ejercicio materno, los enfrentamientos cuando diversos obstáculos han aparecido y el asimiento de un imaginario social de las maternidades aún vigente que, aunque con matices distintos, pero en el discurso esencialmente, sigue siendo el mismo. Como pudo leerse estuvimos frente a la subjetiva interpretación y su apremiante reordenamiento de prioridades, metas y roles que en su momento cada madre normalista tuvo que hacer. No existe una única forma de maternar, hemos visto distintas y propias formas en cada caso aquí descrito.

Conclusiones

Dentro de este último capítulo, se presentan las conclusiones derivadas del estudio. Después de haber realizado un recorrido dentro de la arquitectura teórica de dos teorías medulares como la de los Imaginarios Sociales y la de Género; así como la sistematización de toda la información recabada y el adentramiento al campo social, entre otros pasos centrales y propios del proceso de investigación se procede a exponer la visión conjunta del arribo al que se ha llegado. A continuación, se proceden a exponer dichas conclusiones bajo el siguiente orden; en primer término, un recordatorio de los objetivos que guiaron la investigación, hallazgos importantes, dificultades en términos operativos, algunas aportaciones y recomendaciones.

El objetivo primordial para la elaboración de esta tesis consistió en el análisis del imaginario de las maternidades a través de las narrativas alumnas normalistas en condición de madres, aspecto considerado clave en la construcción social de las maternidades. Asimismo, dicho análisis contó con la apoyatura de tres objetivos más para reconocer los factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos implicados en los procesos de construcción social de las maternidades y al mismo tiempo conocer un poco más de las informantes en cuanto a sus características socio-económicas y académico-familiares, para finalmente identificar a través de su propia experiencia, la alternancia en el ejercicio de sus maternidades y la asistencia a una Escuela Normal.

Para la realización de este trabajo investigativo se contó con la participación de 73 estudiantes que colaboraron en una encuesta y cuatro alumnas que fungieron como informantes clave bajo la técnica de la entrevista; fue gracias a su participación que se pudieron reconstruir las experiencias acerca de las maternidades y su alternancia con los roles que desempeñan al ser parte de la Escuela Normal. Un aspecto importante que se resalta dentro de la tesis es el contexto donde se desenvuelven las alumnas que formaron parte del estudio; debido a que las características de la Escuela Normal la distinguen de entre las universidades, por regirse, entre otras cosas, bajo lineamientos específicos que demanda la Secretaría de Educación Pública, dicho esto, resulta necesario enmarcar brevemente el recorrido histórico que han transitado dichas escuelas, para poder así, conocer sobre las dinámicas, mecanismos y currículos, con la finalidad de conocer más sobre las particularidades de las Escuelas Normales.

De igual forma, tópicos esenciales tratados en el abordaje de esta investigación, fueron la división sexual del trabajo, los estudios de género y los imaginarios sociales de las maternidades; es bajo este faro investigativo, que se buscó rastrear algunas categorías consideradas centrales y que, a su vez, se ven transversalizadas por el fenómeno de las maternidades. Dichas categorías se tipificaron en: maternidad y escuela, motivaciones, relaciones familiares y de pareja, así como apoyos brindados para ejercer el doble rol.

Más que un cúmulo de datos de orden técnico o accesorios de las teorías del Imaginario Social y de Género, se considera que el aporte de este trabajo está en lo que sus páginas develan. Bajo la voz de las informantes, la subjetividad mediada por la desigualdad se evidencia, sin pretender victimizarles o minusvalorarles, más bien, han sido sus relatos lo que enmarca esa disparidad constante dentro del escenario educativo, que aún a pesar del tiempo, no cambia en mucho y sigue exigiendo a sus discentes una especie de patronaje inexorable para acceder a un alumnado idóneo, sin advertir las particularidades de esta población específica de alumnas maternando.

Después de entrevistar a las participantes quedó claro que ese ideal de buena madre sigue vigente y persiste su búsqueda consciente, la lectura del fenómeno, tal y como lo reporta el concentrado aquí presente, se atribuye a la división sexual del trabajo y a los imaginarios sociales de las maternidades, el peso sustancial que establece esa figura socialmente construida de madre abnegada y preservadora de la encomienda en dar vida a otros y para los otros. Badinter (1981) y Lagarde (2015) lo afirmaron desde hace ya tiempo, no hay cabida para el amor maternal como supuesto o por descontado, este amor no viene incluido. Las ideas acerca de las maternidades tienen raíces biologicistas y toda la sociedad junto con sus instituciones, se han encargado de darles validez y arraigo a esas ideologías.

Y decía también Chodorow (1979) al respecto; que las maternidades son vistas como un estado natural, sin necesitar de alguna explicación, las mujeres activan sus deseos, capacidades y prácticas para acceder a dichas maternidades y es así como la socialización mantiene el aseguramiento de la pauta tradicional. Hoy día, la visión apunta a la relectura de una maternidad en plural, es decir, no se trata de una única e idónea forma de ser madre, existen maternidades en tanto que existen mujeres bajo diversos contextos, edades, preferencias sexuales, prioridades y todo lo que acompaña la subjetividad de una persona. Ha sido a través una búsqueda sobre el

entendimiento del concepto de maternidad como se han transitado múltiples caminos que han analizado y enfocado ese concepto bajo nuevas perspectivas tanto teóricas, como pragmáticas, psicológicas, sociales y hasta económicas, para derivar en lo que se podría denominar como nuevas maternidades y nuevos maternajes y que sirven como punto de partida en la construcción de una visión divergente para toda la sociedad respecto al papel de las mujeres en el proceso de sus maternidades.

Aunque aún las informantes mantuvieron en sus discursos la prioridad de sus hijos por encima de todo, su postura va, por fortuna, caminando a la destructuración de la réplica de ese imaginario insoslayable de “buenas madres”, se pudo observar que su esfera privada va reduciéndose y van incorporándose a la vida pública como parte de esa necesidad de formarse académicamente y buscar una movilidad social; este incipiente avance representaría, como se puede atestiguar, un cambio en la transversalidad de las maternidades hacia los contextos más próximos; la meta en este sentido, se consideraría, que sería la normalización de un maternaje alterno a la asistencia a los centros de educación.

