

Entre el querer y el deber: Mandatos de género en jóvenes universitarias/os.

Lourdes Raymundo Sabino, Dionicia Gayosso Tolentino,
Miriam Flores Santuario y Adriana Gutiérrez Ramírez.

Cita:

Lourdes Raymundo Sabino, Dionicia Gayosso Tolentino, Miriam Flores Santuario y Adriana Gutiérrez Ramírez (2019). *Entre el querer y el deber: Mandatos de género en jóvenes universitarias/os. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/1158>



Entre el querer y el deber: Mandatos de género en jóvenes

universitarias/os

Lourdes Raymundo Sabino¹

Dionicia Gayosso Tolentino²

Miriam Flores Santuario³

Adriana Gutiérrez Ramírez⁴

Resumen

El objetivo de esta ponencia consiste en visibilizar la desigualdad social bajo la que se forma a mujeres y hombres como sujetos *esperables*, a partir de mandatos de género patriarcales, impuestos por sus familias, desde la niñez. Tal situación se muestra considerando a 136 jóvenes estudiantes de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) en México. Para este fin, se retoman específicamente sus respuestas a las siguientes preguntas, que fueron parte de una encuesta aplicada durante el año 2018: ¿cómo podías o debías ser?, ¿qué podías o debías decir?, ¿en qué podías o debías pensar?, ¿qué podías o debías desear?, ¿cómo debías o podías sentirte?, ¿a qué le tenías o debías tener miedo? y ¿quién o quiénes te dijeron esto?

El tema se aborda desde la perspectiva de género, con este lente, las respuestas de las/os estudiantes indican contrastes entre lo que ellas/os *querían* y lo que *debían* ser, decir, pensar, desear y sentir. Asimismo, se identificaron mandatos de género comunitarios “positivos” y mandatos de género en clave de consejos.

Palabras clave

Mandatos de género, juventud, querer, deber, desigualdad.

Puntos de partida: pueblos indígenas y educación en México

En las personas de quienes se habla en estas líneas convergen varias condiciones sociales, se trata de: mujeres y hombres, jóvenes, estudiantes universitarios, en su mayoría con residencia rural, autoadscripción indígena (otomí, tepehua y nahua), y hablantes de su lengua materna (ñuhu y hñähñü, tepehua y náhuatl, respectivamente). En función de tales condiciones se mencionan algunos aspectos que permitirán situar los resultados de la encuesta.

En México hablar de educación y pueblos indígenas implica de alguna manera aludir a que muchas veces se ha preferido estudiar a la población indígena, en lugar de que la población indígena estudie; es decir se ha concebido a la población indígena como “objeto” (de estudio o de tutela) y no como sujeto en sí mismo (por ejemplo, de



derechos). Iniciamos poniendo estos dos temas sobre la mesa, puesto que las universidades interculturales (UI's) en México los conjugan, como se verá más adelante.

Hoy se puede hablar de la educación como un derecho humano, reconocido en el ámbito de una sociedad mexicana que constitucionalmente se reconoce como pluricultural, no obstante, en sus inicios la educación escolarizada dirigida a población indígena por parte del Estado, se dio más bien como un ejercicio de imposición cultural, educativa, lingüística, política, etcétera; obligando a la población indígena a ingresar a las escuelas pero despojándose de su vestimenta y eliminando sus lenguas maternas, en preferencia de una educación castellanizadora y colonizadora; debido a “que la dominación colonial les impuso una religión, una lengua y formas de organización” (Cruz, 2015: 215), en el anhelo de construcción homogénea de un Estado-nación.

El *indigenismo* es importante en la historia de México, particularmente en materia de educación, debido a sus implicaciones en la vida de los pueblos indígenas, dado su carácter asimilatorio en general:

Los fundamentos operacionales del indigenismo fueron formulados por Gonzalo Aguirre Beltrán, quien desarrolló y puso en práctica la teoría de la aculturación que marcó al indigenismo en esta etapa. Esta teoría parte de que la interrelación entre culturas distintas genera un proceso de asimilación que conduce a una nueva cultura. También parte del reconocimiento de la pluralidad cultural, pero el proceso de asimilación es inevitable y termina en la imposición de la cultura dominante (Cruz, 2015: 215).

