



COLEGIO DE POSTGRADUADOS

INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS AGRÍCOLAS

CAMPUS MONTECILLO

POSTGRADO EN SOCIOECONOMÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA

DESARROLLO RURAL

ANÁLISIS CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE DE LA INGENIERÍA EN AGROECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (UACH), DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

JENUIFER ALVAREZ HIDALGO

T E S I S
PRESENTADA COMO REQUISITO PARCIAL
PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN CIENCIAS

MONTECILLO, TEXCOCO, ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO

2022



COLEGIO DE POSTGRADUADOS

INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS AGRÍCOLAS

La presente tesis titulada: **“Análisis curricular y práctica docente de la Ingeniería en Agroecología de la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), desde la perspectiva de género”** realizada por la estudiante: **Jenuifer Alvarez Hidalgo**, bajo la dirección del Consejo Particular indicado, ha sido aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS
SOCIOECONOMÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA
DESARROLLO RURAL

CONSEJO PARTICULAR

CONSEJERA

DRA. VERÓNICA VAZQUEZ GARCIA

ASESORA

DRA. ELIA PÉREZ NASSER

ASESORA

DRA. OFELIA HERNANDEZ ORDONEZ

ASESORA

DRA. MARÍA EUGENIA CHÁVEZ ARELLANO

Montecillo, Texcoco, Estado de México, México, junio de 2022

ANÁLISIS CURRICULAR Y PRÁCTICA DOCENTE DE LA INGENIERÍA EN AGROECOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (UACH), DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

**Jenuifer Alvarez Hidalgo, M.C.
Colegio de Postgraduados, 2022**

RESUMEN

El sistema educativo es clave en la reproducción de la desigualdad de género a través de la transmisión cotidiana de normas y estereotipos sexistas. La educación con perspectiva de género busca transformar estos contenidos y prácticas para crear un ambiente escolar basado en el respeto, la equidad y la conciencia social. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados del diagnóstico realizado al programa de la carrera de Agroecología impartida en la Universidad Autónoma Chapingo. La información fue obtenida a través de una encuesta, entrevistas a profundidad y análisis de contenido de algunas asignaturas. Los resultados identificaron un sesgo androcéntrico en los contenidos de enseñanza, además de discriminación de género en la convivencia en el aula y en prácticas de campo. Se concluye que la transversalización de la perspectiva de género en la educación superior es clave para contrarrestar la discriminación sexista y contribuir a formar un estudiantado sensible a esta y otras formas de desigualdad social.

Palabras clave: género, educación superior, currículo formal, currículo oculto, agroecología

**CURRICULUM ANALYSIS AND TEACHING PRACTICE OF AGROECOLOGY
ENGINEERING AT THE UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO (UACH), FROM A
GENDER PERSPECTIVE**

Jenuifer Alvarez Hidalgo, M.C.

Colegio de Postgraduados, 2022

ABSTRACT

The educative system is key in the reproduction of gender inequality through the everyday transmission of sexist norms and stereotypes. Gender sensitive education seeks to transform these contents and practices in order to create a school environment based on respect, equity and social consciousness. The objective of this paper is to present the results of the evaluation of the Agroecology program offered at the Universidad Autónoma Chapingo. Data were obtained through a survey, in depth interviews and content analysis of some courses. Results identified androcentric bias in academic contents and gender discrimination in classroom interaction and in field practices. It is concluded that gender mainstreaming in higher education is key to fight sexist discrimination and to train students sensitive to this and other forms of social inequality.

Key words: gender, higher education, formal curricula, hidden curricula, agroecology

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), por la beca recibida durante mi preparación académica.

Al Colegio de Postgraduados (COLPOS), por permitirme ser parte de esta gran institución académica y científica, con reconocimiento nacional e internacional.

Al campus Montecillo por abrirme las puertas a sus instalaciones y brindarme atenciones administrativas de parte de su personal.

Al programa de PSEI- Estudios de Desarrollo Rural, por darme la oportunidad de ingresar y ser parte de su comunidad académica, brindarme las bases científicas necesarias para mi preparación profesional y por proporcionarme siempre las atenciones oportunas y amables de parte de su personal administrativo.

A la Dra. Verónica Vázquez García, por dirigir y dar seguimiento constante a la presente tesis; sin ella y su gran visión esta tesis nunca hubiera sido posible. Doctora, gracias por convertirse en una inspiración profesional y personal para mí, pero sobre todo mil gracias por nunca soltarme a lo largo de este camino.

A las integrantes de mi Consejo Particular: Dra. Elia Pérez Nasser, Dra. Ofelia Hernández Ordóñez y Dra. María Eugenia Chávez Arellano, por sus aportaciones siempre tan acertadas y por la paciencia que me tuvieron a lo largo de este camino.

A todas las personas que me regalaron parte de su valioso tiempo y me compartieron sus experiencias y perspectivas a través de entrevistas y encuesta; ¡muchas gracias!.

Esta tesis marca un antes y un después en mi vida y solo puedo agradecerles nuevamente a todos/as porque sin ustedes su culminación no sería posible... ¡gracias infinitas!

CONTENIDO

RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
AGRADECIMIENTOS.....	v
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE CUADROS.....	x
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN.....	6
CAPÍTULO IV. OBJETIVOS	7
CAPÍTULO V. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	8
CAPÍTULO VI. MARCO TEÓRICO.....	9
6.1. Educación con perspectiva de género	9
6.1.1. Educación Superior	9
6.1.2. Currículo	9
6.1.3. Modelo educativo por competencias	11
6.1.4. Educación Humanista.....	13
6.1.5. Transversalidad de Género (TG) en la educación	14
6.2. Agroecología con perspectiva de género.....	16
6.2.1. Agroecología	16
6.2.2. Agroecología feminista.....	19
6.2.3. Capacitación rural y perspectiva de género	27
CAPÍTULO VII. ZONA DE ESTUDIO Y MARCO METODOLÓGICO	31
7.1. Universidad Autónoma Chapingo	31
7.2. Ingeniería en Agroecología (IA).....	33
7.3. Marco metodológico.....	37
7.3.1. Método cuantitativo	38
7.3.2. Método cualitativo	40
CAPÍTULO VIII. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO	46
CAPÍTULO IX. CONTENIDOS CURRICULARES	55
CAPÍTULO X. PRÁCTICA DOCENTE.....	71

CAPÍTULO XI. PRÁCTICA DE CAMPO	89
CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES.....	121
CAPÍTULO XIII. CITAS BIBLIOGRÁFICAS	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Orientaciones sexuales (%).....	47
Figura 2. Edades	48
Figura 3. Generaciones de egresado/as de la ICh.....	48
Figura 4. Estado o entidad de nacimiento	49
Figura 5. Personas que se identifican como afromexicano/as	50
Figura 6. Ocupaciones actuales de las personas encuestadas.....	51
Figura 7. Personas que fueron o son madres o padres durante sus estudios.....	54
Figura 8. Percepción sobre actualización de contenidos, por sexo	56
Figura 9. Percepción de cumplimiento de expectativas, por sexo	57
Figura 10. Conformidad en forma de evaluación, por sexo	58
Figura 11. Percepción de visibilidad de autoras especialistas en temas curriculares, por sexo	59
Figura 12. Percepción de la visibilidad de problemática de las mujeres rurales, por sexo.....	60
Figura 13. Percepción de visibilidad de autoras especialistas en género, por sexo	60
Figura 14. Percepción de la relación profesorado-alumnado	71
Figura 15. Respuestas de personas encuestas, sobre el menosprecio	72
Figura 16. Respuestas de personas encuestas, sobre discriminaciones	73
Figura 17. Respuestas de personas encuestadas, sobre las humillaciones	74
Figura 18. Respuestas de hombres encuestados, sobre chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para mujeres u homosexuales.....	76
Figura 19. Respuestas de mujeres encuestadas, sobre chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para mujeres u homosexuales.....	76
Figura 20. Respuestas de personas encuestadas, sobre hostigamiento	78
Figura 21. Experiencias agroecológicas visitadas, por hombres en la IA-UCh	90
Figura 22. Experiencias agroecológicas visitadas, por mujeres en la IA-UCh	91
Figura 23. Percepción de su seguridad, en la comunidad rural de trabajo.....	94
Figura 24. Acoso al equipo de trabajo, por habitantes de la comunidad rural	95
Figura 25. Claridad en los protocolos, en caso de riesgos	97

Figura 26. Existencia de conflictos al interior de sus equipos de trabajo, en la comunidad rural.....	99
Figura 27. Visibilidad de la problemática de las mujeres rurales, por parte del profesorado	100
Figura 28. Trabajo de estudiantes hombres, con personas rurales.....	101
Figura 29. Trabajo de estudiantes mujeres, con personas rurales.....	101
Figura 30. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes hombres, con hombres rurales	103
Figura 31. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes mujeres, con hombres rurales	103
Figura 32. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes hombres, con mujeres rurales	104
Figura 33. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes mujeres, con mujeres rurales	104

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Mapa curricular de la IA-UACH	35
Cuadro 2. Caracterización de personas que compartieron su historia de vida.....	43
Cuadro 3. Caracterización de personas entrevistadas	45
Cuadro 4. Número de participantes por sexo y categoría (estudiantes y egresados/as).....	46

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo tiene un papel clave en la reproducción de modelos sociales y culturales basados en creencias, normas y estereotipos de género, los cuales son transmitidos cotidianamente a través de contenidos educativos y la interacción en el aula. De acuerdo a Caicedo y Calderón López (2016), el currículo que se imparte en centros educativos tiene la capacidad de estructurar la formación científica, humanística y proyecto de vida de generación tras generación. Actualmente dicho currículo es androcéntrico porque gira alrededor del varón, dando a éste un papel protagónico en la creación de hechos históricos, económicos, políticos y sociales (Chaves, 2015). La educación feminista propone incorporar al enfoque de género de manera transversal en todas las áreas y prácticas académicas. Esto solo es posible desarrollando estrategias docentes que consideren las necesidades, intereses, condiciones e identidades de hombres y mujeres en situación de desigualdad (Ayala, 2008; Caballero, 2011).

En esta tesis se presentan los resultados del diagnóstico del currículo formal y oculto realizado al programa de Agroecología de la Universidad Autónoma Chapingo (IA-UACH). Desde su creación, la carrera se ha destacado por su interés en promover el desarrollo sustentable (UACH 2020). En su página oficial, la universidad expresa que el enfoque de género dentro de “la agroecología como ciencia transdisciplinaria e intercultural” juega un papel importante en la “gestión participativa de agroecosistemas, unidades de producción, comunidades y territorios” (UACH, 2022). El diagnóstico realizado pretende evaluar los alcances de esta afirmación.

El trabajo de investigación se conforma de 13 capítulos; el primero es una introducción al documento; el segundo aborda el problema de investigación; en el tercero se muestra la importancia y contribución del proyecto; el cuarto enlista los objetivos planteados; el quinto las preguntas de investigación; el sexto desarrolla el marco teórico; el séptimo delimita la zona de estudio y muestra marco metodológico; el octavo caracteriza la población de estudio; el capítulo nueve contiene los resultados del análisis curricular (currículo formal); el diez, los de la práctica docente (currículo oculto); y el once los referentes a las prácticas de campo; el capítulo doce cierra con las conclusiones; y en el último capítulo se enlistan las fuentes bibliográficas citadas en el documento.

CAPÍTULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En 1995 se celebró en Beijing, la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, destacada de las anteriores por poner en agenda internacional de manera permanente los temas: género, enfoque de género y educación como derecho humano. Se reconoció la educación y su acceso como fundamental para alcanzar los objetivos planteados en pro de la igualdad de género, paz y desarrollo (Olivera, 1996). Esto se materializó con la Plataforma de Acción de Beijing que comprometía a los gobiernos a transversalizar la perspectiva de género en los ámbitos públicos y privados (INM, 2012).

Para llegar a los objetivos estratégicos planteados, México se comprometió a siete puntos enfocados en las mujeres: 1) impulsar su educación y capacitación; 2) asegurarles un acceso a la educación de manera igualitaria; 3) eliminar analfabetismo en su género; 4) incrementar su acceso a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente; 5) establecer sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; 6) estipular los recursos necesarios a las reformas de educación y; 7) promover la educación y capacitación de manera permanente en niñas y mujeres (INM, 2012).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) convocó reunión en París, a países miembros con la finalidad de replantear un nuevo enfoque y modelo de enseñanza superior, capaz de abocarse a los nuevos retos que traía consigo los inicios del siglo XXI, como por ejemplo, aquellos referentes al financiamiento; igualdad de oportunidades al acceso y transcurso de los estudios; mejorar las capacitaciones al personal; educación bajo esquemas por competencias; enseñanza, investigación y servicios de mayor calidad; planes de estudios pertinentes; y las posibilidades de empleo de los diplomados (UNESCO, 1998).

Derivado de lo anterior, la UNESCO publicó la “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI”. Este documento sustentó las acciones a realizar de manera oportuna y eficiente para afrontar los obstáculos que traía consigo el nuevo milenio, planteando la reestructuración del sistema de educación superior, la erradicación de la discriminación y violencia hacia las mujeres y eliminación de estereotipos de género.

En México, el Diario Oficial de la Federación publicó la “Ley General de Educación” y la “Ley Reglamentaria del Artículo 3ro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación”. A lo largo de sus contenidos se aprecia un lenguaje incluyente y se detectan los siguientes objetivos y acciones para la incorporación de la perspectiva de género a la educación (DOF 2019a; 2019b):

1. Crear políticas transversales incluyentes y con perspectiva de género
2. Abolir la discriminación y violencia contra las mujeres y la niñez en diferentes regiones del país
3. Implementar en la educación superior, políticas en pro de la equidad
4. Impulsar acciones institucionales para aminorar desigualdades e inequidades en el acceso y permanencia de estudios, derivado de cuestiones de clase, género, etnia o discapacidad
5. Decretar el derecho de los/as maestros/as a una formación, capacitación y actualización de contenidos con perspectiva de género.

Se debe señalar que las reestructuraciones antes mencionadas no son aplicables de manera inmediata y que dicho proceso de gestión y ejecución puede llevar un tiempo que oscile de meses a años, a los distintos niveles educativos. Aquí cabe preguntarse cómo se llevará a cabo la implementación de la perspectiva de género en las instituciones educativas correspondientes. En el caso de la educación superior vale la pena cuestionarse cómo serán los distintos modelos o estrategias a seguir, ya que éstas deberían apearse a los perfiles universitarios correspondientes y deberán tomar en cuenta los impactos directos e indirectos hacia la comunidad universitaria, así como la forma en que estos actores y actrices van a impactar en la sociedad, vistos y vistas como agentes de cambio.

Desde esta perspectiva, nos situamos en la UACH, institución mexicana pública de carácter agronómico. Su oferta educativa se integra de diferentes niveles (preparatoria, propedéutico, seis licenciaturas, 21 ingenierías, 14 maestrías y 12 doctorados) y su matrícula estudiantil consta actualmente de un total de 10,550 estudiantes (55% alumnos y 45% alumnas), donde destaca la población universitaria con un 54% entre ingenierías y licenciaturas (UACH, 2020).

Cabe mencionar que si bien en las últimas décadas se ha detectado un incremento en el ingreso de las mujeres a esta institución agronómica, existe también el predominio de diversas dificultades a las que se enfrentan dentro del núcleo universitario (Vázquez y Zapata, 2005); resultado cultural de la masculinidad dominante que no sólo se expresa en jóvenes estudiantes, sino también entre el profesorado, administrativos/as y autoridades internas (Vázquez y Castro 2009).

Dentro de este contexto, se desenvuelve la comunidad universitaria y administrativa del Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Agroecología (DEISA), que promueve el Programa Educativo de Ingeniería en Agroecología, desde 1991. La carrera forma parte de la oferta educativa de la UACH y es conocida por su “pertinencia social y la promoción del uso de tecnologías apropiadas para el aprovechamiento sustentable del suelo, el agua, los agroecosistemas y los recursos genéticos; integrando de esta manera los saberes tradicionales y científicos, y considerando la diversidad ambiental, social, económica y cultural del país”. Como misión se ha planteado la “formación de personas con una sólida preparación científica, técnica y humanística, que promuevan el desarrollo participativo, equitativo y justo de la sociedad, mediante el fomento de una agricultura sustentable compatible con la conservación del ambiente, la diversidad biológica y cultural” (UACH, 2017).

Los enunciados anteriores enmarcan de manera general los quehaceres de los/as agroecólogos/as, sin embargo en otro de los apartados de la página web oficial de la carrera, ofrece como perfil de egreso una serie de habilidades encaminadas al diseño, manejo y evaluación de los agroecosistemas sustentables y unidades de producción; elaboración e instrumentación de programas de manejo ecológico de plagas, enfermedades y arvenses en los agroecosistemas; organización y promoción de mercados para los productos agroecológicos y orgánicos; normatividad y certificación orgánica; aplicación de ecotecnologías; elaboración de inventarios, diagnósticos y evaluaciones agroecológicas; formulación y gestión de proyectos de manejo, conservación, restauración de recursos naturales y su ordenamiento territorial; evaluar el impacto ambiental de la agricultura, proponer medidas de mitigación y diseñar programas de prevención de riesgos (UACH, 2017).

Lo anterior es relevante porque se aprecia que los 13 aspectos o aptitudes que desarrolla el estudiantado de la carrera a lo largo de los cuatro años, recaen en un enfoque sostenible de los recursos ambientales y económicos y no se nombra el trabajo y la incidencia social de manera explícita; esto es importante, porque como principio, la agroecología se componen de cuatro dimensiones: ambiental, sociocultural, económica y política; las cuales no son excluyentes entre sí, y muy al contrario, se sobreponen unas a otras, lo que permite un actuar más profundo en busca de una transformación social (Monteiro et al., 2017).

De esta forma, se detecta que a la IA-UACH le falta fortalecer y puntualizar más la formación social del estudiantado en cuanto al ser y quehacer de la agroecología como una ciencia multidisciplinaria. Y si la carrera promueve la agroecología como un proyecto de transformación social, entonces debería ir más allá del cuestionamiento de unas formas de producción y distribución insostenibles desde el punto de vista socioambiental, ya que la agroecología debería implicar también un cuestionamiento de la organización social y la jerarquización en torno al sexo/género/sexualidad. Esto solo se puede lograr si se vincula esta perspectiva con los avances feministas que han cuestionado los roles que fueron asignados de manera tradicional a hombres y mujeres (Pérez et al., 2014).

La agroecología feminista postula que los planes de desarrollo rural y agricultura sustentable deben considerar la autonomía y empoderamiento de las mujeres, para lo cual es necesario cuestionar las relaciones de poder involucradas en los trabajos de cuidado (Zuluaga y Cárdenas, 2014). Las iniciativas agroecológicas con enfoque de género tienen mayores alcances e impactos en la sociedad cuando reconocen y visibilizan las desigualdades entre hombres y mujeres (Puleo et al., 2014). Es por ello que una inclusión de la perspectiva de género en la carrera de Agroecología, no solo abonará a la formación del estudiantado, sino que hará más eficiente, real y sensible a las problemáticas sociales su quehacer e incidencia profesional.

CAPÍTULO III. JUSTIFICACIÓN

El sistema educativo es clave en la reproducción de modelos sociales y culturales basados en creencias, normas y estereotipos de género; estos pueden ser expresados a través del currículo formal y oculto. Este último repercute de manera negativa en la autoestima, confianza y proyectos de vida de las mujeres, pues a través del currículo oculto se transmiten de manera consciente e inconsciente mensajes de superioridad masculina e inferioridad femenina, debido al trato desigual entre ambos géneros. Por su parte, el currículo formal que permea el sistema educativo es androcéntrico porque le da al varón un papel protagónico en la creación de hechos históricos, económicos, políticos y sociales, mientras a las mujeres las ha invisibilizado en estos procesos (Chaves, 2015).

Es por ello que a distancia o de manera presencial, la educación es atravesada por la ideología y cultura patriarcal que favorece a los hombres y los prepara para la vida pública y el ejercicio de poder, mientras a las mujeres las prepara para la vida privada y las pone en desventaja. Y así, mientras a las mujeres se les asignan labores humanitarias, de cuidado, educación o protección, a los hombres se les impulsa el desarrollo de carreras profesionales con mayor remuneración y prestigio social, ligadas comúnmente a las ciencias exactas e ingeniería (Chaves, 2015).

Ante los efectos negativos de la cultura patriarcal en la educación y con la intención de evitar exclusiones e inequidades, la educación con perspectiva de género surge como una propuesta de transformación social capaz de crear un ambiente escolar basado en el respeto, equidad y conciencia social (Ayala, 2008).

En este sentido, es importante transversalizar en la educación el enfoque de género, para erradicar la violencia de género y de esta forma, se involucre al profesorado para la modificación de sus respectivos contextos, habilidades y valores, producidos como resultado del proceso educativo desde el aprendizaje en la ingeniería, y a su vez, puedan transmitirlos de manera directa e indirecta al alumnado en la práctica docente. La escuela, a través de la educación formal e informal (currículo patente y oculto), puede ser una alternativa para la generación de una cultura de la no violencia de género, además de su prevención y preparación profesional para sensible y completa.

CAPÍTULO IV. OBJETIVOS

Objetivo General

Elaborar un diagnóstico de currículo con perspectiva de género al programa de estudio vigente de la carrera de Ingeniería en Agroecología de la Universidad Autónoma Chapingo (IA-UACH).

Objetivos Particulares:

1. Examinar el currículo formal de la IA-UACH, desde la perspectiva de género
2. Analizar el currículo oculto de la IA-UACH, desde la perspectiva de género
3. Formular un esbozo de currículo con perspectiva de género para la IA-UACH

CAPÍTULO V. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo se estructura el currículo formal de la IA-UACH, desde la perspectiva de género?
2. ¿Cómo se expresa el currículo oculto de la IA-UACH, desde la perspectiva de género?
3. ¿Cómo formular un esbozo de currículo con perspectiva de género para la IA-UACH?

CAPÍTULO VI. MARCO TEÓRICO

6.1. Educación con perspectiva de género

6.1.1. Educación Superior

La educación es una actividad humana y sistemática que implica un diseño metodológico previo encaminado al perfeccionamiento y mejora de las personas. Los/as educadores/as son quienes guían los procesos de aprendizaje y normalmente se concretan en planes o programas (Pérez, 2000).

A juicio de Durán (2017), la educación superior cumple con dos objetivos principales: la formación humana y profesional del estudiantado (propósito educativo) y en la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación). La autora plantea que la universidad impacta cotidianamente de cuatros formas diferentes:

1. *Impactos organizacionales.* Al ser modelo de acción y al igual que cualquier organización laboral, la universidad deja huellas en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil.
2. *Impactos educativos.* Influyen sobre su formación profesional y orientan la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social. Se dan de manera directa en la formación de los/as jóvenes y profesionales, en la forma de comprender e interpretar el mundo, así como la manera en que se comportan y valoran ciertas cosas dentro de él.
3. *Impactos cognitivos y epistemológicos.* Van orientados a la producción del saber y las tecnologías, por lo que influye en la definición de lo que socialmente se conoce como: verdad, ciencia, racionalidad, legitimidad, utilidad, enseñanza, etc.
4. *Impactos sociales.* La universidad es una institución con capacidad de decisión y de ejecución de medidas que inciden (de manera directa o indirecta) en la sociedad y su desarrollo económico y político.

6.1.2. Currículo

El concepto currículo o *curriculum* (en latín) proviene de su raíz *cursus* y *currere*, que desde tiempos remotos ha sido asociado con lista, programa o cursos. En español, el

currículo es entendido de dos formas: el primero que se conoce como *currículum vitae* que hace referencia al recorrido o curso de la vida; y el segundo que se refiere a la formación de la carrera de los/as estudiantes, la cual se constituye por los contenidos, organización y orden (Gimeno, 2010).

Actualmente el término currículo ha sido definido desde diversas perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas, siendo estas últimas las más desarrolladas en diseños y metas del sistema educativo. Desde sus orígenes, el currículo se ha manifestado como regulador de contenidos y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, por lo que tiene la capacidad de estructurar la escolarización, los centros educativos y las prácticas pedagógicas (Caicedo y Calderón, 2016).

Tipos de currículo

El currículo se conforma por sus aspectos estructurales: formales, reales y ocultos, los cuales se relacionan entre sí de manera compleja (Uquillas, 2015).

1. El currículo formal implica la planeación documental académico-administrativas, plasmado en el diseño curricular y los programas de estudio, normas y materiales de estudio (Uquillas, 2015).
2. Al currículo real, se le llama también vivido o procesal práctico, y se basa en la ejecución del currículo formal, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. El currículo real es la traducción e implementación del currículo formal, plasmado en los documentos que guían la acción organizada y colectiva de directivos, docentes y estudiantes para que ésta sea efectiva y a su vez, la puesta en práctica del currículo real posibilita su evaluación y ajustes necesarios para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Uquillas, 2015).
3. El currículo oculto consiste en los procesos de aprendizajes (normas, valores, enseñanzas, actitudes, conocimientos destrezas, significados, habilidades y supuestos) y elementos vinculados a éstos que se dan de manera implícita dentro del contexto escolar, como los objetivos, metas, contenidos, recursos didácticos, metodologías, formas de disciplina y desempeño y práctica docente, por ejemplo. El currículo oculto tiene un papel importante en la formación del estudiantado,

pues es dentro del ambiente académico, que se dan las interacciones escolares y sociales, relaciones de poder y formas de comunicación verbal y no verbal (Maceira, 2005).

Currículo oculto de género

El currículo oculto de género implica ideas, normas, concepciones, mitos, discursos y prácticas sexistas, sustentadas en las relaciones de poder que se desenvuelven de manera sutil en el ámbito académico (Maceira, 2005), cuyo objetivo es el sometimiento y subordinación de las mujeres en el medio educativo.

El currículo oculto de género estructura las relaciones sociales, además, bajo criterios aparentemente neutrales como por el ejemplo: el rendimiento, capacidad, competencia y aprovechamiento, el sistema educativo reproduce ideas y principios que construyen y justifican las desigualdades de grupos oprimidos y vulnerables, sean mujeres, pobres, indígenas, etc. (Maceira, 2005).

6.1.3. Modelo educativo por competencias

Las reformas educativas con enfoque de competencias fueron implementadas desde fin del siglo XX y principio del siglo XXI y su objetivo es atacar algunos problemas institucionales en la educación, especialmente aquellos que se derivan de los planes de estudio. Con la intención de superar el trabajo enciclopédico, que planteó la producción de conocimiento por medio de otras dimensiones formativas y científicas (Díaz, 2014).

Autores como Díaz (2014), argumentan que el enfoque de competencias en la educación ha generado rechazo de parte de algunas personas y aceptación en otras, pues se identifican posibilidades y limitaciones. La aplicación del enfoque por competencias a la educación es resultado de una noción eficientista compartida por políticos nacionales e internacionales, organismos internacionales, en especialmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), sobre los proyectos educativos.

El sistema educativo ha sido cuestionado por sus contenidos y esquema escolar, señalando que a sus estudiantes se les enseña para la escuela y no para la vida. En sus políticas educativas los planes de estudio son mostrados por un lado como un proceso

de aprendizaje, pero por el otro miden únicamente productos por medio de exámenes o actividades de corte escolar (Díaz, 2014).

En la opinión de Cázares (2008), el modelo educativo ha fracasado principalmente por sus deficiencias metodológicas, pues ha profundizado en esferas sociológicas, epistemológicas y filosóficas que aunque son importantes y necesarias en la formación del estudiantado, no van de la mano con la parte pedagógica (recursos didácticos-metodológicos) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo transforman la realidad de manera esperada. El autor argumenta que hay una desvinculación entre las competencias y las teorías pedagógicas, y por ende la formación del profesorado se ve con problemas para implementar el enfoque por competencias y evaluarlo en el estudiantado. Por lo que sustenta no sirve de nada diseñar currículos y sustentarlos con el enfoque de competencias, sino se logran entender y aplicar a la práctica docente (Cázares, 2008).

Programas de asignaturas por competencias

En la pedagogía, la palabra *programa* hace referencia a un plan diseñado por el/la educador/ra para llegar a las metas educativas (Pérez, 2000). Los programas de Asignatura (PA) tienen el objetivo de combinar e integrar principios del Modelo Educativo, Curricular y enfoque de competencias profesionales a la práctica educativa (UQR, 2018).

Cabe señalar que, los PA de la UACH se diseñan bajo este enfoque educativo, de acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional 2009-2015, con los que se pretende favorecer cuatro áreas de formación personal del educando (UACH, 2009):

- a) Aprender a conocer. Al ritmo de los avances científicos-tecnológicos, que van de la mano de las nuevas formas económicas y sociales.
- b) Aprender a actuar. Con el fin de adquirir competencias que hagan frente a nuevas situaciones y trabajo en equipo, de manera crítica y acertada.
- c) Aprender a ser. Fomentar mayor autonomía, capacidad de juicio y responsabilidad para el fin colectivo.

- d) Aprender a convivir. Impulsando proyectos comunes o colectivos, a través de una práctica y gestión inteligente y pacífica, que como base tenga la comprensión de la interdependencia social.

6.1.4. Educación Humanista

La educación humanista nace a partir de la concepción del ser humano como sujeto-agente, quien dota de plena conciencia libre y racional, además de considerar la educación como un proceso que implica comprensión, afirmación y transformación del mundo y del propio sujeto. Este proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente un encuentro humano en el que confluyen diálogos atentos, inteligentes y razonables (Patiño, 2012).

La autora desarrolla los siguientes puntos clave para hacer eficientes las prácticas docentes desde un enfoque humanista (Patiño, 2012: 38-40):

1. “La práctica docente efectiva es una práctica constructivista;
2. El diálogo y la participación grupal son una herramienta esencial para la formación humanista;
3. Los docentes efectivos son conscientes de la diversidad, la cual orienta sus decisiones en la planeación y conducción del curso;
4. Los docentes efectivos asignan un papel central a las buenas preguntas;
5. Los docentes efectivos vinculan las buenas preguntas con una selección cuidadosa de buenos textos;
6. La promoción de la reflexión crítica es el núcleo central de la educación humanista;
7. La educación humanista implica ayudar al alumno a ampliar su horizonte para asumir su propia postura ética;
8. Los docentes efectivos se esfuerzan por establecer vínculos personales con el alumnado para construir el espacio colectivo de *nosotros/as*;
9. La educación humanista mantiene un horizonte extra aula y de largo plazo; y
10. Los docentes efectivos logran un impacto trascendente en la vida de sus alumnos/as”

De manera adicional, la autora menciona cinco puntos clave para lograr una educación humanista, que son (Patiño, 2012:5):

1. “Luchar contra los valores dominantes que privilegian los saberes especializados sobre la visión interdisciplinaria y de conjunto en el ámbito de la formación profesional, y el individualismo egoísta y competitivo en el ámbito laboral y social;
2. Vencer las resistencias y prejuicios con los que los alumnos asisten a este tipo de cursos;
3. Propiciar el desarrollo de una perspectiva crítica y reflexiva;
4. Lograr que los estudiantes perciban que han aprendido algo valioso para su vida personal; y
5. Promover procesos de sensibilización y compromiso hacia las problemáticas sociales de México y el mundo”

6.1.5. Transversalidad de Género (TG) en la educación

Perspectiva de género

Antes de abordar la Transversalidad de Género (TG), es necesario esclarecer lo que implica la perspectiva de género, para esto, Marcela Lagarde (1996:1) argumenta que: “La perspectiva de género se sustenta en la teoría de género y emerge del paradigma teórico histórico y cultural del feminismo. Esta perspectiva se desarrolla a partir de la ética y una filosofía poshumanista que hace una crítica a la visión androcentrista de la humanidad y el mundo. La perspectiva de género tiene la finalidad resignificar la historia, sociedad, cultura y política desde la visión de las mujeres y para las mujeres”.

Autoras como Bolaños (2005) y Caballero (2011), indican que la perspectiva de género cuestiona los patrones de naturalidad e indica que se pueden transformar pues son producto de una construcción social aprendida.

Transversalidad de Género (TG)

La TG es una herramienta estratégica de transformación social que nace con el fin de incorporar la perspectiva de género a políticas públicas, a través de acciones en pro de la igualdad y equidad entre hombres y mujeres. Mediante un proceso de análisis, intervención y gestión, se implementan políticas públicas con perspectiva de género que tengan impacto en las esferas privada y pública (Durán, 2017).

Transversalización del Género (TG) en el área académica

Trabajar con enfoque de género va más allá de desarrollar actividades exclusivas para mujeres o usar cierto tipo de lenguaje; implica un enfoque teórico transformador, capaz de diseñar estrategias de acción que considere las necesidades y contextos específicos, así como las identidades de género. Transversalizar el enfoque de género en la educación superior es todo un reto, pues se requiere de una reestructuración de planes y programas de estudios que van más allá de la creación de un curso o tema. La estructuración de planes y programas de estudio con perspectiva de género permite la creación de un currículo sensible a las problemáticas de género y da la posibilidad de crear relaciones más sanas e incluyentes entre géneros (Caballero, 2011).

A juicio de Durán (2017), la transversalización de género en el área académica o de la docencia, es posible si se consideran los siguientes elementos:

1. *Análisis de modelo pedagógico institucional.* Debe considerar los conceptos institucionales de educación, estudiante, enseñanza-aprendizaje y su congruencia con la praxis y diseño curricular.
2. *Currículo.* Se requiere un análisis con enfoque de género a través de dos vías: a) currículo oculto, sustentado en creencias, prácticas y normas que permiten que las instituciones reproduzcan distintas formas de violencia y discriminación sexista a través de la práctica cotidiana (Ayala; 2008); y b) currículo formal, a través de planes y programas de estudios, la creación de cursos específicos, temas y contenidos sobre los estudios de género en las diferentes áreas del conocimiento.

Al respecto Alberti y Martínez (2001), agregan que el sistema educativo tradicional no ha permitido el desarrollo de un conocimiento global de los procesos, pues ha resaltado algunos saberes y ha silenciado otros.

3. *Material didáctico y mediación pedagógica.* Deben evitarse los estereotipos de género y de cualquier otra naturaleza de textos y eso incluye imágenes, ejercicios (mediación), frecuencia de aparición de mujeres y hombres, así como cuándo y cómo se presentan éstos; ilustraciones, resultados, lenguaje inclusivo y equilibrio de género en actividades de aprendizaje. El objetivo es visibilizar la presencia y

aportes de las mujeres y no como situaciones o casos esporádicos; se deben destacar los logros de mujeres y hombres por igual, evitando frases o expresiones sexistas que refuerzan estereotipos de género.

4. *Autoevaluación*. Es una reflexión periódica sobre el quehacer académico en los apartados anteriormente expuestos. Puede incluir evaluaciones de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, impactos positivos y negativos, valoraciones de la igualdad y participación en aulas, y cuantificación de egresos de la carrera por género.