Sus narrativas dejaron ver entre otros puntos interesantes, sus motivaciones y los apoyos con los que cuentan para mantenerse dentro de la institución. Se observa que ellas tienen claro el propósito de alcanzar un grado de licenciatura que les permita avanzar tanto económica como profesionalmente. Han experimentado sus maternidades en un tránsito hacia la adultez y hacia la adquisición de una formación profesional al mismo tiempo, y han tratado de responder a las demandas que estos roles les señalan.

Resulta fundamental resaltar que las participantes no percibieron una apoyatura sólida dentro de la Institución, pero todas coincidieron que su familia les provee una atención y sostén necesarios para arribar al término de la licenciatura. En este sentido, si bien el involucramiento del padre de sus hijas e hijos resultó para ellas un factor determinante en el desarrollo de embarazo y el término de este, para el momento de la entrevista algunas informantes ya no mantenían una relación sentimental con los padres de sus hijas e hijos; sin embargo, ellos seguían aportándoles algunos recursos para la manutención, cuestión que les exige seguir manteniendo cercanía con ellos y que al parecer complejiza en cierto punto, las relaciones interpersonales de las entrevistadas en pro de no representar un obstáculo en la filiación de la hija o hijo y el padre.

Las tareas propias del cuidado de las hijas e hijos, así como la división sexual del trabajo resultaron medulares a la hora de analizar las experiencias de las participantes respecto a sus maternidades y a su propia conjugación con la asistencia a la Escuela Normal. Todas coincidieron en el hecho de la dificultad que les representan la distribución del tiempo, las tareas domésticas, el asistir a clases y la responsabilidad en general que conlleva las actividades del maternaje. Como ya se ha hecho mención, esta tesis, desde el inicio, pretendió ofrecer una panorámica de la situación actual de las estudiantes en ejercicio de sus maternidades para reconocerles como una población muy particular, con necesidades y características específicas; buscando específicamente el reconocimiento de las alumnas y sus propias subjetividades como parte de la diversidad que existe dentro de las aulas, que abarca un fenómeno actual y mantiene su tendencia.

Dentro del desarrollo de este trabajo se encontraron también dificultades sobre todo en lo concerniente a dos aspectos importantes: la falta de investigaciones específicas en terrenos de las distintas maternidades en espacios educativos de nivel superior y junto con esa ausencia, se añade la escasa producción reciente de bibliografía enfocada en la desmitificación de las maternidades y el imaginario social de las mismas, así como también, el poco interés por parte de las alumnas para participar e involucrarse en trabajos de esta índole. Aunamos que a través de la investigación se constató la poca o nula asequibilidad para los registros o seguimientos de los casos por parte de la escuela, y que nos pudo dar cuenta de la poca importancia concedida, por parte de las instancias correspondientes, a las alumnas que maternan al mismo tiempo que asisten a su formación profesional.

Se ha considerado que lo antedicho se debe seguramente, a que la perspectiva de género aún no forma parte de la cultura escolar normalista que debiera emanar de la institución, sin embargo, el proceso que implicó realizar el trabajo de campo, creemos, optimistamente, podría servir de precedente en el sentido de evidenciar y detectar esta creciente necesidad de adopción de una vía emancipadora de estereotipos homogenizantes del papel de las mujeres en los espacios de educación superior. En ese sentido Segato (2020) apuntaba la importancia que pensar la cuestión de género y la teoría como transformadora de la sociedad, pues sin teoría no podría crearse un discurso para nombrar las problemáticas que se enfrentan hoy día. Reflexionar para partir hacia el cambio que favorezca la igualdad. Son los puntos medulares que la teoría comparte respecto a la igualdad de género en los espacios universitarios.

El estado de emergencia sanitaria por la COVID-19 decretado en el mes de marzo del presente, también dificultó un poco los encuentros con las participantes, por no encontrar coincidencias respecto a horarios para entablar la comunicación, pese a esto, las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, logrando así obtener la información requerida. Por otra parte, otro punto un tanto difícil se debió a que la plantilla de maestros que conforman el personal docente de la escuela incluye a mi persona y por esta razón, se debió buscar y delinear una estrategia que dejaría fuera a las alumnas que estuviesen a nuestro cargo, pues la figura del docente siempre se asocia con una función evaluativa y eso, consideramos, que afectaría el curso de las entrevistas y claro también, cabía la posibilidad de que la información se pudiese sesgar.

La información sobre los sectores juveniles de la población consideramos es limitada; la concentración de datos, información y esfuerzos investigativos giran mayormente alrededor del fenómeno del embarazo adolescente; en México, por ejemplo, la literatura es vasta en ese sentido, situación que reduce las fuentes de información para acceder a datos, estadísticas, narrativas o estudios específicos sobre mujeres ejerciendo sus maternidades en educación superior. Se puede inferir, a partir de lo antes mencionado, que se han subestimado los estudios y análisis de quienes, como lo mostraron las informantes, alternan roles diversos, desafiando, en algunos momentos, la figura impuesta socialmente de buenas madres.

Particularmente, el trabajo realizado para conformar esta tesis ha permitido, entre otras cosas, ver favorecidas algunas habilidades investigativas que, seguramente seguirán fortaleciéndose con el devenir del tiempo y que cobran sentido al intentar construir un nuevo panorama emanado de las teorías sociales y que repercute en diversos planos, a nivel personal, a nivel laboral y a nivel social para desembocar en una invitación hacia lo plural y a su vez, hacia la particularidad del fenómeno de las maternidades.

Mirando retrospectivamente, quedaron atrás aquellos primeros planteamientos y supuestos con los que se delineaba el inicio de la investigación para dar paso a un cambio que viró la postura y la visión original sobre el fenómeno, y en ese sentido, todo este trabajo ha servido como detonador de un nuevo marco de reflexión que personalmente, se traduce en un aprendizaje invaluable y a la vez en una nueva forma de entendimiento. Cada fase de esta tesis representó un reto personal y ante esto, solo se puede destacar que falta muchísimo camino por recorrer en lo que al trabajo de investigación se refiere, pero es y fue el interés por ofrecer una

vía de explicación sobre la realidad que viven algunas alumnas normalistas lo que motivó y puso en marcha todo el proceso de búsqueda y de conocimiento que no termina aquí, sino que continúa.

Para cerrar este apartado, se enlistan una serie de recomendaciones que pretenden favorecer algunos aspectos directamente relacionados con las alumnas que ejercen sus maternidades en espacios educativos normalistas, esto con la finalidad de avanzar hacia la visibilización de esta población y sus particularidades, así como la creación de líneas de acción que deriven en beneficios no sólo de las alumnas matriculadas, sino de las generaciones que están por venir, para su desglosamiento, se presentan los siguientes puntos.

