

Académicas de las IES en León, Guanajuato: Tres estilos de asumir la vida laboral

*Célica Esther Cánovas Marmo**

Resumen

Se abordan casos de académicas del mundo laboral de las Instituciones de Educación Superior (IES) en León, Guanajuato, atendiendo la versión subjetiva de sus experiencias en dicho contexto. En este escrito se entretajan percepciones, observaciones y lecturas, con la intención de construir aportaciones a la epistemología del género. Los ejes son tres: 1) El género como categoría analítica y relacional; 2) La conjunción de dimensiones como: autonomía, posicionamiento de las mujeres en la academia e independencia; 3) El poder ejercido por ciertas académicas, algunas contestatarias y beligerantes; otras, practicantes de una eficaz resistencia pasiva o adheridas y reproductoras del estilo académico patriarcal.

Palabras clave

Educación Superior ♣ Sistema patriarcal ♣ Género ♣ Posicionamiento femenino

Abstract

This article deals with cases of academics from the labor world of the Higher Education Institutions (HEI) in León, Guanajuato; in order to provide knowledge, taking into account the subjective version of their experiences in this context. The paper interweaves perceptions, observations and readings with the intention of contributing to the epistemology of gender from three aspects: 1) Gender as an analytical and relational category; 2) Conjunction of dimensions such as: politics, autonomy and positioning of women in the academy; and 3) The power exercised by certain women; some, rebellious and belligerent; others practitioners of an effective passive resistance or adhered to reproduce the patriarchal academic style.

Key words

Higher Education ♣ Patriarchal system ♣ Gender ♣ Female positioning

* Profesora investigadora de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), Plantel León.
(celica.canovas@hotmail.com)

Introducción

EL ÁMBITO académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) de León, Guanajuato, muestra un escenario donde prevalece un imaginario social que, a manera de Leviatán, conserva fielmente el *habitus académico* como un perseverante reproductor del sistema patriarcal que ratifica los estereotipos de género, del cual no sólo los hombres se hacen eco, sino que hay académicas que lo acatan y recrean en el ejercicio profesional de la docencia, la investigación y o la administración; otras, en cambio, muestran una actitud crítica y beligerante en la medida que ven los obstáculos que imperan en el medio. Asimismo, hay quienes son practicantes de una eficaz resistencia pasiva. Si bien existe una tendencia institucionalizada que legisla y promueve la igualdad de género para fomentar la inserción laboral de las mujeres en dicho ámbito, el conocer la realidad predominante hace pensar que, una vez más, se aplica el principio político del *gatopardismo* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1896-1957): “Que todo cambie, para que quede como está”.

El interés de entender qué, por qué y cómo sucede tal situación, nos hace asumir desde 1998 el estudio de tal contexto y su incidencia en el mundo laboral académico femenino en un lugar —el ámbito de la educación superior en León, Guanajuato—, y en un espacio cronológico comprendido entre los años 2012 y 2014, basándonos en la información cuantitativa obtenida por el Portal de Transparencia, de la Secretaría de Educación de Guanajuato, respecto al número desagregado por géneros que trabajaban en las IES leonesas —cuando nos dimos a la tarea de estudiar la oferta de la IES por encargo del Instituto de Planeación Municipal (IMPLAN, 2015)—. Plazo que, siguiendo una inquietud personal, extendimos hasta 2016, mediante entrevistas realizadas a académicas de diferentes IES locales (Cánovas-Marmo, 2017).

En este artículo se pretende responder al problema: ¿Qué dicen algunas académicas respecto a su inserción en el mundo laboral de las IES leonesas? El propósito es construir nuestro objeto de estudio desde las siguientes dimensiones, entrelazadas a manera de coyuntura (Zemelman, 2012). 1) Las percepciones de las personas entrevistadas respecto a sus vivencias académicas; 2) Las observaciones registradas en el mismo periodo de sus actuaciones durante nuestro ejercicio profesional académico en IES que ofertan sus servicios a diferentes sectores sociales; 3) Las incursiones teóricas en autores como Scott (2008), Lamas (1986), Fraser (1995), Lagarde (1996), Burin (2008), Bustos (2005, 2012), Buquet *et al.* (2013); así como con Freire (1970),

Foucault (1979), Bourdieu (1998, 2000), Gramsci (2003), Molyneux, (1984) y Castoriadis (2003, 2004). Este texto se estructura con la introducción y siete incisos: 1) Otros estudios sobre el tema; 2) Antecedentes y escenario de las académicas de este estudio; 3) Desde la teoría; 4) Recorrido metodológico; 5) Hallazgos en el escenario y entre bambalinas; 6) Conclusión y 7) Referencias.

Otros estudios sobre el tema

En la vida laboral de las IES del mundo la presencia de las mujeres en puestos académicos no refleja cifras paritarias, al contrario, datos de la Unesco (2012) denotan que dicha presencia disminuye mucho. Por ejemplo, en actividades de investigación la proporción de hombres es 71%, mientras que de las mujeres es 29 por ciento. De los noventa países integrantes de este organismo internacional, en 54 de ellos, las mujeres dedicadas a la investigación van de 25 a 45 por ciento. Además, parece que la dimensión social del género continúa siendo un factor decisivo en las relaciones de poder dentro de esas instituciones, como lo demuestran múltiples estudios llevados a cabo en dicho contexto por autores como: Alvarado (2004), García-Guevara (2004), Bustos (2005), Escolano-Zamorano (2006), Blázquez, Busto & Fernández (2012) y Ordorika (2015), entre otros. En consecuencia, dichas relaciones basadas en las diferencias sexuales, traen aparejada una organización favorable a los hombres, a quienes se les otorga jerarquía y diferenciaciones personales (Buquet *et al.*, 2013). Por esto, se puede afirmar que existe una tendencia generalizada a ser espacios históricamente desfavorables para las mujeres, quienes durante siglos no tuvieron derecho a acceder a este nivel educativo, lo cual se continúa manifestando en los procesos de nombramiento, promoción y reconocimiento (García-Guevara, 2004 y Ordorika, 2015).