Los esfuerzos en materia de políticas educativas en el país, frecuentemente han privilegiado el contexto y la influencia de organismos internacionales, entre ellos el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Estas políticas educativas se han relacionado con cuestiones económicas y políticas (Castro, 2017) más que propiamente educativas, por ello, generalmente no han partido de las condiciones, necesidades y demandas sociales, nacionales y locales.

Al día de hoy la “educación es un derecho humano fundamental, así reconocido desde 1948, año en el que se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se incluye en su artículo 26” (INEE, 2014: 4). Asimismo, se considera que la educación es un derecho de las personas indígenas y no indígenas, y se asienta en documentos nacionales e internacionales, entre ellos: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (ACNUDH, 1989), la Declaración Mundial sobre la Educación



para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2008), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (SEGOB, 1917) y la Ley General de Educación (SEP, 1993), entre otros.

En cuanto a la Constitución mexicana, el derecho a la educación se plantea en el artículo tercero, e indica que “toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”. El mismo documento señala que la “Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. Este señalamiento, sin embargo, se dio hasta finales del siglo XX, cuando se supone que se agota el modelo indigenista “y se abre un nuevo ciclo que va del reconocimiento de la nación pluricultural hasta la era de los derechos indígenas y los derechos colectivos de los pueblos” (Cruz, 2015: 166).

Para hacer efectivo el derecho a la educación, se han creado instituciones, entre ellas destaca la Secretaría de Educación Pública (SEP), y para la educación en población indígena se han creado por ejemplo la Dirección General de Educación Indígena (DGEI, creada en 1978) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB, creada en 2001).

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, antes INI -Instituto Nacional Indigenista- y ahora INPI -Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), al igual que el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) también han tenido un lugar importante en la vida nacional concerniente a los pueblos y comunidades indígenas.

Es importante vincular estas instituciones con la educación a nivel universitario y la población indígena, porque “a pesar del enorme esfuerzo por proyectarse como lugar abierto a todas las manifestaciones culturales, la universidad mexicana tiene una deuda histórica con los pueblos originarios de la nación y enfrenta actualmente nuevos retos ante los movimientos de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas de América Latina” (Schmelkes, en Casillas y Santini, 2009: 13).

En “razón” de dicha deuda histórica, el modelo intercultural a nivel universitario, busca



contribuir en resarcir la desigualdad vivida por la población en general y particularmente la indígena. Reducir las brechas de desigualdad social resulta más que necesario en nuestro país, “predominantemente agrario y de tradiciones indígenas comunitarias”, para el cual “los artículos 3, 27, 123 y otros de la Constitución de 1917 sentaron las bases para un Estado de Bienestar” (PND, 2019-2024: 33). Debido a tales consideraciones, las luchas por el derecho a la tierra, a la identidad cultural, al territorio y a la educación; son algunas de las que han acompañado la historia del país.

Es entonces en el contexto de esta apresurada síntesis que, las universidades interculturales en México tienen por propósito “extender las oportunidades educativas para atender a estudiantes de diversos orígenes, lenguas y culturas del país. Esto implica introducir diversidad en el sistema en tres ámbitos fundamentales: a) regional; b) del público que se atiende y c) del tipo de formación disciplinaria que se ofrece” (Salmerón en Casillas y Santini, 2009: 8). Fernando Salmerón señala también que estas instituciones “están próximas en ubicación y en cultura a las comunidades indígenas” (Salmerón en Casillas y Santini, 2009: 7). Este último señalamiento se relaciona parcialmente con el hecho de que las universidades tradicionalmente se han ubicado geográfica, y culturalmente, en el medio urbano, hecho que evidentemente ha restringido el acceso a la educación universitaria a la mayoría de jóvenes residentes en el ámbito rural. Sin embargo, a pesar de que las UI’s se encuentran en el medio rural, la mayoría de ellas se ubica en las cabeceras municipales, por lo que, para las y los jóvenes que viven en comunidades muy alejadas o de difícil acceso, también resulta complicado ingresar a la universidad.