Respecto a los apoyos económicos, se propondría que el otorgamiento de apoyos gubernamentales, como becas o ayudas asistenciales por parte de organismos gubernamentales debe considerarles con preferencia, sin tomar en cuenta los promedios obtenidos a partir de su desempeño académico, sino más bien se trataría de beneficiarles para asegurar su continuidad dentro de la institución, ya que como se puede observar, algunas no cuentan con el apoyo por parte de los padres de sus hijas o hijos, situación que les perjudica, pues el peso económico que se deriva de los gastos propios de la licenciatura, debe además, considerar el coste de crianza de sus hijas e hijos.

Por otra parte, través del estudio también se puede ver, que la información sobre el control de natalidad y la transmisión de enfermedades de tipo sexual no es un punto que se considere en la agenda de tópicos prioritarios de la escuela, sobre esto, es de llamar la atención, que la educación sexual dentro de este nivel no se contemple soslayando así los derechos sexuales y reproductivos de las alumnas, tomando en cuenta lo anterior, se recomienda avanzar en este sentido tanto en la modalidad de capacitación, como de colaboración con instituciones de salud y seguridad social. Ochoa (2011) apuntaba al respecto, que resulta necesario no sólo para los docentes, sino en beneficio de la comunidad estudiantil, actualizar a la plantilla docente en materia de diversidad, equidad de género, así como también, sobre derechos sexuales y reproductivos de la juventud, muy independientemente de los ámbitos competenciales, académicamente hablando, de los cursos a impartir.

También, bajo este faro, es prudente señalar que es competencia de la academia y los directivos llevar y difundir un discurso que pugne por la desmitificación del binomio mujer-madre y el imaginario social de la madre ideal, que sólo genera presión social, perpetua los modelos patriarcales y anula el reconocimiento de la diversidad presente en todos los maternajes. Hoy día se advierte, gracias a la construcción tanto en el estado del arte como la producción científico-social al respecto de las maternidades, que los tópicos relacionados con las nuevas maternidades actualmente gozan de atención a nivel global, sobre todo por segmentos poblacionales que buscan hacer una reducción de las distintas brechas desfavorecedoras para las mujeres.

Es una pretensión personal, que este incipiente estudio abra camino para otras líneas de investigación futuras al respecto del ejercicio de las maternidades en contextos educativos y específicamente en los de nivel superior. Algunas líneas que se pueden considerar para proseguir rastreándose con mayor profundidad serían las siguientes: las madres solteras y normalistas, las políticas educativas enfocadas a la asistencia de las alumnas en contextos de maternidad, salud reproductiva en jóvenes normalistas y finalmente las normalistas y la interrupción del embarazo -mitos y realidades-.

Este trabajo finaliza con una última reflexión sobre el papel actual de las mujeres maternando alternamente a su formación educativa, las miradas victimizantes no coadyuvan al reconocimiento de su participación dentro del escenario institucional, tampoco se busca una acción paliativa para asegurar su egreso, más bien, el analizar la entremezcla de sus propias experiencias y las expectativas sociales impuestas al rol de las mujeres intentaría dar paso a una nueva lectura, que resulte afín tanto a las jóvenes que experimentan el fenómeno, como a los docentes que se ven involucrados en la formación de las alumnas.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, M. L. (2004). *La educación "superior" femenina en el México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*. México: Plaza y Valdés/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alcántara, V., L. y Bernal R., S. (2012). *El aprendizaje autorregulado y su relación con la motivación en estudiantes universitarios* (pp. 4-10). DIDAC (59).
- Alzard C., D. (2013). *Construcciones y Estereotipos de Feminidad reforzados a partir de la Mitología Clásica: El caso de Afrodita, Hera y Atenea*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Anzaldúa, R. y Ramírez B. (2016). *Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario*. En L. Pérez y Enríquez G.A. (coord.). *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I* (1a edición ed.). Chile: Universidad Arcis. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4687/Investigacion%20educativa%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ardisana, H. E. (2012). *La motivación como sustento indispensable del aprendizaje en los estudiantes universitarios*. (pp.13-27).Pedagogía Universitaria. XVII..
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la investigación científica* (6ta ed.). Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, C.A.
- Arvelo, L. (2001). *Masculinidad y Función Paterna*. Revista electrónica Otras Miradas on line. 1(1). (pp.43-52). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/gigesex/otrasmiradas>.
- Ávila, C. E. (2017). *La presencia del normalismo en la historia contemporánea de nuestro país*. Voces De La Educación, 2(4). pp. 13-27. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/62>

- Backzo, B. (1999). *Los Imaginarios Sociales, Memorias y Esperanzas Colectivas* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el instinto maternal?*. Barcelona: Paidós.
- Báez-Chávez, I. (2014). *La feminización en las escuelas normales del estado de México*. Ra Ximhai, 10(5). (pp.321-338). [fecha de Consulta 2 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134021>
- Bahena, A. A. N. (2016). *El imaginario histórico-social: una posibilidad para reflexionar sobre la construcción de género*. En L. Pérez y Enríquez G.A. (coord.). *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Barrón, A. K. S., Madera, P. J. A. y Cayeros L. L. I. (2018). *Mujeres universitarias y espacios de decisión: estudio comparativo en Instituciones de Educación Superior Mexicanas*. *Revista de la educación superior*, (pp. 39-56). XLVII (188).
- Bazant, M. (1995). *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México.
- Benítez, V., Escalante, S., García, S y Velazco, M. (2009). *Cambios en el proyecto de vida de estudiantes embarazadas de nivel superior*. *Revista científica electrónica de psicología*.; 8 (8). (pp. 131-135).
- Bolaños, R. (2011). *Orígenes de la educación pública en México*. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. (pp. 11-40). México: Fondo de Cultura Económica, Secretaría de Educación Pública.
- Bourdieu, P. (1998). *Razones prácticas. Teorías sobre la acción*. (pp. 47-51). España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. (pp. 297-310). Argentina: Siglo XXI Editores.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Bonder, G. (1992). *Las mujeres y la educación en la Argentina: realidad, ficciones y conflictos de las mujeres universitarias*. En E. Giberti y A. M. Fernández (Comps.), *La mujer y la violencia invisible*. (pp. 37-62). Buenos Aires: Sudamericana.
- Brown, V. y Nichols, T. R. (2013). *Pregnant and Parenting Students on Campus: Policy and Program Implications for a Growing Population*. *Educational Policy*, 27(3) (pp. 499–530). Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0895904812453995>
- Buquet, A. (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos*. *Perfiles Educativos*, 9(33) (pp. 211-225).
- Buquet, A., A. Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad* (1a edición ed.). México, México: Universidad Autónoma de México.
- Bustos, R. O. (2005). *Mujeres, educación superior y políticas públicas con equidad de género en materia educativa, laboral y familiar*. En Norma Blázquez Graf y Javier Flores, (Eds.), *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica México*. (pp. 63 – 90). CEIICH-UNAM/UNIFEM/Plaza y Valdés.
- Carreto, P.A.E. (2011). *Imaginario e Identidades sociales: los escenarios de actuación del “Imaginario social” como configurador de vínculo comunitario*. En Coca, J., Valero, J., Randazzo, F., y Pintos, J. L. (coord.) (2011). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Santa Uxía: CEASGA.
- Carvajal, M. L. (2001). *Teorías, categorías y conceptos: una guía interdisciplinaria en el análisis del espacio y el tiempo*. *Comunicación*, Vol. 1, número 003, 17 páginas. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/166/16611311.pdf.
- Casal, J. (1996). *Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 75 (pp. 295- 316).