Finalmente, vale la pena mencionar que actualmente sigue vigente la crítica a las estructuras patriarcales de las instituciones que continúan silenciando a las mujeres, omitiendo sus experiencias y aportes por medio del discurso y lenguaje. Por ello, es pertinente analizar los impactos que generan el currículo patente y oculto dentro de los procesos educativos, ya que funcionan como fuente de desigualdades a través de sus métodos, contenidos y dinámicas.

6.2. Agroecología con perspectiva de género

6.2.1. Agroecología

El término agroecología fue usado por primera vez en publicaciones científicas a principios del siglo XX como aplicación de la ecología en la agricultura. Hoy en día, el significado se mantiene, pero ha ampliado sus alcances. Es a partir de 1970, cuando la agroecología además de ser definida como una disciplina científica, emerge de manera gradual como un movimiento y como un conjunto de prácticas de intensificación y especialización agrícola (Chiappe y Salgado, 2014); modelo propuesto de manera alternativa al industrial de la Revolución Verde, cuyas bases de producción recaían en las grandes propiedades, y en el uso intensivo de insumos y tecnología moderna (Siliprandi, 2014).

La agroecología es definida como un conjunto de disciplinas científicas enfocadas en analizar y actuar sobre los agroecosistemas con enfoques sustentables. Entendiendo el agroecosistema como un tipo específico de ecosistema, donde la acción humana ha accionado y modificado por medio de actividades agrícolas. El agroecosistema, es una

unidad geográfica delimitada donde se desenvuelven relaciones complejas entre las prácticas agrícolas y el ecosistema original, por lo que para comprender dichas relaciones es necesario un análisis de los fenómenos ecológicos que allí ocurren (bioquímicos, agronómicos), y las interacciones humanas, su historia, su economía y su cultura (Puleo et al., 2014).

Siliprandi (2014) reconoce el protagonismo de las y los agricultores/as, campesinos/as e indígenas en la construcción de un nuevo desarrollo rural, y remarca la importancia de su papel dentro del pensamiento agroecológico a través de: 1) la construcción de sus propuestas técnicas, basadas en la capacidad de la agricultura campesina de coevolucionar respetando los procesos ecológicos; 2) su creencia y afirmación de que solo el modo de producción familiar/campesino/indígena garantiza un desarrollo rural sostenible; y 3) el reconocimiento de la necesidad de promover el empoderamiento de esos grupos sociales que han sido marginados económica, social, política y culturalmente a lo largo de la historia de la humanidad.

Androcentrismo agroecológico

La categoría género ha enfrentado una serie de críticas desde su creación como propuesta de análisis y en las ciencias sociales tuvo que recorrer un largo camino para llegar a ser reconocida como epistemopropio, y como una categoría de análisis como tal. Hoy en día el género como categoría sigue siendo tema de debate entre teóricas feministas al ser cuestionado por una imposición biológica (sexo) a las mujeres de manera cultural que daba respuesta a la subordinación histórica femenina (Lozano, 2017).

El ámbito agroecológico no ha sido la excepción y desde la mirada feminista, teóricas han revelado el sesgo androcéntrico de la agroecología no solo en la práctica o experiencias agroecológicas, sino desde la academia, señalando a la agroecología como una ciencia androcéntrica, partiendo de sus impulsores teóricos y líderes, considerados así por sus índices de publicación: Miguel Ángel Altieri, Charles Francis y Stephen Gliessman. Los tres definieron la agroecología como “la ecología de los sistemas

alimentarios” (Prévost, 2019: 26), para después validarla como “una ciencia, un movimiento, una práctica” (Prévost, 2019: 26).

En el estudio que hace Prévost (2019), revela que todas las obras que hacen una genealogía de la agroecología, se basan en trabajos de Gliessman, y que no es que no existan otros trabajos de mujeres científicas en agroecología, si no que las prácticas que han llevado los autores líderes, han conducido a la invisibilidad de las mismas, ya que en algunas obras se mencionan a algunas autoras y en versiones posteriores éstas desaparecen. La autora identifica tres prácticas claves que han dado invisibilidad a las mujeres científicas en la agroecología, estas son:

- 1. La autocitación.** En términos generales, los hombres se citan a sí mismos mucho más que las mujeres; esta lógica también aplica a la agroecología. Como ejemplo, en un estudio sobre la genealogía de la disciplina escrito por Susan Hecht, solo una de 491 referencias corresponde a la autora, en contraste con Miguel Ángel Altieri que en un capítulo análogo se cita a sí mismo 17 veces del total de 112 referencias existentes en su bibliografía. Sobra notar que Hecht leyó cinco veces más trabajos que Altieri, precisamente por su falta de “autoridad” en la disciplina que en el caso de Altieri se asume como incuestionable.
- 2. Las citas privilegiadas de los líderes.** Las mujeres son responsables de entre 0% y 12.5% de las citas. Se observa que los autores citan predominantemente a los “líderes” de la disciplina, también varones. Con esta práctica se invisibiliza a otros/as autores/as, generando especialmente una subestimación sistemática de las contribuciones de las mujeres a la ciencia agroecológica.
- 3. La asignación de mujeres a la coautoría.** Los hombres son vistos como actores en las publicaciones mientras que a las mujeres se les considera colaboradoras. La lógica de invisibilizar sistemáticamente el trabajo de las científicas da fe de la persistencia y prevalencia del "efecto Mathilda". Al mismo tiempo, se construye una representación de la mujer como incapaz de ser líder científica.

A través tres prácticas mencionadas, se identifica la prevalencia de un efecto Mathilda que cosifica a algunos autores (evidentemente varones), como sujetos legítimos de la agroecología, al mismo tiempo que invisibiliza el trabajo de las mujeres científicas. El

subestimar la contribución de las mujeres a la ciencia, conduce a un sesgo de identidad negativo hacia las mujeres científicas, que impide la capacidad de que todo el grupo social de mujeres, puedan transmitir conocimientos y representarse a sí mismas como conocedoras y portadoras de conocimiento científico (Prévost, 2019).

Si bien es cierto que las mujeres publican menos que los hombres, esto se ha debido a los mecanismos estructurales de dominación, los cuales se han visto reflejados en barreras de acceso a la información, internalización de roles de género, techos de cristal, sentimiento de aislamiento y exclusión dentro de los grupos de investigación, malestar con la cultura masculina de los grupos de investigación, incompatibilidad con el equilibrio trabajo-familia, etcétera (Prévost, 2019). La autora cierra su estudio, ratificando el impacto que tiene el androcentrismo de la ciencia, pues menciona que las prácticas científicas nocivas que desarrolla en el texto, además de impactar de manera directa en las mujeres científicas de la agroecología, impactan en la producción de escritos agroecológicos (Prévost, 2019) .

Si bien es cierto, que los líderes científicos de la agroecología han incorporado el discurso feminista, la realidad apunta a que aún falta muchísimo camino que recorrer dentro de la ciencia agroecológica, y que si realmente pretenden una mayor inclusión de las mujeres (como lo han expresado en sus discursos políticos), deben de empezar por reconocer el trabajo de sus colegas. Para esto, el trabajo científico agroecológico, requiere hacer un gran quiebre epistemológico, y desarticular la lógica hegemónica, tradicional y convencional de la agroecología, para lograr un conocimiento científico colectivo y emancipador.

6.2.2. Agroecología feminista

Interseccionalidad

El análisis de género o interseccionalidad, permite examinar la manera en que el género se cruza con otras categorías sociales que generan opresión, por ejemplo: la clase social, edad, religión, orientación sexual, casta, etnia, ubicación geográfica, o condición de discapacidad.

Como herramienta de investigación, el análisis de género examina los roles y responsabilidades de manera diferenciada que tienen las mujeres y los hombres dentro de la sociedad, develando las diferencias visibles e invisibles en la distribución del poder y tomas de decisiones, además de las consecuencias, omisiones e influencias del trabajo y el tipo de políticas que se estén desarrollando, con la finalidad de identificar dónde se presentan las inequidades y desigualdades, y de esta manera, poder accionar sobre ellas de manera oportuna (Chaves, 2015).

Javiera Cubillos (2015) enfatiza la importancia de integrar la interseccionalidad al desarrollo de las investigaciones feministas. Reconoce que para el feminismo no ha sido fácil la generación de conocimiento, ya que por un lado han influido factores externos como las trabas sociales e institucionales para el desarrollo de este tipo de investigaciones; y por otro lado como factores internos, los referentes al desarrollo de epistemología, teoría y metodología feminista. Resaltando que no existe un solo modo de hacer investigación feminista, debido a sus múltiples orientaciones conceptuales y metodológicas que permiten entender la complejidad de los distintos contextos de exclusión que vivimos las mujeres.

La autora concluye que “la interseccionalidad se posiciona como una herramienta conceptual y analítica útil para la investigación, que permite comprender y atender a las formas particulares en que el género se imbrica con otros ejes de exclusión en diferentes contextos, niveles y ámbitos], y que además “La conceptualización de la interseccionalidad y su aplicación abre caminos a un debate interesante que es necesario seguir construyendo colectivamente” (Cubillos; 2015:132-133).

Aplicado a la agroecología desde la interseccionalidad, al ser un proceso teórico-práctico, permite realizar un examen crítico y diferencial de las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres, resultado de los roles tradicionales que han sido asignados a través de la división sexual del trabajo, lo que ha dado como resultado una especialización de las mujeres en tareas reproductivas en el ámbito privado (que históricamente han sido poco valoradas), y por otro lado, ha colocado a los hombres en el ámbito público y productivo (socialmente consideradas de mayor prestigio).

Dimensiones de la agroecología

Uno de los documentos más actuales sobre la pertinencia y alcances de la Agroecología, vista desde las dimensiones de la sostenibilidad es: “Los principios de la agroecología. Hacia sistemas alimentarios justos, resilientes y sostenibles”, elaborado por el Equipo de Trabajo de agroecología de Coopération Internationale pour le Développement et la Solidarité (CIDSE), en 2018. Resultado de la colaboración y diálogo que mantuvieron un año antes, organizaciones miembros: Broederlijk Delen (Bélgica), CAFOD (Inglaterra y Gales), CCFD-Terre Solidaire (Francia), Entraide et Fraternité (Bélgica), Focsiv (Italia), KOO/DKA (Austria), MISEREOR (Alemania), SCIAF (Escocia) y Trócaire (Irlanda). Dicho documento se publicó como parte de un dossier multimedia más amplio, que incluye documentación de referencia y video de entrevistas.

El objetivo del documento es esclarecer lo que es y lo que no es agroecología, con el fin de que la disciplina prospere y trascienda a lo político (dentro del contexto en el que se desarrolla la CIDSE). La ideal de la CIDSE fue esclarecer y armonizar el concepto a través de la división de la agroecología por sus diferentes principios, en torno a cuatro dimensiones de la sostenibilidad: medioambiental, socio-cultural, económica y política; también se apoya en las categorías y principios que ya han sido identificadas en trabajos previos realizados por otros/as en el movimiento agroecológico. Con ello, se pretendió captar la complejidad y el aspecto multidimensional de la agroecología, lo que permitió entender los agroecosistemas y los sistemas alimentarios considerando (además del contexto ambiental), los contextos social, económico y político en los que se desarrollen (CIDSE, 2018).

La CIDSE menciona que el cambio climático cada día es más evidente y le añade un cierto sentido de urgencia el abordar las cuatro dimensiones de la agroecología en conjunto, ya que nos ayuda a comprender el potencial de la agroecología de una forma más clara, al visualizarla como un todo, como un enfoque global; subraya que muchos/as agricultores/as y campesinos/as han enmarcado a la agroecología, como un modo de vida, algo que da sentido a la vida, y va más allá de proporcionar medios de vida y un agroecosistema sostenible, y que más bien, se trata de vivir en armonía con la naturaleza y con otros agentes (CIDSE, 2018).

Si bien, el documento de la CIDSE (2018), es muy actual y en apariencia muy completo, carece de perspectiva de género, por lo que las expectativas de desarrollar una visión más amplia sobre la agroecología, en torno a la crisis social, medioambiental, económica y política, se queda corta. Por ello, a continuación, se retoma la propuesta de las cuatro dimensiones de la agroecología, y se desarrollan a partir de teóricas especialistas en agroecología con enfoque de género.

Un ejemplo de la falta de perspectiva de género en la agroecología es cuando se habla de agricultura campesina familiar como grupo doméstico y entidad natural e indivisible, sin tener en cuenta sus diferentes componentes y los conflictos o intereses antagónicos dentro del grupo. Si bien la familia agrícola puede representar una unidad de producción y consumo, también se conforma por otras distintas entidades en función de su sexo, edad y situación dentro del hogar que finalmente dan origen a jerarquías (Puleo et al., 2014).

Las autoras sustentan que la perspectiva de género brinda la oportunidad de visibilizar a las mujeres en agriculturas familiares, pues son las que trabajan muchas más horas que los varones, por ser las únicas encargadas del trabajo de cuidados, además de labores agrícolas, y en algunos casos hasta trabajos precarios e informales fuera del hogar. Por ello, la visión feminista apela a sustituir el concepto de *familia*, por el de *género*, que nos permite ver las relaciones de poder existentes.

1. Dimensión Ambiental

Herrero (2013) y Puleo (2013) han explorado y teorizado la conexión entre la ecología y el feminismo, desde el punto de vista de exploración y degradación del mundo y sus recursos naturales, aunado a la subordinación y opresión de las mujeres dentro del control y acceso a los mismos. Ambas hacen una crítica a la percepción dual y jerárquica sobre el mundo que nos rodea (naturaleza-cultura, mujer-hombre, cuerpo-mente, materia-espíritu, etc.) e invitan a superar dichos dualismos, a través de un análisis deconstructivo, que tumbe el modelo de pensamiento actual.

De manera particular, el enfoque que desarrolla Herrero (2013) es capitalista, ya que se centra en el modelo occidental de la ciencia moderna que ha dado lugar a una economía

basada en el capital monetario (economía capitalista), que a su vez, ha desvinculado la producción con la vida, y ha sustituido la tierra y el trabajo por el capital, asumiendo que el producir más, siempre es y será mejor, desvalorizando todo aquel trabajo que no implique una remuneración económica.

Por su parte, Puleo (2013) se centra más en la espiritualidad del feminismo en América Latina, e invita a hacer una comprensión holística de la naturaleza, incorporando a las mujeres pobres e indígenas, pues afirma que son ellas las que se ven más afectadas dentro de este esquema globalizador, al ser discriminadas y marginadas.

El enfoque ecofeminista que desarrolla la autora, si bien tiene sustento desde el punto de vista de la degradación de los recursos naturales, da cabida a las críticas desde otra mirada feminista, ya que por un lado, es sumamente esencialista la forma en que aborda espiritualidad dentro de esta relación naturaleza-mujer, que sigue colocando a las mujeres como cuidadores y protectoras de la vida; y por el otro lado, también sigue otorgándoles a las mujeres rurales e indígenas el papel víctimas, y no como agentes activas de cambio y transformación.

Desde otras posturas feministas, también se ha teorizado la crisis ambiental, pues en ese sentido, el feminismo ha tenido mucho que aportar y ha dado respuestas a los procesos, prácticas y discursos que han sostenido al orden patriarcal, pero al mismo tiempo ha propuesto rutas o alternativas que promuevan la igualdad, equidad y la sostenibilidad.

Salazar et al. (2011) por ejemplo, hacen énfasis en la poca importancia pública que se les ha dado a los problemas ambientales que tienen relación con las desigualdades de género y la discriminación hacia las mujeres, y en ese sentido, afirman que el movimiento ambientalista no ha tenido clara la importancia de dar prioridad a las desigualdades de género, entre sus principales demandas o prioridades.

Es así, que las autoras aluden al feminismo ambiental, como una alternativa, al promover un discurso crítico, formado por un conjunto de propuestas encaminadas a una transformación simultánea de la relación sociedad-naturaleza, y que al mismo tiempo

atiende a las desigualdades entre hombres y mujeres, en el acceso y control de los recursos naturales.

En el caso específico de experiencias agroecológicas de mujeres con el medio ambiente, cabe señalar que existen muchas en América Latina, donde las mujeres rurales han sido las protagonistas en proyectos colectivos, para recuperar la sostenibilidad de sus agroecosistemas (biodiversidad, aguas, suelos, etc.), así como de sus conocimientos, la apropiación social y cultural de sus espacios, el desarrollo de prácticas de producción y consumo, y la construcción de su autonomía, sin la cual es imposible un proceso de soberanía alimentaria y la sostenibilidad de los medios de vida (Zuluaga y Cárdenas, 2014).

Complementan la idea Zuluaga y Cárdenas (2014), enunciando la forma en que a través del trabajo y sus conocimientos, miles de mujeres campesinas han gestionado y conservado la biodiversidad, aguas, suelos y bienes comunes, todo con el fin de acceder a alimentos. En contextos donde los alimentos escasean, son las mujeres agrupadas quienes de manera organizada han emprendido procesos de recuperación de soberanía alimentaria y de la visibilización de su papel en las labores productivas y reproductivas, evidenciando las inequidades que viven en su desempeño.

2. Dimensión sociocultural

Las mujeres de las zonas rurales además del papel clave que desarrollan en las esferas productiva y reproductiva, se enfrentan por su condición de género a distintas formas de discriminación que las limita social y culturalmente, por ejemplo en la toma de decisiones y de mercados laborales; también las vuelve vulnerables a la explotación sexual, la violencia doméstica y la reducción de la ingesta de alimentos (Dimitrova et al., 2019).

Frecuentemente las mujeres en zonas rurales son objeto de criminalización en su intento de defender sus comunidades, sus recursos naturales y sus cuerpos. Todas estas prácticas cotidianas de violencia, hacia las mujeres, han intensificado y profundizado la desigualdad y su marginación (Dimitrova et al., 2019).

Además, al ser las cuidadoras principales y proveer de alimentos, agua y combustible, las mujeres deben trabajar aún más que los hombres y asumir la carga de responsabilidades que socialmente se les ha impuesto, para fungir como cuidadoras de sus familias y la comunidad. Pese a toda esa gran labor que hacen las mujeres, especialmente en la agricultura, al emplear sus conocimientos, experiencias y aptitudes tradicionales para asegurar una dieta de calidad y en cantidad a sus familias, al mismo tiempo que llevan a cabo prácticas de producción y preservación de la biodiversidad, las mujeres siguen siendo invisibles en la agricultura, ya que su trabajo es considerado una obligación femenina, o una ayuda al trabajo masculino (Dimitrova et al., 2019).

Es por ello, que el concepto y la práctica de la agroecología, desde una perspectiva feminista, promueve y defiende a las mujeres, e incluye la apreciación de las prácticas que ejecutan diariamente, así como el reconocimiento y apreciación de sus conocimientos y los de sus antepasadas, cultivados a lo largo de los siglos y transmitidos de generación en generación, Por ejemplo, las mujeres campesinas tienen una larga tradición de fitomejoramiento y adaptación de variedades locales de semillas, razas y germoplasma autóctono frente al entorno y las culturas, que están en constante cambio.

Esto es importante, porque el conocimiento tradicional de las campesinas ofrecen la posibilidad de posicionar a las mujeres como guardianas tradicionales de las semillas y el conocimiento en transición entre su cuidado y resiliencia y la salud nutricional y la resiliencia de las familias y las comunidades (Dimitrova et al., 2019).

3. Dimensión Económica

Las condiciones de gran inequidad que viven las mujeres campesinas, al tener acceso a los recursos productivos de manera precaria, aunado a la invisibilidad que tienen en su labor social, han dado como resultado un desarrollo económico más restringido. Autoras han señalado al sistema patriarcal, como responsable de la exclusión de las mujeres al acceso de activos productivos, como capital, asesoría, formación técnica, tierra y recursos materiales; además de desconocer el valor que tienen dentro de la esfera económica. De ahí la importancia de la agroecología como rescate del papel de las

mujeres campesinas como actoras activas en la economía a nivel familiar, local y regional Zuluaga y Cárdenas (2014).

Costa et al. (2019) han teorizado también la dimensión económica y el impacto que tiene en las mujeres, desde una mirada feminista de la agroecología. Explican la relación de las mujeres agricultoras con la comercialización, dentro de procesos agroecológicos, donde el análisis de la división sexual del trabajo, ha marcado y transformado la agricultura familiar. Abren un debate conceptual sobre las transformaciones de sistemas agroalimentarios, y la agroecología como alternativa sustentable a la agricultura, que garantiza una soberanía alimentaria como parte de un proyecto civilizador. Sustentan que la racionalidad económica, en oposición a la lógica del mercado, es clave dentro de la organización social y en la preservación de la agrobiodiversidad, ya que todos estos elementos en su conjunto, forman y afirman la identidad campesina.

La perspectiva de género permite analizar la dimensión económica de la agroecología, a través del estudio de las jerarquías existentes en el acceso a bienes, producción y comercialización, así como las relaciones con excedentes, autoconsumo, formas de obtener y utilizar ingresos, consumidores/as, cuidado y sostenibilidad de la vida, para que, de esta forma, develen los significados del rol de las mujeres dentro de estos procesos complejos en espacio y tiempo (Costa et al., 2019).

Lo más destacado de la investigación es la reflexión que presentan sobre el acceso y el tamaño de la propiedad privada, donde el poder de gestión de las mujeres agricultoras se relaciona con el tamaño de esta y la manera en que los conflictos de género en relación al uso de la tierra solo disminuyen cuando es posible viabilizar la producción en los patios traseros. Aquí es importante mencionar que las mujeres representan aproximadamente un 43 % de la fuerza de trabajo agrícola, a pesar de carecer de igualdad en acceso a recursos productivos para la agricultura (Dimitrova et al., 2019).

Las autoras muestran cómo la división sexual del trabajo en la familia se mantiene inalterada cuando las mujeres ingresan a circuitos monetarios, pues no manifiestan la necesidad de cambiar su rol reproductivo, revelando que a pesar de que ellas lleven dobles o triples jornadas de trabajo, la organización familiar de manera interna,

permanece intacta. Con ello se puede observar que, en términos de equidad, aún queda un largo camino por recorrer en razón de género, en los procesos agroecológicos productivos.

4. Dimensión política

Chiappe y Salgado (2014) consideran que una de las misiones de la agroecología es fomentar estratégicamente el componente político como modelo estratégico de desarrollo, pues reivindica la defensa de la soberanía alimentaria aportando alimentos saludables desde los/as campesinos/as para todos/as; el acceso, la libre circulación y el control de las semillas nativas y criollas en manos de campesinos/as, agricultores/as y pueblos indígenas, la biodiversidad, y los mercados locales que promueven formas solidarias de vínculo entre campo y la ciudad; valorando los saberes locales como patrimonio intangible de los pueblos.

Por su parte, Puleo et al. (2014) resaltan la participación política de las mujeres en los movimientos sociales, especialmente aquellos que señalan el modelos de desarrollo hegemónico actual, al mismo tiempo que proponen nuevas maneras de entender el mundo de mejor manera.

Las mujeres crean agroecología día con día y resisten al modelo capitalista y eso hay que reconocerlo; su conocimiento debe valorarse dentro del movimiento agroecológico y debe ser integrado a proyectos de investigación y desarrollo de programas de educación agroecológica. Para ello, es importante la construcción colectiva de conocimientos, que combine la ciencia agrícola moderna con los elementos históricos y ancestrales de las mujeres. Los marcos de política deben reconocer y centrarse en la redistribución, reconocimiento y defensa del trabajo productivo y reproductivo de las mujeres y la realización de sus derechos humanos (Dimitrova et al., 2019).

6.2.3. Capacitación rural y perspectiva de género

En este apartado se muestra la perspectiva de género como una categoría social, que ordena y establece relaciones diferenciadas entre los hombres y las mujeres, basadas en la concepción y ejercicio de poder; pero también como una categoría analítica al

redimensionar dichas relaciones sociales, e identificando la condición y posición de género, revelando la capacidad de que tanto hombres como mujeres se apropien, formulen y reformulen identidades de género (Martínez y Díaz, 2005).

El usar la perspectiva de género como una herramienta metodológica permite: 1) visibilizar las condiciones de las mujeres con respecto a los varón; 2) detectar desigualdades de género; 3) identificar posibles acciones que modifiquen las estructuras que perpetúan la desigualdad; y 4) analizar los factores que determinan el acceso y control de recursos, trabajo, instituciones y servicios por género (Martínez y Díaz, 2005).

Educación no formal

Alberti (2001:138) sostiene que “se considera la capacitación como educación no formal, en el sentido de que se imparte de manera extra-escolar y no se otorgan grados académicos. Se trabaja con grupos y comunidades buscando ejercitar y desarrollar capacidades para resolver necesidades básicas de subsistencia como: empleo, salud, vivienda, servicios públicos, producción, transferencia de tecnología, etc.”. La autora plantea la necesidad de incorporar la perspectiva de género en la capacitación que se imparte en el medio rural como un elemento que propicie un cambio de mentalidades y la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos para el personal que trabaja con grupos organizados en el medio rural como técnicos y técnicas, promotores y promotoras, autoridades municipales, mandos medios de secretarías gubernamentales; así como también la difusión de estos conceptos y prácticas entre las mujeres y hombres rurales.

La capacitación con perspectiva de género es una herramienta fundamental para lograr el empoderamiento de las mujeres campesinas e indígenas, así como el cambio de las masculinidades tradicionales. Esta propuesta parte del hecho de que los cursos de capacitación que se ofrecen al sector rural del campo mexicano, van dirigidos principalmente a los hombres, en especial si se trata de transferencias de tecnologías, irrigación, cultivos alternativos, etc. Por lo que es común que los talleres vayan enfocados a la capacitación de la población varonil, sobre producción y manejo de cultivos. Sin embargo, en la práctica, la realidad es otra, ya que son las mujeres las que lleven a cabo

los trabajos en campo, debido a la migración de los varones, o la simple ausencia de ellos por otras razones.

En cambio, los cursos de capacitación diseñados e implementados en mujeres del sector rural, giran y en torno a su rol reproductivo, reforzando los roles de género, a través de cursos de costura, salud, nutrición y preparación de alimentos (como conservas), etc. (Alberti, 2001). Por ello, Martínez y Díaz (2005) apuestan a las metodologías de educación no formal con perspectiva de género, pues afirman que éstas favorecen procesos de concientización a través de la reflexión de contenidos críticos de género, clase y en general de la vida cotidiana de hombres y mujeres.

Capacitación de género para hombres rurales

Desde una perspectiva de género, la capacitación dirigida a hombres rurales, tiene que desarrollarse bajo otro esquema y este debe fundamentarse bajo el planteamiento de las masculinidades, pues solo así se podrán modificar las relaciones entre hombres y mujeres hacia la equidad. Es necesario involucrar a los hombres en procesos formativos que impliquen cambios sociales a nivel colectivo, pero también a nivel individual.

Al respecto, Alberti (2001:157) describe que “en muchas comunidades indígenas y mestizas, las mujeres han modificado sus estereotipos de género más rápidamente que los hombres, lo cual ha traído consecuencias para las relaciones de pareja que se han tornado más difíciles de establecer”.

Lo anterior se puede explicar a través de Kimmel (1999:9), quien desarrolla que la forma en que se les ha enseñado a ser hombres, dificulta el camino hacia la equidad, y que por eso “se muestran reticentes al cambio, ya que las demandas de la masculinidad tradicional los han dejado sintiéndose inseguros, devaluados, incompletos e inferiores. Entonces si pierden su noción de la masculinidad lo pierden todo. No tienen de dónde agarrarse”.

Investigación participativa con enfoque de género

La investigación participativa en las ciencias sociales, como señalan Zapata, Mercado y López (1994) son de gran utilidad al incorporar la participación de los sectores populares

en la producción de nuevos conocimientos y en una práctica orientadora a una acción transformadora de la sociedad; lo que se complementa por otro lado, con el enfoque de equidad de género, el cual permite desarrollar la investigación, partiendo de que las personas no son un grupo homogéneo, reconociendo que las mujeres y los hombres tienen necesidades, percepciones y realidades diferentes según su género/sexo, edad y visibiliza también las relaciones de poder al interior de la comunidad (Aguilar et al., 1999).

Existen muy pocas propuestas que hacen el esfuerzo por incorporar la perspectiva de género en los procesos de diagnóstico participativo, una de ellas es la que desarrolla Aguilar et al. (1999). En su propuesta metodológica asignan el rol de facilitador al equipo de trabajo, lo que ayuda al proceso de reconocimiento de saberes locales (en relación a la situación o temática a diagnosticar), éstos deben de incorporar explícitamente a hombres y a mujeres.

Es importante precisar que tanto la recolección de la información, como su análisis, debe de ser un proceso colectivo que debe de contar con la participación de hombres y mujeres, y basarse en estrategias horizontales de comunicación. Los/as autores/as aclaran que los planteamientos (en técnicas y principios básicos) que desarrolla el enfoque de género en diagnósticos participativos, no varía mucho en relación a los postulados ordinarios de los diagnósticos participativos comunes.

Sin embargo, los alcances de las propuestas que de manera transversal incorporan la perspectiva de equidad de género son cualitativamente más ambiciosas, ya que el principal aporte de estas propuestas está en su capacidad transformadora al ser las mujeres y hombres quienes, a través de la participación, visibilizan, analizan y toman consciencia de las diversas formas en que la inequidad se manifiesta en su realidad (Aguilar et al., 1999).

CAPÍTULO VII. ZONA DE ESTUDIO Y MARCO METODOLÓGICO

7.1. Universidad Autónoma Chapingo

La UACH es una institución pública de carácter agronómico, cuya sede se ubica en el oriente del Estado de México, y brinda tres niveles educativos: educación media superior, educación superior, y posgrado. Una de sus características principales, son las becas y apoyos asistenciales que ofrece la universidad a sus estudiantes, quienes previamente fueron seleccionados entre miles que aplican cada año el examen de admisión. Los/as estudiantes provienen de distintos estados y entidades del país, y a su llegada a la institución, se les otorga una de las tres categorías:

1. **Becado interno (BIN)**, para estudiantes de más bajos recursos, quienes a partir de ese momento vivirán dentro del internado y serán acreedores/as a media beca, además de contar con servicios asistenciales gratuitos como: alimentación (desayuno, comida y cena) por medio del acceso al comedor asignado (central o campestre); servicio de lavandería; taller de zapatería; artículos de limpieza (papel higiénico, jabón de tocador, jabón de lavandería, toallas sanitarias, etc.); servicio en la unidad médica, donde se les brinda consulta y medicamentos; 10 fotocupones, para 100 copias o impresiones mensuales.
2. **Becado externo (BEX)**, en el caso de quienes se les otorga la beca completa, para solventar la renta de un lugar en donde vivir (normalmente dormitorios aledaños a la universidad) y gastos personales. También cuentan con algunos servicios asistenciales, como: acceso al comedor asignado (central o campestre) en las tres comidas diarias; servicio en la unidad médica (para consultas médicas y medicamentos); 10 fotocupones, para 100 copias o impresiones mensuales.
3. **Externo (EX)**, que representa un grupo menor de estudiantes, que por su condición socioeconómica, no gozan de ninguna de las dos becas (Chávez et al., 2007), ya que pudieron comprobar que pueden solventar sus gastos y manutención, por cuenta familiar propia. También tienen acceso gratuito para atención médica y medicinas, así como las fotocopias e impresiones, pero en el caso de los alimentos, tienen que pagarlos a un precio simbólico.

Como se mencionó en el párrafo anterior, la UACH tiene cobertura nacional porque recibe estudiantes que aplicaron y aprobaron el examen de admisión en distintas partes de México. Por su origen y carácter agronómico, la universidad da prioridad al ingreso de estudiantes que además de cumplir con un puntaje alto en el examen, son de escasos recursos (Chávez et al., 2007) y que provienen de zonas indígenas y rurales. De manera reciente, se ha observado un incremento en la población estudiantil proveniente del Estado de México y estados de la región centro y sur (Chávez et al., 2007).

En cuanto a la población varonil y femenil, en los últimos años ha sido notorio el incremento de estudiantes mujeres a la institución, aunque no necesariamente ha cambiado el ambiente escolar, pues éste sigue siendo un entorno altamente masculinizado donde se reproducen distintas formas de violencias machistas (Chávez et al., 2007).

Al respecto, existen trabajos de investigación como los de Chávez et al. (2007) y Vázquez y Chávez (2008), que han visibilizado los problemas de género que se viven al interior de la universidad, entre las que sobresalen las representaciones sociales de género que se tiene de lo que deben ser las mujeres y los hombres, en relación a temas de sexualidad.

Por su parte, Castro y Vázquez (2008); Vázquez y Castro (2008); y Vázquez y Castro (2009) nos muestran una perspectiva desde las masculinidades de la comunidad universitaria (estudiantes y profesorado, principalmente) y el consumo de drogas y alcohol, donde se identifican conductas sexuales disipadas que denotan las concepciones entorno a lo que significa y debe ser un hombre; dentro de este medio estudiantil.

Bajo esta problemática se han desarrollado trabajos como los de Hernández-Ordóñez (2019), y Segura y Chávez (2016) quienes reflejan las percepciones y expectativas laborales de los/as estudiantes de la UACH, evidenciando que las mujeres evitan las carreras que tradicionalmente han sido consideradas para hombres y viceversa; lo que permite corroborar la cultura sexista que se vive al interior de la institución.

Además de la relevancia que han tenido los trabajos antes citados, al abordar temas sobre la violencia de género que se vive al interior de la UACH, es importante resaltar el estudio de Chávez (2008), ya que analiza particularmente algunos de los problemas personales a los que se enfrentan estudiantes indígenas, así como la manera en que los resuelven durante su estancia en esta institución, la cual forma ingenieros/as y licenciados/as en especialidades agropecuarias. Aunque el origen étnico no es una condición de fracaso escolar, los estudiantes indígenas sí se enfrentan a condiciones adversas tales como la soledad o la discriminación. Condiciones que les obligan a poner en práctica una serie de tácticas y estrategias que les permitirán terminar exitosamente sus estudios, así como reivindicar orgullosamente su origen étnico.

Todos los estudios antes mencionados nos brindan en su conjunto, un panorama general de la problemática de género que se vive dentro de la UACH, y a su vez, justifica la importancia de implementar estrategias y acciones afirmativas que contrarresten las distintas formas de violencia que viven dentro de la comunidad universitaria; de ahí la pertinencia del presente trabajo de investigación, que incide tanto en los contenidos curriculares y prácticas de campo de una de sus ingenierías, tanto en la práctica docente que se desarrolla dentro de las aulas.

7.2. Ingeniería en Agroecología (IA)

El Programa Educativo de Ingeniería en Agroecología inicia formalmente sus actividades académicas en agosto de 1991 como un programa interdepartamental, es decir, con un grupo de profesores e investigadores de distintos departamentos de la UACH; es hasta 1999 que se convierte en el Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Agroecología (DEISA), formando estudiantes a través de los aportes de diversas disciplinas científicas y corrientes de pensamiento (UACH, 2022).

Actualmente, la carrera ofrece al estudiantado una formación científica, técnica y humanística, que promueva en su quehacer profesional el desarrollo participativo, equitativo y justo de la sociedad a través de la promoción de una agricultura sostenible (UACH, 2022).