Actualmente en México hay doce UI’s, ubicadas en el Estado de México, Michoacán, Chiapas, Sinaloa, Guerrero, Puebla, Tabasco, Quintana Roo, Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Nayarit. Algunas de ellas cuentan ya incluso con más de una sede, en este caso el contexto universitario de esta ponencia corresponde a la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH). La UICEH se encuentra en Tenango de Doria, municipio que forma parte de la Región Otomí-Tepehua.

Contexto breve

En la UICEH actualmente se ofertan las licenciaturas en Desarrollo sustentable, Lengua y cultura, Gestión comunitaria y gobiernos locales, Producción agropecuaria sustentable, Arte y diseño digital, Turismo alternativo y Derecho intercultural; sin embargo, las/os estudiantes encuestadas/os cursan o cursaban alguna de las primeras cinco licenciaturas, debido a que la carrera en Turismo alternativo y Derecho



intercultural iniciaron apenas en el segundo semestre de 2019. El número de estudiantes encuestadas/os se señala a continuación según su licenciatura, tal número no corresponde al total de estudiantes, ya que la encuesta se aplicó en diferentes momentos de “tiempo libre”, a fin de no quitar tiempo de clase a las/os estudiantes. Hay que matizar que las/os estudiantes encuestadas/os, están “influenciados” por su formación académica en la UICEH, en particular nos referimos a que ellas/os han llevado cursos sobre género, a decir “Género como identidad cultural” y “Género y derecho”.

Licenciatura	Desarrollo sustentable	Lengua y cultura	Gestión comunitaria y gobiernos locales	Producción agropecuaria sustentable	Arte y diseño digital
Total	41	29	23	28	15
Mujeres	24	20	11	12	7
Hombres	17	9	12	16	8

Las comunidades de origen de las y los estudiantes se encuentran en los municipios de San Bartolo Tutotepec, Huehuetla, Tenango de Doria, Cardonal, Metepec, Acaxochitlán, Agua Blanca, Cuauhtepic de Hinojosa, Zimapan y Tulancingo en el estado de Hidalgo; Pahuatlán, Zaragoza y Zocotla en Puebla. La edad de las mujeres encuestadas oscila entre los 18 y los 33 años y en el caso de los hombres entre los 18 y los 32 años.

Mandatos de género

Las respuestas de mujeres y hombres en la encuesta se pueden vincular con mandatos de género, desde los cuales se les ha criado y formado como seres *esperables*; es decir, a partir de creencias y prácticas se exige a mujeres y hombres que sean, sientan, piensen, actúen y deseen generalmente de acuerdo con modelos normativos preestablecidos y esperados socialmente. Tales mandatos se relacionan con modelos particularmente heteronormativos y patriarcales, a partir de “estereotipos prescriptivos que se acentúan en los procesos de socialización” (Macías y Luna, 2018: 68). Desde estos mandatos se fomentan, permiten, condicionan, prohíben o incluso se castigan creencias, sensaciones, pensamientos, comportamientos, etcétera. Asimismo, es importante acotar que el género como categoría de análisis se ha definido como la construcción social de la diferencia sexual (Lamas, 1966). Ahora bien, retomamos lo “esperable” de Susana Velázquez, quien originalmente usa el término para analizar la violencia contra las mujeres y en particular la violencia sexual. La autora aborda el tema desde los mitos que se construyen en torno al ser mujer, mitos que configuran a



las mujeres como “esperables”, desde los cuales se espera que ellas sean serviciales, sumisas, recatadas, etcétera. “La estructura mítica alude a lo ‘natural’ y lo ‘esperable’ de una mujer. Para ello se vale de la reproducción de ideas, creencias, pensamientos y practicas...” (Velázquez, 2004: 84). En este sentido, se retoma lo “esperable” para enfatizar aquellos mandatos de género que se exigen y esperan tanto de estas mujeres y como de estos hombres, jóvenes universitarios.