- Casal, J., García, M., Merino, R. y Quesada, M. (2006). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición* en Revista Papers 79. Barcelona: UAB.
- Casas, Á. J. G., y Solorio, P. C. D. (2015). *Jóvenes en edad escolar y embarazo no planeado*. Reflexiones, 94(2),(pp.79-87). [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1021-1209. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=729/72946471006>
- Castoriadis C. (1997). *El imaginario social instituyente*. En Zona Erógena. Núm. 35. Bs. As.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2007). *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Tusquest Editores.
- Castoriadis, C. (2012). *El imaginario social y la institución. Lo histórico social*. En La institución imaginaria de la sociedad. (pp. 269-351). Argentina: Ensayo.
- Cegarra, J. (2012). *Fundamentos Teórico-Epistemológicos de los Imaginarios Sociales*. Cinta de moebio, 43. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/43/cegarra.html>
- Centro de Investigaciones. Departamento de Bienestar Universitario. (2005). *Caracterización de los estudiantes de una institución de educación superior de Pereira*. Investigaciones Andina, 7 (10). (pp.10-16).
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE). (2000) *Juventud, población y desarrollo: problemas, posibilidades y desafíos. Proyecto regional de población 2000-2003*. Santiago de Chile: CELADE-FNUAP.
- Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG). (2017). *Boletín 23 # Tendencias de género*. México: UNAM. Recuperado de: <https://tendencias.cieg.unam.mx/boletin-23.html>
- Ciganda, D. (2008). *Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado?*. En C. Varela Petito, Demografía de una sociedad en transición: la población uruguaya a inicios del siglo XXI. (pp. 69-81). Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

- Climent, G. (2003). *La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas*. Revista Argentina de Sociología, 1(1). (pp.77-93). [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1667-9261. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26900106>
- Cook, T., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (2a. edición ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S. L.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2018). *Situación de la salud sexual y reproductiva*. Entidades Federativas. México. CONAPO.
- Conway, J., Bourque, S., y Scott, J. (2013). *El concepto de género*. En Marta Lamas (comp.), El género: la construcción cultural de la diferencia sexual, (pp. 21-33). México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM..
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación Social* (2a edición ed.). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Cox, R. (1996). *El saber local, metodologías y técnicas participativas*. La Paz: NOGUB-COSUDE/CAF.
- Cruz, S. F. (2020). *Las uniones tempranas y el embarazo adolescente. Desafíos y compromisos con la salud sexual y reproductiva de adolescentes*. Cuba: UNFPA. Recuperado de: <https://cuba.unfpa.org/es/publications/las-uniones-tempranas-y-el-embarazo-en-adolescentes-desaf%C3%ADos-y-compromisos-con-la-salud>
- Chilisa, B. (2002) *National policies on pregnancy in education systems in SubSaharan Africa: the case of Botswana*. Gender and Education, 14(1). (pp. 21-35).
- Chodorow, N. (1979). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Dalarun, J. (2018). *La mujer a ojos de los clérigos, en Historia de las mujeres en Occidente*. Tomo 2. La Edad Media. (pp. 29-60). Madrid: Taurus.

- Dávila, Ó. y Ghiardo, F. (2005) *Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile*. Revista Nueva Sociedad. N° 200. (pp. 114-126).
- D'Angelo, H. O. (2003). *Proyecto de vida y desarrollo integral humano*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D050.pdf>
- de Beauvoir, S. (2013). *El Segundo Sexo* (1a edición ed.). México: DeBolsillo.
- De Garay, A., y del Valle, D. M. G. (2012). *Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, III(6). (pp.3-30).[fecha de Consulta 2 de Diciembre de 2020]. ISSN. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299129030001>
- De Keijzer, B. (1998). *Paternidad y transición de género*. En B. Schmuckler y A. Langer (eds.). Familias y relaciones de género en transformación. México: The Population Council/Edamex.
- De la Garza T. y Gustavo L. (eds.) (2012). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: FCE/UNAM.
- Díaz, C. S., González, M. F. y Ramos, M., K. (2010). *Historia de Embarazos en Estudiantes de Programas de Salud en una Universidad Pública del Caribe Colombiano*. Revista Clínica de Medicina de Familia, 3(3), (pp.163-169). [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1699-695X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1696/169616213004>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (2016). Norma Oficial Mexicana NOM-007-SSA2-2016. Para la atención de la mujer durante el embarazo, parto y puerperio, y de la persona recién nacida. Diario Oficial de la Federación. México.
- Doróla, E. (1992). *La naturalización de los roles y la violencia invisible*. En E. Giberti y A. M. Fernández (Comps.), *La mujer y la violencia invisible* (pp.37-62). Buenos Aires: Sudamericana.
- Eco, H. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, España: Gedisa.