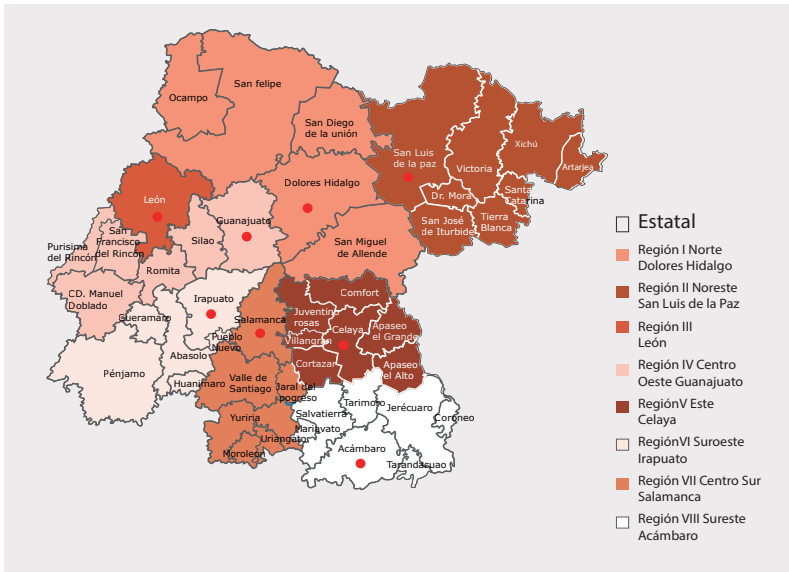
Esta situación ya analizada, muestra que las académicas que quieren hacer una carrera laboral en las IES, pretenden ocupar puestos generalmente entendidos como *propios* de los hombres y, por tanto, ejercidos por ellos. No obstante las determinaciones normativas que las instituciones intentan aplicar, implican cumplir con exigencias mayores; así como, asumir riesgos de acoso sexual o verse interrogadas sobre sus vidas privadas, si se piensan embarazar o si tienen hijos pequeños. Los errores que comenten en el desempeño no se explican por falta de capacitación o de experiencia, sino porque son mujeres, pareciendo que “su pertenencia al género femenino operaría como categoría que explicaría su incapacidad” (Burin & Dio-Bleichmar, 1996: 73).

Cabe señalar que esta tendencia se constató en el estudio realizado en el municipio de León, estado de Guanajuato, durante los periodos comprendidos entre 2012-2013 y 2013-2014, ya que las cifras oficiales denotaron que el número de mujeres en el desempeño de las actividades docentes y de investigación seguía siendo menor que el de los hombres (Cánovas-Marmo, 2017), aun cuando se hable de la creciente feminización del personal de las IES en América Latina, incluyendo a México (Papadópulos & Radakovich, 2006).

Antecedentes y escenario de las académicas de este estudio

El municipio de León se ubica en el llamado corredor industrial del estado de Guanajuato, junto a los municipios de Silao (ambos de la Región III), Celaya (Región V, Este), Irapuato (Región VI, Sureste) y Salamanca (Región VII, Centro Sur) cuya producción industrial actual se debe a la apertura del gobierno de la entidad para recibir la inversión extranjera, en especial a la industria automotriz, del tipo de producción maquiladora (Ver Imagen 1).

Imagen 1. División territorial en municipios del Estado de Guanajuato, identificación de los que integran el *corredor industrial* destacando las regiones a que pertenecen

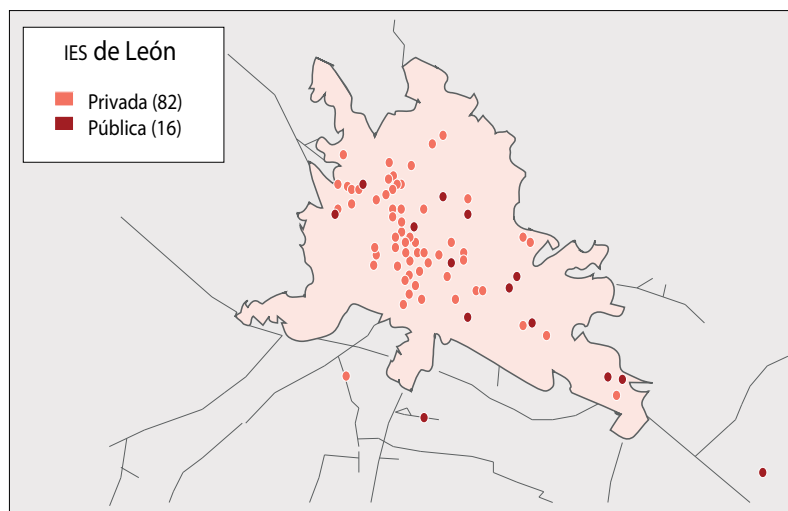


Fuente: Estado de Guanajuato, Catálogos educativos, 2015.

La ciudad de León, capital de municipio mencionado, desde el siglo xvii ha contado con una producción industrial, primero produjo rebozos y luego, zapatos. La historia del calzado leonés se remonta a 1645, formalizándose en 1872 con el establecimiento de la primera empresa, llamada *La Nueva Industria*; no obstante, perdura por mucho tiempo la producción llevada a cabo en talleres familiares conocidos como *picas*. En la actualidad, debido a la competencia impuesta por la globalización con su correspondiente apertura de mercados, la industria local ha mermado su producción, por lo que autoridades y empresarios intentan que la ciudad cambie de giro, proyectando dedicarse a actividades de servicio.

Uno de los rubros de servicio que ofrece el Municipio de León es la educación del nivel superior, predominando la privada con 82 planteles de 64 instituciones, mientras que las IES públicas son 16 planteles de 11 instituciones. Así, en el lapso comprendido en los periodos 2012-2013 y 2013-2014, los documentos obtenidos en el portal de transparencia de la Secretaría de Educación Superior de Guanajuato, informan que había en el Municipio leonés 75 IES con un total de 98 planteles que ofrecían sus servicios a los pobladores de esta localidad y de zonas circunvecinas (Implan, Muniz & Cánovas-Marmo, 2015).

Imagen 2. Dispersión geográfica de las IES en el municipio de León



Fuente: Realizado por Pablo Muniz Cánovas, IMPLAN 2015.

En el mapa (Imagen 2) se observa que las IES privadas saturan la zona céntrica de la ciudad, (puntos naranjas), mientras que la dispersión de las IES públicas es mucho más homogénea (puntos rojos), localizándose en zonas periféricas de la ciudad. En casos como la Escuela Nacional de Educación Superior (ENES), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), o la Unidad Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato (UPIIG) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) se encuentran muy retirados de la zona urbana, incluso este último se ubica en el Municipio de Silao. Asimismo, IES como el Campus San Carlos de la Universidad de Guanajuato (UG) y la Universidad Tecnológica de León (UTL) están bastante alejadas del centro urbano; este es un factor a considerar en el tema de la movilidad tanto para quienes estudian como para los que trabajan en ellas.