En relación con lo anterior, es importante mencionar también que el modelo educativo de la universidad intercultural, implícitamente considera como uno de sus ejes transversales la perspectiva de género; tal perspectiva puede entenderse como “una herramienta conceptual que busca mostrar que las diferencias entre mujeres y hombres no sólo por su determinación biológica, sino también por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos” (INMUJERES, 2007: 104).

Resultados de la encuesta

Los mandatos de género identificados en las respuestas de las y los jóvenes se relacionan con el juego, la familia y la casa, los valores, el comportamiento, los estudios, el trabajo y perspectivas del futuro, y el miedo. Por fines analíticos, se presenta una clasificación de dichos mandatos de género, diferenciando las respuestas de mujeres de las de los hombres, ante siete preguntas básicas: ¿cómo podías o deberías ser?, ¿qué podías o debías decir?, ¿en que podías o debías pensar?, ¿qué podías o debías desear? y ¿cómo debías o podías sentirte? Al usar “podías”, me refiero al poder como una posibilidad permitida y no como una capacidad en sí misma; por ejemplo, “¿qué podías o debías decir?”, tiene el sentido de ¿qué tenías permitido decir o qué debías decir?

Asimismo, se preguntó a las/os estudiantes: ¿a qué le tenías o debías tener miedo? y ¿quién o quienes te dijeron? Esta última se refiere a quién o quiénes les dijeron o indicaron tales mandatos.

Hay que aclarar que tal división se hace solamente para enfatizar el mandato de género en cada caso y no porque la división deba ser así, porque la clasificación no se da de este modo en la cotidianidad, en ella los mandatos aparecen más bien mezclados.

Mandatos de género relacionados con el juego	
Mujeres	Hombres
Jugar con muñecas	Jugar con carros
Jugar sólo con niñas porque son comportadas y amables no son groseras	Jamás jugar a la comida porque esa era de niñas



Jugar de acuerdo a mi edad	Jugar con la pelota
No jugar con los niños	

El cuadro anterior muestra que los mandatos de género apuntan a lo que se espera de mujeres y hombres en cuanto al juego, que como una forma de socialización se vuelve un referente del *deber ser* en casa caso.

Mandatos de género relacionados con la casa y la familia	
Mujeres	Hombres
Aprender a hacer todas las actividades de las mujeres, desde niña me enseñaron lo básico, por lo que si quería ser como otras personas incluso divertirme con mis compañeras era un motivo de regaños por "perder el tiempo"	Ser buen hijo
En mi comunidad hay mucho patriarcado, sólo se debía estar en casa, lavar los trastes, coser, etcétera	Echarle ganas a la escuela
Ayudar en casa (labores domésticas)	En mis responsabilidades como hijo
Ser limpia en el hogar y mi persona	No decir groserías en casa
Ahorrar dinero	Debía pensar en aquel niño, joven o bien un hombre, que debía aportar una economía al hogar y apoyar a mi familia
Pensar en casarme	Debería estar pensando en cuidar los animales que hay en mi casa
Tener marido y muchos hijos	No llegar muy tarde a casa
Ser una señora de casa	No tomar alcohol
No salir después de las ocho de la noche	Terminar de estudiar
Yo tengo hijos, dicen que ya no debería de estar estudiando, tendría que estar trabajando y debo ser responsable de mis hijos	Comportarme como el hombre de la casa, pensar en las responsabilidades de la casa
Yo no debería responderle a mi esposo ni debería decirle qué hacer	Debo cuidar a mi hijo y a mi esposa

Si bien en ambos casos se alude a la familia, el sentido no siempre es el mismo, sobre todo es notable que para las mujeres se hace referencia a que deben aprender a hacer las labores domésticas porque se espera que tenga un matrimonio y sean madres; mientras que, si bien de los hombres también se espera que sean padres, primero se les ve como hijos.