- Eisler, R. (1996). *El cáliz y la espada. Nuestra historia. Nuestro futuro*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID). (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). México.
- Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA). (2018). *Informe Ejecutivo Anual 2019 de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo Adolescente (ENAPEA)*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558796/INFORME_GIPEA_2019_VF.pdf
- Escalante, P., Gonzalbo, P., Tanck, D., Staples, A., y Loyo, E. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- Esquivel, S. y Escobedo, M. (2018). *Repensar el normalismo. Una nota sociohistórica sobre expectativas y demandas de la formación docente*. *Caleidoscopio - Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*. 5. 153. 10.33064/10crscsh375.
- Estupiñán, A. M., y Rodríguez, B. L. (2009). *Aspectos psicosociales en universitarias embarazadas*. *Revista de Salud Pública*, 11 (6), (pp. 988-998).
- Estupiñán, A. M. y Vela, D. (2012). *Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. Vol. 41. Número. 3. 2012, (pp. 536-549). Colombia
- Fernández, E. M. (2001). *La feminización de la docencia: algo más que una anécdota*. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*. Madrid, 125, (pp.10-14).
- Fernández, P. y López, G. (2013). *El uso del modelo experimental en ciencias sociales*. VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Figuroa M. L. M. (2000). *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXX (1), (pp.117-142). [fecha de Consulta 2 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030105>

Flores, H. A., Carrasco, L. M. E. E. y Espejel, R. A. (2014). *La formación de la comisión universitaria para la igualdad de género (CUIG). Una experiencia de transversalización*. Ra Ximhai, 10(7), (pp.23-36). [fecha de Consulta 2 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132451002>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *Estado mundial de la infancia 2011*. New York: UNICEF.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2015). *Una aproximación a la situación de adolescentes y jóvenes en América Latina y El Caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. Panamá: UNICEF.

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2018). *Una Guía para la implementación de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes en las Entidades Federativas*. México: Impretei.

Francés, F., Alaminos, A., Penalva, C. y Santacreu, O. (2014). *El proceso de medición de la realidad social: La investigación a través de encuestas*. Alicante: PYDLOS.

Fuster, G. D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), (pp.201-229). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

García, G. A. M. (2016). *El ideal femenino y la formación de maestras. La escuela superior de niñas de Xalapa, 1881-1907*. Revista Ulúa, 27, (pp.159-180).

Grupos Estatales para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (GEPEA). (2020). *Informe de Actividades 2019*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563403/Informe_2019_GEPEA_Tlaxcala.pdf

Girola, L. (s.f.). *Representaciones e imaginarios sociales*, en De la Garza, Enrique y Gustavo Leyva (coords.) (s.f.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. (pp. 402-43). México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).

- González, J. R. M. (2009). *De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX): un estudio de género*. Revista mexicana de investigación educativa, 14(42), (pp.747-785). Recuperado en 02 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300005&lng=es&tlng=es
- Gobierno de México. (2019). Comunicado 2.1, *Promedio de hijas e hijos por mujer en México en 2019*: CONAPO. México: Gobierno de México. Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/prensa/2-1-promedio-de-hijas-e-hijos-por-mujer-en-mexico-en-2019-conapo>
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2018) *Metodología de la Investigación*. 6a. ed. México: McGraw-Hill.
- Hernández, V. G. (2009). *Reseña de "Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe"* de SIERRA, Rosaura y RODRÍGUEZ, Gisela. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 13, (pp.286-288). [fecha de Consulta 21 de Abril de 2021]. ISSN: 0122-7238. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86912384017>
- Hevia, B. D. y Perea, H. L. (2020). *Embarazo y adolescencia*. Revista Cubana de Pediatría, 92(4), e1 290. Epub 01 de diciembre de 2020. Recuperado en 10 de abril de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000400002&lng=es&tlng=es.
- Huerta, M. R. M. (2017). *Ingreso y presencia de las mujeres en la matrícula universitaria en México*. Revista de El Colegio de San Luis, VII (14), (pp.281-306). [fecha de Consulta 2 de diciembre de 2020]. ISSN: 1665-899X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4262/426252094011>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2018). *Mujeres y Hombres en México 2018*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2019). *Mujeres y Hombres en México 2019*. México: INEGI.

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2020). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2020). *Características de los Nacimientos Registrados en México durante 2019*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) y Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM). (2007). *Las mujeres en Tlaxcala 2007*. México: INEGI. Recuperado de:http://www.diputados.gob.mx/documentos/Congreso_Nacional_Legislativo/delitos_estados/Las_Mujeres_Tlaxcala.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (6 de mayo 2020). *DESIGUALDAD en cifras*. Recuperado de:
http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/BA6N06%20VoBo%20200720.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2020). *Sistema de Indicadores de Género*. México: INMUJERES.
- Jardón, V. y Scotta, M. (2018). *La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario*. En J. Paronzini, *Los enfoques de género en las universidades*. (1a edición ed., págs. 54-67). Ciudad de Rosario, Provincia de Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de:<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/13456/Libro%20AUGM%202018.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Jiménez, V. M. S. (2009). *Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22 (1).
- Jones, P. H., Tillack, W. S., Melton, R. J. y Smith, J. C. (1973). *Pregnancy among high school students*. *Health Services Reports*, 88, (pp. 187–192).
- Knibiehler, Y. (2000). *Historia de las madres y de la maternidad en Occidente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lagarde, R. M. (1997). *La perspectiva de género*. En Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia (2a edición ed). Madrid, España.
- Lagarde, R. M. (2015), *Los cautiverios de las mujeres, Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI Editores.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. México: Taurus.
- Lamas, M. (2013), *La antropología feminista y la categoría género*. En Marta Lamas (Comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 97-125). México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Leyva, G. (s.f.). *La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y teoría social de hoy*. En De la Garza, Enrique y Gustavo Leyva (coords.) (s.f.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma Metropolitana (UAM).
- López, P. O. (2006). *Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles*. *Revista Electrónica Sinéctica* (28), (pp.4-16). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/213>
- Marcús, J. (2006). *Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad*. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), (pp.100-119). [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 1667-9261. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=269/26940705>
- Medina, B.C. I. (2001). *Paradigmas de la investigación sobre lo cuantitativo y lo cualitativo*. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina* (10), (pp. 79-84). Recuperado el febrero de 2018, de Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91101010>