Quienes eligen la carrera generalmente son estudiantes con interés en trabajar con comunidades campesinas, promover el intercambio de saberes y de manera general, abordar los problemas de la producción agrícola desde un enfoque sustentable que integre distintas disciplinas. Y es que a treinta años de la creación de la IA-UACH, el enfoque agroecológico es parte de la estrategia de la política pública a nivel nacional y mundial que pretende promover estilos de vida saludables tanto para los/as productores/as como el/la consumidor/a (UACH, 2022).

El estudiantado que ingresa a *cuarto año* de la carrera, proviene de dos niveles educativos: Preparatoria Agrícola de la UACH, donde cursaron tres años; y Propedéutico, quienes tomaron cursos intensivos por un año en el área de agronomía de la UACH al ingresar a la institución (esta población estudiantil terminó sus estudios de preparatoria antes de ingresar a la UACH).

El mapa curricular de la IA-UACH

El programa educativo de Ingeniería en Agroecología está estructurado bajo el enfoque por competencias, como se puede observar en el Cuadro 1, su mapa curricular se compone de distintos elementos formativos que se adquieren en ciclos anuales que abarcan ocho semestres: 1) asignaturas obligatorias; 2) electivas; 3) tutorías; 4) seminarios de actualización permanente; y 5) Optativas.

Todos estos elementos (Cuadro 1) van formando el perfil de egreso del estudiantado, donde se espera que el/la egresado/a pueda proyectar, establecer, operar y evaluar agroecosistemas sustentables, incluyendo y enfocándose principalmente en las unidades de producción familiar, sin dejar de lado la organización y promoción de mercados orgánicos bajo su normatividad y certificación (UACH, 2022).

El diseño curricular de la carrera está estructurado también para gestionar planes y proyectos de desarrollo rural sustentables a nivel comunitario y regional, a través de procesos participativos (educativos, de capacitación y gestión) que abonan a la mitigación de problemas en la agricultura, generados por el cambio climático (UACH, 2022).

Cuadro 1. Mapa curricular de la IA-UACH

M A P A C U R R I C U L A R D E L A I A U - A C h	Cuarto año	Primer semestre	Medio natural y paisaje
			Geografía rural y agroambientes
			Construcción del conocimiento agroecológico I
			Introducción a las prácticas agroecológicas y cultivos de invierno
			Agroecología y complejidad
			Inglés I
			Electiva
			Tutorías
			Seminario de actualización permanente
	Segundo semestre	Métodos para el estudio de los paisajes	
		Ecología del suelo en el agroecosistema	
		Bases ecológicas de la agricultura sustentable	
		Construcción del conocimiento agroecológico II	
		Policultivos tradicionales	
		Conformación y dinámica de los paisajes	
		Inglés II	
		Electiva	
		Tutorías	
	Seminario de actualización permanente		
	Quinto año	Primer semestre	Ciclos estacionales y calendarios agrícolas
			Componentes bióticos del agroecosistema
			El agua y la energía en el agroecosistema
			Economía de las unidades de producción
			Sistemas agroforestales
			Diagnóstico de agroecosistemas
			Inglés III
			Electiva
Tutorías			
Seminario de actualización permanente			

M A P A C U R R I C U L A R D E L A I A U - A C h	Quinto año	Segundo semestre	Manejo agroecológico del suelo
			Manejo ecológico de patosistemas
			Manejo y conservación de recursos genéticos
			Tecnologías para el manejo agroecológico del agua y la energía
			Sistemas hortícolas diversificados
			Gestión de agroecosistemas sustentables
			Inglés IV
			Electiva
			Tutorías
			Seminario de actualización permanente
	Sexto año	Primer semestre	Evaluación agroecológica de tierras
			Estrategias agroecológicas de transición a la sustentabilidad
			Formulación y evaluación de proyectos
			Mercados agroecológicos
			Cultura y procesos de apropiación
			Manejo de ecotecnologías
			Evaluación de la sustentabilidad de unidades de producción
			Optativa
			Tutorías
			Seminario de actualización permanente
Segundo semestre	Ordenamiento territorial		
	Evaluación del impacto ambiental de la agricultura		
	Modos de apropiación del territorio		
	Marco legal y políticas públicas agroambientales		
	Manejo y diseño de granjas integradas		
	Apropiación y organización del territorio		
	Optativa		
	Optativa		
	Tutorías		
	Seminario de actualización permanente		

Séptimo año	Primer semestre	Estancia preprofesional
	Segundo semestre	Optativa
		Electiva
		Tutorías
	Seminario de actualización permanente	

Fuente: Elaboración propia con información de la página web de IA-UACH

Como se mencionó anteriormente, las dimensiones sociales y económicas no están bien desarrolladas en el mapa curricular; se observa una sobre carga en materias con enfoque estrictamente ambiental y a su vez, se detecta la falta de materias con sustento social para trabajar en campo con personas rurales.

7.3. Marco metodológico

En este apartado se presentan los elementos metodológicos que forman parte de la estrategia de investigación, a través de los cuales fue posible analizar si exista o no la perspectiva de género en el currículo de la IA-UACH y cuyos resultados se presentan en el capítulo siguiente:

La investigación se desarrolló a través de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, ya que en “cada uno estudia dimensiones diferentes de la realidad y que es legítimo, y con frecuencia necesario, interesarse por ambos” (Zapata et al., 2005:197), y la correcta combinación pueden esclarecer diferentes aspectos de un mismo problema (Zapata et al., 2005). En este caso, permitió analizar los contenidos curriculares, la práctica docente y la práctica de campo de la IA-UACH, desde la perspectiva de género.

7.3.1. Método cuantitativo

En la opinión de Briones (2002), la investigación social cuantitativa se basa en el paradigma explicativo, que privilegia la información cuantitativa o cuantificable para la descripción o explicación de los fenómenos estudiados en las formas que es posible hacerlo en el nivel de estructuración lógica en el cual se encuentran las ciencias sociales actuales.

Técnicas de investigación cuantitativa

Encuesta social

La encuesta es una técnica de investigación cuantitativa para generar información a partir de una muestra representativa con el propósito de generalizar los resultados hacia toda la población definida por una o más características, registrándose en un formato estándar común a todos los individuos a ser estudiados para describirlos, compararlos o explicar las relaciones entre sus características y su entorno (Valtierra, 2020).

Por su parte Quispe et al., (2020) definen la encuesta como un estudio observacional en el cual el investigador busca obtener datos por medio de un cuestionario prediseñado y no modifica el entorno ni controla el proceso que está en examinación. Para ello, los datos son obtenidos de un grupo de personas, pertenecientes a una población llamada muestra representativa; ahí el investigador/a debe seleccionar las preguntas más convenientes, de acuerdo con la naturaleza de la investigación. La encuesta es aplicada comúnmente para conocer asuntos de opinión, conducta o conocimiento de un gran número de personas acerca de un tópico o asunto de particular interés. En este sentido, el cuestionario, fue estructurado con base a los objetivos planteados en la investigación, por lo cual, el instrumento exploró el currículo formal, el oculto y las prácticas de campo.

De esta forma, el universo de estudio fue 263 personas (69 estudiantes y 194 egresadas), las cuales se contactaron a través de distintas vías: llamadas telefónicas, mensajes de texto, correos electrónicos, Facebook, Instagram y Messenger; a través de estos medios, se les solicitó sus correos electrónicos oficiales, para enviarles el cuestionario vía online, de las cuales, respondieron 77 personas (9 estudiantes y 68 egresadas).

La encuesta se tituló: Encuesta sobre Género y Educación a Estudiantes y Egresado/as de la IA-UACH, 2021; que en lo sucesivo se mencionará como GEEE (2021). El cuestionario se diseñó, distribuyó y aplicó a través de la plataforma digital Google Forms, el cual se dividió en cinco secciones, que constaron de lo siguiente:

- I. **Datos sociodemográficos.** Se les preguntó cuestiones generales, con el fin de obtener un perfil de la persona encuestada, como por ejemplo el sexo, orientación sexual, edad, estado o entidad de nacimiento, si pertenecen o no a algún pueblo originario y mencionar cuál, a qué se dedican actualmente, motivos por lo que estudiaron en la UACH, y también en la IA-UACH, así como el año de egreso (en personas egresadas), etc.
- II. **Contenidos curriculares o de asignaturas.** Se exploró sobre el currículo patente, con la finalidad de conocer la percepción de las personas encuestada sobre el programa de la IA-UACH, a través de preguntas como: si la carrera contaba o cuenta con contenidos curriculares actualizados, si cumplió con sus expectativas, si quedó conforme con la forma de evaluación, si en la carrera se promueve la lectura de autoras especialistas en los contenidos curriculares, o de especialistas en perspectiva de género, o si se visibiliza la problemática de las mujeres rurales; También se les preguntó sobre sus materias favoritas y las que menos fueron de su agrado, además de las fortalezas y debilidades que detectan de la carrera.
- III. **Práctica docente.** Aquí se les preguntó sobre sus experiencias personales dentro del Departamento de la IA-UACH, específicamente en cuanto a la dinámica docente y las interacciones que se llevan dentro de este entorno. De esta forma se indagó sobre algunos tipos de violencia, acoso sexual escolar, acciones que tomaron al respecto. Por ejemplo, si vivieron o no discriminación a sus capacidades físicas o intelectuales, humillaciones o que su condición de género, etnia u orientación sexual haya influido en su relación con el profesorado, o si habían presenciado chistes, bromas o comentarios ofensivos o incómodos de parte del cuerpo docente o alumnado.

- IV. Práctica de campo o viajes de estudio.** En esta sección se les preguntó sobre sus experiencias en prácticas de campo o viajes de estudio en zonas rurales, por ejemplo; si se sentían seguro/as en su comunidad de trabajo, si existieron conflictos al interior del equipo de trabajo, que alguno/as de ello/as fueron acosado/as por algún miembro de la comunidad de trabajo, o si el profesorado visibilizó las problemáticas de las mujeres rurales. Pero también se indagó sobre las formas diferenciadas en las que trabajó el estudiantado con hombres y mujeres rurales, así como los tipos de actividades que se realizaban y si desde tu experiencia, había realizado suficiente trabajo con mujeres rurales, y el por qué.
- V. Propuestas y alternativas.** En este último bloque, seleccionaron y propusieron acciones que creyeron adecuadas para fomentar la igualdad de oportunidades y equidad entre hombres y mujeres, dentro del Departamento de la IA-UACH. También propusieron posibles alternativas para visibilizar a las mujeres rurales, a autoras especialistas en contenidos curriculares y a las especialistas en relaciones de género. De manera opcional, quedó abierto un espacio para quienes quisieran añadir comentarios adicionales.

7.3.2. Método cualitativo

Se entiende que “un método es un conjunto de procesos encaminados a recolectar información sobre determinado problema de investigación. En las ciencias sociales, esto puede hacerse fundamentalmente de tres formas: entrevistando, ya sea con muestras grandes o pequeñas, y con preguntas abiertas o cerradas; observando el comportamiento humano en contextos determinados; y examinando documentos históricos o de otro tipo” (Vázquez y Zapata, 2000:122).

En la presente investigación, se optó por el enfoque cualitativo para explorar las diversas subjetividades de las personas entrevistadas, en torno a sus experiencias dentro y fuera de la IA-UACH durante su formación académica. Dado que el objetivo del estudio es elaborar una propuesta de inclusión de la perspectiva de género a la IA-UACH, este método brindó la oportunidad de conocer e interpretar las distintas realidades de las personas involucradas durante este proceso de investigación.

El método cualitativo considera la aplicación de diversas técnicas que permiten el análisis personalizado a través de charlas, entrevistas y ejercicios interactivos, que dan la pauta para que las personas participantes expongan de manera libre, todo aquellos que en ese momento consideren que es importante hacerle saber a los/as demás. Sin embargo, y dado que la presente investigación se desarrolló transversalmente bajo el enfoque de género, la aplicación de métodos cualitativos generales no fue suficiente para la profundización de dicho análisis, por lo que se utilizó de base, la metodología feminista o de género. De acuerdo a Vázquez y Zapata (2000:121-139), “feminismo y género están íntimamente ligados, ya que es a través del feminismo que se desarrolla la perspectiva de género”.

Técnicas de investigación cualitativas

Análisis documental o de contenido

El análisis de contenido, de acuerdo a López y Sandoval (s/f:14-15), “es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas. Su objetivo es el observar y reconocer el significado de los elementos que conforman los documentos (palabras, frases) y clasificarlas para el análisis”.

El propósito del análisis documental, fue examinar el currículum patente, a través del estudio de cuatro programas de asignaturas obligatorias de la IA-UACH, las cuales fueron seleccionadas con base a su pertinencia y relevancia en la formación académica del estudiantado, tomando como referencia lo siguiente:

1. Agroecología y complejidad

Esta materia se cursa en primer semestre de la carrera, y es clave dentro de la formación del estudiantado, ya que les brinda las bases teóricas de la agroecología, para entender sus dimensiones, ejes de acción, y poder identificar principios agroecológicos encaminados a la producción de agroecosistemas sostenibles.

2. Diagnóstico de agroecosistemas

Esta materia se cursa en tercer semestre de la carrera, y también es clave dentro de la formación estudiantil, ya que tiene el propósito formar estudiantes capaces de realizar diagnósticos participativos rurales, enfocados en los agroecosistemas más representativos de las comunidades de estudio asignadas a estudiantes. En este proceso se enseña a recabar e interpretar información cualitativa y cuantitativa de diversas fuentes, durante el proceso de investigación participativa en zonas rurales.

3. Economía de las unidades de producción

Esta asignatura se cursa también en tercer semestre, y su objetivo es analizar la lógica de manejo de los recursos de los agroecosistemas por las unidades de producción, de manera integrada desde una perspectiva económica y financiera, a fin de comparar las estrategias que implementan diferentes tipos de productores/as. Esta asignatura se seleccionó por ser la única que abarca de manera más completa o profunda, la dimensión económica de la agroecología.

4. Gestión de agroecosistemas sustentables

Esta materia se cursa en cuarto semestre, y tiene la finalidad de dar continuidad a la tercera asignatura seleccionada: Diagnóstico de agroecosistemas. Aquí, el estudiantado es formado teórica y prácticamente para implementar metodologías participativas, que ayuden a describir el funcionamiento de agroecosistemas, por medio de análisis de factores físicos, biológicos y sociales que lo conforman, y finalmente elaborar propuestas encaminadas al aprovechamiento sustentable de dichos recursos.

Las variables e indicadores analizados desde la perspectiva de género, en los cuatro programas de asignaturas, fueron los siguientes:

1. Lenguaje: que sea incluyente en todo el documento.
2. Objetivos de las asignaturas: que incorpore pluralidad y necesidades del estudiantado; que existan objetivos específicos sobre las contribuciones de las mujeres, tanto en la ciencia, como en la práctica social.

3. Contenidos programáticos: sesgos en los temas; si hay no, mujeres en la ciencia; experiencias y aportes de las mujeres; temas estereotipados de género; número de autoras citadas.
4. Bibliografía/referencias: frecuencia de aparición de mujeres; y posición que tienen las mujeres en la autoría o coautoría.

Historia de vida

El método biográfico ayuda a describir a profundidad la dinámica del comportamiento humano, y éste se materializa en la historia de vida (Chárriez, 2012). Para Chárriez (2012:52), las historias de vida, son el método de investigación cualitativa que permite conocer mejor, la forma en que las personas crean y reflejan el mundo social que les rodea, ya que “ofrecen un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas”.

En la investigación se realizaron dos historias de vida a personas egresadas de la carrera (un hombre y una mujer), con la finalidad de conocer las antecedentes que las llevaron a estudiar en la UACH y posteriormente a elegir la carrera, así como las experiencias que vivieron durante sus estudios dentro de la comunidad universitaria. En la siguiente figura se muestra una pequeña caracterización de las personas que compartieron su historia de vida.

Cuadro 2. Caracterización de personas que compartieron su historia de vida

Pseudónimo	Sexo	Edad (años)	Maternidad o paternidad, durante sus estudios	Fecha de entrevista
Egresado 1	Hombre	32	No	Noviembre 2019
Egresada 5	Mujer	26	No	Mayo 2020

Entrevista semi-estructurada

Grawitz (1984; en López y Deslauriers, 2011) indica que una tipología de la entrevista puede presentarse de acuerdo al grado de libertad y el nivel de profundidad que modifican su nivel de comunicación. De esta forma, el autor maneja seis tipos de entrevista, entre las cuales se encuentra la entrevista semi-estructurada, la cual se basa en la realización de preguntas precisas, redactadas previamente y en la cual existe un orden previsto. El entrevistado por su parte, es libre de responder como desee, pero dentro del marco de la pregunta hecha.

El objetivo de las entrevistas semi-estructuradas fue explorar el currículum patente, el oculto, y prácticas de campo o viajes de estudio, sobre la subjetividad de las personas entrevistadas, experiencias y percepciones como estudiantes de la IA-UACH; éstas incluyeron estudiantes vigentes en la carrera, y egresados/as de distintas generaciones de la misma.

El guion de la entrevista llevó la misma estructura del cuestionario, por lo que se tomaron en cuenta los elementos del currículum patente, currículum oculto, y experiencias en prácticas de campo. En total se realizaron 10 entrevistas (nueve presenciales, y una a través de la plataforma Skype), las cuales fueron grabadas en audio y transcritas en Word, para citar fragmentos de los testimonios, que complementaran los resultados obtenidos de la encuesta. En el Cuadro 3 se enlistan las personas entrevistadas, y cabe mencionar que el Egresado 1, es la misma persona que aparece en el cuadro anterior.

Cuadro 3. Caracterización de personas entrevistadas

Pseudónimo	Sexo	Edad (años)	Maternidad o paternidad, durante sus estudios	Fecha de entrevista
Egresado 1	Hombre	33	No	Noviembre 2020
Egresada 1	*	*	*	*
Estudiante mujer 1	Mujer	37	Sí	Noviembre 2020
Estudiante hombre 1	Hombre	29	No	Noviembre 2020
Estudiante mujer 2	Mujer	37	Sí	Noviembre 2020
Egresado 2	*	*	*	*
Egresado 3	Hombre	24	No	Diciembre 2020
Egresada 2	Mujer	24	No	Diciembre 2020
Egresada 3	Mujer	29	No	Diciembre 2020
Egresada 4	Mujer	27	No	Febrero 2021

*Estas personas no autorizaron el uso de sus datos.

CAPÍTULO VIII. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en la Encuesta sobre Género y Educación a Estudiantes y Egresado/as de la IA-UACH (GEEE). La muestra cuantitativa de investigación se compone de 77 personas (entre estudiantes vigentes de la IA-UACH y egresado/as de la misma), distribuidas en 40 mujeres (52%) y 37 hombres (48%); quienes respondieron la encuesta vía online, de un total de 263 personas contactadas previamente por la misma vía. Como se observa en el Cuadro 4, el número de mujeres en estudiantes y egresadas, es ligeramente mayor al de hombres estudiantes y egresados/as.

Cuadro 4. Número de participantes por sexo y categoría (estudiantes y egresados/as)

Sexo	Categorías	
	Personas egresadas	Estudiantes
Hombres	33	4
Mujeres	34	6
Total	67	10
N = 77		

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

En cuanto a su orientación sexual, los resultados arrojan que 60 personas son heterosexuales (78%), 6 son pansexuales (8%), 6 bisexuales (8%) y 5 gays (6%). Como se aprecia en la Figura 1, las disidencias sexuales representan el 22% de la muestra total, cifra que duplica el porcentaje que reportó el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) de la encuesta que aplicó para la población LGBT+ en 2020. De acuerdo a la encuesta aplicada a 19,069 adultos/as en línea, con edades entre 16 y 74 años y con origen de 27 países: el 3% dijo ser lesbiana, gay u homosexual; 7% bisexual; y 1% escogió la opción *otro* (INEGI, 2020).

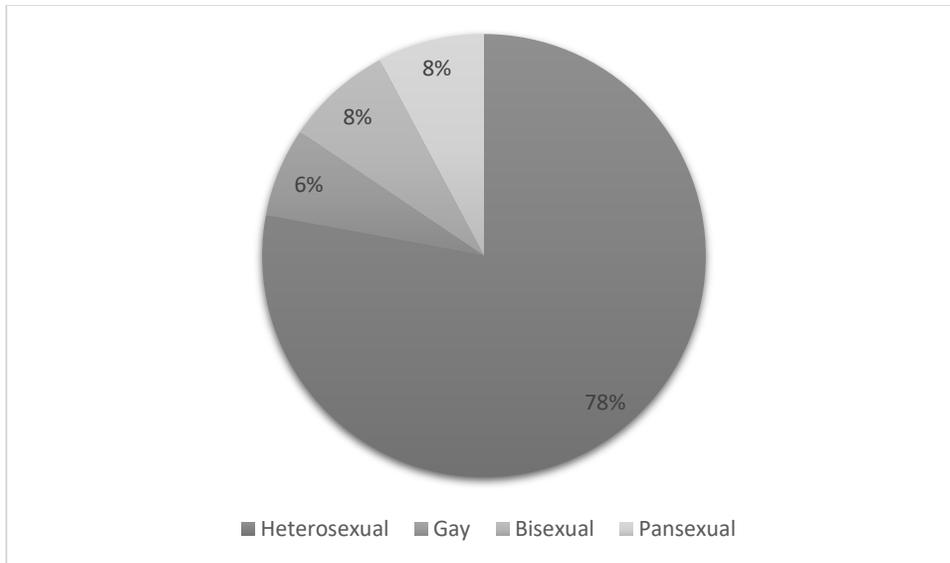


Figura 1. Orientaciones sexuales (%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Las personas participantes en la encuesta van de los 21 a los 47 años, siendo el rango de mayor frecuencia el de los 21 a los 30 años de **edad**, representando el 65% de la muestra total (Figura 2). Esto se relaciona con las generaciones a las que pertenecen los/as encuestados/as, quienes en su mayoría son egresados/as de las generaciones más recientes de la IA-UACH (Figura 3).

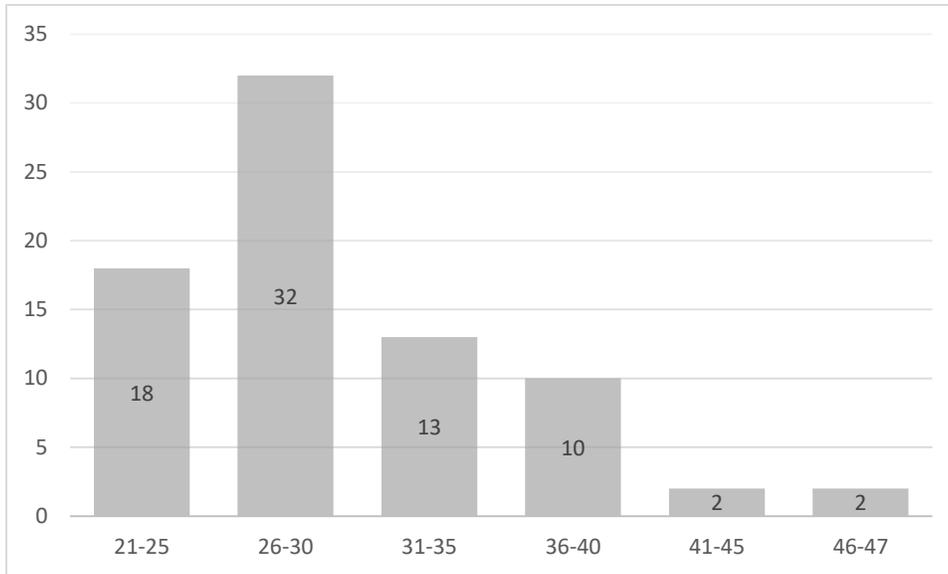


Figura 2. Edades

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

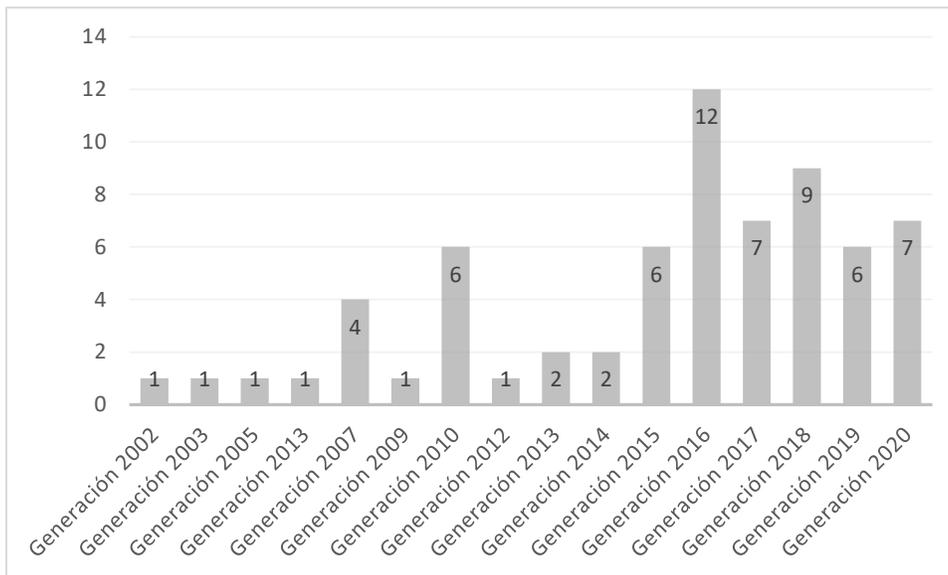


Figura 3. Generaciones de egresado/as de la IACH

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

En lo que se refiere a la **Entidad de nacimiento**, se contabilizaron 21, predominando el Estado de México con una frecuencia de 17 personas, lo que representa el 22% de la muestra total. Los resultados refuerzan el hecho de que la UACH ha ido minimizando a lo largo del tiempo su población objetivo: las zonas rurales de México; y a su vez, ha ido

abriendo las puertas para el ingreso a estudiantes urbanos y semi-urbanos, en especial a la zona circundante de la universidad (Figura 4).

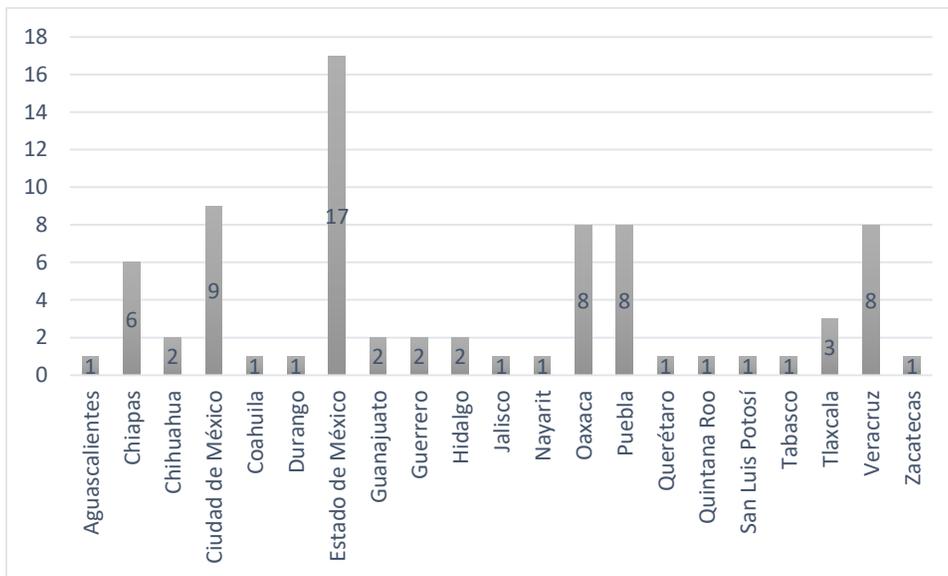


Figura 4. Estado o entidad de nacimiento

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Es importante señalar que de la muestra total (N=77), solo 5 personas (que representan el 7%) se identifican como **afromexicano/as, negros/as o afrodescendientes**, por sus costumbres y tradiciones (Figura 9), mientras que 16 encuestado/as (es decir, el 21% de la muestra) afirmaron pertenecer a algún **pueblo originario**, destacando principalmente la cultura náhuatl y la zapoteca. No obstante, de esas 16 personas, sólo 9 (que representa el 56% de la población que pertenece a algún pueblo originario) habla su idioma originario.

Estas preguntas fueron consideradas en el proyecto de investigación a partir de la incorporación que hizo de las mismas el INEGI (2020) al censo de población de manera reciente, al ser México un país con gran riqueza cultural y étnica. El INEGI (2020) define a las personas afromexicanas o afrodescendientes como aquellas que actualmente afirman ser provenientes o con descendencia del continente africano que llegaron a México durante y posterior el periodo colonial. En el país viven 2,576,213 personas que se reconocen como afromexicanas y representan el 2% de la población nacional; este

sector de la población radicaba mayormente en los estados de Guerrero y Estado de México; de los cuales 50% fueron mujeres y 50% hombres (INEGI, 2020).

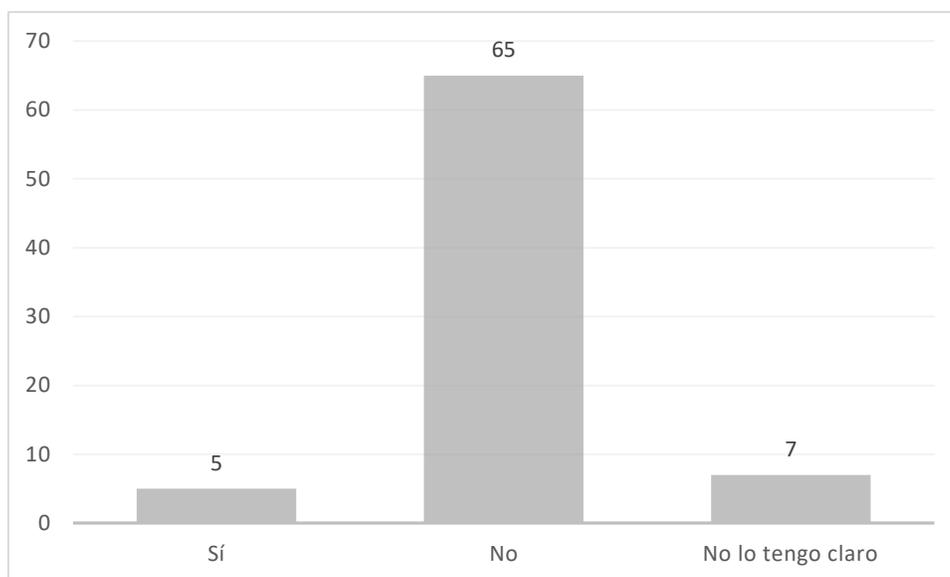


Figura 5. Personas que se identifican como afroamericano/as

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

En lo que respecta a las actividades u **ocupaciones** que desempeñan actualmente las 77 personas encuestadas (Figura 6), los resultados muestran): 25 personas (33%) se autoemplean en diversas actividades en torno a su formación académica, es decir, se encuentran trabajando en la producción agroecológica; 18 personas (24%) trabajan en dependencias gubernamentales; 17 (22%) son estudiantes, de los cuales 10 son vigentes de la IA-UACH, y 7 son egresado(as) que actualmente estudian un posgrado; 7 (9% de la muestra) trabajan en organizaciones no gubernamentales (ONG's); 5 (6%) se encuentran desempleadas; y 5 (6%) laboran para terceros (en actividades productivas agrícolas y en universidades).

Cabe mencionar que además de las actividades principales a las que dedican las personas encuestadas, existen 12 personas que a la par de su actividad laboral en ONG's o en dependencias gubernamentales, se autoemplean de manera independiente; de esta manera, se cuantifican un total de 37 personas que trabajan de manera independiente o autoemplean, que representan el 48% del total de la muestra.

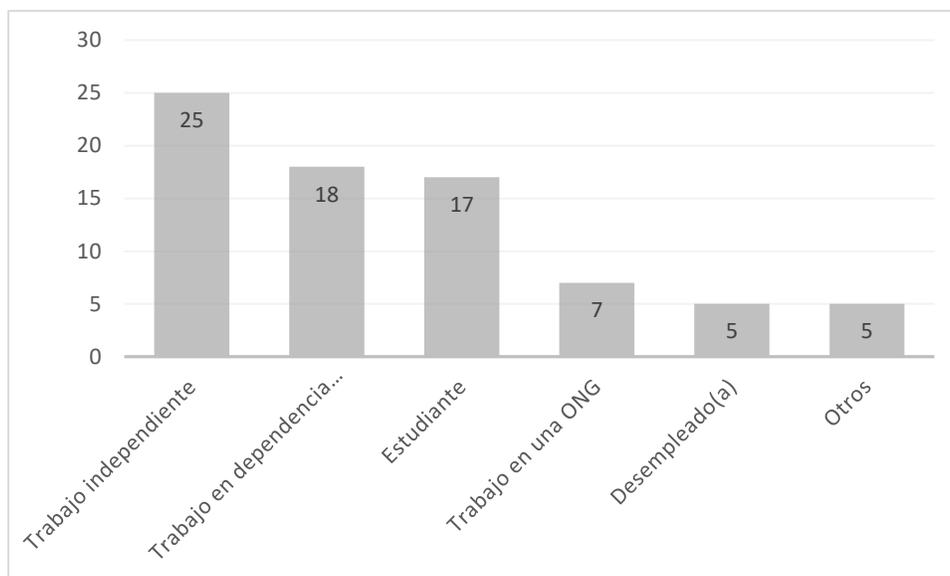


Figura 6. Ocupaciones actuales de las personas encuestadas

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Cabe mencionar que el ingreso a la UACH, se lleva a cabo en dos modalidades, a la preparatoria (quienes terminaron el nivel secundaria) que dura tres años, y a propedéutico (quienes terminaron la preparatoria) que dura un año. En cuanto a su ingreso a la institución, a las 77 personas se les preguntó el **grado académico al que ingresaron a la UACH**, a lo que 53 (69%) afirmaron ingresar a nivel propedéutico, mientras las 24 restante (31%), ingresó a la Preparatoria Agrícola.

El 78% obtuvieron la categoría de becado externo (BEX), nueve (12%) la de becado interno (BIN), y ocho (10%) la de externos (EXT), es decir, sin beca.