El escenario descrito contextualiza a las tres académicas seleccionadas para la elaboración de este artículo, todas desempeñan sus trabajos en el municipio de León.

- Mabel: Maestría en Educación. Tiene 48 años. Se educó en Monterrey y se trasladó hace veinte años al estado de Guanajuato, radicando en Irapuato hasta que se cambió a León. Es casada y tiene dos hijos, uno estudiando en educación media superior, otro en educación superior. Ha ejercido cargos importantes en una universidad privada durante 18 años. Su liderazgo es de tipo patriarcal.
- Rosa: Maestría en Educación a distancia. Tiene 41 años. Es psicóloga y ha incursionado en distintos programas académicos en países como Estados Unidos, Argentina y Francia. Es casada y tiene dos hijos pequeños que cursan la primaria. Trabaja en IES privadas y públicas; sigue estudiando. Activa, propositiva e instigadora de nuevas búsquedas, enseña con su ejemplo al estudiantado que pasa por sus aulas.
- Alejandra: Tiene 43 años. Nació y se educó en San Luis Potosí. Trabaja en León, donde radica hace 11 años con su familia (esposo y tres hijos, de estos dos son profesionales y uno estudia carrera universitaria). Ocupa una dirección administrativa a nivel de Rectoría en una universidad privada. Su liderazgo es de bajo perfil, se mantiene en el puesto porque de su estancia han dependido las becas de sus hijos. Vive en constante contradicción con sus directivos pero actúa de manera alineada y consecuente, al menos aparentemente.

Estas personas se han seleccionado de un total de dieciséis por considerarse que representan tres estilos diferentes de manifestar sus autonomías, imprimiendo un perfil propio al ejercicio de poder donde trabajan.

Desde la teoría

En este inciso se aborda: 1) El género como categoría analítica y relacional; 2) El *habitus* y el imaginario social académico; y 3) Poder, autonomía y caminos alternos para el posicionamiento femenino en las IES.

El género como categoría analítica y relacional

El *género* como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias sexuales entre mujeres y hombres, se identifica como la forma primaria de las relaciones de poder (Bourdieu, 2000). Esta visión binaria del sexo precisa que es *o lo uno o lo otro*, dando lugar a la división de la familia nuclear moderna, originada en el modo de producción capitalista; uno ocupa la posición jerárquica superior y la otredad es la subordinada, el primero es sujeto, la segunda es objeto (Burin & Meler, 2000: 101). Dicha concepción binaria conlleva mecanismos que se materializan en los estereotipos, mismos que se presentan como condicionantes rígidos en el desempeño social de mujeres y hombres, determinando conductas que limitan el potencial de las personas (Lamas, 2007).

Cuando se introduce el término *género* en las ciencias sociales, conceptualizado como atribuciones culturales dimanadas de las diferencias sexuales, se confirma que el género no es innato o natural (Lamas, 1986), lo cual hace factible que se le cuestione y modifique, coadyuvando en el cambio de comportamientos estereotipados. La conceptualización del término, origina una de las versiones del feminismo, el radical, identificado como *feminismo de la diferencia*, mismo que no satisfecho con la propuesta del *feminismo de la igualdad*, busca para las mujeres una recuperación de la esencia femenina, oponiéndose a la racionalidad en posturas como las de Marx y Freud. No obstante, dicho radicalismo se abandona para llevar a que les otorgue a las mujeres un lugar más destacado en la ciencia y en la tecnología. Hoy el *feminismo de la diferencia* se entiende como otro ejemplo de la expresión de una actitud reivindicativa adoptada por la epistemología feminista.

En el campo de la sociología se implanta el género como una categoría compleja de análisis, confiriéndole visibilidad a la mujer en la historia (Scott, 2008). Este es un enfoque basado en las diferencias, surge ante el *feminismo de la igualdad*, originado en la Revolución Francesa (siglo XVIII); refrendado por el movimiento sufragista inglés (siglo XIX) y el norteamericano (que llega hasta el comienzo del siglo XX), mismo que, según Fraser (1995), fracasa al tratar de relacionar una política de identidad cultural, con la política social.

La bipolaridad impuesta por los sexos mujer-hombre permea en la concepción cultural haciendo que la sociedad sea sexista. La evolución sigue, por lo tanto, rediseñar una sociedad para que no sea sexista demanda una deconstrucción de las categorías hombre o mujer, dándoles otros significados desde un punto de vista social y así, hacer del género “una categoría relacional” (Jiménez-Guzmán & Tena, 2007: 99), ya que ni hombres ni mujeres existen al margen de las relaciones sociales.

En síntesis, no se puede tomar el feminismo como un movimiento único, homogéneo, ni acabado; su apertura conceptual conlleva establecer igualdades y diferencias entre los géneros, y trae aparejada la visión de las particularidades para asumir las relaciones inter e intra-genéricas, mismas que se caracterizan según las diferentes circunstancias temporales, geográficas y socio-culturales de las personas. La perspectiva de género evidencia esas transformaciones, por lo que, consideramos definirla como un *corpus* teórico heterogéneo, polisémico, dinámico y cambiante; imposible de ser caracterizado como productor de *una ideología*, porque eso anquilosaría su devenir creativo.

El habitus y el imaginario social académico

El *habitus* como “sistema de disposiciones durables y transferibles —estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes— que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante” de percepciones, apreciaciones y acciones de los sujetos, ante un acontecimiento al que también contribuyen en su producción (Bourdieu, 1998: 178).

Así, las estructuras sociales y mentales de los individuos se corresponden al combinar la objetividad impuesta por el contexto social con la visión de los sujetos, quienes aportan sus percepciones para construir la realidad. Por tanto, no son esquemas mentales ajenos a posibles cambios, ya que poseen una flexibilidad potencial cuyo dinamismo demanda actualiza-

ciones acordes a las prácticas que operan bajo determinadas circunstancias (Bourdieu, 1980). Es ahí donde la imaginación juega un papel determinante como impulsor del cambio del carácter instituyente del imaginario social (Castoriadis, 2003).

La *imaginación* provoca el flujo de representaciones que unen discontinuidades. El imaginario social establece significaciones sociales mediante el lenguaje, materializado e instrumentado en instituciones que ejercen el poder, llámese religioso, económico, político, educativo o familiar (Castoriadis, 2004). No obstante que los sujetos son producto de la institucionalización social y a la vez perpetúan la sociedad; como ésta es histórica pueden modificarla.