- Medina, B. P., Maz, M. y Gómez, P. L. (2014). *El ideal de madre en el siglo XXI. La representación de la maternidad en las revistas de familia*. Estudios sobre el Mensaje Periodístico. 20. 10.5209/rev_ESMP. 2014. v20.n1.45244.
- Miller, D. y Arvizu, V. (2016). *Ser madre y estudiante. Una exploración de las características de las universitarias con hijos y breves notas para su estudio*. Revista de la Educación Superior, Número 177, Volumen 45. Enero - marzo 2016, (pp. 17-42). México.
- Molina, G. (2008). *Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela*. Cuadernos de Educación, n° 6 (pp. 257-270). Córdoba: CIFYH-UNC.
- Molina, M. E. (2006). *Transformaciones Histórico Culturales del Concepto de Maternidad y sus Repercusiones en la Identidad de la Mujer*. Psykhe (Santiago), 15(2), (pp. 93-103). Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000200009>
- Monje, Á. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de: <https://goo.gl/lyYzxJ>
- Muñoz R.C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. (2a edición ed.). Ciudad de México, México: Pearson Educación.
- Navarro, A. L. [Posgrado Políticas UNAM] (2019, agosto 20). *Taller de Metodología Doctor Luis Navarro Ardoy*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Rpiktr-LrnY>
- Ochoa, S. A. (2011). *De la mochila a la pañalera: Embarazo y maternidad en jóvenes estudiantes de preparatoria*. México: Plaza y Valdés SA de CV.
- Ordorika, I. (2015). *Equidad de género en la Educación Superior*. Revista de la Educación Superior, Número 174, Volumen 44. México.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2019). *La población mundial sigue en aumento, aunque sea cada vez más vieja*. New York. EUA. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2019/06/1457891>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Debate temático: “*Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas*”. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *La educación es esencial en la prevención de los embarazos en la adolescencia*. Revisión de la evidencia y recomendaciones. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) e Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). (2006). Informe sobre la Educación superior en América Latina y El Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. Caracas: UNESCO/IESALC.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2020). *El embarazo en la adolescencia*. Ginebra, Suiza: OMS. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (OPS/OMS). (2018). *La salud de los adolescentes y jóvenes en la región de las Américas. La aplicación de la estrategia y el plan de acción regionales sobre la salud de los adolescente y jóvenes (2010-2018)*. Washington, EUA.
- Organización Panamericana de la Salud y Organización Mundial de la Salud. (OPS/OMS). (2019). *Los adolescentes y jóvenes de la Región de las Américas siguen sin tener acceso a intervenciones vitales de salud*. Washington, EUA. Recuperado de: https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15496:young-people-in-the-americas-continue-to-miss-out-on-vital-health-interventions&Itemid=1926&lang=es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2017). *Construir un México inclusivo: políticas y buena gobernanza para la igualdad de género*. Paris: OECD Publishing.

- Ortiz, L. A. (2015). *Embarazo en universitarias, el caso de la UAEH, 2014*. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8), [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5039/503950656007>
- Palomar, V. C. (2004) *Malas madres: la construcción social de la maternidad*. Recuperado de: <http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/malasm955.pdf>.
- Palomar, V. C. (2005). *Maternidad: Historia y Cultura*. Revista La Ventana, 22, (pp.35-67).
- Pintos de Cea-Naharro, J. L. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Madrid: Sal Terrae.
- Pintos, M. A. L. (2015). *Maternidad: reflexiones sobre sus significados y las construcciones del imaginario social: partiendo de la experiencia práctica en un Centro para mujeres con niño/as y adolescentes a cargo, en situación de calle*. Trabajo final de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
- Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021. Tlaxcala (2017). Periódico Oficial. Recuperado de: <https://periodico.tlaxcala.gob.mx/indices/Ex17072017.pdf>
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción social de la investigación*. (pp. 143-176). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Ramírez, P. A. (2014). *Fases del proceso de investigación social*. Sevilla, España.
- Ricco, R., Sabet, S. y Clough, C. (2009). *College Mothers in the Dual Roles of Student and Parent: Implications for Their Children's Attitudes toward School*. USA. Merrill-Palmer Quarterly. 55. (pp.79-110)
- Rodríguez, G. G., Gil, F, J. y García J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a edición ed.). Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. San Sebastián de los Reyes: Morata.

- Román, R. (2000). *Del primer vals al primer bebé. Vivencias del embarazo en las jóvenes*. México: Instituto Mexicano de la juventud.
- Romero, G. M. L., Tapia, T. E. y Meza M. C. (2020). *Abanico de maternidades. Un estado del arte desde los aportes feministas*. Debate feminista, LIX, (pp.143-165). Recuperado de http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2155
- Rosselli, N. D. (2010). *La motivación en contextos académicos. Necesidad de un enfoque teórico ampliado*. En *La Motivación en Entornos Universitarios* (pp. 371 - 382). Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Fundación Universidad de Río Cuarto. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299658342_LA_MOTIVACION_EN_CONTEXTOS_ACADEMICOS_NECESIDAD_DE_UN_ENFOQUE_TEORICO_AMPLIADO
- Rubin, G. (2013). *El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política del sexo'*, en Lamas Martha (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 35-96). México: Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM.
- Sierra, R. y Rodríguez, G. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*, México, IESALC / UNESCO Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, ISBN 968-6802-24-X. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (13), (pp. 286-288). Retrieved December 02, 2020, Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382009000100017&lng=en&tlng=en
- Saltalamacchia, H. (2005). *Del proyecto al análisis: aportes a la investigación cualitativa*. Tomo III. Buenos Aires: Saltalamacchia y Asociados. Recuperado de: [http:// saltalamacchia.com.ar](http://saltalamacchia.com.ar)
- Salvatierra, L. L., Aracena, A. M., Ramírez, Y. P., Reyes, A. L., Yovane, C., Orozco, R. A., Krause, M. (2005). *Autoconcepto y proyecto de vida: Percepciones de adolescentes embarazadas de un sector periférico de Santiago, participantes de un programa de educación para la salud*. *Revista de Psicología*, XIV(1), (pp.141-152). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26414111>

- Sánchez, B. A., Espinosa, S.E.C. y Torres, E. (2004). *Nuevas maternidades o la desconstrucción de la maternidad en México*. Debate Feminista (30), (pp. 55-86).
- Sandoval, C. (2002), *Investigación cualitativa, Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), Editores e Impresores Ltda. arfo.
- Schramm, N. (2007). *¿Mujeres en conflicto con la maternidad? La entrega de un hijo en adopción o la transgresión de un ideal materno*. Revista de Psicología, XVI (1),147-170. [fecha de Consulta 1 de Diciembre de 2020]. ISSN: 0716-8039. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=264/26416106>
- Schüssler, R. (2007). *Género y educación*. Cuaderno temático, Lima: EBRA.
- Segato, R. [TV. UNAM] (2020, junio 19). *Conferencia Rita Segato, Curso Políticas Universitarias para la Igualdad de Género*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=-8fiE_3q7mw
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2007). *La incorporación de la perspectiva de género en la estadística educativa*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. México: SEP.
- Serret, E. (2006). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina. Oaxaca*, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
- Sierra, F. (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*, en J. Galindo (coord) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp. 207-276). México: Addison Wesley Longman.
- Sierra, R. y Rodríguez, G. (2005). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: IESALC / UNESCO Unión de Universidades de América Latina, UDUAL.