También se exploró sobre los **motivos por los que estudiaron en la UACH**, a lo cual expresaron una o varias razones que se muestran a continuación:

- 1) Las facilidades que ofrece la UACH, al ser una institución pública y gratuita, lo que logra que personas de bajos recursos puedan obtener becas y servicios asistenciales para continuar sus estudios a nivel medio-superior y superior;
- 2) Ingreso a la Ingeniería en Agroecología. Manifestaron haber elegido a Chapingo con la intención de ingresar a la carrera, motivados/as por el cuidado del medio ambiente y la producción de alimentos sanos;

- 3) Interés por la agronomía y ciencias agrícolas. Declararon el gusto por el campo y la producción de alimentos, así como la atracción por la amplia oferta educativa agronómica con que cuenta la UACH, además del modelo educativo asistencialista;
- 4) Prestigio de la UACH, al ser una institución reconocida como la mejor escuela agronómica, por su nivel educativo;
- 5) Cuestiones familiares, desde su origen campesino y el interés de aportar a los sistemas productivos de su propia familia, hasta las anécdotas, recomendaciones o sugerencias por parte de familiares egresados de la UACH;
- 6) Otros, como el gusto e interés por la investigación y el trabajo con productores(as), y en especial en el desarrollo rural, además de develar que el estudiar en la UACH, había sido cuestión del destino o la vida, y que representaba una oportunidad de superación personal; y
- 7) Ubicación al localizarse la universidad cerca de su domicilio de residencia.

Respecto a los **motivos de la elección de la Ingeniería en Agroecología**, se observa que todas las respuestas tienen estrecha relación, sin embargo, para fines sistemáticos y analíticos se clasifican las respuestas en orden de frecuencia e importancia:

- 1) Pertinencia y cambio de paradigma, coherente al contexto del campo mexicano actual, donde la agroecología surge como una opción viable ante las crisis que atraviesan a la sociedad mexicana, además de responder a los retos ambientales que dejó la forma de producción agrícola convencional;
- 2) Enfoque integral, con visión holística al ser la agroecología una ciencia multidisciplinaria que permite conocer y trabajar la agricultura desde diferentes procesos, y a su vez entender a la agricultura como todo un sistema complejo y sus íntimas interacciones, teniendo entre sus principios la recuperación de saberes tradicionales y el buen vivir para los/as productores/as;
- 3) Alternativa al esquema convencional de la UACH, por ser la Ingeniería en Agroecología una carrera que se destaca del resto de la oferta educativa que promueve la universidad, ya que cuenta con una visión, misión y plan de estudios enfocados a formar profesionistas con respeto y valores al medio ambiente, la

cultura y la autonomía de las personas y los pueblos originarios. La carrera ofrece una alternativa de producción sostenible a lo largo del tiempo, no solo para personas que viven en zonas rurales o en el campo, sino para entornos urbanos, por lo que es una de las carreras más completas al considerar el ámbito productivo, ecológico y social;

- 4) Enfoque ambiental, que bajo la perspectiva ecológica promueve el cuidado al medio ambiente, cuidado de los ecosistemas y conservación de la biodiversidad. De esta forma, crea sistemas de producción basados en las ciencias ambientales y sus principios ecológicos;
- 5) Vida saludable, tanto para productore/as, como para consumidore/as, pues a través de diversas técnicas y prácticas de producción agrícola amigables con el ambiente, le apuesta a la producción de alimentos más sanos, libres de agrotóxicos;
- 6) Cuestiones familiares y antecedentes de vida, como los contextos familiares con los que crecieron, donde se crearon gustos y afinidades por el campo y la producción agrícola de un modo respetuoso con la naturaleza; y
- 7) Formación en ciencias sociales, plan de estudios, forma a sus estudiantes para ayudar a resolver problemas sociales, especialmente desarrollando trabajo en comunidades rurales, basado en la justicia social y el respeto cultural a los pueblos originarios.

Finalmente, se les preguntó si durante la carrera, habían sido o eran actualmente madres o padres, por lo que 10 personas (13% de la muestra) respondieron de manera afirmativa; de esta población, nueve fueron mujeres y solo uno, fue hombre (Figura 7).

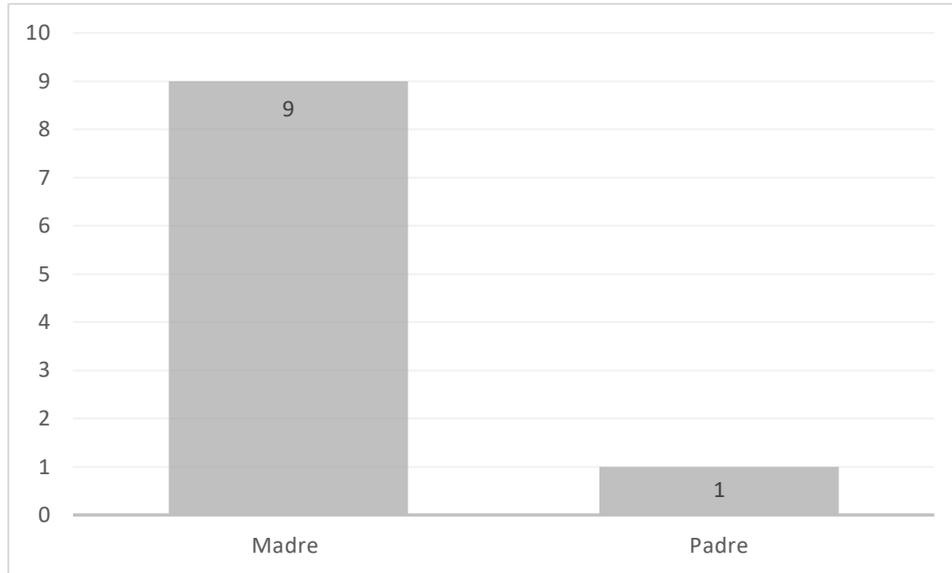


Figura 7. Personas que fueron o son madres o padres durante sus estudios

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Esta pregunta fue importante porque desde la perspectiva de género se puede explorar lo que significa ser madre y estudiante universitaria. Además, si se toma en cuenta que el ser madre y universitaria al mismo tiempo es difícil, esto se agudiza más cuando no se cuenta con el soporte necesario de parte de la pareja, o con redes de apoyo de familiares y amistades. Las madres universitarias conforman un sector de la población estudiantil superior (con porcentajes considerables) que viven la universidad de manera distinta al resto del estudiantado, por lo que vale la pena que las instituciones reconozcan la diversidad de las mismas y establezcan e impulsen programas y protocolos que las atiendan, ayuden y acompañen durante su trayecto universitario (Rodríguez, et. al, 2019).

CAPÍTULO IX. CONTENIDOS CURRICULARES

Examinar los contenidos curriculares fue posible mediante la combinación de tres fuentes de información: el primero consistió en examinar cuatro programas de asignaturas de carácter obligatorio, bajo la perspectiva de género e indicadores previamente establecidos; el segundo por medio de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes vigentes y egresados/as de la IA-UACH; y el tercero a través de una encuesta donde se exploró sobre las experiencias de estudiantes y egresado/as de la carrera, usando como referencia cinco escalas de Likert, que iban de “nunca” ha “siempre”.

El análisis arrojó los siguientes resultados: a) *lenguaje*: los cuatro programas están estructurados con lenguaje masculino en su totalidad; b) *objetivos*: en ninguno de los programas se identificó algún objetivo que de manera explícita mencionara a las mujeres o sus contribuciones dentro de la agroecología como ciencia y práctica; c) *contenidos programáticos*: se detectó el sesgo androcéntrico de la agroecología, pues en los contenidos académicos se repiten constantemente las mismas corrientes de pensamiento, todas iniciadas por hombres: Efraim Hernández Xolocotzi, Miguel Altieri, Stephen R. Glissman, Eduardo Sevilla Guzmán y Jaime Morales. Con ello se reproduce la idea de que solo hay hombres entre los “líderes” de la disciplina. d) *bibliografía/referencias*: se cuantificó un total de 29 autores/a (28 hombres y una mujer) en los cuatro programas, lo que significa que 97% de las referencias bibliográficas son hombres y solo 3% son mujeres. En cuanto a la coautoría, solo dos autoras aparecieron en segundo y tercer lugar de participación.

Desde la perspectiva de Prévost (2019) se confirma el androcentrismo agroecológico y el efecto Mathilda que cosifica a algunos autores de sexo masculino como sujetos legítimos de la agroecología, al mismo tiempo que invisibiliza el trabajo de las científicas. El subestimar la contribución de las mujeres a la ciencia, conduce a un sesgo de identidad negativo en las estudiantes, el cual impide que desarrollen una capacidad propia para representarse a sí mismas como conocedoras y portadoras de conocimiento. Estos hechos contribuyen a reproducir la dominación de género a través de las barreras de acceso a la información, internalización de roles, presencia de techos de cristal,

sentimiento de aislamiento y exclusión dentro de los grupos de investigación. Estas experiencias son frecuentes en los centros educativos y de investigación de México.

En lo referente a los resultados obtenidos a través de la encuesta, sobre los contenidos curriculares, se muestra a continuación lo siguiente:

1. Actualización de contenidos

Al preguntarles lo que piensan sobre si el programa de agroecología contaba (en el caso de egresados/as) o cuenta (en el caso de estudiantes vigentes) con contenidos actualizados, se obtuvo lo siguiente: 35 personas, entre hombres y mujeres, coinciden en que “algunas veces” (frecuencia media) la IA-UACH cuenta con contenidos actualizados; y 28 consideran que esto es de manera “frecuente” (Figura 8).

A través de las entrevistas, se obtuvieron respuestas similares, ya que, de manera general, las personas entrevistadas manifestaron que, aunque no en todas, pero sí existen algunas materias que requieren actualización de contenidos, sobre todo por la relevancia que ha tomado la agroecología en los últimos años, donde cada vez existe más investigación documentada.

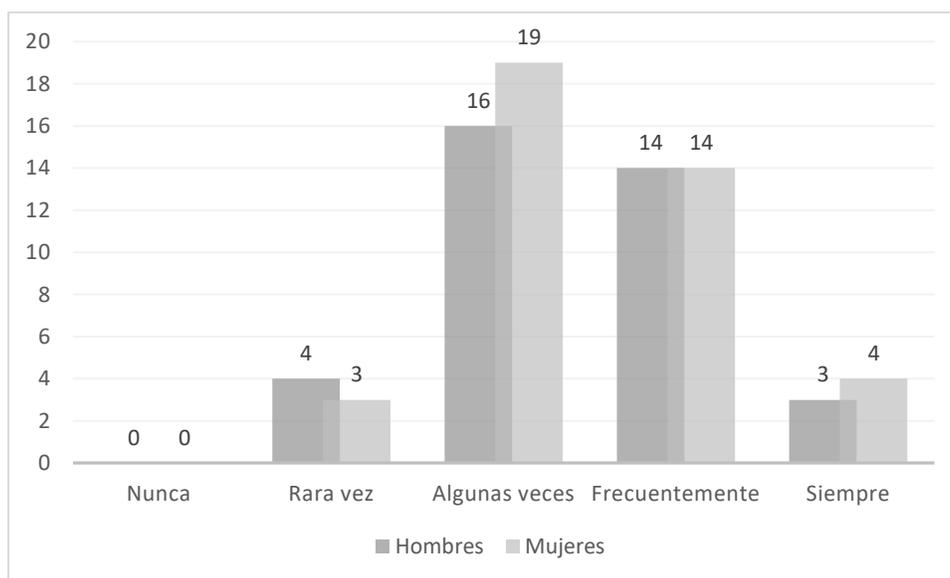


Figura 8. Percepción sobre actualización de contenidos, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

2. Cumplimiento de expectativas

En cuanto a si el programa de agroecología cumplió o cumple con sus expectativas, se obtuvo lo siguiente: 36 personas, entre hombres y mujeres, coinciden en que “algunas veces” (frecuencia media) la IA-UACH cumplió o ha cumplido con sus expectativas; y 30 consideran que esto es de manera “frecuente” (Figura 9).

Al igual que en la pregunta anterior, las respuestas de las personas encuestadas, se asemejan a lo que manifestaron las personas entrevistadas, pues afirmaron que, aunque quedaron inconformes con los contenidos de algunas materias y la forma en que parte del profesorado impartía sus clases, se cumplieron las expectativas personales de manera parcial. Al respecto, la Egresada 5, compartió lo siguiente: (cuando entras a la carrera llegas con mucha emoción, mucha motivación, y algunos profesores van haciendo que te desanimen; o no sé si yo esperaba demasiado de la carrera, de algunas materias, y al final hasta las llegué a odiar de lo aburridas que eran. Sigo sin entender cómo es que esos profesores siguen dentro de Chapingo).

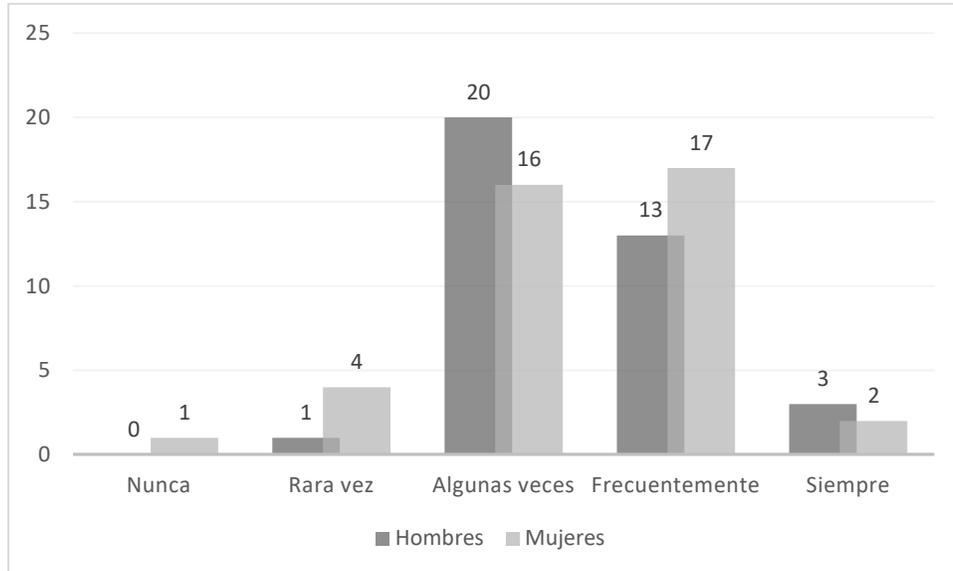


Figura 9. Percepción de cumplimiento de expectativas, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

3. Forma de evaluación

En cuanto a si quedaron o están conformes con la forma de evaluación que promueve el programa de agroecología, se obtuvo lo siguiente: la mayoría de los hombres afirma estar “algunas veces” conforme con la forma de evaluación que promueve la IA-UACH, mientras que en las mujeres se observan respuestas divididas entre “algunas veces” y “frecuentemente”. Sin embargo, aquí cabe recalcar que en la opción “nunca”, fueron dos mujeres quienes se identificaron con esta percepción (Figura 10).

Por medio de las entrevistas, se detectó de manera general entre las personas entrevistadas, una inconformidad con las formas de evaluación, pues aunque nuevamente se mencionó que habían excepciones dentro del profesorado, afirmaron a través de diferentes opiniones, que la forma de evaluación dentro de la IA-UACH: “sigue siendo muy cuadrada”, “estudias para un examen, y días después ya ni te acuerdas de todo lo que memorizaste”, “mira, había gente matadita que tenía muy buenas calificaciones, y no se reflejaba tanto en la práctica”.

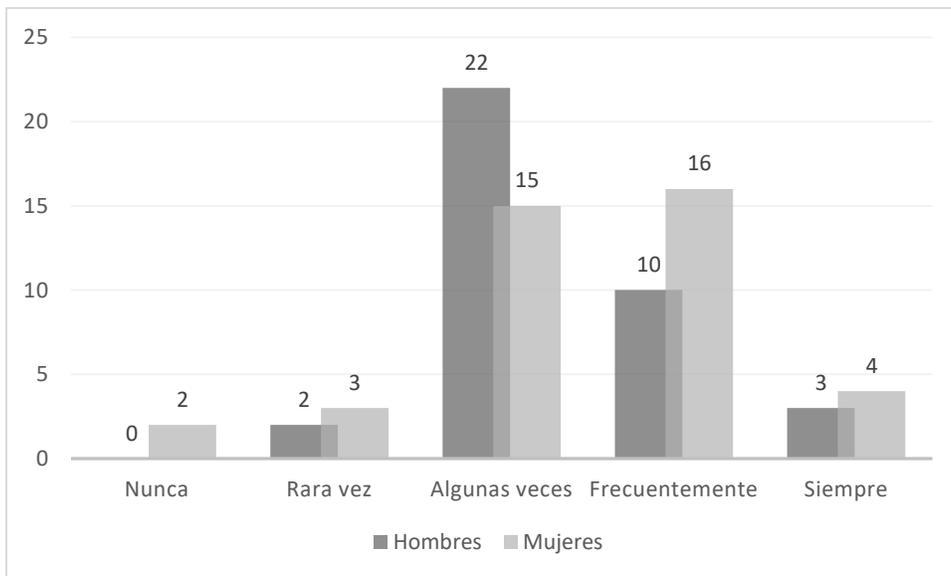


Figura 10. Conformidad en forma de evaluación, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

4. Autoras especialistas en temas curriculares, problemática de las mujeres rurales y autoras especialistas en perspectiva de género

Existieron tres preguntas un poco confusas para quienes desconocen el enfoque de género. En la primera se les preguntó si el programa de agroecología promovió o promueve la lectura de: 1) autoras especialistas en los temas curriculares; 2) problemáticas de las mujeres rurales; y 3) autoras especialistas en perspectiva de género. En cuando a la primera pregunta, las respuestas entre hombres y mujeres fueron muy similares, por lo que se puede generalizar en que la mayoría de las percepciones se divide entre “algunas veces” y “rara vez” (Figura 11).

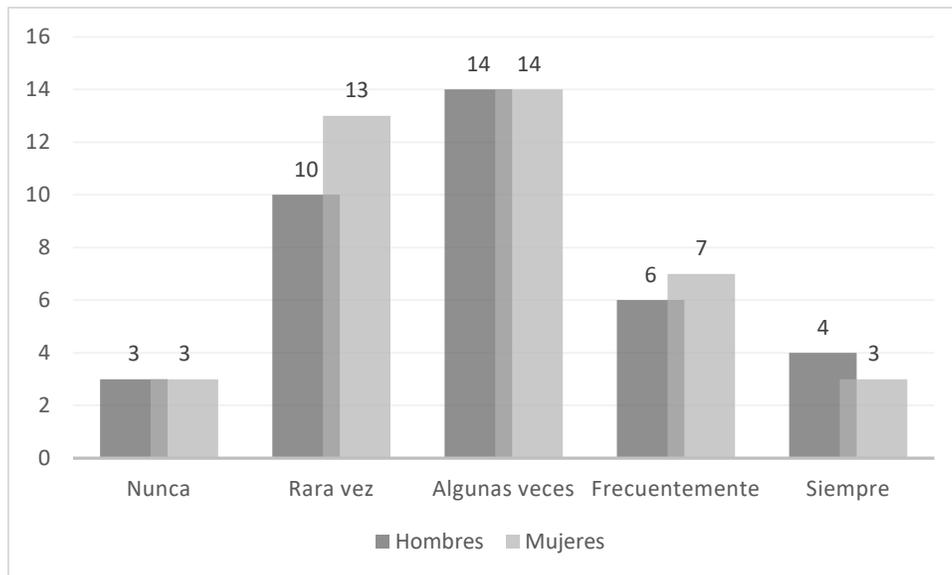


Figura 11. Percepción de visibilidad de autoras especialistas en temas curriculares, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Al preguntar si el programa de agroecología visibilizó o visibiliza la problemática de las mujeres rurales, se encontraron ciertas similitudes de manera general entre hombres y mujeres; sin embargo, se destaca que las mujeres son las que, en mayor medida, señalaron que la IA-UACH “nunca” o “rara vez” promueve la problemática de las mujeres rurales (Figura 12).

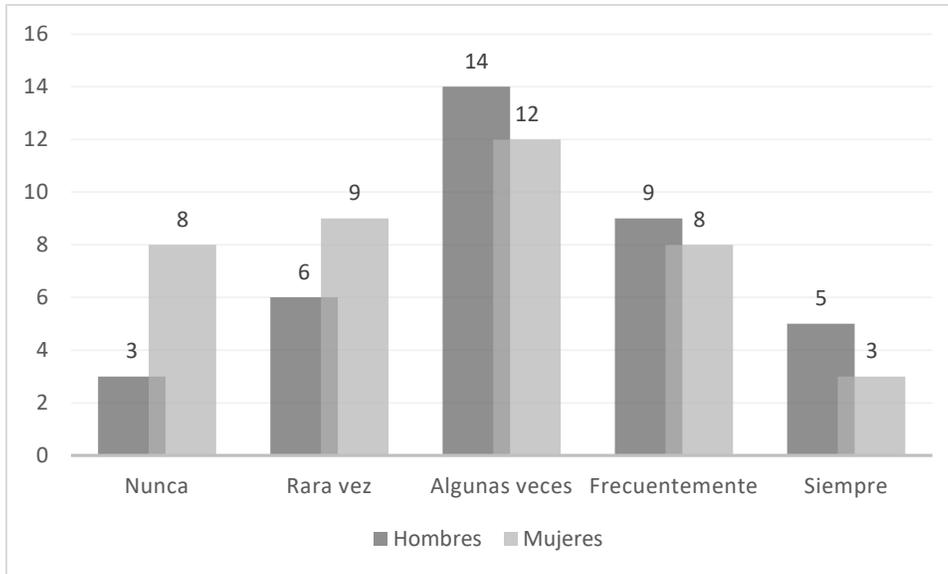


Figura 12. Percepción de la visibilidad de problemática de las mujeres rurales, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Al preguntar si el programa de agroecología promovió o promueve la lectura de autoras especialistas en perspectiva de género, los hombres manifestaron mayormente el “algunas veces”, mientras que las mujeres “rara vez”, seguida del “nunca”. (Figura 13).

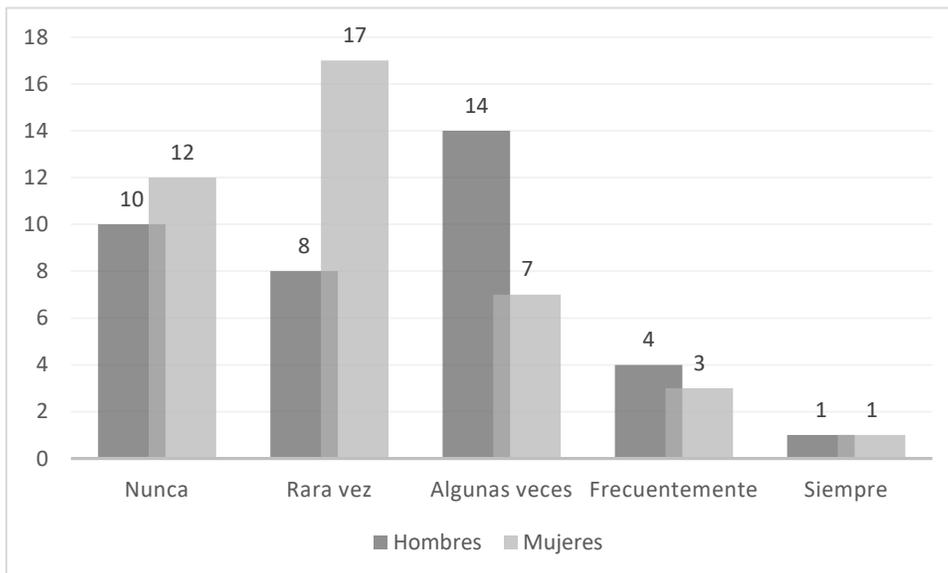


Figura 13. Percepción de visibilidad de autoras especialistas en género, por sexo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

5. Asignaturas favoritas

Es importante mencionar que, a partir de la creación de la carrera, hasta la fecha, el programa de la IA-UACH ha pasado por diferentes planes de estudio, por lo que las personas encuestadas y entrevistadas proporcionaron distintos nombres de las materias. Pero para los fines de esta investigación han sido sistematizados y clasificados con base en sus objetivos y contenidos en común. En cuanto a las asignaturas favoritas, se encontraron tres grandes grupos: 1) prácticas agroecológicas de producción; 2) investigación y vinculación con comunidades rurales; e 3) introducción a la agroecología.

Las materias de carácter teórico-práctico, sobre **prácticas agroecológicas de producción**, son principalmente enfocadas en la producción de hortalizas y cultivos de primavera-verano y otoño-invierno. Normalmente estas prácticas se desarrollan en las áreas cercanas al campus central de la universidad, y la comercialización de la producción se realiza en las instalaciones del Tianguis Orgánico Chapingo (TOCh).

En segundo orden de importancia se encontraron las asignaturas teórica-práctica de **Investigación y vinculación con comunidades rurales**; que se desarrollan en zonas rurales y comúnmente indígenas. Los trabajos de campo de estas asignaturas se realizan cada semestre, por periodos que van de 10 a 15 días, y la lógica de trabajo lleva un orden secuencial, donde los/as alumnos/as de manera conjunta con la comunidad de estudio, realizan diversos talleres participativos enfocados a los diagnósticos de recursos naturales y sociales, problematización y propuestas de desarrollo rural (social-productivo), hasta la elaboración de proyectos productivos. En todos estos acercamientos, el estudiantado normalmente da de manera adicional, asesoría técnica en producción agroecológica de diversos cultivos, a los/as interesados/as.

En tercer lugar, se encontraron las materias teóricas, que tienen como finalidad la **introducción a la agroecología**, que brinda también las bases ecológicas de la agricultura sustentable. Estos cursos son brindados al estudiantado de nuevo ingreso a la carrera, y sirve de base para entender la Agroecología como ciencia, práctica y movimiento social; además de ofrecer las herramientas necesarias para entender sus ejes o vertientes de acción social y productivo.

6. Asignaturas menos agradables

En cuanto a las asignaturas menos agradables, en el caso de hombres y mujeres, mencionaron a Estadística como la más frecuente. En el caso de los hombres, mencionaron en segundo lugar a la materia **agua y energía en el agroecosistema**, mientras que las mujeres a **economía de las unidades de producción familiar**.

Cabe mencionar que tanto encuestados/as y entrevistados/as, manifestaron que el desagrado por las materias giraba en torno a la calidad del profesorado de la carrera, pues muchas veces no se cubría todo el programa de la materia en cuestión, o el personal académico no estaba lo suficientemente capacitado para dar la cátedra.

También manifestaron que la plantilla del profesorado es muy limitada, y que son los/as mismos/as profesores/as quienes se reparten la mayoría de los cursos, tanto curriculares, como las optativas que ofrece la IA-UACH.

7. Fortalezas

En relación a las respuestas sobre las fortalezas que tiene la IA-UACH manifestadas por encuestados/as y entrevistados/as, existieron muchas similitudes entre hombres y mujeres, como por ejemplo: el enfoque alternativo y visión holística, multidisciplinariedad e integralidad que tiene la carrera, así como las colaboraciones con otros departamentos de la UACH y las vinculaciones con campesinos/as para los viajes de estudios y prácticas de campo de estudiantes, para la creación de propuestas de desarrollo rural a partir de herramientas participativas por la población local.

Por su parte las mujeres expresaron como fortalezas que: la agroecología cada vez está tomando más fuerza por la situación actual en el mundo en lo que respecta al medio ambiente y a los pueblos originarios; que el departamento de agroecología es una comunidad pequeña en donde la mayoría se conocen y pueden crear lazos de amistad importantes, además de que durante sus estudios les enseñan a trabajar en equipo, promover la solidaridad entre compañeros/as, docentes y trabajadores/as.

8. Debilidades

Al igual que en el apartado anterior, hubo muchas similitudes en respuestas de hombres y mujeres, entre las que destacan: aquellas referentes a la actualización de contenidos y contraste entre lo que plantea el plan de estudios y lo que en la realidad se ve en aulas; falta de docentes con enfoque agroecológico y una investigación y vinculación efectiva con los procesos agroecológicos en el país, tomando en cuenta las distintas regiones del país, además de la falta de trabajo a grandes escalas; falta de la formación técnica sobre parámetros cuantificables sobre la efectividad en producción agroecológica.

En cuanto a lo que exclusivamente expresaron las mujeres, ellas señalaron que, dentro de la falta de actualización de temas actuales, se encuentran aquellos con enfoque de género y sus nexos con la sustentabilidad y agroecología.

PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LOS CONTENIDOS CURRICULARES DE LA IA-UACH

La examinación que se realizó del *currículo formal* de la IA-UACH a través de las tres fuentes de información apuntan a una falta de perspectiva de género en sus contenidos curriculares, ya que los resultados obtenidos a través de la revisión de los programas de asignaturas muestran, concuerdan con las percepciones de las personas entrevistadas y encuestadas, quienes afirmaron que la carrera aún tiene un largo camino que recorrer para estar actualizados en temas de carácter y relevancia social, como lo es el enfoque de género en el desarrollo rural, dentro de la agroecología.

Tanto hombres y mujeres manifestaron a través de la encuesta percepciones muy similares en cuanto a los contenidos curriculares con “algunas veces” y “frecuentemente”, sin embargo, en las mujeres se observaron ligeras diferencias al dar respuestas con tendencias negativas hacia la actualización de contenidos, cumplimiento de expectativas y formación de evaluación de la carrera.

Dentro de las asignaturas favoritas que expresaron tanto hombres y mujeres como importantes dentro de su formación académica, se encontraron tres de las materias que fueron examinadas bajo el enfoque de género, lo que refuerza la importancia de la

incorporación de la perspectiva de género dentro de materias claves durante los cuatro años de formación en la carrera. Estas materias fueron las que brindan las bases teóricas de la agroecología y aquellas claves en trabajo participativo en comunidades rurales.

Ante los resultados obtenidos, se resalta la importancia de implementar estrategias que impulsen un currículo formal con perspectiva de género que abone la formación integral del estudiantado, por ello, a continuación se muestran las acciones o propuestas que aportaron las personas encuestadas para dar mayor **visibilidad de autoras especialistas en los contenidos curriculares** de la carrera, es decir, visibilizar el trabajo de autoras en las distintas ciencias que se entrelazan con la agroecología, y las cuales forman parte de la formación académica del estudiantado, a través de la currícula. Tanto hombres, como mujeres, aportaron 12 propuestas, las cuales fueron muy similares, pero no exactas, al tener ligeras variaciones o diferencias en los puntos a tratar o en la redacción.

Lo que dijeron los hombres sobre la visibilidad de autoras especialistas en los contenidos curriculares

A continuación, se presentan de manera textual, las propuestas que dieron los hombres encuestados, para visibilizar el trabajo de autoras especialistas en contenidos curriculares de la IA-UACH:

1. Fomentar la lectura de autoras: “Leer los clásicos y las nuevas visiones del papel de la mujer en el ámbito rural creadas por mujeres científicas”. “Existen buenas investigadoras en estos temas, pero profesores no consultan dichas fuentes”. “Que entre profesores y alumnos compartan e investiguen sobre autoras que estén en los temas a tratar”. “En trabajos de investigación sea una obligación consultar y citar los trabajos de ellas por lo menos una vez”;
2. Adquirir material nuevo: “de mujeres y hombres que hablen del tema”;
3. Directorio de profesoras de la UACH: “Hacer un tipo índice de profesoras de Chapingo, su especialidad y publicaciones; además de propuestas por expertas en temas y proponerlas”.

4. Crear un comité de fomento: “Que haya un cuerpo colegiado integrado por 50% mujeres y 50% hombres que diseñen tales contenidos, y no solo por uno o dos profesores de la misma carrera”. Se tiene que hacer una cuota de género en las demás ciencias naturales”.
5. [Revisión y actualización de contenidos: Dando prioridad a aquellas autoras que propongan innovaciones en el quehacer agroecológico en el apartado de bibliografía”.
6. “Creación de asignatura nueva: sobre las autoras históricas y contemporáneas de la agroecología”.
7. Nuevas académicas: “Especialistas en temas, que den clases”.
8. “Invitación a conferencias: a especialistas mujeres en diferentes temas (que son muy diversos) y de diferentes instituciones/dependencias, a sesiones presenciales y virtuales”.
9. “Ferias: donde se venda o exponga su literatura”.
10. “Impulsar el trabajo de compañeras: a fin de que en un futuro esos trabajos puedan ser utilizados como bibliografía en las asignaturas dependiendo de su naturaleza”.
11. Experiencias de egresadas de la carrera: “Solicitar a mujeres egresadas que compartan su experiencia a través de sus trabajos de tesis, artículos y otros”.
12. “Formación de una red de mujeres agroecólogas: donde compartan la experiencia de otras mujeres campesinas o relacionadas con el tema”.

Hubo también, quien afirmó que dentro del departamento “sí hay esa participación de especialistas mujeres”, y quien además añadió que “en el campo de la literatura existan más autoras femeninas de calidad, no porque tenga mil publicaciones, se tiene que incorporar a las clases. Yo leí varias y la verdad están para llorar, no se trata de igualdad, sino de proponer y realizar trabajos escritos de calidad”.

Finalmente, un egresado más, señaló que: “Si se tienen iguales condiciones educativas y culturales para las mujeres, no tendríamos por qué leer a alguien por tener un determinado tipo de genitales; hay una entrevista a Neel Degrass Tyson, sobre las autoras mujeres, en dónde hace un comparativo con autores negros, en dónde reconoce la capacidad de todos los seres humanos y reconoce la desigualdad en la cultura y la

educación de diferentes grupos, que da como resultado privilegios, por ejemplo a hombres blancos con padres con alto nivel de estudios”.

Lo que dijeron las mujeres sobre la visibilidad de autoras especialistas en los contenidos curriculares

Tres encuestadas no aportaron propuestas al expresar: “no creo que sea necesaria la lectura de autoras femeninas para decir que hay más inclusión o equidad de género”; “creo que el problema no es que no se haga visible en el departamento, sino, que quizás no hay muchos escritos por parte de mujeres. Inclusive, considero que las propias profesoras adscritas han aportado a la ciencia publicando libros o siendo partícipe de experimentos y sus resultantes artículos”; “la verdad es que muchas de las materias súper importantes son impartidas por profesoras, muy, muy inteligentes y con muchas obras, además de que las mismas profesoras promueven autoras, incluso en los profesores, también promueven autoras”. El resto expresó lo siguiente:

1. “Búsqueda de referencias bibliográficas de mujeres”.
2. Reglamentación de paridad: “en la participación y difusión del trabajo de las mujeres en el departamento”. “Sin excusas habemos mujeres”. “Incentivos y sanciones para los profesores que no se actualicen el contenido curricular”.
3. Ampliar acervo de biblioteca: “con actualización continua”.
4. Modificar el plan de estudios: “tendría que ser desde allí ya que en él se señala los autores y bibliografía que podría consultarse según la asignatura”.
5. Capacitación a profesorado: “para su actualización y perfeccionamiento, y darles a conocer el cuerpo de literatura contemporáneo”.
6. Nuevas académicas: “Invitar a más maestras a dar clases”.
7. Invitación a mujeres especialistas: como “ponentes en los Seminarios de actualización permanente, congresos, foros y encuentros”.
8. Impulsar investigaciones y proyectos de alumnos/as: “proponer que en éstos, haya un porcentaje mínimo de fuentes que correspondan a autoras”.
9. Difusión de investigadoras: “a través de plataformas digitales”.
10. Impulsar el trabajo de egresadas: “empezar por sus publicaciones o tesis”.
11. “Promover la escritura de las estudiantes”.