Dado que el tema de la inserción laboral de las mujeres en las IES es el que nos ocupa, tomamos la perspectiva sociológica del sistema educativo según Bourdieu. Esta perspectiva considera que las estrategias académicas que se implementan en todos los niveles son manifestaciones de la reproducción social de las familias a que pertenecen los estudiantes.

Por ello, la libre elección que cada uno de ellos hace de la carrera a seguir, así como de su consecución fincada en el esfuerzo de la persona y el mérito de su inteligencia, son falacias; en realidad obedecen a una selección determinada por la intención de elegir a los herederos depositarios de la cultura legítima, en función del origen social y del sexo.

En consecuencia, el *homo academicus* es el portador de los bienes culturales, encargado de transmitir el peso simbólico del *habitus* social, donde las vocaciones, en la mayoría de los casos, se definen según las preferencias desagregadas en sexos: las mujeres prefieren carreras universitarias donde continúan desempeñando los papeles y funciones que les han sido asignados, tales como Profesoras de primeras letras, Humanidades, Artes y Enfermería; en tanto los hombres siguen carreras de ciencias, como Ingenierías, Robótica, Derecho y Medicina. Apreciaciones de Bourdieu que en México se corroboran el *Anuario Estadístico de Educación Superior*, donde se encuentra que durante los ciclos escolares 2012-2013 y 2013-2014, la matrícula en licenciaturas universitarias y tecnológicas estaba constituida por un total de 2.5 millones de personas, de las que 1.5 millones eran hombres y 1.2 millones eran mujeres. Según las áreas de conocimiento, cursaban Ciencias Sociales y Administrativas 34% de hombres, mientras que 50.6% eran mujeres; en Ingenierías y Tecnología 40.4% eran hombres y 13.5% eran mujeres; Ciencias Agropecuarias contaron con 2.6% de hombres y 1.0% de mujeres; Ciencias Naturales y Exactas tuvieron 8.7% de hombres

y 6.3% de mujeres; en educación y humanidades los hombres eran 4.3% y las mujeres 10.7%, finalmente, en Ciencias de la Salud se reportaron 4.3% de hombres y 10.7% de mujeres según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuiés, 2015).

En las IES: Poder, autonomía y caminos alternos para el posicionamiento femenino.

Poder, del latín *possum, potes, potuī, posse*, significa: ser capaz, tener fuerza o ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico, persona o situación. Si se usa así, se identifica con el vocablo *potestas* que significa potestad, potencia, poderío; *possum* recoge la idea de ser potente o capaz y también significa tener influencia, imponerse. Por lo tanto, todos los términos mencionados se refieren a los mecanismos del poder estudiados por Foucault (1979) con el objetivo de cuestionar los efectos del poder centralizador ligado al discurso científico y a su funcionamiento dentro del ámbito universitario, así como en una ideología o en el andamiaje de la sociedad.

En el ámbito académico de las IES, el ejercicio masculino de poder materializa un imaginario colectivo que crea y da sentido a las relaciones sociales construyendo una cultura institucional donde impera el discurso políticamente correcto que enfatiza la inclusión y no discriminación de las mujeres; no obstante, la discriminación se siente cuando se argumenta que “las mujeres no están en las universidades porque no quieren o porque no pueden” (Buquet, *et al.*, 2013: 19). Ello no se ha logrado solucionar debido a que su origen está en la concepción misma de la educación superior al ser un ámbito pensado por y para hombres. Sin embargo, la disputa sigue latente y se reactiva ante el empuje de las demandas reivindicativas de mujeres y hombres que cuestionan la discriminación en dicho contexto del que son objeto, donde los hombres, siguen siendo reconocidos como los proveedores, por lo que se les adjudican las tareas del mundo público (Bustos, 2012).

Weber (2014) denominó *patriarcado*, a una de las formas de dominación social donde el hombre era el jefe de la familia, el *pater famili* del derecho jurídico romano, siendo los subordinados los demás miembros de la familia, consanguíneos o de la misma sangre (hijos, sobrinos, nietos, etc.), o no (conyugues, esclavos y clientes); tomando otras derivaciones en épocas posteriores al mundo antiguo como en el feudalismo, donde el señor feudal tenía el mismo poder con sus familiares, así como con quienes no lo eran (otros señores feudales de menor rango, villanos o siervos). Millett

(1995) adopta el concepto de *sistema patriarcal*, como un orden político que impone el androcentrismo y la subordinación de la mujer al hombre.

En ese contexto, donde el ejercicio del poder masculino es determinante, se da un proceso de subjetivación de los géneros, tanto en la construcción de la subjetividad de las mujeres como de los propios hombres (Burin & Dio-Bleichmar, 1996). Asimismo, otros factores inciden en dicho proceso como: raza, religión, clase y espacio social, capital cultural y educación, cambios económicos y laborales, haciendo que dicho proceso de subjetivación sea complejo y complicado. No obstante, en los tres sujetos seleccionados, la educación se toma como elemento prioritario en la construcción de nuestro objeto de estudio.

El escenario de las IES responde a los lineamientos del sistema patriarcal y en él se gestan las demandas reivindicativas del género. Las académicas comienzan a establecer en sí mismas normas que les sirven para comprender una realidad adversa; en ese momento *se hacen* autónomas. Cuando dicha normatividad empieza a pautar sus relaciones con el contexto es cuando se independizan, y comienzan *a decirse* autónomas. Pocas décadas han pasado y sus voces se escuchan a través del quehacer intelectual, como las ya mencionadas de Scott (2008), Millett (1995) y Burin & Dio-Bleichmar (1996); Burin & Meler, 2000 y Burin, 2008), entre otras. Esto nos ubica ante un proceso que implica la intervención de la razón, mediante el pensamiento crítico, como elemento operativo fundamental para seleccionar, evaluar, priorizar situaciones y jerarquizar ideas. Ello sirve de guía para trazar estrategias de conducta y también coadyuva en la construcción de la identidad personal y social manifestada en acciones que las identifican ante ellas mismas y ante la otredad contextual. Este posicionamiento de las mujeres en el contexto social encuentra sus orígenes en el proceso descrito por Gramsci (2003) de lo que sucede con la sociedad civil cuando asume su autonomía hasta lograr su independencia ante el grupo hegemónico, lo cual ha pasado al ámbito teórico como *empoderamiento* o ejercicio de poder, pleno.

A continuación se explica el proceso metodológico implementado para analizar sus estrategias laborales.