- Staples, A. (2015). *Mujeres ilustradas mexicanas, siglo XIX. En Historia de las mujeres en México.* (pp. 137-156). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México-Secretaría de Educación Pública.
- Stern, C. (1997). *El embarazo en la adolescencia como problema público: una visión crítica.* Salud Pública de México, 39(2), (pp. 137-143). Salud Pública de México. Recuperado de: <http://saludpublica.mx/index.php/spm/article/view/5990/6840>
- Sztanjnszrajber, D. [Facultad Libre Virtual] (2017, noviembre 13). *El manifiesto contra-sexual.* [Archivo de vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/y47jZnFuiis>
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos.* (pp. 50-99). España: Paidós,.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en Competencias.* Bogotá, Colombia: Ecoce Ediciones.
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). *La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. La práctica investigativa en Ciencias Sociales,* (pp.14-26). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn-20121130050354/construcción.pdf>. Bogotá.
- Universidad Autónoma de México (UNAM). (junio 12, 2018). *México ocupa el primer lugar en embarazo adolescente a nivel mundial.* UNAM Global.com. Recuperado de: <https://unamglobal.unam.mx/mexico-ocupa-el-primero-lugar-en-embarazo-adolescente-a-nivel-mundial/#:~:text=M%C3%A9xico%20ocupa%20el%20primer%20lugar,a%20nivel%20mundial%20%7C%20UNAM%20Global>
- Vecchio, S. (2018). *La buena esposa. En Historia de las mujeres en Occidente.* Tomo 2. La Edad Media. (pp. 137-160). Madrid: Taurus.
- Vivas, E. (2020). *Mamá desobediente* (1a edición ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ediciones Godot.
- White, S. (2008). *Mothers who are student teachers: navigating their dual roles in pre- service teacher education.* Studies in Continuing Education, 30(2), (pp.159-172).

Xirau, R. (2016). *Genio y figura de sor Juana Inés de la Cruz*. México: El Colegio de México.

Yannoulas, S. (1993). *Educación: ¿una Profesión de Mujeres? La Feminización del Normalismo y la Docencia en Brasil y Argentina (1870-1930)*. *Estudios pedagógicos*, Brasilia, vol. 74, núm. 178, (pp.713-738).

ANEXOS

Anexo Núm. 1 - Formato de Encuesta dirigida a las alumnas de la Escuela Normal.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

ENCUESTA dirigida a alumnas de la Escuela Normal Urbana Federal
“Lic. Emilio Sánchez Piedras” Tlaxcala, Tlax. 2019 FOLIO: _____

INSTRUCCIONES: Le pedimos contestar esta encuesta lo más honestamente posible, tomádo en cuenta que es anónima y persigue fines estadísticos meramente. Los datos que este instrumentos arroje son estrictamente confidenciales.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

- 1.-Edad: _____ 2.-Lugar de nacimiento: _____
3.-Escuela de procedencia: 3.1 CBTis () 3.2 COBAT ()
3.3.Preparatoria Particular () 3.4. Conalep () 3.5. Bachillerato Particular ()
3.6 Otros _____
4. Estado civil:
4.1 soltera () 4.2 casada () 4.3 unión libre () 4.4 separada ()
5.-Actualmente vive con su:
5.1 pareja () 5.2 familia () 5.3 sola ()
6.-Además de estudiar, ¿trabaja?:
6.1 si () 6.2 no ()

SALUD SEXUAL Y REPRODUCTIVA

- 7.-¿A qué edad inició su vida sexual?
7.1 Antes de los 18 años () 7.2 Después de los 18 años () 7.3 Aún no la inicia ()
8.-¿Utiliza algún sistema de control de natalidad?
8.1 si () 8.2 no ()
9.-Si contestó afirmativamente: ¿Cuál?
9.1 preservativo () 9.2 pastillas () 9.3 inyecciones () 9.4 método de ritmo ()
9.5 otros () ¿cuál? _____
10.- ¿Es usted madre? Si la respuesta es negativa, pase por favor a la pregunta número 12
10.1 si () 10.2 no ()
11.-¿Se convirtió en madre durante la estancia en la Esc. Normal?
11.1 si () 11.2 no ()
12.- Si es madre o está embarazada, ¿a qué edad se embarazó? Si no está embarazada, ni tampoco es madre, pase por favor a la pregunta número 16
12.1 Antes de los 18 años () 12.2 Después de los 18 años ()
13.- ¿Su promedio escolar disminuyó cuando nació su hijo?
13.1 si () 13.2 no ()
14.- Número de hijos:
14.1 uno () 14.2 dos () 14.3 tres ()

- 15.- ¿Se encuentra embarazada en este momento?
 15.1 si () 15.2 no () 15.3 no lo sé () 15.4 prefiero no contestar ()
- 16.-¿Ha asistido a consulta ginecológica en el último año?
 16.1 si () 16.2 no () 16.3 nunca () 16.4 prefiero no contestar ()

EDUCACIÓN Y MATERNIDAD

- 17.-Semestre que cursa:
 17.1 segundo () 17.2 cuarto () 17.3 sexto ()
- 18.- ¿Se encuentra becada actualmente?
 18.1 si () 18.2 no ()
- 19.-¿Alguna vez ha solicitado una baja temporal? Si la respuesta es negativa, pase por favor a la pregunta 21.
 19.1 si () 19.2 no ()
- 20.- Si ha solicitado una baja temporal ¿a qué se debió?
 20.1 embarazo () 20.2 periodo de post parto () 20.3 falta de recursos económicos ()
 20.4 reprobación de cursos () 20.5 ingreso laboral () 20.6 problemas de salud ()
- 21.-Promedio de horas que duerme al día:
 21.1 cuatro () 21.2 cinco () 21.3 siete () 21.4 ocho () 21.5 más de ocho ()
- 22.-¿Cuántas inasistencias ha llegado a acumular en el semestre?
 22.1 menos de cinco () 22.2 más de cinco () 22.3 ninguna ()
- 23.-¿Quién solventa sus gastos escolares?
 23.1 sus padres () 23.2 pareja () 23.3 usted misma ()
- 24.-¿Sus compañeros le han apoyado con tareas y trabajos?
 24.1 nunca () 24.2 siempre () 24.3 algunas veces ()
- 25.- ¿Ha reprobado algún curso de la licenciatura?
 25.1 si () 25.2 no () 25.3 no quiso contestar ()
- 26.-¿Cuál es su principal motivación para obtener el título de la licenciatura?
 26.1 sus padres () 26.2 su hijo () 26.3 su pareja ()

MATERNIDAD Y FAMILIA

Nota: Para esta sección le solicitamos sólo se responda si usted es madre, si no lo es, agradecemos su participación. La encuesta ha terminado.