12. Trabajar con especialistas mujeres: en el tema dentro o fuera de la Universidad.

También se recibieron aportaciones de parte de las personas encuestadas para dar mayor **visibilidad a autoras especialistas en las relaciones de género**, dentro del programa educativo de la IA-UACH, a lo que se obtuvieron 11 propuestas de parte de los hombres y 12 de las mujeres.

Lo que dijeron los hombres sobre la visibilidad de autoras especialistas en relaciones de género

Las 11 propuestas diferentes que dieron los hombres fueron las siguientes: “no veo que sus publicaciones sean un problema, en el sentido de que sean censuradas, sino que tampoco hay propuesta de autoras, está pregunta se realizó dos veces”. Aquí se puede notar que este egresado tiene la percepción de que no hay difusión de autoras especialistas en género, porque no tienen propuestas, ya que, según él, de haberlas, serían públicas. Se añade que esta misma persona tuvo dificultades para entender las tres últimas preguntas, percibiendo que tenían el mismo objetivo todas.

Un segundo comentario fue: [sin seguir responsabilizando a las mujeres, peor son ellas quienes históricamente se han encargado de los cuidados, inclusive de la naturaleza. Por eso creo que existe un sin número de mujeres que realizan este trabajo dentro y fuera de la agroecología]. Si bien, se percibe la intención de contribuir, en la pregunta de la encuesta, no es muy clara.

A continuación, se muestran las 11 aportaciones de los hombres encuestados:

1. Fomentar la lectura: “a través de profesores/as, su lectura y discusión en las aulas”.
2. Catálogo en línea: “de las publicaciones de dichas autoras e incorporarlas a las materias”.
3. Línea editorial: “en la biblioteca del Departamento, enfocada en autoras de estos temas. Adquisición de publicaciones acerca de este tema”.
4. Incorporación de investigadoras y autoras, a materias base: “dentro del programa de estudio”.

5. Materias curriculares nuevas: “sobre relaciones de género. dónde la perspectiva femenina sea determinante para comprender puntos de vista”.
6. Materias optativas: “Es poco tiempo de la carrera para ver esos temas, creo que es mejor tomarla como optativas”.
7. Generar investigación en temas de género: “Ampliar investigación en materia de género y sería algo que se vaya construyendo con el tiempo y ese mismo trabajo utilizarlo como base en las clases u otras investigaciones”.
8. “Impulsar Estancias Preprofesionales: en estos temas”.
9. “Capacitaciones: a docentes en temas de género y su transversalización”.
10. Invitación a especialistas: “para colaborar, no sólo en la impartición de charlas, también en el desarrollo de contenido para los cursos y en el acompañamiento y seguimiento para cumplir dichos programas bajo dicho enfoque”.
11. Congresos, conferencias y actividades de divulgación: “con estudiantes, egresadas y egresados del Departamento, que trabajen estos temas, para que se hagan propuestas de autoras”.
12. Feria del libro: “Hacer una pequeña feria del libro con esta temática y con la presencia de por lo menos una autora de este tipo”.

Lo que dijeron las mujeres sobre la visibilidad de autoras especialistas en relaciones de género

Para esta última pregunta, se recibieron dos comentarios u observaciones, en el primero: “Creo que eso debe corresponder a la formación de los profesores. Además, es una realidad que las autoras suelen ser escasas”; se entiende que aquí la encuestada tal vez quiso decir que para promover o darles visibilidad a las especialistas en las relaciones de género, se tiene que tener la formación, y el profesorado de la IA-UACH, no lo tiene. También se añade que la segunda aseveración de que existen pocas autoras en estos temas, también es falsa, ya que existen autoras especialistas en las relaciones de género, y más aún, en América Latina hay autoras que trabajan y promueven la Agroecología desde una perspectiva feminista.

El segundo comentario fue: “como he dicho anteriormente Agroecología tiene una optativa llamada ecofeminismo, en el cual se estudian diferentes corrientes del feminismo

hasta llegar al ecofeminismo. También se hacen campañas, pláticas, talleres”. Lo anterior, más que propuestas, son afirmaciones que dan a entender que la carrera ya tiene una optativa donde se abordan las relaciones de género (además del resto de actividades que se mencionan) y que eso es suficiente.

1. Buscar profesionales especialistas en género: “dentro y fuera de la Universidad, para saber su opinión y consultarles”.
2. Difusión de las autoras en materias curriculares: “Promover e impulsar la perspectiva de género en las distintas materias ya existentes, como algo obligatorio, y llevándolo a la práctica”. “Que sea necesario tener por lo menos dos autoras o tres por cada tema”. “Profesores y profesoras deberían estar informados en primera instancia para saber compartirlo”.
3. Acervo bibliográfico: “Adoptar más libros en la biblioteca con autoras”. “Poner a disposición de la comunidad una lista de autoras y una sección especial en la biblioteca”.
4. Materia nueva: curricular u optativa: “Integrando a su contenido educativo una materia de perspectiva de género y feminismos decoloniales comunitarios”. “Recién se abrió una optativa Ecofeminismo, considero que sería bueno incorporarla al plan”.
5. Darle promoción a la optativa de Ecofeminismo: “pero yo no soy partidaria de tomar esa materia”. “Ponerla como materia curricular”.
6. Plan de estudios con perspectiva de género: “Actualización continua”. “Tener como eje de formación que los planes de estudios cuenten con autoras que se especialicen en relaciones de género, para que así sea necesario que los profesores y profesoras se actualicen e incluyan ese material en sus clases”. “Cada materia tendría algo que aportar desde la perspectiva de género, y al incorporar esta perspectiva necesariamente se tendrían que referir a textos de autoras que han contribuido en ecología, políticas públicas, desarrollo rural, etc.”. “Incluirla como eje transversal a las asignaturas afines a ciencias sociales, fomentar un enfoque de equidad basado en los derechos humanos”.
7. Talleres o cursos: “extracurriculares de las relaciones de género”.
8. Círculos de lectura: entre estudiantes.

9. Ciclos de conferencias y seminarios: “a especialistas en relaciones de género”.
10. Infografías: “periódicas en plataformas digitales y en la pantalla que está en el vestíbulo”.
11. Eventos culturales
12. Tener más maestras.

Fue interesante constatar que los resultados del análisis de contenido de las cuatro asignaturas no coincidieron con las opiniones del estudiantado obtenidas a través de la encuesta. El 62% señaló que “algunas veces”, “frecuentemente” o “siempre” había autoras entre las lecturas asignadas en sus cursos, al tiempo que 66% manifestó que la problemática de mujeres rurales era parte de los contenidos de los mismos. El único porcentaje que no fue mayoritario fue el referente a las especialistas en tema de género; solo 38% indicó que sí estaban presentes en los programas de sus materias.

Hay que señalar que las estudiantes fueron más perceptivas y críticas que los hombres, en el sentido de que, reiteradamente, ellas dieron respuestas más cercanas al “nunca” o “rara vez”, particularmente en la última. Pero las diferencias no son significativas como para hablar de una emergente conciencia de género entre ellas. Incluso si se reconoce que solo se analizó el 11% de las materias del programa, es válido señalar que las respuestas del estudiantado son una muestra clara de que el androcentrismo agroecológico ha sido eficientemente transmitido al estudiantado de la universidad. Tres de las cuatro materias seleccionadas para el análisis de contenido figuraron entre las favoritas de los y las estudiantes, mostrando una vez más la importancia de la incorporación de la perspectiva de género dentro de materias claves durante los cuatro años de formación en la carrera.

CAPÍTULO X. PRÁCTICA DOCENTE

La investigación sobre práctica docente se desarrolló a través de dos fuentes de información: la primera por medio de una encuesta aplicada a estudiantes vigentes y egresados/as de la IA-UACH; la segunda a través de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y egresados/as de la misma carrera. Ambas han sido trianguladas y complementadas para la sistematización y análisis del presente.

1. Relación profesorado-alumnado

Al preguntarles a lo/as encuestado/as sobre la frecuencia (de nunca a siempre) que sintieron (en el caso egresados/as) o sienten (en el caso de estudiantes) que su condición de género, etnia u orientación sexual influyó o influye en su relación con el profesorado de la IA-UACH: el 57% (44 personas) respondieron de manera negativa a la pregunta, es decir, “Nunca”. También se apreció que ligeramente, las respuestas de los hombres tendieron a ser de escalas más negativas, mientras que las de las mujeres se distribuyeron en el resto de las escalas (Figura 14).

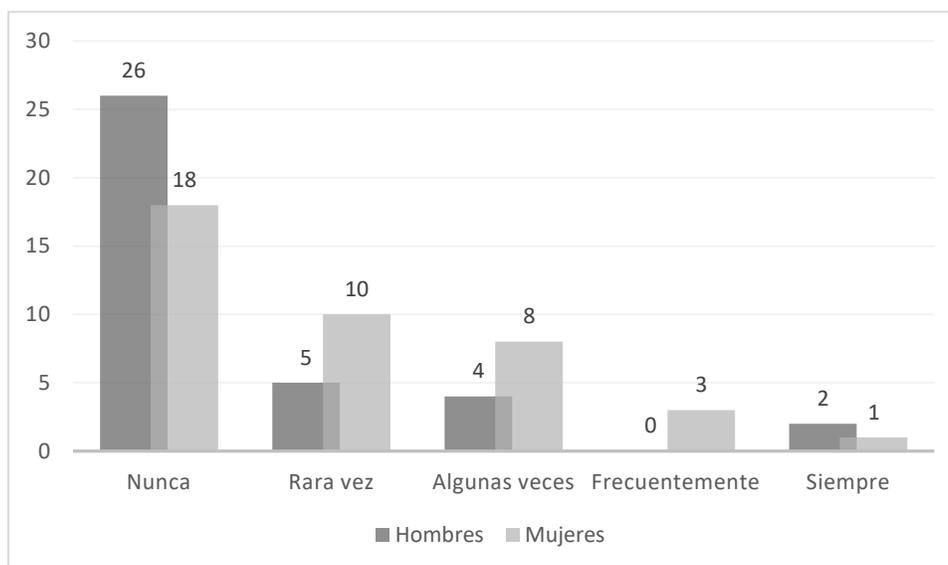


Figura 14. Percepción de la relación profesorado-alumnado

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

2. Menosprecio por capacidades físicas o intelectuales

En cuanto a si se sintieron o se sienten menospreciados/as en sus capacidades físicas o intelectuales, dentro del Departamento de Agroecología: el 58% de los/as encuestado/as (45 personas) afirmaron que “Nunca” lo vivieron; sin embargo, al analizar las respuestas de forma diferenciada, se aprecia que los hombres aquí también tendieron a dar respuestas más negativas, que se distribuyeron entre “Nunca”, “Rara vez” y “Algunas veces”, a diferencia de las mujeres, quienes además de las escalas anteriores, abarcaron la de “Frecuentemente”; de todos/as los/as encuestado/as, nadie seleccionó la opción “Siempre” (Figura 15).

Respecto a la información obtenida por medio de entrevistas, destaca el testimonio de la Estudiante Mujer 1, quien compartió lo difícil que ha sido para ella llevar doble rol, al ser madre y estudiante de tiempo completo, a la vez, aunado a un sin fin de discriminaciones y menosprecio por el hecho de estar estudiando a la edad de 37 años: “muchas veces se burlaron de mí, hablaban a mis espaldas y pusieron en duda mis capacidades, y pues sí me tuve que esforzar mucho; hubo veces que yo sentía que no iba a poder seguir estudiando y cuidando de mi hija pequeña, pero bueno, ya estoy en mi último año (risas)”.

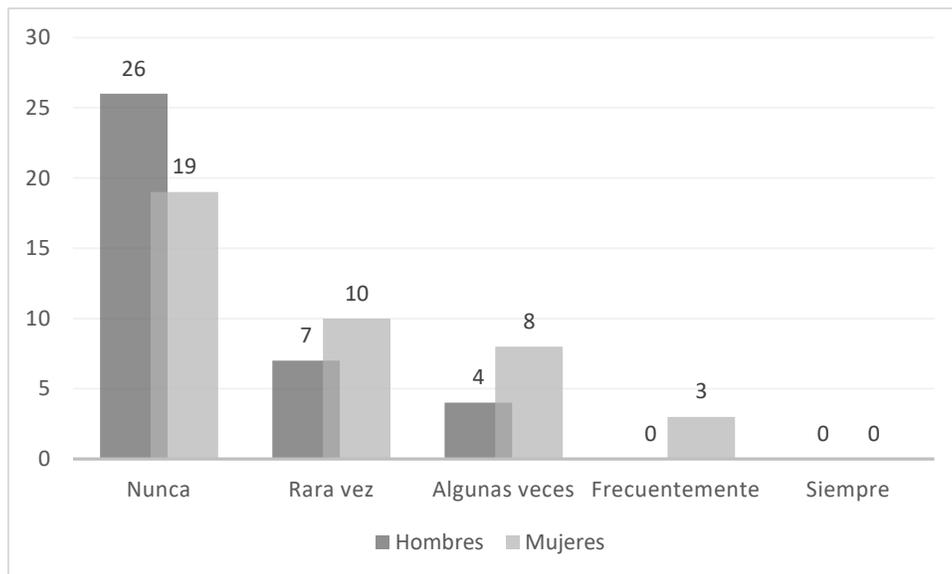


Figura 15. Respuestas de personas encuestas, sobre el menosprecio

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

3. Discriminación en actividades académicas

El 62% (48 personas) respondieron que “Nunca” se sintieron o sienten discriminado/as en alguna actividad académica, dentro del Departamento de Agroecología. Sin embargo, es evidente en la Gráfica 16, que los resultados encontrados en esta pregunta llevan el mismo patrón que las anteriores, donde nuevamente se aprecia que los hombres manifiestan las escalas más negativas (“Nunca”, “Rara vez” y “Algunas veces”), lo que significa que son las mujeres quienes manifiestan haber vivido con mayor frecuencia algún tipo de discriminación.

También se obtuvo el testimonio de una estudiante más, quien contaba con un perfil similar a la anterior: mujer, madre, estudiante y con edad más adulta al promedio en la universidad. La Estudiante mujer 2, expresó haber recibido tratos diferentes y perjudiciales, por parte de compañeros/as, profesorado y personal administrativo, quienes llegaron a bloquear distintos trámites académicos de la estudiante. “He tenido muchos problemas con profesores y la administración de Agroecología, porque soy una persona que no se queda callada, que no se deja y que siempre está cuestionando todo, y pues eso no les gusta a ellos/as”.

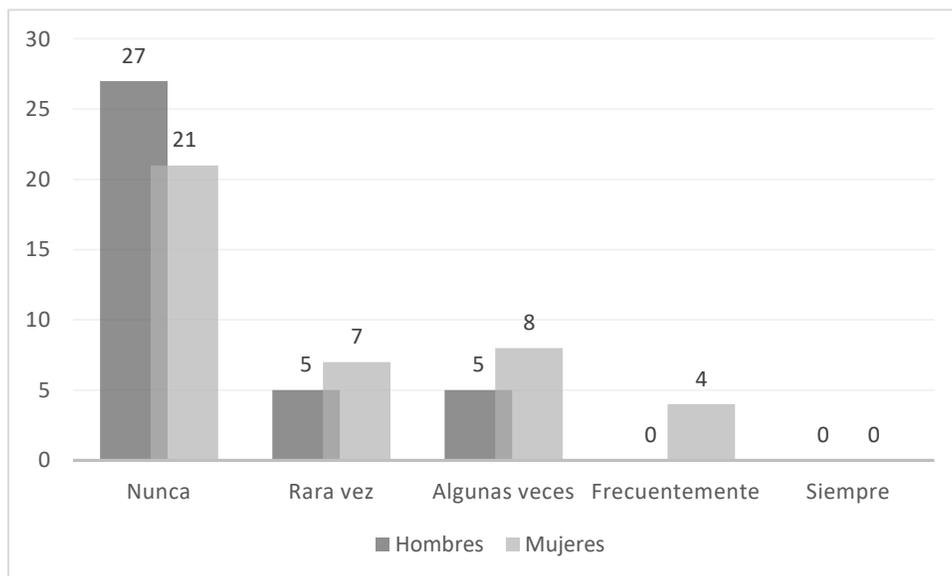


Figura 16. Respuestas de personas encuestadas, sobre discriminaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

4. Humillaciones

El 74% (57) de las personas respondieron que “Nunca” se sintieron o se han sentido humillado(as) por su condición de género, etnia u orientación sexual, dentro del Departamento de Agroecología de la UACH. Como se puede observar en la Figura 17, el porcentaje de “Nunca” fue alto, y las mujeres siguen siendo las que manifestaron mayor frecuencia en el resto de las escalas. Pero, además fueron también en su totalidad mujeres con orientaciones sexuales disidentes, quienes respondieron a “Algunas veces”, “Frecuentemente” y “Siempre”, al haberse sentido o sentirse actualmente humilladas dentro de la IA-UACH.

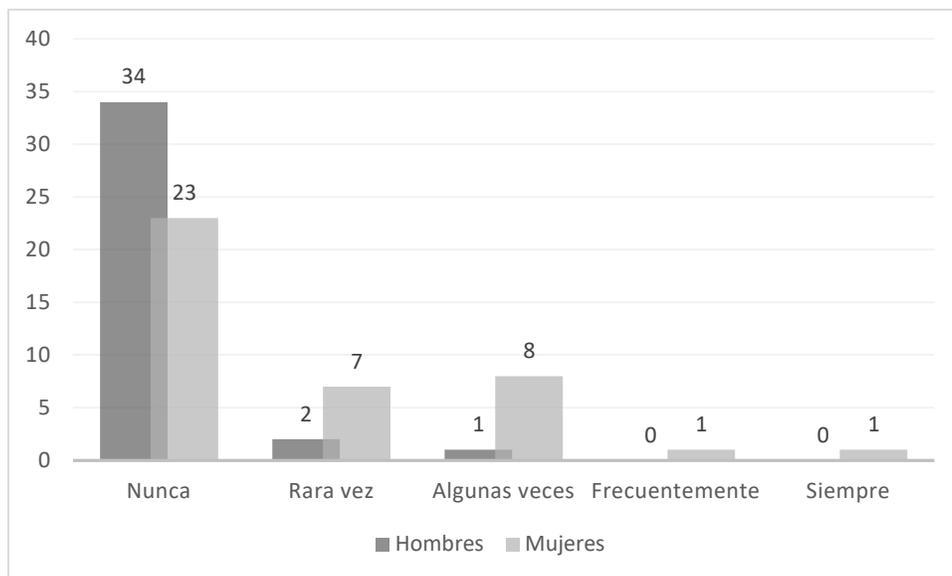


Figura 17. Respuestas de personas encuestadas, sobre las humillaciones

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Es importante destacar que dos personas entrevistadas, señalaron específicamente a un docente de la carrera, por humillar de manera pública a una estudiante religiosa, a partir de una ocasión en que dicha estudiante le señaló un error que había tenido una clase anterior: “Desde entonces el profesor se ensañó con ella, y en todas las clases se paraba al lado de ella y le preguntaba gritando y en tono sarcástico, si estaba bien o no lo que él había dicho. En una de esas ocasiones, mi compañera no aguantó y se salió llorando del salón”.

Aunque las estudiantes hablaron con la administración, nunca sancionaron al docente. “Incluso la maestra nos paró en los pasillos y nos dijo: cómo se atrevieron a hacerle esto al profesor con tanto prestigio”... “fue evidente que el director habló con él, pero no para sancionarlo, sino para ir con el chisme nada más, porque a la siguiente clase, el profesor se puso mucho peor con mi compañera, y así estuvo hasta que se acabó el semestre”.

5. Chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para las mujeres u homosexuales

Al preguntar sobre quiénes hacían chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para las mujeres u homosexuales, las respuestas de hombres y mujeres fueron muy similares (Figuras 18 y 19), pues de manera general, coincidieron en que quienes con mayor frecuencia llevan a cabo estas prácticas o comportamientos ofensivos, son los alumnos, seguido de los profesores; y quienes menos lo hacen son las profesoras, seguidas de las alumnas.

De igual manera, por medio de las entrevistas se obtuvo información sobre este aspecto, y casi todas las personas entrevistadas afirmaron haber presenciado chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para las mujeres u homosexuales. Algunas personas no recordaron en ese momento relatos en específico, sin embargo, refirieron tener claro que esas prácticas eran y son muy frecuentes el Departamento de Agroecología, y muchas veces se dan de manera muy normalizada, en especial entre el estudiantado.

Entre los testimonios se encuentra el de una entrevistada, la cual narró la forma en que, en alguna ocasión, uno de los profesores de la IA-UACH (durante una práctica de campo), esperó a que una de las alumnas (de avanzada edad y madre de familia) fuera por una herramienta al almacén, para decirle al resto del grupo, en tono de burla y entre risas: “¿Pero qué hace aquí a esa edad?, ¡que se vaya a poner su puesto de quesadillas allá a su casa!”.

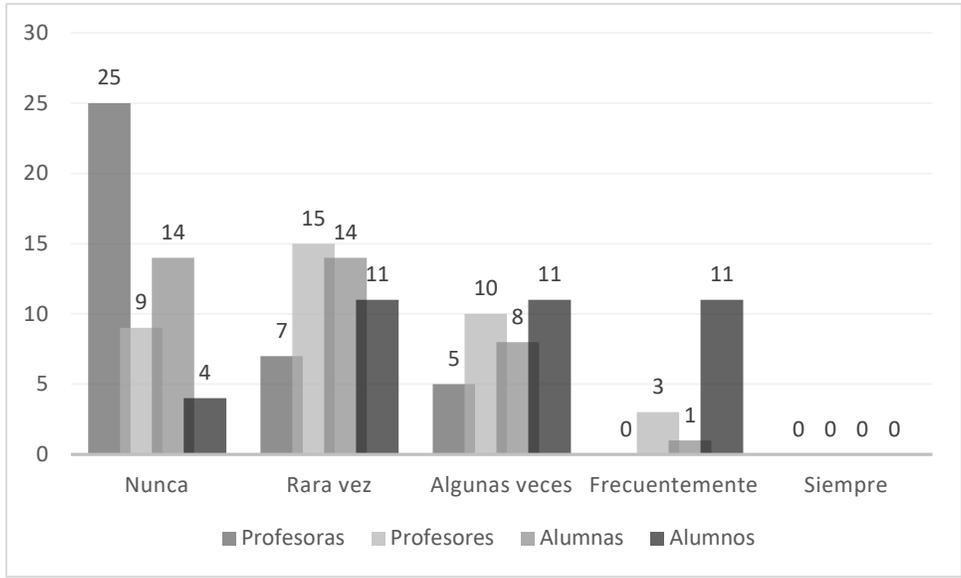


Figura 18. Respuestas de hombres encuestados, sobre chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para mujeres u homosexuales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

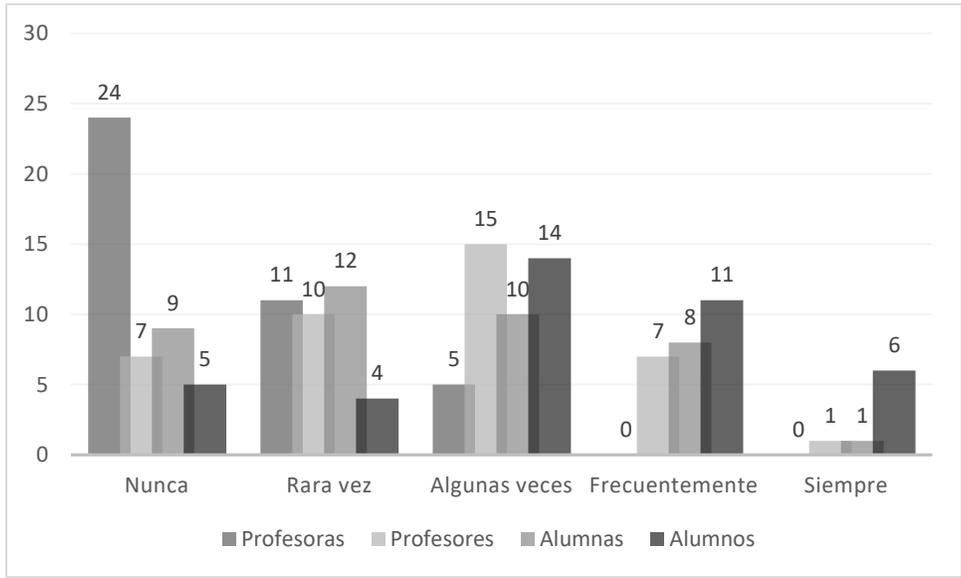


Figura 19. Respuestas de mujeres encuestadas, sobre chistes, bromas y comentarios ofensivos o incómodos para mujeres u homosexuales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Aquí cabe aclarar que, a través de las entrevistas, se logró acceder a testimonios que aceptaron que los tipos de violencia que se vive en el ambiente universitario, no solo hacia las mujeres a través de chistes machistas y sexistas, sino aquellos de índole homofóbico y lésbico. La homofobia, la lesbofobia y el resto de las disidencias sexuales, son otro tipo de violencia de género, construida a partir de la patologización de las identidades, la autogestión de los cuerpos y los deseos. Es por ello que se aboga por un sistema educativo basada en perspectiva de género y sexualidad integral, feminista y plural (Zapata et al., 2018).

6. Tipos de hostigamiento

Dentro del listado de tipos de hostigamiento que existen, las personas encuestadas seleccionaron sólo las que habían vivido al menos una vez, dentro del Departamento de Agroecología, las cuales fueron: 1) presencia de carteles, fondos de pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que te incomodaron; 2) chistes, comentarios o preguntas incómodas sobre tu físico, vida sexual o amorosa; 3) miradas morbosas o gestos que te incomodaron; 4) piropos no deseados acerca de tu apariencia física; 5) roces o contacto físico no deseado; 6) llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes de naturaleza sexual no deseada; 7) presión verbal para aceptar invitaciones no deseadas fuera del aula; 8) presión verbal para tener actos sexuales no deseados; 9) amenazas o intimidaciones de cualquier índole; 10) uso de la fuerza física.

En la Figura 20, se aprecia que las mujeres manifestaron mayor número de casos (113 en total) y mayor número de tipos de hostigamiento (10 de 10); a diferencia de los hombres, quienes además de tener bajas frecuencias (40 en total), seleccionaron menor número en los tipos de hostigamiento (8 de 10).

Las tres respuestas más representativas entre las mujeres, fueron las siguientes (en orden por frecuencias): “Miradas morbosas o gestos que te incomodaron”; “Chistes, comentarios o preguntas incómodas sobre tu físico, vida sexual o amorosa”; y “Piropos no deseados acerca de tu apariencia física”. Cabe resaltar, que hubo solo un caso de “Uso de la fuerza física”, y quien lo manifestó fue una mujer con orientación sexual disidente.

En el caso de los hombres, los tres tipos de hostigamiento más frecuentes fueron los siguientes: “Chistes, comentarios o preguntas incómodas sobre tu físico, vida sexual o amorosa”; “Amenazas o intimidaciones de cualquier índole”; y “Miradas morbosas”. Los tipos de hostigamiento que ningún hombre seleccionó, fueron “Presencia de carteles, fondos de pantallas de computadoras u otras imágenes de naturaleza sexual que te incomodaron” y “Llamadas telefónicas, correos electrónicos o mensajes de naturaleza sexual no deseada”.

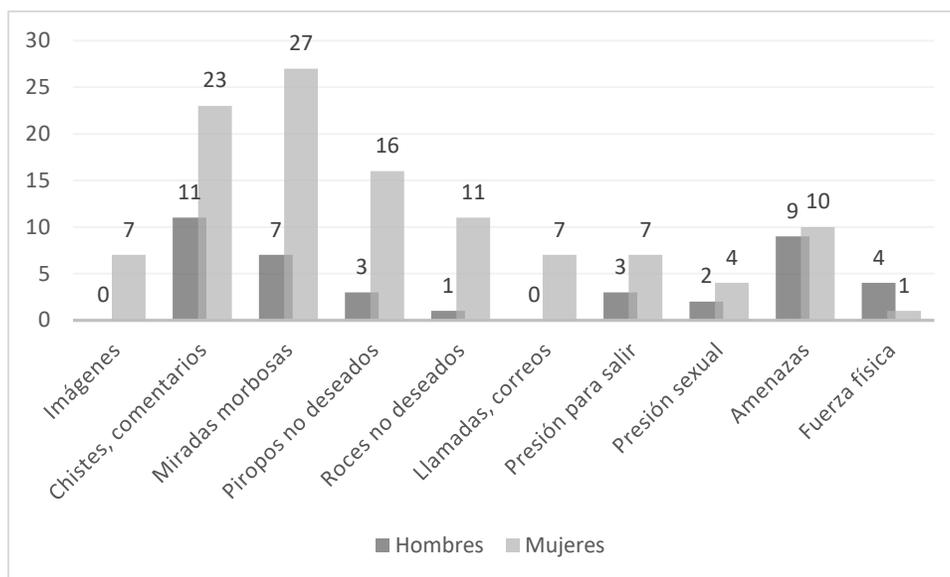


Figura 20. Respuestas de personas encuestadas, sobre hostigamiento

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

A través de las entrevistas a estudiantes y egresados/as, se obtuvieron testimonios directos, de mujeres que afirmaron haber vivido distintos tipos de hostigamiento sexual, de parte del personal académico de la IA-UACH. A su vez, los hombres, también afirmaron haber presenciado estos actos, de parte de docentes académicos hacia las alumnas; los roces o contacto físico no deseado fue el más recurrente en las entrevistas.

Entre los testimonios, destacó el de la Estudiante mujer 2, que afirmó lo siguiente: “Los profesores de Agroecología evalúan con base a lo que ven, y sinceramente yo me he visto beneficiada de eso algunas veces”... ”en un viaje de estudios un profesor mostró interés en mí, de manera muy insistente; quería saber en qué hotel y con quién me iba a

quedar, hasta que le puse un alto”...”compañeros me dijeron que el profesor se me quedaba viendo la ropa interior de encaje que se me salía del pantalón cuando me agaché. De eso no me di cuenta, pero sí de cuando en el salón me miraba mucho los pechos, cuando llevaba escotes”.

En cuanto a casos de amenazas o intimidaciones de cualquier índole, a través de entrevistas, también se obtuvo un testimonio que narró las veces en que esta persona recibió amenazas e intimidaciones de parte de la administración de la IA-UACH, donde por medio de frases como: “nos estás dando muchos problemas”, “le bajas dos rayitas, o atente a las consecuencias”, buscaban que la alumna dejara de buscar ayuda a personas externas del Departamento, y dejara de externar los problemas que estaba viviendo con el profesorado.

En el mismo sentido, varios testimonios, apuntaron a un descontento por la forma en que un grupo de docentes y administrativos/as del Departamento de Agroecología, han actuado a lo largo de los años; donde a través de afirmaciones y expresiones como: “ese grupo se han apropiado del Departamento”, “lo único que les importa, son sus propios intereses”, “hay mucha corrupción ahí”, “en su mayoría son malos profesores, y además no dejan que entren otros profesores”, “ellos van a hacer lo que sea, con tal de no perder el poder”. Con lo anterior, se puede contextualizar el ambiente que se vive dentro de la IA-UACH, y la noción que tienen algunos/as estudiantes y egresados/as de sus docentes y administrativos/as.

7. Acciones tomadas en casos de hostigamiento

Entre las acciones tomadas en caso de hostigamiento, se encontraron: 1) me alejé/evadí; 2) me negué/externé mi desagrado; 3) le platiqué a alguien; 4) pedí asesoría a un(a) profesor(a); 5) presenté una queja a las autoridades correspondientes; 6) nada; y 7) otra.

Tanto en hombres, como en mujeres, las acciones más frecuentes fueron: en primer lugar “Me alejé/evadí”, le siguió “Me negué/externé mi desagrado”, y en tercer lugar “Le platiqué a alguien”. Los hombres fueron los únicos que en la opción de “Otra”, manifestaron: “Siempre fue de parte de mujeres y a veces me convencían”, “Simplemente cumplí con lo establecido en el protocolo para este caso específico y dejé

que mi trabajo hablara por mí”, y “No externé mi desagrado de manera verbal, sino con acciones”.

En cuanto a quienes no tomaron alguna acción en caso de casos de hostigamiento, se identificaron siete mujeres y tres hombres. Entre las razones del por qué no hicieron algo al respecto, los hombres respondieron de la siguiente manera: “Por mi género e identidad sexual”, “Siempre respeté a compañeros, profesores y trabajadores”, “Se consideraban comportamientos normales”.

Por su parte, las mujeres contestaron de la siguiente forma: “Si pasa frente a las o los profesores y no pasa nada, optas por seguir su mal ejemplo y mejor te alejas de esas personas”; “En algunas situaciones me sentí incomoda pero no sabía que eran actos de violencia simbólica y no sabía cómo reaccionar”; “No se tomaría como algo malo”; “A veces da flojera o tedio”; “A palabras necias oídos sordos”; “Porque no me pareció de gran relevancia”; “Porque no tenía el valor para evidenciar y pedir respeto a las compañeras del grupo”; “No le tomé importancia, creí que exageraba”.

Como se puede apreciar en las respuestas, las de las mujeres tiene en común que en todas decidieron callar y no hacer algo, por temor a no ser escuchadas, o que las acciones fueran minimizadas, debido a la normalización cultural de algunas prácticas de hostigamiento sexual. Por ello, es importante que existan lugares y protocolos universitarios que brinden asesoría y acompañamiento en casos de acoso y hostigamiento sexual o violencia dentro de la UACH.

Al preguntarle a las personas encuestadas, si sabían a dónde acudir en caso de vivir alguna situación de hostigamiento o violencia, dentro de la universidad, el 68% de los hombres y 77% de las mujeres, contestaron de manera afirmativa. Aquí es importante señalar el porcentaje faltante de quienes respondieron “No” saber a dónde acudir, ya que ese porcentaje sigue siendo alto, y es por ello que es necesario contar con protocolos de acción, ante estos casos.

PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA PRÁCTICA DOCENTE DE LA IA-UACH

Ante los resultados obtenidos en el análisis del *currículo oculto*, es que toma mayor relevancia la necesidad de implementar estrategias de sensibilización a todo el personal docente, administrativo y estudiantado de la IA-UACH.

Por medio de la encuesta, se les pidió que seleccionaran tres de las siguientes seis acciones para fomentar la igualdad de oportunidades y equidad entre hombres y mujeres, en la IA-UACH: 1) crear instancias para tratar las denuncias de discriminación y violencia; 2) cursos de capacitación en derechos humanos y violencia de género para la comunidad del Departamento de Agroecología; 3) crear materias sobre género dentro de la carrera de IA-UACH; 4) incorporar la perspectiva de género en las materias ya existentes en la IA-UACH; 5) crear centros de desarrollo infantil de calidad para estudiantes con hijos/as; y 6) cursos de sensibilización sobre sexismo y hostigamiento sexual. Cabe indicar que existieron personas que seleccionaron más de tres acciones, quienes seleccionaron menos de tres, y quienes no seleccionaron nada.