Recorrido metodológico

Dentro del paradigma cualitativo, mediante el *método de Estudio de Casos* (Stake, 2005), aplicado en una búsqueda a profundidad y de reflexión sistemática en torno a entidades determinadas. Así como utilizando la *Investi-*

gación Situada que se focaliza en “las características semióticas-materiales de las posiciones y articulaciones a partir de las cuales conocemos y que estarían en constante transformación” (Sandoval, 2013: 3), lo cual hace que se asuma como parcial, temporal y dinámica. Ambos métodos dieron la oportunidad de realizar un proceso organizado para analizar y comprender lo que decían las personas seleccionadas respecto a sus experiencias en el contexto laboral académico (Taylor & Bogdan, 1992). Las técnicas empleadas fueron la observación y la entrevista personal con el objetivo de identificar y registrar las conductas personales en el desempeño laboral académico.

Se seleccionó la *epistemología crítica* utilizada para concebir el quehacer de las ciencias sociales, por considerarse adecuada para un estudio con perspectiva de género, en el que las preguntas detonadoras de la indagación —teórica y en campo—, la crítica y la autocrítica son elementos prioritarios en la construcción del objeto de estudio, mismo que se asume como “una exigencia de objetividad”; ya que, “más que descubrir nuevos hechos [se] deben descubrir nuevas formas de pensar [...] fuera de los marcos de la teoría” (Zemelman, 1992:27). Esto, porque no se conoce el objeto en sí, sino lo que hemos pensado de él, producto de una construcción epistémica que acerca el hecho social de interés a partir de la observación de la realidad, detectando los cambios que ocurren en las interacciones donde los sujetos actúan, pautados por ciertas regularidades. Estas regularidades pueden romperse al tomar decisiones como sujetos que no son totalmente subordinados al poder de otros.

Esta forma de pensar se detona mediante preguntas, buscando respuestas y así cumplir con el objetivo planteado para construir conocimientos. Respecto de las categorías que se identifican para organizar las respuestas, unas provienen de la teoría y otras, se identifican en los textos discursivos y en las observaciones registradas.

El discurso como práctica o acción social (Dijk, 2010), da lugar a una especie de doble hermenéutica durante la etapa de recolección y de confección de un escrito que será sometido a análisis, produciéndose otros textos, justamente en una especie de doble hermenéutica (Sayago, 2007).

El lenguaje del hablante es un modo de acción que construye la realidad, por lo tanto, se analiza desde la perspectiva de una triple función: referencial, epistémica y realizativa, ya que informa, interpreta y cambia (Echeverría, 2003). Para ello se parte del objetivo general, no de una hipótesis para identificar categorías.

A continuación definimos las categorías, entendidas como el concepto que incluye o clasifica un conocimiento, identificadas en el contexto del texto de las hablantes y en los registros de lo observado, como: Práctica docente, entendida como la función de enseñar en el salón de clases; cuando realizan Prácticas administrativas, ya sea como coordinadora, jefa de departamento o directora académica, donde la labor es de planeación, monitoreo de actividades y toma decisiones; y/o como Estudiante, al continuar su preparación académica cursando un posgrado.

Mientras que los indicadores, como características del desempeño académico denotado por las hablantes, fueron: a) Práctica Administrativa y Docencia: Mabel, *reproductora del estilo académico patriarcal* y b) Alejandra, *alineada al orden instituido académico, practica una resistencia pasiva* y c) Práctica docente y estudiante: Rosa, *cuestionadora de la normatividad patriarcal del medio académico*.

Hallazgos en el escenario y entre bambalinas

El título de este inciso se refiere a los resultados obtenidos a través de los discursos de las personas seleccionadas que actúan como sujetos autónomos en el escenario académico; aunque no todas alcanzan a hacerlo de forma independiente. También recupera las observaciones realizadas en el desempeño de labores académicas en las que se coincidió con los sujetos seleccionados.

Análisis

El proceso de análisis se hace en tres niveles: En un primer momento, los sujetos entrevistados y observados, en un segundo momento, la investigadora. Se destaca que lo hacen de manera diferente ya que los primeros hablan y, de manera subjetiva, analizan e interpretan la situación o tema abordado, generando sus propios conocimientos, además de denotar sus propios cambios. Empero, quien investiga hace el proceso hermenéutico analizando, interpretando y generando un conocimiento sistematizado en torno al objeto de estudio. Este ir y venir incursiona en el primer nivel que informa mediante la función referencial, en el que cada sujeto expresa de manera subjetiva su cotidianidad laboral académica y quien investiga establece las categorías que reconoce en las unidades manifestadas en sus discursos, ya sea mediante una idea simple como la que se expresa en una oración o de manera compuesta, cuando se construye un párrafo con

enunciados complementarios con la finalidad de describir o detallar la categoría central denotada en el enunciado con la idea principal. El segundo nivel interpreta partiendo de lo dicho por los sujetos comenzando a generar un conocimiento, primero por parte de quienes hablan, luego quien investiga, transforma en episteme. Y por último, el tercer nivel que realiza (realizativa), evidenciado por la función de cambio donde las académicas construyen de manera autónoma la cotidianidad de sus vidas laborales y la investigadora indica en qué momento y cómo se independizan de la cultura académica centrada en la figura del hombre.

Primer nivel: informa, cumpliendo la función referencial

Mabel (M.) y Alejandra (A.) se identifican en contexto laboral docente-administrativo de IES particulares:

M. Diré que entiendo mi quehacer docente-administrativo actual como una competencia; hay que demostrar que una es buena en lo que hace, sea como sea. Lo aprendí desde que era niña, en el colegio de religiosas, en Monterrey. No lo ando diciendo, pero sí lo demuestro día con día en donde trabajo.

A. Soy plenamente consciente que estoy donde estoy porque siempre he sido lo que me han considerado: una buena secretaria. No me gusta, ni estoy de acuerdo, pero la demanda de contribuir con el esposo a sacar adelante a tres hijos varones, así me orilla a actuar.

Ambas, según lo definen, se perfilan como autónomas:

M. Hago, día con día, la estrategia de ser yo misma. Y si para eso tengo que ser como Fausto, lo soy. Estoy en un mundo machista; me queda claro que para sobrevivir hay que aprender las reglas masculinas de *su* juego. Con quien tengo que hacer sentir que es un subordinado, lo hago; a los de arriba les hago caravanas pero sin perder mi dignidad, haciéndoles entender que mi presencia es necesaria y que soy una aliada eficiente y eficaz.