Mandatos de género relacionados con los valores	
Mujeres	Hombres
Ser responsable, respetuosa/o con las demás personas y con mi familia, amable, tolerante, paciente, atenta/a, reflexiva/o, trabajador/a, educada/o, solidaria/o, honesta/o, comedida/o, dedicada/o	
Decir la verdad y hacer lo correcto	
Saludar a personas mayores	
No meterme en conversaciones ajenas	Valorarnos y valorar a la gente por igual



Ser honesta conmigo misma y con los demás	Sentirme orgulloso de mis raíces
Expresarme, ser libre en mis ideas	Mis padres me ponían de ejemplo sus historias para conocer lo que era bueno o malo
No negar la religión y tampoco cuestionarla	

En este caso se notan varias coincidencias entre mujeres y hombres, respecto a los valores que se espera que practiquen. Tales valores se vinculan también con los comportamientos esperados de unas y de otros, como se muestra a continuación:

Mandatos de género relacionados con el comportamiento	
Mujeres	Hombres
No decir malas palabras, ni mentiras. Siempre hablar con la verdad. Siempre contestar con palabras como: gracias, por favor, etcétera	
Debo saludar a las personas y respetar a las personas mayores de edad	
Acatar las órdenes, obedecer	
No meterme en pláticas de adultos	
No podía expresar mis sentimientos	
Pensar en la religión católica. Siempre tener respeto a la religión católica	
Pensar en estudiar. Ser responsable en clases	
Ser amable, sociable, cortés, callada, prudente, sincera, coherente, no ser tan sensible	Respetuoso, responsable, callado, pacífico, amable, educado, amigable, independiente, comportarme como todo un caballero
Ser simpática amigable, inteligente, cuidadosa, reflexiva, tener más carácter	Respetar a mis mayores y a las mujeres
Siempre me decían que me sentara correctamente (con las piernas juntas)	Ser directo con lo que quiero y siento. Expresar mis ideas sin miedo. Pensar libremente nuestras decisiones
“Ser una niña bien portada” fue una de las frases que más escuché. Comportarme como señorita y no como un hombre	Debo ayudar a los demás
Debo respetar a los niños	No pensar en cosas que puedan hacer daño a otras personas
Vestirme como niña	No consumir drogas
Hablar correctamente (sin groserías y sin rezongar)	No pensar en los demás sino primero en mí mismo
No llorar cuando algo o alguien me lastimara	Ser un cabrón para pelear y no dejarme, ser un hombre que no se rajara
Pedir permiso para salir	De más pequeño eran mis padres quien prácticamente me decían qué podía decir o hacer, pero hoy en día es diferente
Dedicarme más a la casa	
No decir nada, no tener voz ni voto	
No tomar cerveza	
Sumisa, sin derecho a educación, sin derecho a jugar, no podías elegir con quien podías tener una relación de noviazgo.	

Aquí vemos que saludar y respetar a las personas mayores es importante, pues es un valor y práctica comunitaria en la región en la que habita la mayoría de las y los estudiantes encuestados, así los mandatos de género no sólo pueden ser heteronormativos, sino también se vinculan con lo que se espera de las personas en contextos comunitarios. Hay otros mandatos que reproducen estereotipos de género



patriarcales, desde los cuales se alude a una especie de destino para las mujeres en cuanto al matrimonio y la maternidad, y se fomenta en los hombres una *masculinidad hegemónica* (Bonino, 2002). También se muestran algunos mandatos de género que pueden relacionarse con consejos desde los que se busca el bienestar, sobre todo en el caso de los hombres.