Las acciones seleccionadas, tanto en hombres como en mujeres, fueron muy similares en cuanto a las frecuencias, siendo la más elegida: “Cursos de capacitación en derechos humanos y violencia de género para la comunidad del Departamento de Agroecología”; le siguió en segundo lugar “Incorporar la perspectiva de género en las materias ya existentes en la IA-UACH”; y en tercer lugar “Cursos de sensibilización sobre sexismo y hostigamiento sexual”. También se les solicitó que, en el caso de tener alguna otra propuesta, la enunciaran, a lo que se recibieron 16 propuestas o comentarios de parte de hombres y 12 de mujeres.

Propuestas de los hombres para fomentar la igualdad de oportunidades y equidad en la IA-UACH

En el caso de los hombres, las propuestas y comentarios recibidas se pudieron clasificar en cuatro grandes grupos de acciones y comentarios: 1) a nivel institución UACH; 2) a nivel IA-UACH; 3) falta de conocimiento sobre el tema.

A nivel institución UACH, sugirieron “cursos obligatorios no sólo en la carrera, desde recién ingresados los alumnos (prepa/propedéutico), para poder continuar con los estudios dentro de la universidad”; además de “trabajar en coordinación con la Preparatoria Agrícola y Propedéutico para tratar los asuntos relacionados con la equidad de género, de tal manera que las y los estudiantes, y comunidad en general tengan un panorama más completo del tema en el paso por la universidad”; y en el caso de los hombres, trabajar “sobre visibilización de la violencia de género en contextos cotidianos”.

Entre las propuestas recibidas para el departamento de IA-UACH, aludieron que todas las acciones enlistadas anteriormente eran correctas, que añadirían “cursos y actualización obligatoria en estos temas a los académicos, administrativos y estudiantes” y que éstos fueran “impartidos por profesionales externos, de manera masiva”; además agregaron “generar una instancia para denuncias de abusos ajena a los profesores”; “arbitraje entre alumnos de cuidado y respeto”; así como “incrementar la severidad de las sanciones para acosadores y hostigadores”. Expresaron también temas de capacitación más específicos, como “nuevas masculinidades, feminismo comunitario y criminalización de la protesta de defensoras del medio ambiente”; respecto al ámbito académico, citaron que “es importante considerar la parte científica de las mujeres y el rol que tienen las mujeres en las comunidades y cómo estos se están transformando con el devenir histórico político y económico; y pedagogías educativas enfocadas sobre la mujer en el ámbito rural”.

También, existieron respuestas más elaboradas, como: “En el ámbito de la comunidad de agroecología es importante el desarrollo de propuestas institucionales que se dividan entre la gestación y la maternidad para las mujeres que están en esta etapa, las propuestas pueden ser diferentes, económicas, psicológicas, ejemplos. Con respecto a la violencia de género, creo que es importante la conformación de un órgano académico, estudiantil o mixto que lleve desde sus inicios hasta una resolución final los casos presentados en Agroecología que estén cimentados en el reglamento de la UACH para la creación de nuevas secciones de la misma o en su efecto procesos judiciales bajo abogados con perspectiva de género”; y “fomentar la igualdad entre hombres y mujeres y que ambos somos complemento y ninguno es superior al género opuesto, además de

enfatar que esto se tiene que empezar a fomentar desde la niñez para que las nuevas generaciones crezcan con esta nueva educación la perspectiva de género debe ser un tema transversal a las actividades de investigación, difusión, docencia, etc.. del departamento”.

En el tercer grupo de respuestas recibidas, se identificaron tres, que más que propuestas, fueron comentarios que denotaron falta de conocimiento sobre el tema: “creo que el enfoque de la agroecología es otro, pero no estoy en contra”; “hablar de perspectiva de género para mi fomenta la violencia en las mujeres”; y “hace falta madurez y conciencia, cuando se es estudiante no cabe en la mente cómo es que tienen hijos a temprana edad sin planeación ni sustento y con la justificación de ser jóvenes y desconocer cómo evitarlo, eso es mera calentura y falta de conciencia”.

Propuestas de las mujeres para fomentar la igualdad de oportunidades y equidad en la IA-UACH

Las respuestas recibidas de las mujeres fueron más elaboradas y más desarrolladas con enfoque de género; las propuestas de ellas, se pudieron clasificar en dos grupos: 1) a nivel institución UACH; y 2) a nivel IA-UACH.

A nivel institución UACH, al igual que los hombres, las mujeres también creyeron pertinente el trabajar la perspectiva de género desde el ingreso del estudiantado a la UACH: “que esto venga desde propedéutico y preparatoria agrícola ayudaría mucho más, y no pensarlo no como para departamento sino para toda la comunidad de la Universidad Autónoma Chapingo, llámese, trabajadores, alumnos y profesores”; y “empezar todas las propuestas desde preparatoria agrícola, ya que son conductas muy arraigadas y es necesario trabajarlas lo más pronto posible en la vida de las y los estudiantes”.

En cuanto a las propuestas a nivel IA-UACH, enunciaron algunas referentes al área administrativa: “los profesores y administrativos deberían formarse primero en derechos humanos y violencia de género para así mismo poder formar a los estudiantes”; además de “aplicar las sanciones existentes a nivel institucional”; y “crear un órgano evaluador en materia de género con exclusiva participación de mujeres externas al departamento, ya sean egresadas o mujeres de organizaciones afines para monitorear y evaluar que

los procesos educativos se hagan con perspectiva de género”. También propusieron “Mantener una paridad en quienes enseñan dentro del Departamento, y exclusividad a mujeres para impartir las materias de género así como capacitaciones etc.”; así como “dejar de promover estereotipos de diferencias sexuales”.

Dentro de las propuestas para el Departamento de Agroecología, hubo una respuesta más desarrollada, que contempló “generar dentro del reglamento interno de IA-UACH, apartados que contemplen estrategias de actuación ante eventos de violencia de género, que se especifiquen áreas a las cuales acudir y sanciones para el personal o alumnado que incurra en faltas. Esta estrategia debe estar ligada a áreas específicas de la Universidad, contemplar expulsiones, denuncias legales y atención médica y psicológica, así como campañas informativas y de concientización para la prevención de dichos eventos”.

Al igual que los hombres, las mujeres creyeron pertinente los cursos y capacitaciones con perspectiva de género, y lo manifestaron explícitamente de la siguiente manera: “enfocar los cursos o talleres a los profesores, que sea requisito para impartir clases en el departamento, un curso previo de género”; además de “eventos de sensibilización. Sensibilizar al profesorado de Chapingo, ya que no solo hay de adscripción al DEISA”; “hacer eventos (conferencias, simposios) relacionados con el enfoque de género”.

A diferencia de los hombres, las mujeres señalaron como acciones claves, los “círculos de lectura y reflexión sobre feminismos y nuevas masculinidades”, además de “cursos o eventos culturales obligatorios y efectivos para la comunidad sobre temas de violencia de género, y que las den personas especializadas en el tema, psicología y pedagogía externas al departamento y a la universidad”.

Comentarios finales de los hombres

Dentro de los comentarios finales que realizaron los hombres, se encontraron los que hicieron referencia a la aceptación de la problemática de la violencia de género.

En un primer grupo, se encontraron comentarios positivos, sobre la presente investigación, así como aquellos que giraron en torno a la aceptación de la problemática de la violencia de género que se vive actualmente.

- “En mi grupo de licenciatura y en muchos otros grupos conocí casos de violencia y acoso contra las mujeres. Es un problema real que no tiene la atención necesaria”.
- “La visibilidad de las mujeres rurales es un tema que debería tratarse de inmediato y que le concierne en un alto grado por su rubro a la UACH completa”.
- “Importante y reiteradamente sugiero que la perspectiva de género se comience a transversalizar en la vida del departamento de agroecología; como un caso pionero en la universidad”.
- “Muchas problemáticas uno no las vive, pero sí se observan en las compañeras y compañeros, y no se sabe qué hacer. Como alumnos es necesario se sepa qué hacer, dónde acudir, denunciar, a quien acercarse, desde el momento que se llega a la UACH y reforzar en el departamento. Cómo repito, aunque a ti no te pase, pero saber cómo apoyar y dónde acudir”.
- “En estos tiempos de tanta violencia hacia las mujeres en el país que quizás antes no fueron visibilizados pero ya ocurría es necesario profundizar en el tema agroecología y mujeres. La perspectiva que yo tomaría sería la de aquellas mujeres que realizan algún tipo de activismo comunitario, feminista, de defensa del territorio y fortalecerlo, porque la dinámica en el campo actual es que hay una presión muy fuerte sobre los bienes naturales y pocos elementos ambientales, jurídicos y organizativos que garanticen el fortalecimiento de los pueblos en México. Ante esto la agroecología es fundamental como estrategia, ya sucede con algunos programas que han sido implementadas desde la 4t sin embargo es importante profundizar”.

En un segundo grupo, se encontraron comentarios que denotan la falta de conocimiento en el tema, y en algunos casos, hasta rechazo a la perspectiva de género. Como ejemplo, se tiene lo siguiente:

- “Es buena la incorporación de temas de género pero como optativas, ya que existen diferencias en el área terminal”.
- “Muchas mujeres se escudan y abusan de los derechos que los tratados nacionales e internacionales les otorgan”.
- “El género no solo es femenino o masculino, está mal abordada la temática de género de la encuesta”.
- “Honestamente la encuesta me resultó larga, repetitiva y sin un objetivo claro en el sentido de que las preguntas no me conducen a un camino específico, espero que con las respuestas puedas estructurar algo más concreto, creo que se puede hacer más, hay más acerca del problema de género como la falta de maestras de ciudad y así mismo la falta de iniciativa de estás a ocupar puestos de mando como direcciones subdirecciones e incluso la rectoría más haya de solo ser tutoras y secretarias”.
- “Como no entiendo la problemática sobre la perspectiva de género, me quedo sin respuesta a las 3 últimas preguntas, me parece bien, necesario y justo que no se discrimine a las mujeres por ser mujeres, pero los intentos de visibilizar el trabajo de las mujeres muchas veces me resultan paradójicos, es como si hubiese cierto tipo de discriminación inversa donde se escatima un poco la acción que se tiene porque el hecho de que la hagan mujeres toma una mayor relevancia y el ojo está como. “Aaah eso es interesante porque lo hicieron mujeres”, me resulta complicado de explicar, y a fin de cuentas somos seres que cooperamos unos con otros independientemente de la cultura y sistema social al que pertenecemos, estás son las palabras de un hombre heterosexual de 25 años (por ponerle una etiqueta), que son la consecuencia de las palabras de mi madre, de mi padre, de varias autoras y autores que he leído, de otras mujeres con las que he compartido algo, así como de otros hombres; incluso por las sensaciones de otros seres que he sentido que no son hombres ni mujeres”.

En el tercer grupo se encontraron comentarios generales, sin crítica positiva o negativa al trabajo de investigación.

- “¡Ya saquen al (se omite nombre) de agro!”

- “Te recomiendo leer el mundo y sus demonios de Carl Sagan en especial del capítulo 19 en adelante, habla sobre educación y desigualdad, me parece un gran ejemplo que se puede aplicar a la perspectiva de género, yo lo tengo en electrónico y audio si lo quieres me lo pides”.

Comentarios finales de las mujeres

De manera general, los comentarios adicionales de las mujeres fueron positivos, ya que se basaron en compartir sus puntos de vistas o experiencias dentro del departamento o la UACH donde la mayoría expresan la importancia de visibilizar estos tipos de trabajo dentro de la universidad, con perspectiva de género, o simplemente hacen alguna otra aportación. Los comentarios fueron los siguientes:

- “Algunas materias tienen muy buen programa, pero el profesor no es bueno”.
- “Hacer mano del arte para colaborar en la formación de los compañeros y maestros, así como del personal administrativo. El arte abre ojos y puertas”.
- “Claro que hay ciertos profesores que no ven con buenos ojos al feminismo, pero nuestras profesoras nos han dicho y confirmado que una agroecología sin feminismo, no es agroecología”.
- “Me hubiera gustado que cuando estudié la licenciatura nos dieran este tipo de información pues en el departamento no se comparaba con la situación externa a él, en agroecología de alguna manera me sentía segura”.
- “Considero que agroecología es el único departamento que tiene bien marcado el estudio de la perspectiva de género con un enfoque feminista, que apoya a mujeres talentosas que son nuestras profesoras y alumnas, así como a otras autoras. Siempre nos alientan a crecer”.
- “Pienso que como especie nos toca revalorar las capacidades que tenemos como hombres y mujeres, no desvirtuar lo que es propio de nuestras diferencias. Si cada quien asume su valor y reconoce la diferencia del otro, entonces complementamos nuestra existencia y no vivimos frustrados por lo que el otro puede hacer y yo no”.
- “En clase hubo algunos comentarios sexistas de profesores, pero por no saber del tema lo dejamos pasar y hubo muchas situaciones incómodas y de riesgo, incluso

que nosotras mismas propiciamos por falta de conocimiento e información, se vive mucha violencia de género en la UACH y es importante comenzar a hablar y evidenciar, así como dar las herramientas adecuadas a las estudiantes”.

- “Existen muchos compañeros maestros y alumnos inteligentes, pero poco profesionales ya que realizan comentarios y generan situaciones de conflicto y discriminación y violencia hacia mujeres. También en el noviazgo se presenta mucha violencia en contra de las mujeres. Y la comunidad prefiere no decir nada por represalias, pero genera un clima poco favorable para nuestra formación”.

Diferente a los comentarios anteriores: “tanto la mujer como el hombre tenemos capacidades distintas que se enriquecen y complementan el uno con el otro. Así que hablar de feminismo o machismo, para mí, es darle más valor del que se debiera a uno u otro grupo”; donde una vez más sale a relucir la idea errónea que se tiene de lo que es o no es el feminismo y el machismo.

Al analizar el *currículo oculto* a través de las percepciones de las personas encuestadas sobre la práctica docente de la IA-UACH, se encontró que la mayoría de hombres y mujeres negaron haber vivido algún tipo de violencia escolar dentro del departamento de agroecología, sin embargo, se detectara que las mujeres respondieron ligeramente de manera afirmativa a estos tipos de vivencias violentas. A pesar de encontrar negación en la mayoría de las preguntas, al cuantificar los tipos de hostigamiento sexual que se ha vivido dentro de la carrera, las mujeres reportaron un total de 113 y los hombres 40.

Gracias a las entrevistas fue posible detectar los mecanismos ocultos a través de los cuales opera la academia para tratar de manera diferenciada a hombres y mujeres, dando como resultado la reproducción de la discriminación de género. Las mujeres más afectadas son las atravesadas por varias categorías de discriminación: sexo, edad, clase, etnia, discapacidad, y condición de madre. Siguiendo a Millán (2001), fue posible distinguir los distintos usos de poder que utilizan los hombres sobre las mujeres, aprovechando su posición como varones y como autoridad. Los resultados muestran la necesidad de implementar estrategias de sensibilización a todo el personal docente, administrativo y estudiantil de la IA-UACH, y de abrir espacios donde las denuncias de las mujeres puedan ser canalizadas.

CAPÍTULO XI. PRÁCTICA DE CAMPO

Para los fines de la presente investigación, se aborda la segunda vertiente: los viajes de estudio, ya que, dentro de éstos, se desarrollan distintas dinámicas sociales entre el estudiantado, profesorado y grupos diversos de productores, productoras y habitantes de distintas zonas rurales de México.

Por su carácter agronómico, la carrera de Agroecología forma a sus estudiantes a través de métodos teórico-prácticos, donde la parte práctica se desarrolla a través de dos vertientes: I) la instrumentación de prácticas agroecológicas de producción, las cuales se llevan a cabo en las instalaciones de la “Huerta: Sergio Arroyo” y en el “Centro de capacitación en tecnologías agroecológicas, módulo: Jurásico”, de la UACH; y II) los viajes de estudio, que tienen la finalidad de acercar al estudiantado a experiencias sociales y productivas reales, en el agro mexicano.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre las prácticas de campo en viajes de estudio, de estudiantes y egresados/as de la carrera, los cuales fueron obtenidos por medio de la encuesta y 10 entrevistas semi-estructuradas, de quienes a continuación se citarán algunos testimonios, bajo seudónimos, esto para fines de privacidad de las respectivas identidades.

I. RECORRIDOS DE CAMPO

Por medio de las 10 entrevistas realizadas, se logró conjuntar un panorama general del contexto en el que se desenvuelven los recorridos o visitas de campo a experiencias agroecológicas reales, en algunas zonas del país. Estas experiencias pueden ser individuales, colectivas, a nivel familiar, pequeños y medianos productores, en diversos cultivos; todas estas experiencias lideradas por hombres, mujeres o ambos.

Visitas a experiencias agroecológicas

Se preguntó a estudiantes y egresado(as) la frecuencia (de nunca a siempre) con que visitaron (en el caso de egresados y egresadas) o visitan (en el caso de estudiantes) dichas experiencias agroecológicas, las cuales pudieron ser: 1) **Grupos de hombres**; 2) **Grupos de mujeres**; y 3) **Grupos mixtos**. A continuación, se muestran los resultados

más representativos o con mayores frecuencias, en cada una de las categorías antes mencionadas.

De manera general, la gran mayoría de hombres y mujeres, respondieron de manera afirmativa a haber visitado experiencias agroecológicas tanto de grupos de hombres, de mujeres y grupos mixtos.

De los 37 **hombres**: 35 (95%) visitaron experiencias de grupos de hombres; 34 (92%) grupos de mujeres; y 35 (95%) grupos mixtos. Se observa que los tres datos son muy altos, con una ligera variación en el caso de las visitas a experiencias de grupos de mujeres. En cuanto a las escalas más frecuentes de estos porcentajes afirmativos, se obtuvo que 20 hombres (54%) manifestaron que las experiencias agroecológicas de Grupos de hombres fueron visitadas de manera “Frecuente”; 13 (35%) que visitaron Grupos de mujeres “Algunas veces”; y 12 (32%) afirmaron haber visitado “Frecuentemente”, las experiencias agroecológicas de Grupos mixtos (Figura 21).

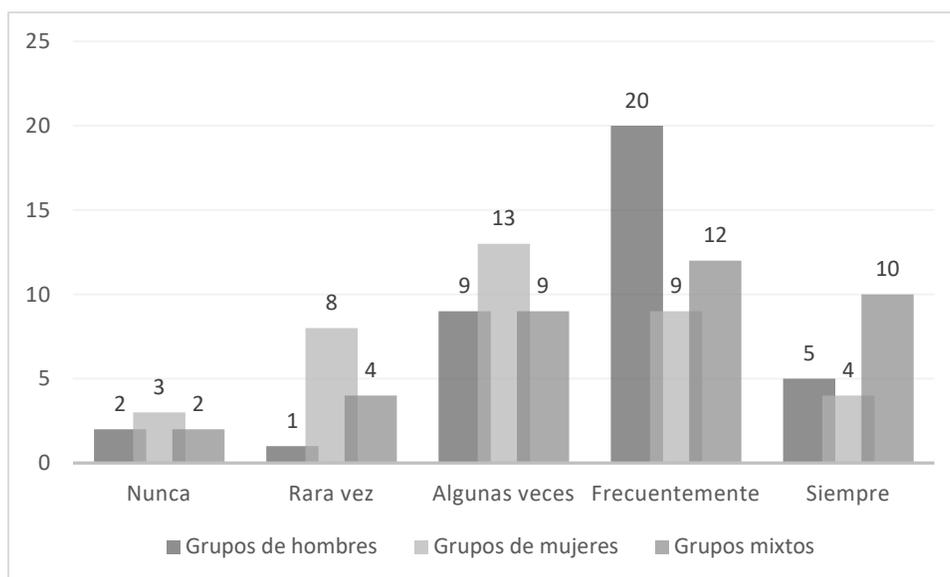


Figura 21. Experiencias agroecológicas visitadas, por hombres en la IA-UACH

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

En cuanto a las 40 **mujeres**: 39 (98%) visitaron experiencias agroecológicas de grupos de hombres; 35 (88%) grupos de mujeres; y 40 (100%) grupos mixtos. Se puede apreciar que al igual que en el caso de los hombres se obtuvieron porcentajes afirmativos muy

altos, y con una variación evidente en el caso de las visitas a experiencias de grupos de mujeres, donde el porcentaje de éste fue menor, a diferencia del caso de los grupos mixtos, donde todas las mujeres afirmaron haberlos visitado. En cuanto, a las escalas más frecuentes de los porcentajes anteriores de las mujeres, se obtuvo que 27 mujeres (67%) afirmó haber visitado “Frecuentemente” las experiencias de Grupos de hombres; 14 (35%) “Algunas veces” los Grupos de mujeres; y 16 (40%) visitaron “Frecuentemente” los Grupos mixtos (Figura 22).

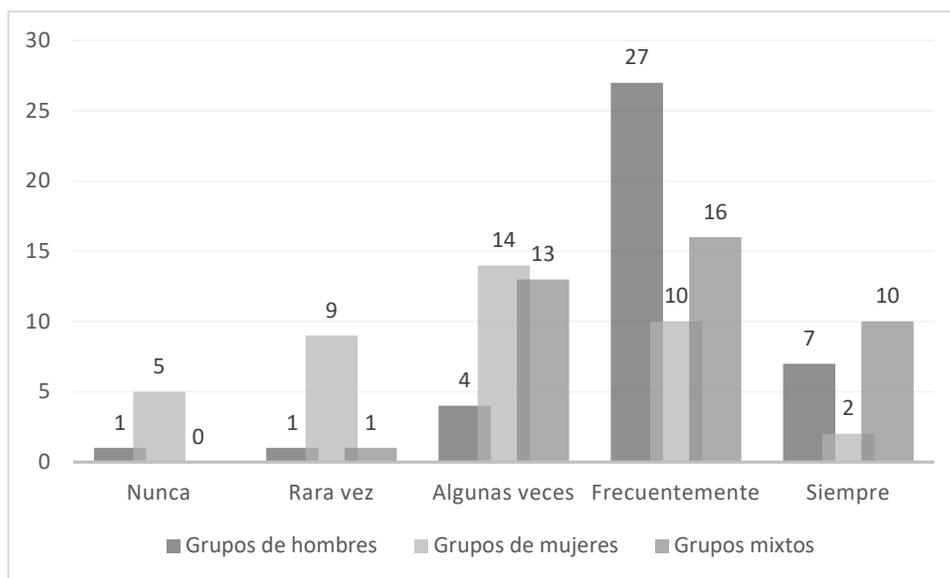


Figura 22. Experiencias agroecológicas visitadas, por mujeres en la IA-UACH

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Uno de los testimonios compartió una percepción generalizada sobre los viajes de estudio (en especial los recorridos de campo) fue el de Egresado 1. Él opinó lo siguiente: “a la carrera le falta visión, siguen haciendo los mismos viajes siempre a las mismas zonas del centro y sur del país; y digo, está muy bien que los alumnos conozcan las experiencias que hay, pero también hay más cosas, hay gente trabajando la agroecología en el norte, hay gente trabajando la agroecología a mayor escala...y sinceramente pienso, yo en lo personal, que muchas veces el departamento no proyecta todo el potencial que tiene la carrera, siempre pichicateando, todo en pequeña escala”.

En un segundo testimonio, la Estudiante mujer 1, expresó como una de las experiencias incómodas, que tuvo durante la carrera como estudiante: “había un profe en particular que a las chavas las incomodaba mucho. De hecho, no de manera directa, pero si se incomodaron con él. Era el profesor (se omite el apellido), no sé si lo ubiques, es de Centros Regionales. Y si, de hecho, una de nuestras compañeras se accidentó y la llevó al doctor, pero a fuerzas quería ir él. No me acuerdo, pero sí era de los viajes de estudio de sexto año, el primer semestre. Y sí, dijo la chava que se sentía incómoda con él, porque ella se lastimó la rodilla, y él se le quedaba viendo el cuerpo, ya sabes a lo que me refiero”.

Al preguntarle si hubo más personas que manifestaran alguna incomodidad con el mismo profesor, respondió: “también fueron otras compañeras que se dieron cuenta, porque de hecho estaban todos juntos; Pero sí dijo que se sintió muy incómoda con él, que nada más se le quedaba viendo. Tú ya sabes, una se da cuenta, y aunque seas muy ingenua te das cuenta, y es que además no era la única. Muchas decían que se le queda viendo el trasero o así, o sea, se les quedaba viendo feo. Y es que no nada más fueron ellas, sino los demás que también se dieron cuenta, que además vieron esas conductas y hasta les hacían burla a una muchacha, le decían que el profe les quedan viendo el trasero. Y mira, en clase era muy tranquilo, en clase nos caía bien, ya después del viaje ya no me cayó bien”.

II. TRABAJO PARTICIPATIVO EN COMUNIDADES RURALES

La segunda vía de preparación práctica del estudiantado de la IA-UACH, es a través del trabajo participativo en comunidades rurales, la cual es posible por medio de estancias de una a dos semanas (repitiéndose la dinámica cada semestre), y cuyo objetivo principal es aplicar los conocimientos y metodologías vistas en clases,

Por medio de las entrevistas se profundizó en la dinámica general en la que se desarrolla el trabajo participativo que hace el estudiantado, la cual puede resumirse de la siguiente manera:

1. Preparación teórica: el profesorado responsable de la asignatura en cuestión, imparte su materia, la cual durará todo un semestre; y forma equipos de trabajo de cuatro integrantes (en promedio).
2. Primer contacto con las comunidades rurales: a medio semestre, el profesorado se encarga de hacer un recorrido previo a la zona de estudio, seleccionar cinco o más comunidades rurales (dependiendo del número de equipos de trabajo), presentarse con las autoridades correspondientes en cada una de éstas, y explicarles la dinámica académica y conseguir el apoyo para el alojamiento de estudiantes.
3. Preparación de material: con la guía y asesoría del profesorado responsable de la asignatura en cuestión, cada equipo de trabajo prepara sus materiales de trabajo y sus herramientas participativas, para el levantamiento de la información en campo.
4. Trabajo de campo: la estancia en la comunidad puede durar de una a dos semanas (dependiendo del semestre en el que se realice), y en ese tiempo se desarrollan metodologías participativas como: diagnósticos de recursos naturales y sociales, elaboración, planeación y evaluación de proyectos comunitarios agroecológicos; éstas se llevan de manera secuencial a lo largo de los cuatro años de la carrera, de tal forma que la asignatura responsable del viaje, depende del semestre en que se imparte.
5. Procesamiento de la información: la información recolectada en campo, es procesada en clases con la guía del profesorado responsable.
6. Presentación de resultados: los resultados preliminares del trabajo en campo (de manera grupal) a lo largo de un año (dos semestres) es presentada a la comunidad del Departamento de Agroecología (estudiantado y profesorado); este evento se realiza cada año, a finales del segundo semestre del ciclo escolar.

A continuación, se desarrollan los resultados de la encuesta y el testimonio de la Egresada 2, donde se exponen vivencias del estudiantado en campo, como falta de seguridad en las comunidades de trabajo, acoso, conflictos al interior de los grupos de trabajo y sobre todo falta de claridad en los protocolos de acción en caso de alguna situación que ponga en riesgo su integridad.

1. Seguridad de estudiantes

Al preguntarles a las personas encuestadas: “Me sentía o me siento seguro(a) en mi comunidad de trabajo asignada”, tanto hombres y mujeres respondieron en su mayoría de manera afirmativa (Figura 23); los **hombres** con un 84% (31) y las **mujeres** con un 98% (39); lo que significa que los hombres se sintieron más inseguros que las mujeres. En cuanto a estos porcentajes afirmativos, ambos tendieron a “Frecuentemente” (en primer lugar) y a “Siempre” (en segundo lugar).

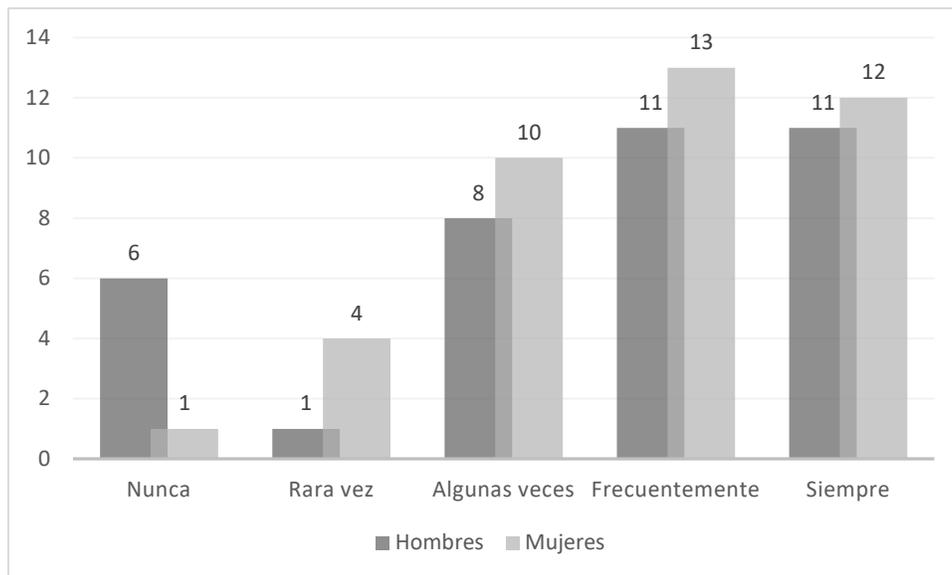


Figura 23. Percepción de su seguridad, en la comunidad rural de trabajo

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

A pesar de los altos porcentajes que se obtuvieron por medio de la encuesta, el estudio de caso de la Egresada 2, dejó ver la importancia y la gran responsabilidad que tiene el profesorado de hacer contacto y conseguir una comunidad de trabajo segura para el estudiantado, pues expresó que la segunda comunidad en la que trabajó, no se sintió segura, a pesar de que el profesor responsable de este viaje había hecho el contacto previamente con las autoridades de la comunidad.

Ella compartió lo siguiente: “en esa comunidad recibimos acoso, bueno, dos de mis compañeras, de parte de uno de los encargados de darnos alojamiento; desde la primera

noche, fue la peor experiencia de mi vida”. La Egresada 2 continuó expresando su experiencia al lado de sus compañeras y la desesperación por la minimización de la situación por parte de sus compañeros de trabajo, quienes, por cierto, en esa ocasión fueron alrededor de ocho estudiantes, porque estaban juntos dos equipos de trabajo. También expresó: “además nosotras teníamos más miedo porque el señor nos había dicho que tenía una pistola, qué por defensa, que para que no, nos preocupáramos”.

2. Acoso a estudiantes

Al preguntarle a las personas encuestadas, sobre si algún integrante de su equipo había recibido acoso por parte de habitantes de la comunidad rural, el 51% (19) de los hombres respondió de manera afirmativa, y el 50% (20) de las mujeres también; lo que significa que prácticamente hubo empate en las percepciones de hombres y mujeres, en casos afirmativos y negativos. Vista desde la otra perspectiva, los datos de la encuesta arrojan el mismo número de personas que negaron haber recibido algún tipo de acoso, a través de la afirmación “Nunca” (Figura 24).

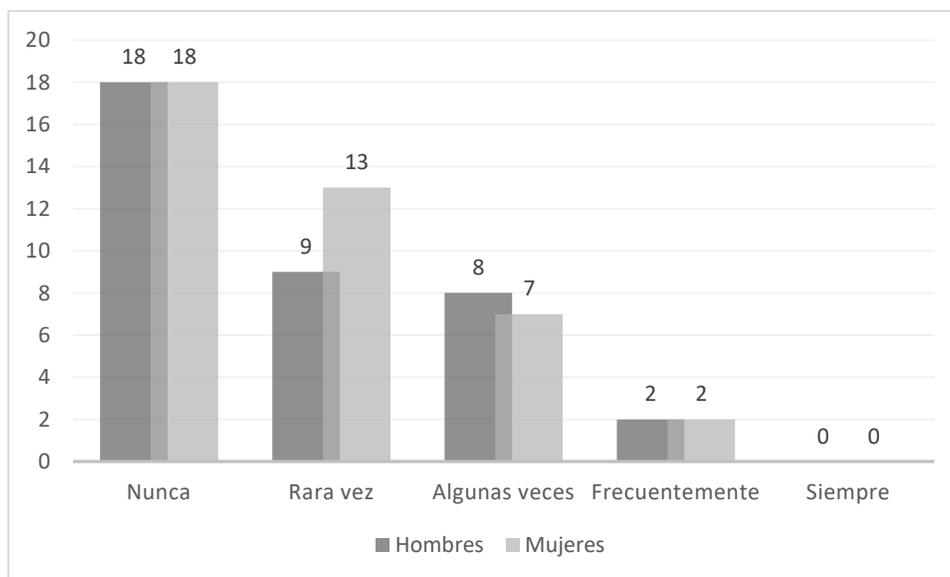


Figura 24. Acoso al equipo de trabajo, por habitantes de la comunidad rural

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Siguiendo con el testimonio de Egresada 2; ella detalló la experiencia de acoso que vivió su equipo de trabajo, especialmente sus dos compañeras de trabajo, en la comunidad,

la cual se fue narrada así: “llegó un señor ya grande de edad, a donde nos íbamos a quedar, y agarra a mi compañera, la jala, y se la lleva; y mi otra compañera y yo nos sacamos de onda, no supimos ni qué hacer. La seguimos las dos, y ya mi compañera nos dijo que el señor le ofreció el fuego, por si nos queríamos hacer café; que ahí estaba su cuarto, que no nos preocupáramos por nada, que, si no podíamos dormir nosotras, que éramos cuatro mujeres en las camas, que una de nosotras se podía ir a dormir con él, que de todas formas él ya estaba viejo, ¡que qué le podría hacer!”.

“Y eso pasó otra vez con otra chica, y ya le dijimos a nuestros compañeros: oigan, está pasando esto, ¡no nos sentimos cómodas!; uno de ellos minimizó la situación, otro estuvo neutro, y los otros tres dijeron que no podíamos hacer algo porque estábamos a mitad de la noche y era peligroso”.

Al preguntarle sobre la forma en que estaban distribuidos/as el resto de sus compañero/as, respondió: “el señor fue el que nos dividió, a nosotras nos dejó al lado del cuarto suyo, y a los chicos en dos casas que estaban más lejos. Además, el cuarto de nosotras era como de bambú con aberturas que se veía todo hacia dentro; el baño, tenía una cortinita que, para agarrar el agua, igual se veía todo, entonces dijimos nuevamente, ¡no nos sentimos cómodas!, por eso digo que esa fue la peor noche de mi vida”.

“Le llamamos a dos profesores porque uno era el asesor de dos de nosotras, y el otro nos había llevado a un viaje antes a comunidad igual. Él nos dijo que se había puesto en contacto con el profesor responsable del viaje, pero que no se podía mover ahorita, pero que mañana a las 6:00am pasaba por nosotros. El profe no llegó a las seis, llegó hasta las once, y ni siquiera nos fue a buscar”.