Lo observado en una junta académica, corrobora sus palabras. M. estaba entre académicas, todas mujeres que eran sus pares, incluso detentaban un grado académico mayor, eran Doctoras. Su actitud corporal era como de un felino, agazapada en su asiento tomaba nota de lo que se decía, sus in-

tervenciones eran precisas y contundentes, evitando darle la razón cuando alguien participaba, aunque ella expresara ideas similares. Incluso, desviaba la mirada de quien así se había expresado con un gesto que manifestaba desdén, ignoraba a la otra persona.

A. Trabajo y propongo; no obstante, sé de antemano que pocos o nadie tendrán en cuenta lo que haga o diga. Entonces, *calladita me veo más bonita*; sé qué cosas andan mal, incluso sin necesidad, y que ello perjudica a la universidad, una institución relativamente nueva en el ámbito leonés. Pero [...] ¡ni por dónde! Su dueño cree tener el monopolio de la verdad y sólo escucha a quienes siempre le dan la razón. ¡Llego a casa extenuada, mi sentir me indica una cosa y, al final, termino haciendo otra! Sé que me tengo que sobreponer y hacer lo correcto, no lo que me deje *bien* con los jefes.

Alejandra (A.) viene de otro Estado, se la ha escuchado decir que no se siente segura en el trato con la gente de León. No obstante, los padres y madres de familia se expresan muy bien de ella; su trato amable logra en jóvenes y adultos granjearse confianza, tal vez por los mismos motivos por los que confían sus jefes, pero también porque existe en ella una nobleza innata de la que no es muy consciente.

Rosa (R.) se desempeña como docente y es una apasionada de la investigación académica que realiza donde y cuando puede. El perfil que da de sí misma es:

R. Desde una idea de reto constante pero también de grandes satisfacciones, disfruto el trabajo en las aulas, el acompañamiento a las y los alumnos pero me desgasta mucho la necesidad de demostrar constantemente frente a colegas, me desgasta también la burocracia que a veces parece quedarse con toda mi energía.

Rosa (R.) es una guerrera, y eso tiene su costo, no digamos que sólo en el contexto socio-académico, sino también en el personal. Hay veces que se ve agobiada, lo hemos hablado y explica que ello proviene de una vida laboral en lugares diferentes, distantes unos de otros, para medio reunir un sueldo digno, así como de su deseo de ser madre y esposa consciente de lo que le corresponde: “Que nada tiene que ver con la necesidad de cumplir con los estereotipos del género, sino con la responsabilidad-corresponsabilidad de tener una familia.” Y sumado a lo anterior, seguir estudiando; su tenacidad para conseguir una preparación que entiende que es fun-

damental, conlleva su intención de lograr ser propositiva en el mundo académico. No deja de tener una actitud crítica y ser propositiva, cuando entiende que debe serlo.

De las tres entrevistadas, ella no sólo se identifica como autónoma ante sí misma, sino que ante los demás:

R. Soy feminista, traigo en la sangre la resistencia a un mundo inequitativo e injusto para las mujeres. Me crié con dos mujeres: mi madre soltera que enfrentó al mundo criándome y una abuela tenaz, emprendedora y dura, de la que más de una vez renegué para poder crear mi propio perfil; nunca la he dejado de querer y de admirar.

Las unidades seleccionadas en este primer nivel de análisis denotan cómo se definen sus inserciones en el contexto laboral académico, así como el grado de autonomía que tienen ante sí mismas y, solo en el caso de R. se puede afirmar que alcanza la independencia en relación con la organización patriarcal de las IES donde trabaja.

Segundo nivel: interpreta, cumpliendo la función epistémica

La relectura de los textos narrativos dio lugar a identificar de qué manera explican las tres académicas entrevistadas su manera de desempeñarse:

M. Vivimos en un mundo de oferta y demanda; yo he decidido crecer en él. Como dije antes, si hay reglas del juego y son esas, mi consigna es no hacerme a un lado y realizar el mejor esfuerzo para mantenerme y avanzar. Sé que es muy difícil llegar a ser Rectora, pero llegaré lo más alto posible. Y eso en gran parte depende de mí.

A. El mundo de las IES es de hombres; muchos han dicho que la ciencia expresa el quehacer inteligente de los hombres, en el que las mujeres han sido las ausentes. Por lo tanto, el escenario que transmite ese discurso científico es para ellos. No está bien, lo sé pero así es.

R. Me resisto a aceptar que me callen o no hagan caso de lo que digo, porque soy la “nueva” o porque soy mujer. Y generalmente quien lo ha hecho o dicho o dado a entender, ha sido un hombre o, lo que es peor aún, una mujer adherida como lapa a la normatividad creada e impuesta por el hombre. El poder simbólico que

tiene el discurso transmitido por el imaginario académico llega a lastimar ¡y mucho!, cuando te das cuenta que tú eres su objeto.

La normatividad impuesta por el patriarcado académico es aceptada por M., quien se siente capaz de desempeñarse en él; aunque acepta el *techo de cristal* existente, está segura de poder hacer una carrera profesional en la IES donde trabaja. A. acepta dicha normatividad, porque es algo que considera imposible cambiar, aunque, en su fuero íntimo, sabe que es injusta para las mujeres. R. siente que es inaceptable el orden instituido por los hombres y ciertas mujeres que lo acatan y reproducen, lo explica mediante conceptos generados en sus estudios, los que utiliza para argumentar qué sentimientos provocan en ella las acciones de otras personas en los escenarios en que trabaja.

Tercer nivel: realizativa, cumpliendo la función de cambio.

Las siguientes unidades manifiestan de qué manera se desempeña cada una de las entrevistadas; sus acciones hablan de cómo proceden en sus labores diarias, denotando distintos senderos en los que incursionan para lograr modificar el perfil de sus actuaciones como mujeres.

M. Aceptemos que el mundo académico lo hicieron los hombres y lo siguen considerando de ellos, y si queremos las mujeres estar en ese escenario, actuemos con el mismo estilo. En lo personal, no siento que sea menos mujer por eso; en cambio, sí considero ser muy inteligente porque he aprendido a actuar en él. No me interesa apoyar a mis congéneres, ellas tendrán que jugar el mismo juego.

A. Hasta hace muy poco, me podía tanto la contradicción que vivía en el trabajo, que me llegué a enfermar. Ahora no, hago lo que puedo y cuando puedo, obviando conflictos internos; y sigo *calladita* [...] En mi interior sé qué y cómo proceder: acato y no siempre cumplo.