Mandatos de género relacionados con los estudios, el trabajo y el futuro		
	Mujeres	Hombre
Estudios	Ser una persona que le interesen los estudios. Sólo debo pensar en estudiar	
	Portarme bien con mis profesores de clase	Debo echarle ganas a mis estudios para no salirme de la universidad
	Tener buenas calificaciones en la escuela	Debía y debo ser más responsable en mis materias porque no soy muy bueno para la escuela
	Tener una profesión	
	Estudiar para ayudar a las personas que más lo necesiten	
Trabajo	Tener un empleo	Sólo debía pensar en la escuela, el trabajo y la familia
		Ser una persona muy trabajadora que luche por lo que quiera hasta conseguirlo
		Me dijeron que debería estar trabajando en alguna ciudad en E.U.A.
Futuro	Pensar positivo. Vivir la vida al máximo y hacer lo que me gusta	
	Cumplir las metas y objetivos que me propusiera. Ser una persona fuerte, humilde y luchar por lo que yo quiero. Cumplir mis sueños. Seguir adelante, pase lo que pase, enfrentar cualquier obstáculo	
	Pensar en mi bienestar	Debía pensar en qué iba a hacer de grande
	No ser conformista. Progresar	Debía yo pensar como mi papá, nunca ilusionarse con algún sueño, porque para él los sueños no existen
	Ser mejor persona	Pensar en mi futuro y negocios que me permitan una mejor vida
	Tener mi casa	Ir a Estados Unidos
	De pequeña me decían que podía ser una buena enfermera pues me gustaba y me gusta ayudar a las personas y soy muy paciente	

En contraste con los cuadros anteriores, donde se evidencia una tendencia a un *deber ser*, los mandatos que se pueden vincular con los estudios, el trabajo y el futuro en el último cuadro, muestran de manera particular *el querer* de las y los estudiantes encuestados. Aquí se hace referencia a los estudios porque de ellos depende la posibilidad de tener un trabajo, desde su perspectiva.

Sin embargo, en la región también hay un alto índice de migración de la población hacia las ciudades cercanas, a la capital del estado de Hidalgo y la capital del país; así como hacia los Estados Unidos, por ello trabajar en este último país se vuelve un anhelo y



una posibilidad (aunque complicada) para la población y especialmente para los jóvenes (varones), sea ahora o en el futuro.

Este cuadro da cuenta de las aspiraciones de las y los jóvenes, mismas que han sido motivadas (o truncadas) por las familias desde su infancia.

De alguna manera, en lo referente al futuro, las y los jóvenes perciben su vida más en sus manos, desde aquí pueden estudiar y trabajar para tener el futuro que desean o aquél que les han inculcado, pues prácticamente no hay referencias al matrimonio y a la maternidad; predominan los intereses propios.

Apreciar el último cuadro desde la perspectiva de género permite “entender que la vida de mujeres y hombres puede modificarse en la medida en que no está ‘naturalmente’ determinada” (INMUJERES, 2007: 104).

También se preguntó a las y los jóvenes, ¿a qué le tenías o debías tener miedo?, pues el miedo suele construirse socialmente de manera diferenciada entre mujeres y hombres, se *espera* que hombres y mujeres tengan ciertos miedos; por ello también se le relaciona con los mandatos de género.

Mandatos de género relacionados con el género	
Mujeres	Hombres
Miedo a equivocarme, al fracaso, al conformismo, a la ignorancia, a ser miserable, a fallar	
A decepcionar a mis padres	
A los extraños y desconocidos, a personas malas, rateros, narcotraficantes	
Miedo a perder familiares y amigos. A la muerte de un familiar	
Miedo a las víboras, ratones, insectos y arañas y a los animales salvajes	
A seres sobrenaturales	
A las alturas y a la oscuridad	
A no ser independiente. A las ideas débiles, que dificulten la superación y la supervivencia	
Miedo a hacer enojar a mi familia, a mis papás. A mis padres. A mi papá. A mi papá cuando llegaba ebrio	
A no terminar mis estudios. A reprobar una materia y no poder titularme	
A no tener un trabajo terminando de estudiar	
A la religión, ya que si una persona actúa mal se irá al infierno. Miedo a Dios, sobre todo	
No le debería tener miedo a nada ni a nadie	
A ser independiente. Miedo a salir al mundo exterior	A meterme en cosas malas
A expresar mis ideas	A la sociedad
A cuando tuviera mi regla	A no ser reconocido
A los hombres que tengan malas intenciones	A salir de noche
A los borrachos y vagabundos, en general a los hombres mayores	A que me golpearan
A ser violada	A las malas personas, con comportamientos diferentes en cuestiones de moralidad y ética, a quienes consumen drogas, tienen enfermedades o han vivido tragedias
Al olvido y a la muerte	
A quedar embarazada sin acabar mis estudios.	
A estar sola	