“El chofer nos regañó, nos dijo: me hubieran llamado, yo hubiera ido por ustedes; peor ni siquiera se nos ocurrió. Y todavía el profe estaba bien enojado y nos preguntó quién había llamado, peor no le íbamos a decir”.

3. Protocolos de acción en caso de riesgos

A través de la encuesta se obtuvieron resultados muy similares, en hombres y mujeres, en lo que refiere a la claridad de cómo proceder en caso de que hubieran sentido en

riesgo su integridad en la comunidad de trabajo; 76% (28) de los hombres respondieron afirmativamente, y el 78% (31) de las mujeres también; lo que significa que aunque las respuestas afirmativas fueron mayoría, la población que no tuvo claridad en los protocolos de acción en caso de sentirse en riesgo, son porcentajes considerables tanto en hombres, como en mujeres.

Como se puede apreciar en la Figura 25, existen ligeras variaciones en las respuestas afirmativas, en las que los hombres respondieron en mayor porcentaje a “Frecuentemente”, y las mujeres a “Siempre”; aunque de manera general, en la gráfica se aprecia que las respuestas estuvieron muy dispersas.

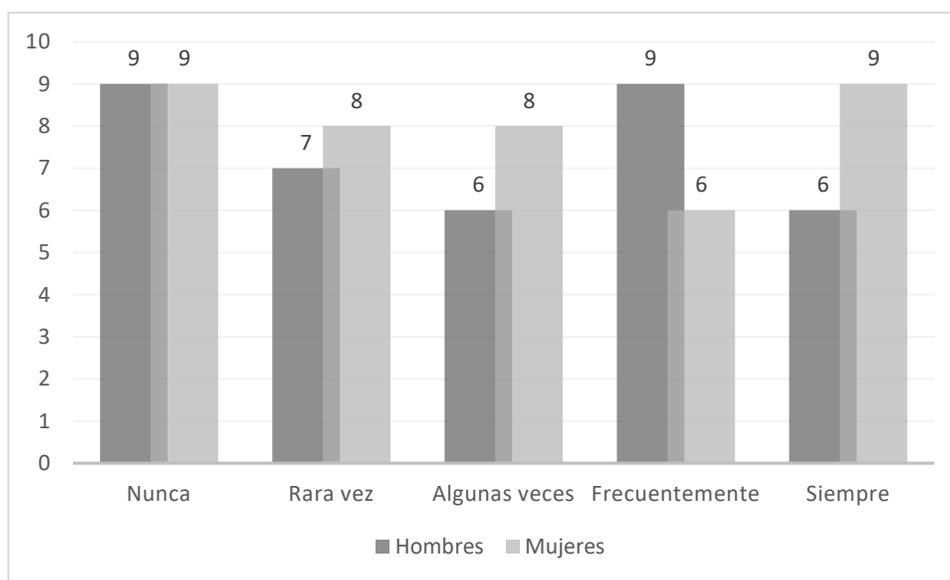


Figura 25. Claridad en los protocolos, en caso de riesgos

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

En cuanto a los protocolos de acción en caso de sentirse en peligro, Egresada 2, expresó que, en otro equipo de trabajo y otra comunidad, se repitió otra situación de acoso, y que en esa ocasión, el tema fue abordado en clase por una profesora de Agroecología, que les dijo cómo proceder en esos casos. El contexto de esa segunda situación de acoso, la narró así: [la comunidad era muy católica, y así estaba organizada con todos los habitantes, entonces en una ocasión, una compañera quiso hacer una actividad con pala o herramienta, no me acuerdo bien, y le dijeron que no, que porque esas eran actividades

de hombres, que se fuera a las de mujeres. Y en otra ocasión estaban haciendo chistes sobre que se iban a rifar a las chicas, entonces todo eso lo comentamos en clase con la maestra (se omite el nombre), y ya ella nos dijo que siempre teníamos que tener presente los límites. Por la narrativa de la Egresada 2, se puede notar que los protocolos vistos en clase no fueron los suficientes, ya que se enfocaron más en cómo proceder verbalmente, pero no se profundizó en la forma de actuar, ya más allá de acudir ayuda a otras personas, o agentes claves.

4. Conflictos entre estudiantes

Al explorar sobre la existencia de conflictos al interior de los equipos de trabajo durante las estancias en las comunidades rurales, la mayoría de hombres y mujeres respondieron de manera afirmativa; los hombres con un 86% (32 personas) y las mujeres con un 90% (36). Las mujeres son las que señalaron en mayor medida la presencia de conflictos al interior de sus equipos de trabajo, durante su estancia en la comunidad rural.

En cuanto a los resultados de las frecuencias positivas, los resultados muestran un empate en las respuestas más representativas en los hombres, ya que 11 de ellos (28%) afirmaron que pasó “Algunas veces”, y otros 11 hombres (28%) que “Rara vez”; a diferencia de las mujeres, donde la respuesta más frecuente fue “Rara vez”, en 14 mujeres (35%).

Los resultados obtenidos en la encuesta, se pudieron contrastar con los de las entrevistas, y en ese sentido, los testimonios fueron muy variados, hubo quien afirmó haber trabajado bien con su equipo y llegar a acuerdos en común para la repartición, organización y ejecución de actividades planeadas en la comunidad, y hubo quienes afirmaron todo lo contrario, que existieron de manera constante enfrentamientos por la toma de decisiones.

Egresada 2, compartió: [siempre hubo problemas, por el poder, porque siempre había compañeros que querían mandar y yo también quería mandar. En el equipo éramos tres hombres, y dos mujeres, entonces ya cuando se ponía tenso el asunto, lo hacíamos por democracia, votábamos”. “También, tuvimos problemas en el equipo con personas de intercambio, porque nunca se acataban a las reglas; quería una chica francesa hacer lo

que le pegaba la gana y no respetaba las condiciones de la comunidad, además también querían mandar y pues no, eso solo lo hacíamos los que estábamos de planta en la comunidad”.

Se obtuvo también un testimonio relevante más, que compartió tu experiencia en trabajo de equipo; Estudiante mujer 1 (mencionada anteriormente), quien narró los problemas que vivió dentro de su equipo de trabajo, donde expresó haber sido señalada y discriminada por una de sus compañeras de trabajo, mientras el resto de sus compañero/as del equipo se mantuvo neutral. Parte de lo que nos compartió fue lo siguiente: “en una ocasión, estábamos haciendo recorrido en la parcela, y pues ves que hay diferentes niveles, está resbaloso, entonces yo iba caminando despacio, hasta que me fui quedando más atrás. Pues es una de esas, mi compañera se puso a regañarme, que no le echaba ganas, que así nunca iba a ser alguien en la vida...la verdad sentí muy feo”.

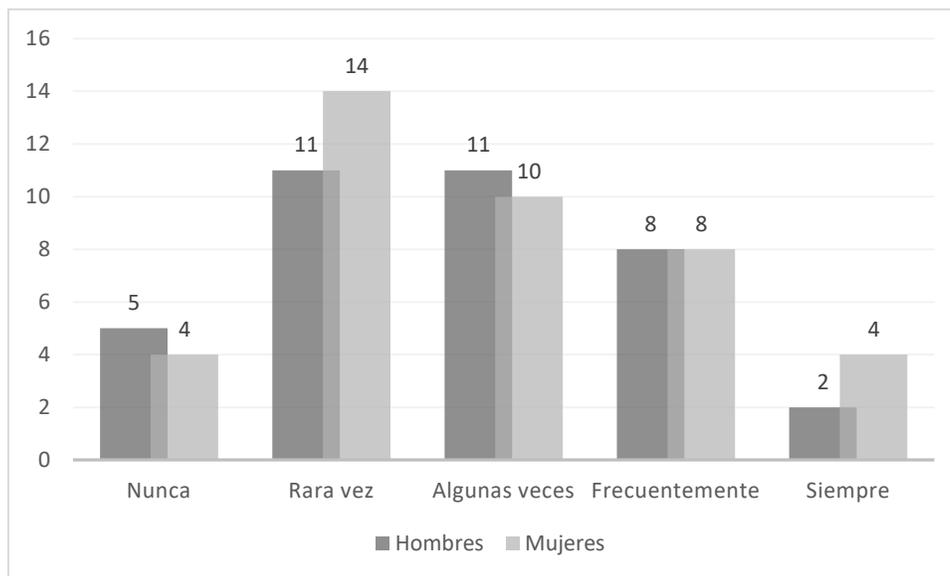


Figura 26. Existencia de conflictos al interior de sus equipos de trabajo, en la comunidad rural

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

5. Visibilidad de la problemática de las mujeres rurales

Las percepciones de hombres y mujeres encuestadas en cuanto a si algún/a profesor/a mostró interés por visibilizar la problemática de las mujeres rurales, fueron también muy similares; 30 hombres (81%) y 32 mujeres (80%) respondieron que sí (Figura 27).

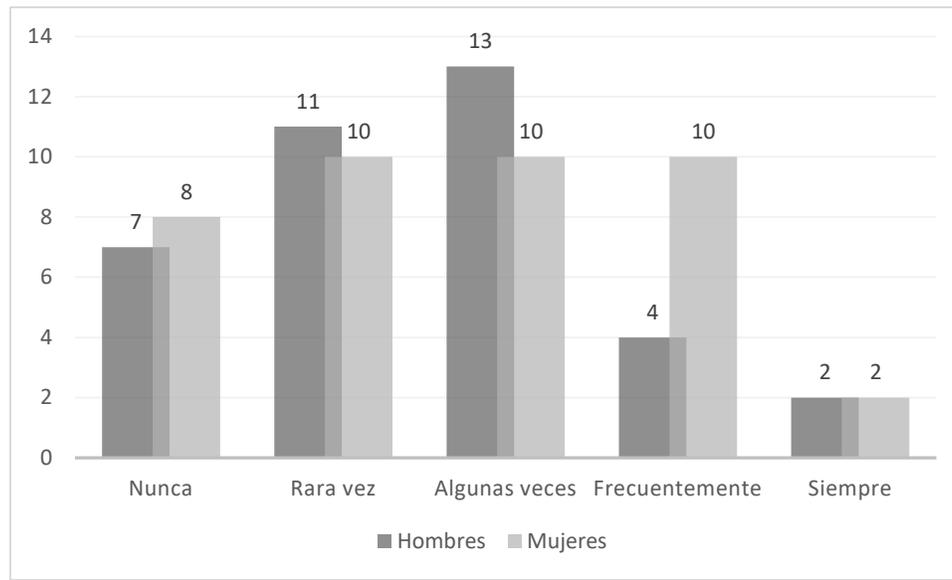


Figura 27. Visibilidad de la problemática de las mujeres rurales, por parte del profesorado

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

6. Trabajo en la comunidad rural, con hombres y mujeres

En lo que respecta al trabajo que hizo el estudiantado, con hombres y mujeres de la comunidad rural: el 95% (35) de los estudiantes varones afirmaron haber hecho trabajo de campo con hombres rurales, y el 100% (37) con mujeres rurales; por otro lado, el 100% (40) de las estudiantes mujeres, afirmaron haber trabajado un hombres y mujeres rurales. Tanto en estudiantes hombres y mujeres, las mayores frecuencias afirmativas se encontraron en su mayoría en “Frecuentemente” (Figuras 28 y 29).

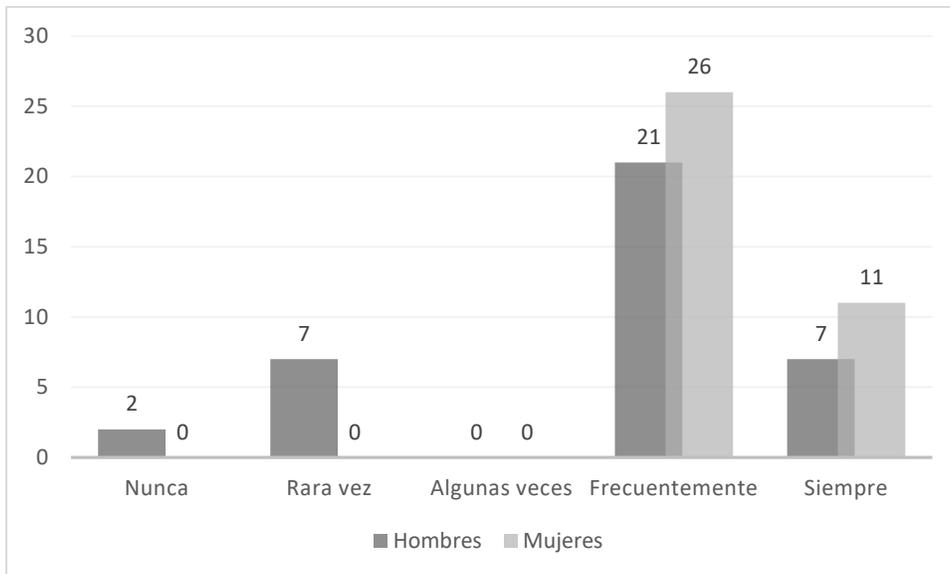


Figura 28. Trabajo de estudiantes hombres, con personas rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

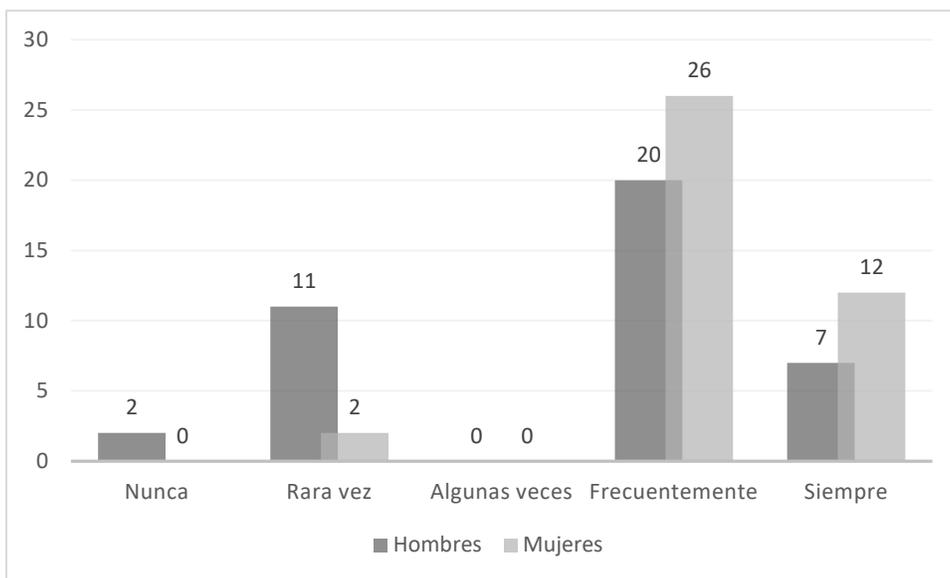


Figura 29. Trabajo de estudiantes mujeres, con personas rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

Tipos de actividades realizadas

Como parte del plan de trabajo que llevan los equipos, previamente diseñado para cumplir con los objetivos del viaje (y, por ende, de la materia responsable), es que a

través de las distintas actividades y talleres que realizan con habitantes de la comunidad, se abordan diversos temas entorno a la agroecología, que, para fines del presente proyecto, fueron clasificadas en las cuatro grandes dimensiones de la agroecología: **ambiental, sociocultural, económico y político.**

Al explorar por medio de la encuesta, la frecuencia con que se abordaron o trabajaron éstos cuatro tipos de actividades, con hombres y mujeres, se obtuvieron los siguientes resultados:

Los 37 (100%) **estudiantes hombres**, respondieron de manera afirmativa a haber trabajado actividades ambientales y socioculturales, tanto con hombres como con mujeres rurales, a diferentes escalas o frecuencias; 100% (37) abordó cuestiones de carácter económico con hombres, y 97% (36) con mujeres; y en temas políticos, 92% (34) trató estos temas con hombres, y un 78% (29) con mujeres rurales. Como se puede observar, de acuerdo a las percepciones de estudiantes hombres, los temas políticos son los menos trabajados en comunidades rurales, especialmente con las mujeres, pues se refleja con ellas, menores porcentajes, en relación con los hombres de la comunidad (Figuras 30 y 32).

En cuanto a las **estudiantes mujeres**, todas respondieron de manera afirmativa a haber trabajado los cuatro tipos de actividades (en diferentes frecuencias), tanto con hombres, como con mujeres; por ejemplo, el 100% (40) trabajó el tema ambiental, con hombres rurales y el 95% (38) con mujeres; 95% (38) abordó cuestiones de carácter sociocultural con hombres, y 93% (37) con mujeres; todas trabajaron con hombres temas políticos, y un 97% con mujeres rurales; y finalmente en cuestiones políticas, 83% de las estudiantes mujeres las abordaron con hombres rurales, y el 62% con mujeres rurales. Al igual que en el caso de los estudiantes hombres, las estudiantes mujeres también perciben haber trabajado en menor medida los temas políticos con habitantes de la comunidad, especialmente con las mujeres rurales (Figuras 31 y 33).

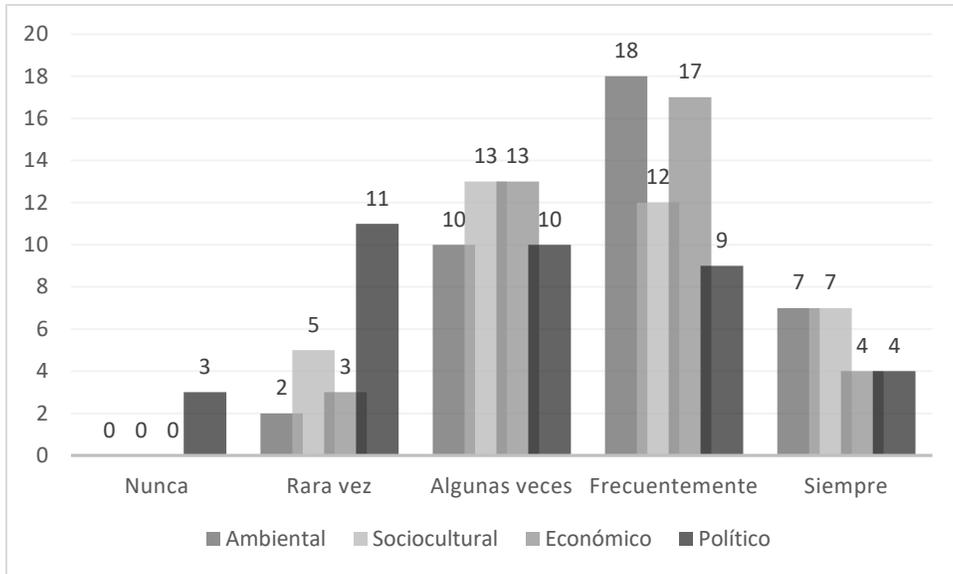


Figura 30. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes hombres, con hombres rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

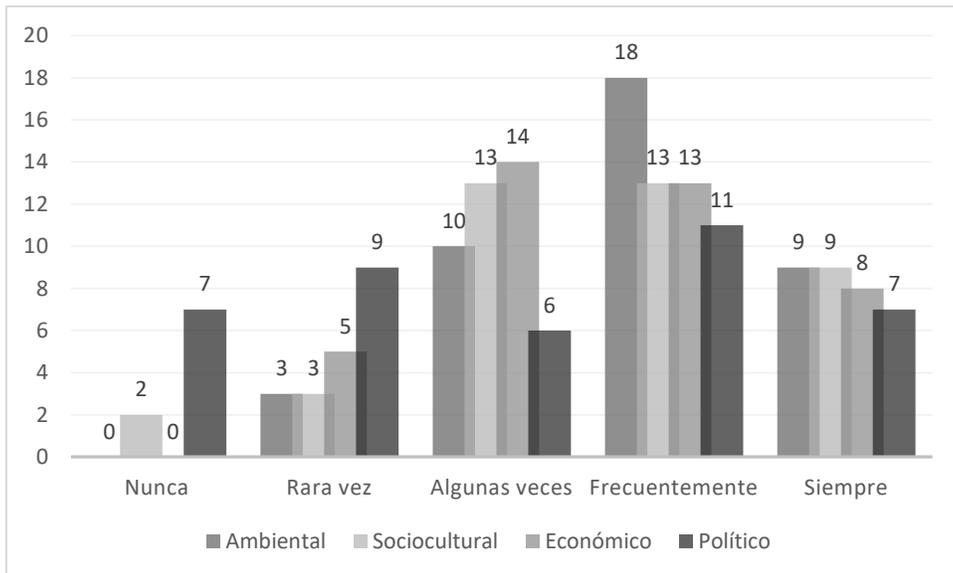


Figura 31. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes mujeres, con hombres rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

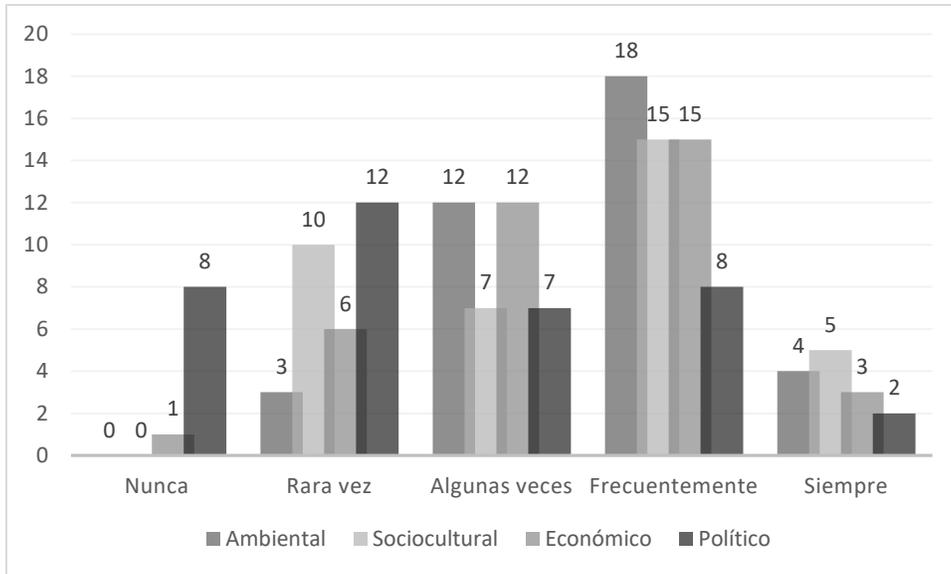


Figura 32. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes hombres, con mujeres rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

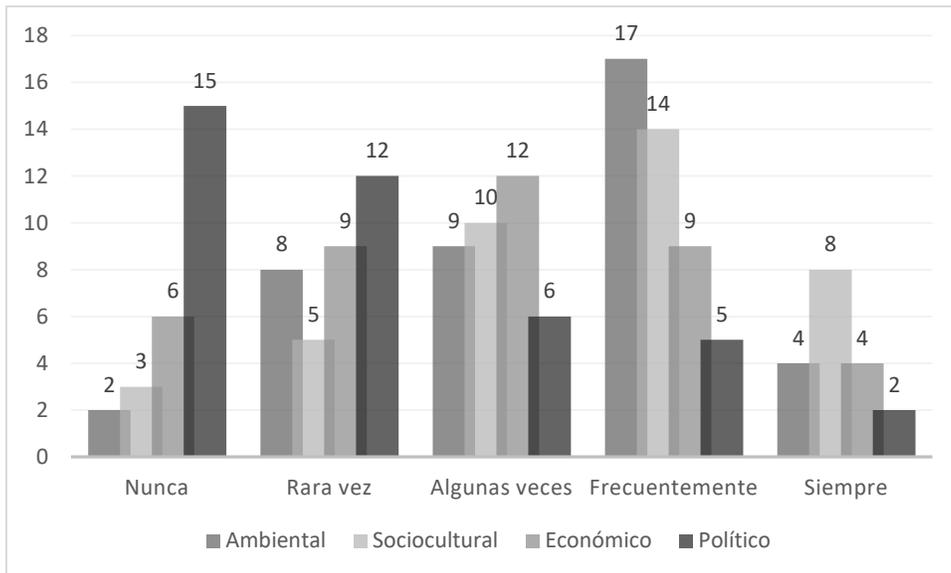


Figura 33. Tipos de actividades que trabajaron estudiantes mujeres, con mujeres rurales

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de encuesta GEEE (2021).

III. RESPUESTAS ABIERTAS EN LA ENCUESTA

1. Trabajo con mujeres rurales

En la encuesta se les preguntó a estudiantes y egresado(as), si consideraban que en prácticas de campo (comunidad de trabajo y otros viajes de estudio), hicieron o hacen suficiente trabajo con mujeres rurales, a lo que la mayoría de hombres y mujeres respondieron que “No”; se obtuvo esta respuesta en un 70% (26) de los hombres, y un 78% (31) de las mujeres.

Lo que respondieron hombres estudiantes y egresados

Entre las razones que dieron los hombres que afirmaron el **no haber hecho suficiente trabajo de campo con mujeres rurales**, giran en torno a limitaciones culturales de la región de trabajo, como, por ejemplo: “limites culturales propios y de las comunidades de trabajo”; pero también manifestaron la falta de recursos académicos de parte de su carrera, como por ejemplo: “falta información en el tema”; “falta de herramientas”.

También se encontraron algunas respuestas más desarrolladas, las cuales se citan a continuación:

- “De inicio los viajes, los programan, los académicos, cuando se tuvo oportunidad de planear directamente por nosotros en comunidad sí se llevaron a cabo trabajos con mujeres rurales, pero no los suficientes”.
- “Normalmente las unidades de producción son manejadas por hombres, además de que el enfoque de las materias no es la perspectiva de género, es decir si hubiéramos llevado alguna asignatura basada en este concepto seguramente visitaríamos experiencias de trabajo realizadas por grupos de mujeres”.
- “En las comunidades que visitamos y pareciera que en general en el medio rural es el hombre el que se dedica a relacionarse con agentes externos. Además de que está mal visto que un hombre o grupo de hombres hablen con una mujer en su contexto rural”.
- “Desafortunadamente debido a los usos y costumbres de las comunidades, al ser hombre, tenía que reducir mi participación en actividades en las que las

compañeras estudiantes eran mejor aceptadas por las mujeres de las comunidades”.

- “Por lo general en comunidades rurales tienen definido las actividades para hombres y mujeres, es raro encontrar a una mujer a cargo totalmente de unidad de producción a excepción de los huertos que se extrapola”.
- “En comunidades rurales, la participación de mujeres es poca cuando los hombres dirigen el trabajo, regularmente las mujeres son más participativas cuando es una mujer la que dirige”.
- “No se hace el suficiente trabajo con mujeres, generalmente en comunidades las autoridades y las personas con las que se trabaja en campo son hombres, generalmente las relaciones siempre son con ellos, por lo que se invisibiliza el trabajo de la mujer en el campo. Me parece que es algo serio a analizar en Agroecología”
- “Muchas veces no está en nuestras manos pues las comunidades traen un chip de que hay actividades de que solo hombres hacen cierta actividad y otras en las que, si se involucran las mujeres, a pesar de que al menos en mi experiencia siempre integramos a las mujeres en algunas comunidades simplemente fue un poco difícil por la situación y cultura de cada comunidad, que más que cultura es machismo disfrazado de cultura y lo hemos normalizado”;
- “Lamentablemente nunca fui muy consciente de los roles de género en comunidades rurales. También considero complejo el acercamiento a las mujeres en campo por el recelo de sus parejas o por la cultura machista de la propia comunidad”.
- “En comunidades rurales normalmente trabajamos con familias y poco conocemos el discurso íntimo que se vive ahí. Pero de manera puntual no realice trabajo comunitario solamente con mujeres”.

Aunque fueron una minoría quienes afirmaron que **sí hicieron suficiente trabajo de campo con mujeres rurales**, es importante visibilizar, sus respuestas, pues en muchas de ellas no son lo suficientemente claras y habría que saber el contexto real en el que se desarrollaron sus experiencias en las comunidades rurales.

Por ejemplo, en el caso de estudiantes varones que respondieron: “durante las visitas trabajamos con más mujeres que hombres, en las casas donde se podía incluíamos tanto a hombres y a mujeres a las actividades, aunque la disponibilidad de tiempo de las mujeres siempre fue mayor”; “casi siempre las mujeres estaban más dispuestas a platicar y contar sus experiencias, haciendo el trabajo más dinámico”. Aquí habría que saber el porque afirman que las mujeres disponían de mayor tiempo, y estaban más dispuestas para platicar, ya que sabemos que debido al rol reproductivo asignado a las mujeres, son ellas quienes se encuentran en casa la mayoría del tiempo, lo que no necesariamente significa que no estén libres de tiempo.

En otro caso, hubo quien afirmó: “en las actividades de campo siempre participaban mujeres y hombres por igual”; y también habría que discutir lo que esto significa y el contexto en el que esto se dio, pues cuando se trabaja con perspectiva de género, no es suficiente el incorporar mujeres a las actividades, talleres y proyectos, es necesario contar con las herramientas que ayuden a que las mujeres expresen sus ideas y necesidades; esto incluye los espacios de trabajo participativo, ya que se el trabajo mixto no dará los mismos resultados que el trabajo con mujeres.

Un hombre más, respondió “me siento capacitado para trabajar con equidad de género”; aquí lo mismo, habría que saber qué significa para él, el trabajar con equidad de género.

Finalmente, se encontró una sola respuesta que afirmó lo siguiente: “siempre se nos remarcó la importancia del trabajo con la mujer, en la mayoría de los casos son ellas el agente de cambio en las comunidades”; aquí la pregunta que surge es, ¿quién o quiénes, remarcaron la importancia de trabajar con las mujeres rurales, y por qué el resto de encuestado/as afirman lo contrario?

Lo que respondieron mujeres estudiantes y egresadas

En cuanto a lo que respondieron mujeres estudiantes y egresadas, que afirmaron **no haber hecho suficiente trabajo de campo con mujeres rurales**, giraron en torno a cuestiones académicas, como: “creo que de por sí la práctica era poca y aunque en algunas materias sí se contemplaba a las mujeres, no al mismo nivel que a los hombres”; “debido a la falta de participación, desarrollamos algunas acciones para incentivarlas,

pero surgió desde nuestra iniciativa y no de un consejo o guía profesional”; “se pudieron haber implementado talleres de mayor importancia para las mujeres rurales, sin embargo, dados los tiempos y el enfoque de la materia no se llevaron a cabo”.

Otras respuestas relacionadas con la dinámica cultural de las comunidades de trabajo, como, por ejemplo: “los usos y costumbres de las comunidades así como los proyectos relacionados a economía son más relacionados con hombres”; “normalmente quién está a cargo de la parcela o del trabajo de campo es hombre, las mujeres se encontraban más en traspatio”; “aún es una situación difícil, ya que la en zonas rurales no se les permite a las mujeres participar”; “por el rol que tenía la mujer regularmente encargada de actividades en el hogar. Así que visite más unidades de producción comerciales o de autoconsumo y venta que las trabaja más el hombre porque era su rol”.

También existieron mujeres que expresaron la importancia de incorporar a las mujeres rurales en las actividades, como por ejemplo: “considero que podrían haberse buscado más actividades que involucraran iniciativas promovidas por mujeres”; y también quienes explícitamente mencionaron en concepto género: “nunca se intervino con perspectiva de género, de hecho, yo entendí el término fuera de la carrera”; “porque no llevamos a cabo actividades en temas de género o que involucraran la participación de las mujeres, solo consideramos su papel dentro del núcleo familiar, pero no se generaban temas de trabajo con mujeres”; “generalmente las actividades se enfocaban al trabajo productivo o económico, por lo que se planificaba y desarrollaba con los hombres de las comunidades. Entonces no se tenía claro todo el trabajo de soporte fundamental de las mujeres”.

Dentro de este grupo de mujeres que aceptaron no haber hecho suficiente trabajo con mujeres rurales, se encontraron algunas que respondieron con afirmaciones no muy claras (al igual que en el caso de algunos hombres encuestados), y donde se considera pertinente conocer más el contexto, por ejemplo: “nunca me he centrado en eso, realmente nunca lo había pensado. Suelo trabajar con equipos mixtos”; “no es frecuente encontrar mujeres trabajando en campo”; “en los lugares que hemos trabajado, no hay muchas mujeres que se dediquen al campo, mayormente están en casa o desarrollando otro tipo de trabajos”; “porque pocas veces las mujeres se relacionan o se interesan por las capacitaciones, que yo creo es derivado de las múltiples actividades que

desempeñan”; “debido a que en comunidad convivimos con una familia sin madre de familia”; “solo nos involucramos al hacer tareas domésticas”.

En cuanto a la minoría de las mujeres encuestadas que afirmaron que **sí hicieron suficiente trabajo con las mujeres rurales**, se encontraron las siguientes respuestas: [pues siempre existe la apertura con las mujeres en la comunidad y te tratan bien, se crea un lazo fuerte”; “hay mucho acercamiento hacia las mujeres rurales en su papel en los agroecosistemas”; “solíamos organizar grupos de mujeres y de hombres por separado, así como actividades mixtas”; “porque busco que las mujeres se integren al igual que los hombres, que participen en las actividades asignadas”; “recuerdo que los proyectos intentaban ser homogéneos y equitativos con la participación de mujeres en las comunidades. Generalmente mis proyectos los orienté a participar con mujeres”.

Otras respuestas que llamaron la atención fueron: “el trabajo que se realizó se hizo con grupos mixtos, no eran enfocados solo a mujeres”; pues aquí puede notarse que esta persona tiene la idea de que trabajar con mujeres en grupos mixtos, es suficiente; otra respuesta interesante e importante de prestar atención fue: “ver necesidades reales dentro de los hogares”; pues deja ver que a las mujeres se les relaciona únicamente con el rol reproductivo, y no con el productivo.

Además de las respuestas anteriores, existió una en particular que aseguró lo siguiente: “la mayoría de organizaciones visitadas eran impulsadas por mujeres”; donde se puede notar que la percepción de esta mujer encuestada, se sale del resto, o al menos no es compatible con lo que manifiesta el resto de la muestra.

También hubo quien habló en nombre de toda la comunidad de agroecología y afirmó lo siguiente: “nuestras actividades siempre han reconocido el valor de los actores que se analizan en el momento, hemos visitado experiencias de mujeres y grupos mixtos, así que pienso que nunca se ha excluido a las mujeres de nuestra formación profesional”.

2. Perspectiva de género en egresados/as

Finalmente, se les preguntó únicamente a egresados/as, si en su práctica profesional habían sentido la **falta de la perspectiva de género**, a lo que tanto hombres como

mujeres respondieron en mayoría al “Sí”; que representa un 57% (21) en hombres, y un 55% (22) en mujeres.