R. Me indigno cuando algún hombre habla diciendo que asume la realidad con perspectiva de género, pero se manifiesta en contra del feminismo, por ejemplo; ello pone en claro que no sabe nada de ninguno de los dos temas. O me enoja ver actuar a los que se sienten como *consagrados* en la universidad, y dicen que van a hacer algo en relación a la violencia de género, y resulta que dicen pero no hacen nada. No sólo vivimos el patriarcado implícito en el mundo académico, vivimos

el discurso políticamente correcto y, al mismo tiempo, una falta total de igualdad de posibilidades e inequidad laboral. Son muchos frentes y muy complejos, lo que me hace pensar y sentir que hay un largo camino que recorrer y muchas luchas que asumir.

Mientras M. siente que puede como mujer desenvolverse en un mundo de hombres, no incluye sentirse corresponsable con la actuación de las demás mujeres. A. vivencia las inequidades del sistema hasta el grado de somatizarlas; aunque en su interior se rebela, no visualiza cómo socializar su sentir y contribuir en el logro de cambios. R. discrepa no sólo con el sistema académico de orden patriarcal, sino que lo hace con posturas poco claras respecto al género, el soslayar su origen histórico; lo que hace que muchos y muchas parecen adoptar más por moda que por causa y/o conocimiento profundo sobre el mismo.

Conclusión

Nuestros hallazgos responden al problema planteado en torno a qué dicen tres académicas respecto a su inserción en el mundo laboral de las IES leonesas. Como punto focal se observa la construcción autónoma de la cotidianidad de sus vidas laborales que evidencia un posicionamiento independiente de la cultura académica centrada en la figura del hombre. Si bien muestran grados de empoderamiento, no hay indicios de que lo logren al margen del poder masculino e influyan para que esta situación cambie.

Para M., nacida en Monterrey y educada en colegio particular de religiosas, el patriarcado, y con él las asignaciones culturales de los géneros, no puede ser modificado y, por lo tanto, lo reproduce. Este sentir y ese pensar provienen del imaginario social del *habitus académico* sustentado en la polarización sexuada de la sociedad, misma que impone como naturales e incuestionables los papeles y funciones de los géneros.

Nacida en San Luis Potosí y también educada por religiosas, A. es consciente de que el escenario académico es inequitativo, pero se alinea a su normatividad. Su manera de combatir la injusticia en el mundo laboral es mostrando una actitud de resistencia pasiva en la medida en que no compromete un orden que se impone por su *naturaleza*; llama la atención cómo se muestra a sí misma en el escenario académico, *calladita* y *bonita*, dos estereotipos del género, pero que a la vez compensa con una actitud que también se puede reconocer como femenina: *el acatar, pero no siempre*

cumplir; lo que se interpreta como un ejemplo de la autoconstrucción incipiente de autonomía, más implícita que explícita.

Ambas se presentan a sí mismas, como *infiltradas* en un orden pre-establecido en el que trabajan, pero parecen inmiscuirse de manera diferente; mientras que M. dice poder jugar como mujer, con las mismas reglas impuestas por los hombres, donde hay sujetos y objetos; jefes y subordinados, por lo que se siente capaz de competir. El camino que elige es el de una tenaz *cuidadora y reproductora* del orden androcéntrico; implícitamente, califica como buena esa mirada masculina, única, posible y universal; en este camino busca su espacio compitiendo y tratando de imponerse a hombres y mujeres que ellas considera que no son dignos más que de ser subordinados; por lo tanto, no combate el orden instituido. A. recorre un camino que podemos imaginar como un estado de transición, ya que si bien acepta que es un sistema dictaminado por los hombres, ella lo siente inequitativo y se rebela, actuando con cierto grado de independencia.

No así R., hija de mamá soltera y con una abuela cuestionadora, su estatus social y la educación que logra en la academia, le confieren otra visión del mundo al que sin reparos califica de machista. Eso hace que sea identificada en el mundo laboral como *revoltosa*, de lo cual nos enteramos en el momento de integrar un jurado para reconocer investigaciones con perspectivas de género en Psicología, en el que se argumentó que ese era el motivo por el cual R. no había sido invitada. En un mundo que pretende cambiar, tener una actitud *beligerante*, en lugar de ser un galardón, es un epíteto más para desacreditar a la mujer que lucha por una equidad de género real en un mundo palpable. De ahí nuestra mención inicial a Giuseppe Tomasi di Lampedusa. Es evidente que su actitud contestataria plantea una tensión, misma que radica en el significado social del cambio de imagen que convierte lo cotidiano de hoy en lo excepcional de un futuro inmediato; y ello sucede porque crea, con el paso del tiempo, referencias femeninas con las que las demás académicas pueden llegar a identificarse, logrando lugares laborales de mayor prestigio y consideración en el contexto universitario, implicando en ello una ruptura de la normatividad masculina imperante. Lo que expresa R., es lo que Buquet *et al.* (2013), denota en el estudio realizado en el ámbito académico de la UNAM. Este estudio arguye que el ejercicio masculino de poder busca no perder su escenario y le da sentido a las relaciones sociales a partir de una cultura institucional donde impera el discurso correcto de igualdad de oportunidades y de equidad laboral entre hombres y mujeres, mientras que, por otra

parte, se da a entender que las mujeres no son aptas para dominar ciertos saberes científicos o se les bloquea en el desempeño de cargos jerárquicos, aduciendo entre otras cosas, la poca disponibilidad de tiempo que tienen al compartir su profesión con el *deber ser* femenino del cuidado de la familia; situación que no plantean como una posibilidad de asumir ellos en sus respectivos hogares. R. evidencia lo que han explicado teóricas feministas como maneras discriminatorias que operan en las instituciones educativas para impedir el ascenso de las mujeres, aunque se diga que no existe tal impedimento, sí se da a manera de *techo de cristal* en el que chocan dichas aspiraciones (Burin, 2008).

Las tres evidencian un proceso de posicionamiento en el ámbito laboral, ejerciendo diferentes niveles de autonomía; lo cual les da el control de sus vidas y les permite desarrollar ciertas estrategias para actuar según sus propias directrices; proceso que se conoce como *empoderamiento*. No obstante, el poder asumido por cada una no refleja intereses similares, la diferencia estriba en que M. y A. se rigen por intereses prácticos, mientras que los de R. por los estratégicos (Molyneux, 1984). Los primeros son de supervivencia en un contexto que M. y A. sienten que no es suyo, ya que, al aceptar el origen sexuado de la sociedad, ésta como ámbito natural de los hombres, no pretenden subvertirlo; por lo que no buscan ser partícipes en la realización de cambios estructurales que les permitan, a sí mismas y a las otras mujeres, evitar ser subordinadas del poder masculino. Los segundos se comprometen en la búsqueda de un contexto académico-social más justo, haciéndolo más igualitario en cuanto a posibilidades, formas que según Gramsci (2003) deben buscarse implementando mecanismos de participación en las instituciones y en la sociedad en general. R. muestra ser consciente de la necesidad del cambio, tema que abordó Freire (1970) en su obra *La pedagogía de los oprimidos*, donde la educación debe cumplir con ese cometido.