- 27.-Su hijo nació por medio de:
 27.1 un parto () 27.2 una cesárea ()
- 28.-Utilizó los servicios de salud:
 28.1 públicos () 28.2 privados ()
- 29.-Los gastos de embarazo y alumbramiento corrieron a cargo de:
 29.1 sus padres () 29.2 su pareja () 29.3 familia política () 29.4 usted misma ()
- 30.-Mientras asiste a la escuela, su hijo está bajo los cuidados de:
 30.1 sus padres () 30.2 hermanos () 30.3 una estancia ()
 30.4 familia política () 30.5 su pareja () 30.6 otros () _____
- 31.-El estado civil de su madre es:
 31.1 soltera () 31.2 casada () 31.3 unión libre () 31.4 separada () 31.5 viuda ()
- 32.-El nivel de estudios de su madre es:
 32.1 primaria () 32.2 secundaria () 32.3 preparatoria () 32.4 universidad ()
 32.5 posgrado () 32.6 ninguna de las anteriores ()
- 33.-El nivel de estudios de su padre es:
 33.1 primaria () 33.2 secundaria () 33.3 preparatoria () 33.4 universidad ()
 33.5 posgrado () 33.6 ninguna de las anteriores ()
- 34.-¿El padre de su hijo se encarga de su manutención?
 34.1 si () 34.2 no () 34.3 en algunas ocasiones ()
- 35.-¿La relación con el padre de su hijo es?
 35.1 buena () 35.2 mala () 35.3 regular () 35.4 no hay relación ()

36.-La escolaridad del padre de su hijo es:

- 36.1 primaria () 36.2 secundaria () 36.3 preparatoria () 36.4 universidad ()
36.5 ninguna de las anteriores ()

37.-¿Práctica alguna religión?

- 37.1 si () 37.2 no ()

38.-¿cuál?

- 38.1 católica() 38.2 cristiana() 38.3 otra () _____

En esta Sección le solicitamos marque la casilla con la cual usted se identificaría

NIVEL DE ACUERDO O DESACUERDO

De acuerdo Medianamente En
de acuerdo de acuerdo desacuerdo

	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo
39. Después del parto me sentí muy motivada			
40. El ser madre es una responsabilidad que me llena de alegría			
41. Hoy conozco varios de los síntomas de mi hijo si se encuentra enfermo			
42. Las madres son afortunadas por dar vida			
43. Siento que como madre soy muy buena madre			
44. Siento que como madre no soy muy buena madre			
45. Siento que soy una persona que tiene algunos problemas para ser madre			
46. Siento que como madre una madre normal			
47. Después del parto me sentí muy angustiada			
48. Constantemente siento que no puedo controlar muy bien las situaciones			
49. Desde que mi hijo nació como más			
50. Desde que mi hijo nació me siento muy cansada todos los días			
51. Tener un hijo me ha causado más problemas de los que esperaba en mi relación con mi pareja			
52. Las madres que estudian necesitan mucho más apoyo de toda la escuela			
53. Las madres son sinónimo de ternura			
54. La familia política me ha brindado todo el apoyo			
55. Aún salgo a divertirme con amigas y puedo trasnochar porque me apoyan con los cuidados de mi hijo (s)			

Fecha de aplicación: _____

Agradecemos su valiosa información.

Anexo Núm. 2 - Formato de Entrevista dirigida a las participantes de la Escuela Normal.



ENTREVISTA dirigida a alumnas de la Escuela Normal Urbana Federal

“Lic. Emilio Sánchez Piedras”

Tlaxcala, Tlax. 2020

FOLIO: _____

INSTRUCCIONES: *Esta entrevista tiene como objetivo conocer sobre los imaginarios de la maternidad, las motivaciones, las condiciones que la Institución establece respecto a la maternidad y los maternajes; para tales efectos, resulta necesario responderla lo más honestamente posible, tomándo en cuenta que es anónima y persigue fines meramente informativos. Tus testimonios se manejarán estrictamente confidenciales, de tal forma que no utilizaremos tu nombre real.*

SOBRE EL IMAGINARIO, MOTIVACIONES Y ROLES

- 1.-¿Podrías describirnos un poco acerca de la relación que mantienes con tus hijos?
- 2.-¿Qué haces o has llegado a hacer cuando tus hijos se enferman y ye encuentras dentro de los días de asistencia a clases?
- 3.-Podrías describirnos cómo es un día normal para ti?
- 4.- ¿Qué o quién te motiva a permanecer dentro de la Institución y obtener un título?
- 5.-¿Cuál es tu idea acerca de la maternidad?
- 6.- ¿Por qué decidiste llevar a término tu embarazo y convertirte en madre?
- 7.- ¿Cómo te visualizabas ejerciendo el rol de madre una vez que supiste de tu embarazo?
- 8.-¿Cuáles son tus metas a largo, mediano, corto plazo respecto hacia tus hijos?
- 9.-¿Qué tipo de sentimientos has llegado a generar respecto a tu forma de materner?
- 10.- ¿Quiénes y cómo te apoyan para mantenerte dentro de la escuela?
- 11.- ¿Cómo te apoya la Institución para ejercer tu doble rol: madre-alumna?
- 12.- ¿Consideras que los discursos que se emiten tanto de maestros, directivos, compañeros, familiares, redes sociales, etc., presentan a la maternidad como una tarea en la agenda de toda mujer?
- 13.-¿Cómo definirías la relación con el padre de tus hijos?
- 14.- ¿Podrías relatarnos un poco sobre tu experiencia respecto a la combinación del rol de mamá y el rol de alumna normalista?