Lo que respondieron hombres egresados sobre la perspectiva de género en su vida profesional

Entre las explicaciones que dieron estudiantes varones que afirmaron haber sentido la **falta de la perspectiva de género, en su vida profesional**, estuvieron las referentes a la formación académica, como: “en aquel tiempo no se difundía tanto la ideología de género”; “en mis tiempos no tuvimos ninguna formación u orientación en temas de género”; “no se tiene el conocimiento de formación dentro de la carrera, es necesario recibir cursos, talleres de actualización por parte del departamento o de la institución, de igual manera de los espacios en dónde nos insertamos”; “simplemente no tengo interés por la perspectiva de género, fui educado para respetar a los demás tal como son y siempre tengo curiosidad por relacionarme con otros independientemente del género que sean. No sé exactamente a qué se refiera, pero al ejercer una carrera como Ingeniería en agroecología, por lo que implica la agroecología pienso que es necesario tenerla (aunque no tenga certeza de que sea)”.

Quienes expresaron la falta de perspectiva de género en su vida profesional, o a partir de su experiencia laboral, mencionaron lo siguiente:

- “Aunque hay más perspectiva de género en general, aun se relega a la mujer y al hombre para ciertas actividades en la agroecología tanto de campo como de escritorio”;
- “Hay más participación de mujeres en algunos lugares, pero falta visibilizarlo e incentivar el trabajo hacia la participación de las mujeres, tomando en cuenta la carga de actividades que tiene, siendo 3:1 como referencia, comparada con la de los hombres”;
- “Al entrar a trabajar en una Universidad Intercultural, uno de los temas en donde se hace mayor hincapié es precisamente en temas de género. He aprendido mucho sobre el tema y lo he llevado a la práctica desde que formo parte de la

universidad, intento conocer más ya que como formador se tiene una gran responsabilidad”;

- “El arraigo del machismo en México es un gran problema]; [Muy desafortunadamente, es frecuente ver casos de acoso laboral, sexual y exclusión de compañeras en buen parte de las actividades”;
- “Sólo se consideran como sujetos económicos de las unidades de producción y como depositantes del conocimiento técnico agroecológico, no se considera los factores sociales y culturales de la unidad de producción, si se les considera es mero folclorismo o para acomodarlos en un discurso académico o político en boga”;
- “Es complicado trabajar esa parte desde el género masculino, sobre todo en comunidades donde el papel de la mujer es oprimido, puesto que a los técnicos o facilitadores se nos toma como amenaza por parte de los hombres de la comunidad”;
- “Con frecuencia el tema pasa inadvertido, sobre todo en campo o en el medio rural, y muchos de nosotros lo aceptamos sin hacer mucho, pero es obvio que hay muchas cosas que están mal o que hay que cambiar”;
- “No se manifiesta actualmente en varios de los espacios en que colaboro la visibilización al trabajo realizado por mujeres, a pesar de ser aportes valiosos. Igualmente, en la toma de decisiones tanto a nivel familiar en las localidades de trabajo”;
- “No estoy al tanto sobre qué significa perspectiva de género pero he notado que las mujeres generalmente se dedican a ser secretarías, en otra ocasión trabajé para una empresa que es 50 y 50 de una pareja y el que tomaba las decisiones y asignaba trabajo era el hombre, también si en un grupo laboral hay mujeres enseguida los hombres hacen comentarios relacionados a la apariencia física de las mujeres y su estado civil”.

Una respuesta más que dejó ver la falta de claridad que algunas personas tienen de lo que significa la perspectiva de género, mencionó lo siguiente: “Más que falta de perspectiva de género, es conocer métodos de inclusión de grupos vulnerables, no sólo

mujeres, sino también jóvenes, ancianos o personas discapacitadas. Si bien las mujeres en muchas comunidades están limitadas su participación los trabajos deberían esforzarse en incluirlas y no generar acciones condicionantes a la participación de mujeres o exclusivas de mujeres”; pues su discurso, denota que para él, la perspectiva de género es sólo trabajar con mujeres.

En lo que respecta a egresados que afirmaron que **no han sentido la falta de la perspectiva de género**, dieron las siguientes respuestas:

- “No he tenido suficiente experiencia laboral con grupos para contestar correctamente”;
- “No, ya que mi línea de trabajo es la investigación y el desarrollo de insumos orgánicos, si bien tengo contacto con grupos de productores, no he tenido la oportunidad de trabajar con grupos de mujeres”;
- “Trato de integrar a las mujeres al trabajo sin embargo la cuestión de género no se centra en mujer hombre, también existen otras condiciones con las cuales trabajo”;
- “En la zona donde vivo empieza a ver un movimiento de mujeres para trabajar el campo como dueñas de los productos que obtienen. Y además están más interesadas en cuestiones ecológicas y de agroecología”;

Existieron respuestas que dejaron ver la idea errónea que se tiene, de lo que es trabajar con perspectiva de género; por ejemplo: “trabajé en Xochimilco en un grupo en el que había más mujeres (biólogas) que hombres”; “en las prácticas profesionales tuve la oportunidad de trabajar con productores citricultores y la líder era una mujer muy empoderada ella y me gustó mucho trabajar con ella y ver cómo organizaba a la comunidad y le daba el peso a la opinión de las mujeres”; estos dos egresados, tienen en común en que ambos expresan no necesitar la perspectiva de género porque han trabajado con mujeres.

Otro egresado mencionó: “respeto es un valor importante de convivencia”; como si el trabajar bajo esta perspectiva fuera en contra del respeto; un egresado más que respondió: “en la vida laboral en USA he visto que las mujeres tienen trabajos de

construcción, servicios y oficinas, si se lo proponen pueden colocarse donde ellas se sienten cómodas”; queriendo comparar y equiparar el contexto y las condiciones socioculturales y económicas de Estados Unidos, con las de México.

Por otra parte, hubo un egresado que afirmó que no le ha faltado la perspectiva de género en el ámbito profesional, “por la amplia difusión de asuntos de perspectiva de género”; lo que quiere decir que con la información que hay a su alrededor, para él es suficiente. Aunque también existió un solo egresado que mencionó: “he tenido formación en nuevas masculinidades, género, violencia de género y convivido con experiencias de feminismo comunitario que claro no resuelve la invisibilidad del trabajo de la mujer campesina”.

Finalmente, se encontró un solo egresado que aseguró: “llevamos varias materias con enfoque social que nos hacen saber trabajar con enfoque de género”; refiriéndose a que durante la carrera tuvo la preparación necesaria en el tema, lo que puede cuestionarse, con toda la lógica que llevan las respuestas o resultados anteriores; además habría que ver, de qué materias habla, y a qué le llama él, enfoque de género.

Lo que respondieron mujeres egresadas

En el caso de las egresadas que respondieron que **sí han sentido la falta de la perspectiva de género en su vida profesional**, los motivos específicos que expresaron fueron los siguientes:

- “Se discrimina a las mujeres por el hecho de creer que tienen menos capacidad que los hombres”;
- “En ocasiones en comunidades rurales el trabajo como ingeniera no le dan el mismo peso que el del ingeniero”;
- “De forma general pocas veces se observan sitios de planificación y desarrollo con perspectiva de género, ni en actividades de campo ni en acciones de organización”;
- “Por mismas mujeres de algunas comunidades que estaban acostumbradas a ver ingenieros hombres y querían ingenieros hombres para que les ayudaran”;

- “Me he enfrentado a situaciones de violencia de género en contra de las habitantes de las comunidades en las que he trabajado; así mismo hacia mi persona con un constante menosprecio hacia mis conocimientos”;
- “Desde las entrevistas en recursos humanos, las preguntas a hombres y mujeres son diferentes, así mismo los puestos y salarios. En la mayoría existen comentarios sexistas, prácticas que promueven dichas diferencias, así como despidos por embarazos. Un filtro importante es el físico”.

Algunas hicieron una crítica desde la academia, especialmente posicionándose como egresadas de la IA-UACH:

- “Comparado con otras carreras más "técnicas" tenemos más perspectiva de género, sin embargo, si hace falta más impulsarlo en los cursos académicos, pero no sólo a nivel de carrera sino desde preparatoria agrícola”;
- “Porque casi no se abordan temas o no se tiene una materia con perspectiva de género”;
- “La carrera no visibiliza en lo más mínimo el patriarcado y la injusticia agraria cómo un problema en las comunidades o cómo un punto clave a fortalecer en los procesos comunitarios, ni siquiera visibilizan el extraordinario trabajo de muchísimas mujeres en las ciencias agrícolas, etc.”;
- “Como persona que creció en un entorno urbano, la ruralidad la aprendí principalmente en la escuela (y en el pueblo de la abuela) y lo que aprendí no tenía tanto sobre la situación de las mujeres y cómo abordar esos temas en campo”;
- “Me ha tocado trabajar específicamente igualdad y equidad de género en comunidades rurales e indígenas, y no tenía las bases para tocar temas bastante sensibles”; en este punto, si bien es importante la toma de conciencia que hace la encuestada, sería pertinente saber el contexto específico al que se refiere, ya que la perspectiva de género es más que solamente trabajar temas de violencia en torno a las mujeres, es abordar temáticas de trabajo reproductivo, sin dejar de lado el trabajo productivo;

En un tercer grupo de egresadas, manifestaron la importancia de la perspectiva de género, de manera más general:

- “Simplemente no existe ni la preocupación, ni la mención de mujeres];
- “Por la desigualdad en la participación, hace falta la perspectiva de género para mejorar la participación”;
- “Por ahora me dedico a ser comerciante, no tengo claro cómo aplicar la perspectiva de género”;
- “No es suficiente con ser mujer, creo que necesitamos profesionalizarnos y comprender la importancia de aplicar la perspectiva de género en lo cotidiano”;
- “La equidad de género solo se encuentra en los discursos, pero en la práctica no se aborda el tema y mucho menos se ejecutan estrategias para lograr esa equidad”;
- “La mayoría de las personas no tienen claro este término y no todos lo entendemos de la misma forma, cada quién a su propio criterio, haciendo más complicado entenderlo y aplicarlo a nuestra vida diaria”;
- “Para muchos la perspectiva de género es nueva, por lo tanto, ahora ya hay más oportunidades de participación de la mujer en el medio rural. Pero ha sido un proceso muy lento, por ello aún no se logra percibir en los ambientes laborales”.

En el caso de las egresadas que respondieron que **no han sentido la falta de la perspectiva de género en su vida profesional**, se pudieron observar tres grupos, en el primero se encontraron quienes manifestaron contar con la formación pertinente en el tema, entre las razones y herramientas que señalan, se encuentran la siguiente:

- “Me he involucrado en empresas donde se fomenta la igualdad de género”;
- “He tratado de conocer y participar dentro de estos temas dentro de mi trabajo, aunque nunca se conoce lo suficiente”;
- “Empecé a acercarme al feminismo desde la carrera y he seguido con mi formación en el tema tomando cursos y talleres”;

- “He tenido la oportunidad de colaborar con equipos en los que se busca la promoción de la perspectiva de género y la visibilización del trabajo de las mujeres rurales”;
- “Varias de mis profesoras son feministas y nos han dado charlas, además de que tomé una optativa que se llama *ecofeminismo* que impulsan en el departamento];
- “Actualmente las políticas públicas y privadas en lo general cuentan con un enfoque de género bastante inclusivo hacia las mujeres, lo cual ha permitido el trabajo frecuente con grupos de mujeres, el enfoque educativo de igualdad de géneros, es inherente al enfoque de derechos humanos, lo cual se aborda en diversos ámbitos dentro de la formación en agroecología”;

Quienes piensan que incorporar mujeres a los proyectos o trabajar en equipo de mujeres, es trabajar con perspectiva de género, igualmente habría que conocer más a fondo las respuestas:

- “He colaborado en proyectos donde se considera tanto a hombres como mujeres”;
- “Pienso que el trato en mi trabajo hacia productoras y productores es similar y me gusta trabajar con ambos”;
- “Me he orientado a fomentar la participación de hombres y mujeres en mis proyectos. En los que he considerado, he reforzado o enfocado mi trabajo en la participación de las mujeres”;
- “En el ámbito de trabajo en el que me desarrollo la mayor parte de las personas que llevamos a cabo el desarrollo de diversos programas somos mujeres y se nos respeta y somos escuchadas en cuanto a recomendaciones, aspectos técnicos y se nos involucra en todas las áreas”.

PROPUESTAS DE INCLUSIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO A LA PRÁCTICA DE CAMPO DE LA IA-UACH

Los resultados recibidos a través de la encuesta muestran las mismas tendencias que en los capítulos anteriores, ya que se encontraron percepciones muy semejantes entre hombres y mujeres, donde la mayoría no manifiesta problemas de género vividos en experiencias de trabajo de campo. Sin embargo, los testimonios obtenidos como estudios

de caso forman parte clave del proyecto de investigación sobre las vivencias en campo, pues a través de ellas se pudo explorar (y en la medida de lo posible profundizar) las relaciones que se dan entre profesorado-estudiantado y sus dinámicas con la población rural de trabajo.

Dado que el trabajo participativo rural tiene un papel importante en la formación del estudiantado de la IA-UACH, se les preguntó a las personas encuestadas, cómo creían que se podría **visibilizar a las mujeres rurales**, dentro del programa de Agroecología, por lo que los hombres aportaron 14 propuestas, y las mujeres 12.

Propuestas de los hombres, para la inclusión de la perspectiva de género a la práctica de campo

Dentro de las respuestas de los hombres, existieron cuatro que más que sugerir propuestas, hicieron los siguientes comentarios: “Creo que tiene que haber la inclusión de mujeres rurales en su formulación para que ellas puedan definir esto”. “Desafortunadamente, no depende del programa, la sociedad y sus instituciones tiene mayor presencia y poder”. “Eso se está haciendo, pero habría que reforzar las estrategias de comunicación por parte de los profesionales de agroecología”. “Chapingo es un recinto multicultural en el que la mujer rural tiene la posibilidad de recibir educación al igual que todos morros el problema viene cuando esa misma mujer niega su provenir por el solo miedo a la discriminación”. El resto de los hombres respondieron con propuestas, las cuales fueron clasificadas en las trece siguientes:

1. Cambiar la perspectiva de técnico-científico: “a una compensación sobre las ramas sociales y humanísticas que consideren a la mujer rural como forjadora de cambios hoy en día”.
2. Fondo especial: “crear un fondo especial, para el desarrollo de prácticas y proyectos con mujeres”.
3. Crear líneas de investigación: “en el tema de mujeres rurales”
4. Crear una materia nueva: “sobre estos procesos y la mujer campesina. La mujer en la agricultura (aunque no existe ningún profesor o profesora con esa experiencia para impartirla)”.

5. Incrementar visitas a grupos organizados de mujeres rurales
6. Promover trabajo de campo con mujeres rurales: “integrar métodos orientados específicamente a las mujeres”.
7. Trabajo en comunidades con mujeres: “fomentar actividades que sean específicas para mujeres, aunque en comunidad quizá sea difícil que el hombre deje hacerlas”.
8. Seminarios: “dedicados a hablar de mujeres rurales que han destacado”.
9. Invitar a productoras: “al Departamento para compartir sus experiencias”.
10. Promover proyectos de trabajo: “donde se involucren estudiantes con experiencias de trabajo, llevadas a cabo por grupos de mujeres. Crear talleres dentro y fuera de la Universidad. Proyectos de verdad, partiendo de la capacidad física e intelectual de las mujeres. también que se concientice a los campesinos sobre el papel que juegan las mujeres en el agroecosistema con algunas platicas”.
11. Documentación: “del trabajo que realizan en comunidades, en viajes de estudio. Y publicando material audiovisual, además de información escrita”.
12. Difusión de experiencias: “lideradas por mujeres rurales, a través de publicaciones en redes sociales, fichas informativas, o concursos de fotografías”.
13. Redes de estudiantes y egresados/as: “en las que se den a conocer experiencias de comunidades rurales, en las que haya grupos de mujeres organizadas”.
14. Visibilidad de mujeres de su lugar de origen: “Qué alumnos expongan un tema social de su región se originen y problemática/ejemplo a mostrar”:

Propuestas de las mujeres, para la inclusión de la perspectiva de género a la práctica de campo

Entre las respuestas recibidas de egresadas y estudiantes, hubo dos que manifestaron: “Es una respuesta compleja, porque partiríamos del supuesto que hay que modificar el pensamiento en las comunidades, cosa que a veces es imposible”; y “Creo que es un poco más complejo, es que, en los viajes de prácticas, generalmente las localidades eran patriarcales”; lo que denota que tiene una falsa idea del objetivo de visibilizar a las mujeres rurales.

También se encontraron dos respuestas que se negaron a aportar propuestas que abonaran a la visibilización de las mujeres rurales, ya que, a decir por ellas, el programa de Agroecología promueve esta perspectiva de trabajo en el medio rural. Dichas citas fueron las siguientes: “De hecho en Agroecología siempre se ve esa perspectiva de género en todas las materias y con más enfoque a mujeres indígenas”; y “En las fases de campo se da la oportunidad de visibilizar los aportes de las mujeres, considerando actividades propias de la cotidianidad de las mujeres y vincularlos a los resultados familiares y colectivos, que de fondo son muchos”. Cabe recalcar, que éstas dos últimas respuestas provinieron de estudiantes mujeres, lo que no coincide con el resto de las afirmaciones de la encuesta en las secciones de preguntas abiertas, ni con la información recibida a través de las entrevistas a tres estudiantes vigentes.

A continuación, se presentan las 12 propuestas del resto de las encuestadas, las cuales como anteriormente se aclaró, fueron agrupadas en ejes de acción para no ser repetitiva la presentación de las respuestas faltantes.

1. Consultar especialistas en el tema: dentro y fuera de la UACH.
2. Incorporación de temas sobre mujeres rurales a las materias ya existentes: de la línea de gestión, que es donde se realiza trabajo de campo en comunidades rurales, y en esta fase incluirlas como parte indispensable de las entrevistas o diagnósticos. Incluyendo perspectiva de género en todas las materias, que tanto alumnos como profesores sean sabedores de la problemática y busquen una solución desde el aula hasta el campo mexicano. Incluir temas de las mujeres rurales en la agricultura.
3. Reglamentación en planes de estudios: que sea un requisito que los planes de estudio incluyan lecturas y discusiones sobre mujeres rurales.
4. Visitas a experiencias de mujeres: prácticas en lugares que estén liderados por una mujer rural. Es raro que en una visita a campo nos lleven a lugares donde quien lideré sea una mujer. Creo que deben enfocarse en que los proyectos que se visiten, la participación de las mujeres sea predominante. También indagar en las ventajas y consecuencias de hacer trabajo con perspectiva de género. Los impactos que se generan a nivel comunidad.

5. Trabajo de campo: Para comenzar en los cursos de seminario (en los que se está en contacto directo con los campesinos) incluir la importancia de las mujeres rurales, y darles gran peso a los diagnósticos tomando en cuenta esta sección de la población, ya que ellas también contribuyen en gran parte con las cuestiones productivas (comercialización, cuidado de animales de traspatio y huertos de traspatio, cosecha, etc.).
6. Materias nuevas: donde las protagonistas sean las mujeres rurales. Más materias vinculadas al trabajo en campo.
7. Proyectos especiales: dirigidos a las mujeres, a largo plazo en colaboración con ONG y organizaciones del gobierno. Participando en iniciativas existentes de ONG's, gubernamentales y/o organismos internacionales.
8. Mayor vinculación: alumnos-mujeres rurales, para servicio social y estancias con colectivos que trabajan con mujeres rurales.
9. Difusión: mediante informativos y ese tipo de material didáctico podría ayudar, sin embargo, no ataca la raíz del problema.
10. Revista agroecológica: generar una revista donde se pueda visibilizar el trabajo de muchas agroecólogas de campo, dónde el mismo alumnado redacte informes y también aprenda de aquellas mujeres dedicadas a la Agroecología.
11. Sensibilización: a alumnos en la integración del quehacer de las mujeres rurales. Fomentar el desarrollo de capacidades, conocimientos y habilidades, así como económico de las mujeres rurales.
12. Ciclos de conferencias o distintos eventos: conmemorativos en el marco del 8M, visibilizar el motivo de la fecha y la lucha, mostrar que no se trata de dar rosas (como en el comedor). Tal vez algún evento donde se pudieran compartir experiencias de mujeres en la agroecología o del ámbito rural. Hay proyectos exitosos en comunidades rurales con mujeres en la cabeza, invitarlas a compartir.

CAPÍTULO XII. CONCLUSIONES

El presente estudio permitió hacer un acercamiento a las vivencias y percepciones de hombres y mujeres en ambientes universitarios. El diagnóstico de currículo formal que se realizó desde la perspectiva de género al programa de estudio de la Ingeniería en Agroecología de la Universidad Autónoma Chapingo (IA-UACH), permitió corroborar que los contenidos que se ofrecen en la carrera son totalmente androcéntricos. Asimismo, el análisis del currículo oculto permitió conocer la dinámica alumnado-profesorado que forma parte de la práctica docente, mostrando que las mujeres tienen mayores experiencias de discriminación y hostigamiento que los hombres.

En cuanto a las respuestas diferenciadas entre hombres y mujeres, éstas mostraron mayor visión crítica de contenidos (currículo formal) y práctica docente (currículo oculto). Esto pudo relacionarse con ser también ellas las que manifestaron el mayor número de experiencias o vivencias desagradables durante sus estudios en la IA-UACH, lo que las pone en desventaja en relación a los hombres.

La Ley General de Educación de México establece la importancia de incorporar la perspectiva de género en materia de educación con el fin de combatir la discriminación y violencia en contra de las mujeres. Para ello se propone impulsar cambios institucionales en todos los espacios educativos del país, los cuales deben enfocarse tanto en el currículo formal (planes de estudio) como las prácticas docentes (currículo oculto). Es necesario diseñar programas de asignaturas que integren la perspectiva de género de manera transversal, y crear espacios donde las denuncias de hostigamiento sexual puedan ser debidamente canalizadas. Como una de las universidades agronómicas más importantes del país, la Universidad Autónoma Chapingo tiene mucho que contribuir a este proceso de campo. El diagnóstico presentado en este trabajo, acompañado de otras iniciativas, sin duda aporta a lograr esta importante y necesaria transformación.

CAPÍTULO XIII. CITAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, Lorena, Gustavo Briceño, Iلسie Valenciano, y Edgar Chacón. 1999. *Quien busca... encuentra: Elaborando diagnósticos participativos con enfoque de género*. Editado por Rocío Rodríguez Villalobos. 1ra ed. San José, Costa Rica: Master Litho. <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/modulo2.pdf>.
- Alberti Manzanares, Pilar. 2001. "Capacitación para el desarrollo rural con equidad de género". En *La participación de la mujer en el desarrollo rural*, editado por María Isabel Castillo Ramos, Pilar Alberti Manzanares, María da Gloria Marroni, Adelina Espejel Rodríguez, Celia Hernández Cortés, Rafael Márquez Romero, y Beatriz Martínez Corona, 135–68. Tlaxcala, México: Colección Estudios Regionales. Universidad Autónoma de Tlaxcala. SIZA-CONACYT.
- Alberti, Pilar, y Beatriz Martínez. 2001. "Género, y educación superior agrícola. Una propuesta académica." En *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional.*, 198. México: Colegio de Postgraduados/The British Council/MIAC/ANUIES.
- Ayala Carrillo, María del Rosario. 2008. "Percepción de los y las docentes en formación sobre violencia de género en la Escuela Normal de Texcoco". Colegio de Postgraduados (COLPOS).
- Bolaños Cubero, Carolina. 2005. "La calidad universitaria desde una perspectiva de género". *Actualidades Investigativas en Educación* 5. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9181>.
- Briones, Guillermo. 2002. *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (CFES)*. Bogotá, Colombia.
- Caballero Álvarez, Rebeca. 2011. "El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior". *Revista latinoamericana de estudios educativos* 41 (3): 45–64. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>.
- Caicedo Nagles, Judith, y Jorge Hernán Calderón López. 2016. "Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales". *Revista de educación y pensamiento*, 57–76.
- Castro, Roberto, y Verónica Vázquez García. 2008. "La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género: un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México". Editado por El Colegio de México. *Estudios sociológicos* 26 (78): 587–616.
- Cázares, Rocío A Andrade. 2008. "El enfoque por competencias en educación".
- Chárriez Cordero, Mayra. 2012. "Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa". *Revista Griot* 5: 50–67.

- Chaves Jiménez, Rocío. 2015. "Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario". *Revista Espiga*, 33–43. <https://doi.org/10.22458/re.v14i29.959>.
- Chávez, Arellano, María Eugenia. 2008. "Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?" *Revista de la Educación Superior XXXVII* (148): 31–55.
- Chávez Arellano, María Eugenia, Verónica Vázquez García, y Aurelia De la Rosa Regalado. 2007. "El chisme y las representaciones sociales de género y sexualidad en estudiantes adolescentes". *Revista Perfiles Educativos XXIX*: 21–48.
- Chiappe, Marta, y María Salgado Noel. 2014. "Mujeres latinoamericanas construyendo la agroecología". En *Género, agroecología y soberanía alimentaria: Perspectivas ecofeministas*, 113–38. Barcelona, España: Icaria editorial.
- CIDSE. 2018. "Los principios de la agroecología. Hacia sistemas alimentarios justos, resilientes y sostenibles". Bruselas, Bélgica.
- Costa, Antonia, Marta Soler, Irene García, y Andrea Butto. 2019. "Mulheres, Gênero E Agroecologia Na Feira De Agricultura Familiar De São José De Mipibu". En *Dossie: Feminismo e Agroecologia*, editado por Tarcísio Alves, II:66–97. Brasi: Cadernos de Ciência Sociais da UFRPE.
- Díaz Barriga, Ángel. 2014. "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias". *Perfiles Educativos* 36 (143): 142–62. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70614-2](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70614-2).
- Dimitrova, Zdravka, Iridiani Seibert, Azra Sayeed, Nadia Lambek, Nettie Wiebe, Isabel Álvarez, Alberta Guerra, et al. 2019. "Sin feminismo no hay agroecología: Hacia sistemas alimentarios saludables, sostenibles y justos".
- DOF. 2019a. "Ley General de Educación". En *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 1–67. CDMX, México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf.
- . 2019b. "Ley reglamentaria del artículo 3ro de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación". En *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, 20. CDMX, México. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf.
- Durán Rodríguez, María Martha. 2017. "La Transversalidad de Género en la Educación Superior: propuesta de un modelo de implementación". *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado* 12 (1): 23–43. <https://doi.org/10.22458/rpys.v12i1.1701>.
- Gimeno Sacristán, José. 2010. "¿Qué significa el currículum?" En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, editado por S. L. Ediciones Morata, 18–43. España.

- Herrero, Yayo. 2013. "Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible". *Revista de Economía Crítica* Número 16.
- Instituto Nacional de las Mujeres. 2012. "Propuesta curricular con perspectiva de género. Segundo grado de primaria". San Luis Potosí, México.
- Kimmel, Michael. 1999. "La masculinidad y la reticencia al cambio". *Revista Letras*, 8–9.
- Lagarde, Marcela. 1996. "El género". En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, 13–38. España: Ed. horas y HORAS.
- López Estrada, Raúl Eduardo, y Jean Pierre Deslauriers. 2011. "La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social". *Margen*, núm. 61: 1–19. <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>.
- López, Nelly, y Irma Sandoval. s/f. "Métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa". Guadalajara, Jalisco.
- Lozano Lerma, Betty Ruth. 2017. "El feminismo no puede ser uno porque las mujeres somos diversas, aportes a un feminismo negro decolonial desde la experiencia de las mujeres negras del pacífico colombiano". En *Mujeres intelectuales: Feminismos y liberación en América Latina y el Caribe*, editado por Alejandra De Santiago Guzmán, Edith Caballero Borja, y Gabriela González Ortuño, 1ra ed., 79–107. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Maceira Ochoa, Luz. 2005. "Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela". *La Ventana*, 187–227. <http://www.redalyc.org/pdf/884/88402107.pdf>.
- Martínez Corona, Beatriz, y Rufino Díaz Cervantes. 2005. *Metodologías de capacitación de género con mujeres rurales en México*. México: COLPOS-INDESOL.
- Millán, Mágina. 2001. "Lo oculto del curriculum oculto. Reflexiones en torno al peso de lo simbólico en la vida académica". En *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional.*, editado por Emma Zapata Martelo, Verónica Vázquez García, y Pilar Alberti Manzanares, Primera ed, 305–14. Texcoco, México: Colegio de Postgraduados.
- Monteiro, A., Emma Siliprandi, Francisco Corrales, Giovanna García, Josely Rimoli, Julicristie Machado, Julieta Aier, et al. 2017. *Marco referencial de Agroecología. Rede de Agroecologia da Unicamp*. Campinas, Brasil: Biblioteca Unicamp. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- Olivera Poll, Ana. 1996. *La cuarta conferencia mundial sobre la mujer. Naciones Unidas*. Naciones U. Beijing, China: Naciones Unidas.
- Patiño Domínguez, Hilda Ana María. 2012. "Educación humanista en la universidad: Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas". *Perfiles Educativos* 34: 23–41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31761>.

- Pérez Juste, Ramón. 2000. “La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática”. *Revista de Investigación Educativa* 18: 261–87. <http://revistas.um.es/rie/article/view/121001/113691>.
- Pérez Neira, David, Ángel Calle Collado, y José María Valcuende del Río. 2014. “¿Y los hombres qué? Reflexiones feministas en torno a las masculinidades y la agroecología”. En *Género, agroecología y soberanía alimentaria: Perspectivas ecofeministas*, editado por Emma Siliprandi y Gloria Zuluaga, 41–66. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Prévost, Héloïse. 2019. “Agroecologia, uma ciência ‘norma(l)cho’? sob as escrituras científicas, o androcentrismo”. En *Dossie: Feminismo e Agroecologia*, editado por Tarcísio Alves, II:25–52. Brasil: Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE.
- Puleo, Alicia. 2013. “Feminismo y ecología”. En *Medio ambiente y desarrollo. Miradas feministas desde ambos hemisferios*, editado por Roser Manzanera, Carmen Miguel, y Vanesa Sánchez. Granada, España: Universidad de Granada y Fundación IPADE.
- Puleo, Alicia, Ángel Calle, Assumpta Sabuco, David Pérez, Emma Siliprandi, Estefanía García, Gloria P Zuluaga, et al. 2014. *Género, agroecología y soberanía alimentaria: Perspectivas ecofeministas*. Editado por Emma Siliprandi y Gloria Patricia Zuluaga. Barcelona, España: Icaria editorial.
- Quispe Limaylla, Aníbal Hernández Juárez, Martín León Merino, Aurelio. 2020. “Métodos cuantitativos de investigación en las ciencias sociales”. Editado por Aníbal Quispe Limaylla, Martín Hernández Juárez, y Aurelio León Merino. *Curso DES-605: Técnicas de investigación de campo*. Texcoco, México.
- Salazar, Hilda, Rebeca Salazar, y Lorena Paz. 2011. “El ambientalismo feminista”. En *Un fantasma recorre el siglo. Luchas feministas en México 1910-2010*, editado por Gisela Espinosa y Ana Lau. México: UAM-Xochimilco y Editorial Itaca.
- Segura Salazar, Citlalli Melissa, y María Eugenia Chávez, Arellano. 2016. “Cumplir un sueño. Percepciones y expectativas sobre los estudios profesionales entre estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 21: 1021–45.
- Siliprandi, Emma. 2014. “Género y agroecología: los avances de las mujeres rurales brasileñas enfrentando las inequidades”. En *Género, agroecología y soberanía alimentaria: Perspectivas ecofeministas*, editado por Emma Siliprandi y Gloria Zuluaga, 195–218. Barcelona, España: Icaria editorial.
- UACH. 2009. “Plan de Desarrollo Institucional 2009-2025”. Plan de desarrollo 2009-2025. 2009. <http://upom.chapingo.mx/Descargas/Plan.de.desarrollo.2009.2015.pdf>.
- . 2020. “Universidad Autónoma Chapingo”. 2020. <https://www.chapingo.mx/>.
- . 2022. “Departamento de Enseñanza, Investigación y Servicio en Agroecología”. 2022. <http://agroecologia.chapingo.mx/>.

- UNESCO. 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción; Y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París, Francia. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
- UQR. 2018. “Guía para el diseño curricular de planes de estudio”. Chetumal, México.
- Uquillas, Sonia. 2015. “Acercamiento al currículum”. *Revista EAC* N°4: 8–15. <http://postgrado.una.edu.ve/curricular/paginas/casarinicap1.pdf>.
- Valtierra Pacheco, Esteban. 2020. “La encuesta”. Texcoco, México.
- Vázquez García, Verónica, y Roberto Castro. 2008. “¿Mi novio sería capaz de matarme?’ Violencia en el noviazgo entre adolescentes de la Universidad Autónoma Chapingo, México”. *Rev. latinoam. cienc. soc. niñez juv* 6: 709–38.
- Vázquez García, Verónica, y María Chávez Arellano. 2008. “Género, sexualidad y poder: el chisme en la vida estudiantil de la Universidad Autónoma Chapingo, México”. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas XIV (27)*: 77–112.
- Vázquez García, Verónica, y Emma Zapata Martelo. 2005. “Mujeres en universidades agronómicas y programas de estudios de la mujer en México y Estados Unidos. Un estudio comparativo”. *Revista de estudios de género. La ventana*, núm. 23: 252–80.
- Vázquez, Verónica, y Roberto Castro. 2009. “Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14: 701–19.
- Vázquez, Verónica, y Emma Zapata. 2000. “¿Existe una metodología feminista?” En *Investigación social rural, buscando huellas en la arena*, editado por Roberto Diego Quintana. México: UAM/Plaza y Valdés.
- Zapata, Emma, Blanca Suárez, Laura Garza, Olga Rodríguez, María Rodríguez, y Lourdes Gómez. 2005. “Mujeres rurales e indígenas ante el reto de generar ingresos”. En *Tejiendo esperanzas. Los proyectos de mujeres rurales*, editado por Emma Zapata Martelo, 1ra ed., 131–282. Guanajuato: Instituto de la Mujer Guanajuatense-COLPOS.
- Zapata Martelo, Emma, Marta Mercado González, y Blanca López Arellano. 1994. “La construcción de una propuesta metodológica para el trabajo con mujeres”. En *Mujeres rurales ante el nuevo milenio: desde la teoría del desarrollo rural hacia la concepción del género en el desarrollo*, editado por Emma Zapata Martelo, Marta Mercado González, y Blanca López Arellano, 215–50. Colegio de Postgraduados.
- Zapata Martelo, Emma, Blanca Suárez San Román, Rosa Lázaro Castellanos, y Arcelia López Cabello. 2018. “Violencia escolar: síntesis de la violencia estructural naturalizada”. En *Violencia escolar en universidades: sociedad, Estado, familia y educación*, editado por Elizabeth Rivas Ortega, Primera ed, 25–81. Texcoco, México: Colegio de Postgraduados.
- Zuluaga Sánchez, Gloria Patricia, y Sonia Irene Cárdenas Solís. 2014. “Mujeres

campesinas construyendo soberanía alimentaria”. En *Género, agroecología y soberanía alimentaria: Perspectivas ecofeministas*, editado por Emma Siliprandi y Gloria Zuluaga, 139–64. Barcelona, España: Icaria editorial.