Referencias

- Alvarado, M. (2004). La educación “superior” en México del siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental. México: CESU / Plaza y Valdés.
- Anuies (2015). Anuario Estadístico de Educación Superior. Ciclos Escolares 2012-2013 y 2013-2014. México: Anuies.
- Blázquez, N.; Busto, O. & L. Fernández (2012). Saber y Poder: Vivencias de Mujeres Académicas, en Pérez-Sedeño, E. *et al. IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. España, Sevilla.

- Burin, M. (2008). Las “fronteras de cristal” en la carrera laboral de mujeres. Género, subjetividades y globalización, en *Anuario de Psicología*, Vol. 39, núm. 1, pp.1-17. Recuperado el 28 de enero de 2016 de: https://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel_burin/cristal.pdf
- Burin, M. & Dio-Bleichmar, E. (Comp.) (1996). Género, Psicoanálisis y Subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- Burin, M. & Meler, I. (2000). Varones. Género y subjetividad masculina, Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1980). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- , (1998). La distinción. Madrid: Taurus.
- , (2000). La dominación masculina. Madrid: Anagrama.
- Buquet, A.; Cooper, J. A.; Mingo, A. & Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. México: UNAM; PUEG.
- Bustos, O. (2005). Mujeres, educación superior y políticas públicas con equidad de género en materia educativa, laboral y familiar, en Blázquez, N. & Flores, J. (Eds.) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*, pp. 63-90, México: CEIICH-UNAM-UNIFEM; Plaza y Valdés.
- Bustos, O. (2012), Mujeres en la educación superior, la academia y la ciencia, en *Revista Ciencia*, Vol. 63, núm. 3, pp. 24-33. Recuperado el 18 de enero de 2016 de: https://www.ses.unam.mx/curso2013/pdf/Bustos_Mujeres_Educ_Superior.pdf
- Cánovas-Marmo, C. (2017). Situación laboral de las académicas en instituciones de educación superior. León, Guanajuato, 2012-2015, en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 17, núm. 3, Septiembre-Diciembre. Costa Rica: Universidad de San José de Costa Rica-INIE, pp. 1-37. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30221>
- Castoriadis, C. (2003). La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la Institución, Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets Editores
- , (2004), Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Buenos Aires: FCE.
- Dijk, T. (2010) El discurso como interacción social. Barcelona: Gedisa.
- Echeverría, R. (2003). Ontología del lenguaje. Chile: J.C. Sáez Editor.
- Escolano-Zamorano, E. (2006). Discriminación en un medio meritocrático: las profesoras en la universidad española, en *Revista mexicana de sociología*, Vol. 68, núm. 2, abr a jun, México.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder, España, La Piqueta.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI.

- Fraser, N. (1995). Multiculturalidad y equidad entre los géneros: Un nuevo examen de los debates en torno a la *diferencia* en EE.UU., en *Revista de Occidente*, núm. 173, pp. 33-55.
- García-Guevara, P. (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana* México, Plaza y Valdés; UdeG.
- Gramsci, A. (2003). *Cuadernos de la cárcel. Edición crítica del Instituto Gramsci*. México: Editorial Era.
- Instituto Municipal de Planeación (Implan). (2015). Diagnóstico multi-dimensional de la Oferta de Instituciones de Educación Superior en el Municipio de León. (Autores Cánovas-Marmo, C. & Muniz, P.). Síntesis. Recuperado y consultado el 71 de octubre de 2005 de: <https://www.implan.gob.mx/enterate/noticias/item/34>
- Jiménez-Guzmán, M. L. & Tena, O. (2007). *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. México: CRIM; UNAM. Argentina: UCES.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Madrid, Horas y Horas.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría de *género*, en *Nueva Antropología*, Vol. VIII, núm 30, pp. 174-198.
- , (Comp.) (2007). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Molyneux, M. (1984). ¿Movilización sin emancipación? Los intereses de la mujer, Estado y revolución en Nicaragua, en *Revista Desarrollo y Sociedad*, núm.13, Bogotá: Universidad de los Andes, pp.1- 23.
- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en Educación Superior, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XLIV (2), núm. 174, pp. 7-17. Anuies. Recuperado y consultado el 29 de junio de 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/604/60439229001.pdf>
- Unesco (2012). *Informe Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: Metamorfosis de la Educación Superior*. Caracas: Unesco. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Papadópulos, J. & Radakovich, R. (2006). Educación Superior y género en América Latina y el Caribe, en IESALC, Unesco (Eds.) *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la Educación Superior*, pp.117-128. Caracas: Iesalc. Recuperado el 5 de septiembre de 2015 de: <https://es.slideshare>

net/guest241d8e/unesco-iesalc-informe-sobre-la-educacion-superior-en-amrica-latina-y-el-caribe-2005-la-metamorfosis-de-la-educacin-superior

- Sandoval, J. (2013). Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales, en *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*, núm. 46, pp. 37-46. Recuperado el 28 de julio de 2015 de: <http://www.moebio.uchile.cl/46/sandoval.html>
- Sayago, S. (2007). La metodología de los estudios críticos del discurso, en Santander, P. (Editor), *Discurso y crítica social*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso, pp. 45-60.
- Scott, J. (2008). Género e Historia. México: FCE-UNAM.
- Stake, R. (2005), Investigación con estudios de casos. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bodgan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos. México: Paidós.
- Weber, M. (2014). Economía y sociedad. México: FCE.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Tomos I y II. Barcelona: Anthropos.
- , (2012). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, en Instituto de Pensamiento y Cultura en América (Ed.) *Enseñar a pensar*. Recuperado el 24 de agosto de 2016 de: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

Otras fuentes

- Travel by Mexico (s.f.). Guanajuato. Recuperado y consultado el 12 de abril de 2017 de http://www.travelbymexico.com/estados/guanajuato_edo
- Gobierno del Estado de Guanajuato (s.f.) Catálogos educativos Oficiales. Consultado y recuperado el 30 de agosto de 2016 de: <http://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/IU/Busquedas/BusRapida.aspx>