A ser una mujer con hijos a temprana edad.	
A que me pueda pasar algo malo	
Antes de cumplir 15 años le tenía miedo al día de llegar a ser mamá, ahora que tengo hijos, sigo teniendo miedo, no estoy preparada; además que pienso que tengo una autoestima muy baja	
Tener miedo como una clase de respeto muy grande hacia las imágenes católicas, el agua, la tierra, el fuego y miedo a los fenómenos sobrenaturales	

Como se observa, hay miedos “compartidos” entre mujeres y hombres, por cuestiones de espacio, destacamos tres solamente, el primero tiene que ver con que ellas/os temen fracasar, fallar, equivocarse y decepcionar a su madre y padre; el segundo refiere a que temen que a pesar de estudiar no encuentren trabajo, y el tercero, vinculado con las mujeres de manera particular, pues parte de la forma en que las mujeres viven el miedo se relaciona con el embarazo y la violación. Todos estos miedos no son exclusivos de estas y estos jóvenes, son miedos sociales, producto de problemas estructurales.

Se considera que las y los jóvenes universitarios no tendrían miedo a “fracasar”, por ejemplo, si este modelo económico no se basara en la competencia y en el “éxito” individual. Tal vez no tendrían miedo a fallar si la sociedad entendiera que equivocarse es otra manera de aprender. Seguramente estas/os jóvenes no tendrían miedo a no encontrar trabajo, si hubiera una redistribución de la riqueza que permitiera que la gente pueda decidir qué *quiere* estudiar y no estudiar lo que *puede* (según sus posibilidades económicas) o *debe*, y que tal redistribución garantizara tener un trabajo con prestaciones laborales. Las mujeres no tendrían miedo a los hombres, a “quedar” embarazadas o a ser violadas, si no hubiera desigualdad social en función de lo que se espera de las mujeres y los hombres. Es decir, las mujeres no tendrían miedo a “quedar” embarazadas si quien las embaraza se “quedara” con ellas, en lugar de abandonarlas, situación cada vez más común en el país. Las mujeres no tendrían miedo a ser violadas si desde la familia y el Estado se garantizara su seguridad; sin embargo, la realidad nacional nos dice que, a pesar de configurar la mitad de la población, las violaciones a mujeres no representan un problema relevante que requiera atención por parte del Estado ni de la sociedad.

Finalmente, se preguntó a las y los estudiantes “¿quién o quienes te lo dijeron?”, es decir quién o quienes les dijeron cómo debían ser, pensar, sentir, etcétera. Sus respuestas aluden en ambos casos a la madre y padre, hermanas y hermanos, abuelas



y abuelos, tías y tíos, madrinas y padrinos, amigas y amigos. Adicionalmente, las y los estudiantes indicaron que estos mandatos les fueron inculcados en la casa, la calle, la escuela y la iglesia.

De este cuadro queremos señalar que, si bien las respuestas también son prácticamente las mismas respecto a la familia, hay que notar la activa participación de personas e instituciones en el fomento, imposición y reproducción de estos mandatos de género, nos referimos a la escuela y a la iglesia; ya que aparecieron múltiples veces a lo largo de la encuesta.

Conclusiones

El objetivo de esta ponencia consistió en visibilizar la desigualdad social bajo la que se forma a mujeres y hombres como sujetos *esperables*, a partir de mandatos de género, la mayoría de ellos son patriarcales, impuestos por las familias de las/os estudiantes, desde su niñez. Las siguientes preguntas, cuyas respuestas se tomaron como referencia fueron: ¿cómo podías o debías ser?, ¿qué podías o debías decir?, ¿en qué podías o debías pensar?, ¿qué podías o debías desear?,

¿cómo debías o podías sentirte?, ¿a qué le tenías o debías tener miedo? y ¿quiénes te dijeron esto? Las respuestas a tales preguntas se agruparon, de modo que se presentaron mandatos de género relacionados con el juego, la familia y la casa, los valores, el comportamiento, los estudios, el trabajo y perspectivas del futuro, y el miedo. A partir de ellos se observan coincidencias en lo que se *espera* socialmente de las mujeres y de los hombres, pero también hay notables contrastes que apuntan directa e indirectamente a una socialización diferenciada entre mujeres y hombres, en detrimento de las mujeres. Con los testimonios de las y los estudiantes universitarios pretendimos mostrar una tensión entre el *deber ser* al que se exhorta a las y los jóvenes desde su niñez con un *querer ser* propio, que se ve truncado o condicionado por instituciones como la familia, la escuela y la iglesia, y desde luego, el Estado; al no garantizar la seguridad de la población, ni el derecho a la educación o al trabajo (como en este caso); situación que suele acentuarse cuando se trata de población indígena; considerando la mayoría de las veces la doble o triple discriminación que se les ejerce por su condición étnica, económica y de género. Claro está que tal discriminación se basa en los prejuicios de una sociedad mexicana pretendidamente mestiza. Es importante señalar que, por cuestiones de espacio, no hemos hecho justicia plena a las respuestas de las/os estudiantes, pero queremos destacar que, si bien predominan los mandatos de género en clave patriarcal, también se identificaron mandatos de



género comunitarios digamos “positivos”, desde los cuales sobre todo se han incentivado valores en las/os jóvenes. Asimismo, se identificaron mandatos de género que bien pueden considerarse como consejos de cuidado y prevención.

Notas

¹ Estudiante del doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), lourdes.rs.8187@gmail.com

² Estudiante de la licenciatura en Gestión comunitaria y gobiernos locales en la UICEH, dgayossotno@gmail.com

³ Profesora de tiempo completo en la UICEH, santuariomi@hotmail.com

⁴ Profesora de tiempo completo en la UICEH, a.gutierrez@uiceh.edu.mx

Bibliografía

Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. México, 1989.

Bonino Méndez, Luis. “Masculinidad hegemónica e identidad masculina” en *Dossiers Feministas* [en línea], nº 6. 2002: 7-35. Disponible en <https://bit.ly/2EhBg4s>

Casillas Muñoz, Lourdes y Laura Santini Villar. *Universidad intercultural. Modelo Educativo*. CGEIB. Mexico, 2009.

Castro Porcayo, David. “La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012)” en *Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE). San Luis Potosí, 2017.

Cruz Parceró, Juan Antonio. “Los derechos colectivos indígenas en la constitución de 1917 y sus implicaciones” en José Ramón Cossío Díaz (Coordinador general y vocal de la Comisión organizadora). *Los pueblos indígenas y la Constitución de 1917: una revalorización del pasado hacia el presente*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. México, 2015.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI). “Quiénes somos”, “objetivo”. Gobierno de México. México, 2019. Disponible en <https://bit.ly/3iOPU2g>

Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). *Glosario de género*. México, 2007.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. Resumen Ejecutivo*. México.

Macías-Valadez-Márquez, Gerardo y María Gabriela Luna-Lara. “Validación de una escala de mandatos de género en universitarios de México” en *CienciaUAT*. 12(2), ene-jun 2018: 67-77.

Marta Lamas (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*.



Coordinación de Humanidades, PUEG-UNAM & Miguel Ángel Porrúa. México, 1996-2013.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York, 2008. Disponible en http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). *Declaración Mundial Sobre Educación para Todos*. Nueva York, 1990, 5-9 de marzo. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2014. Presidencia de la República. México, 2019.

Secretaría de Educación Pública (SEP). *Ley general de educación*. Diario Oficial de la Federación. 1993, 13 de julio. (última reforma publicada en el dof el 22 de marzo de 2017). Disponible en <https://bit.ly/3cj3jNm>.

Secretaría de Gobernación (SEGOB). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, 1917, 5 de febrero. Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/legislacion/federal/reformas/1917.pdf>.

Velázquez, Susana. *Violencias cotidianas, violencia de género: Escuchar, comprender, ayudar*. Paidós. Buenos Aires, 2004.