

Tejedora de nostalgia sobre el deber *ser niña*

Knitting nostalgia about being a girl

Maricela Ojeda Gutiérrez

El Colegio Mexiquense, A.C.

Resumen

El propósito de este documento es mostrar la manera en que los elementos contextuales, culturales, mediáticos y familiares se van entrelazando para tener como resultado la construcción genérica sobre los roles que se desempeñan en la sociedad. Se realiza un ejercicio autoetnográfico que utiliza el género literario narrativo como forma de aproximación teórica en donde se discute cómo dichos elementos impactaron en lo que la autora denomina “deber ser niña”. El recorte temporal permite poner en manifiesto los valores culturales de la clase media provinciana de México durante la década de los 70, a través de las vivencias escolares de una niña dentro de una comunidad educativa con influencia religiosa, cuya encomienda era el aculturamiento hegemónico de la época. La narrativa permite profundizar en la conformación de la identidad femenina a través de la técnica por capas como parte metodológica autoetnográfica.

Palabras clave

Autoetnografía, deber ser niña, nostalgia, tejidos y puntadas.

Abstract

The purpose of this document is to demonstrate the way in which contextual, cultural, mediatic and familiar elements come together to form gender role construction in society. An auto-ethnographic exercise is carried out, using narrative literacy genre as a theoretical approach in order to discuss how these elements impacted on what the author calls “being a girl”. Temporary episodes allow to highlight cultural values of Mexican provincial mid-class during 1970s decade, through the eyes of a girl in a religious educational context as a part of the hegemonic acculturation of that time. The narrative allows to go deeper in female identity conformation using layer technique in the auto-ethnographic method.

Keywords

Auto-ethnography, being a girl, nostalgia, knits and stitches.

Introducción

En términos generales, la infancia es la etapa del desarrollo en la que el ser humano pasa de la total dependencia de sus padres a la paulatina autonomía física, cognitiva y psicológica. Este documento está inspirado en el momento evolutivo denominado segunda infancia (Piaget, 1958) que se distingue porque niños y niñas son capaces de separarse del cuidado quisquilloso de sus progenitores y así abren la posibilidad para establecer relaciones con otras personas, además para influir y ser influenciados por el mundo inmediato que les rodea. En esta etapa infantil, la escuela juega un papel preponderante como agente culturalizador que permea en la conformación de la identidad que tendremos como adultos.

Desde la mirada sociológica, la identidad ha sido definida como una capacidad humana para mirarse a uno mismo e identificar los distintos roles y estatus que nos han sido atribuidos socialmente como parte de un proceso de “ser o hacerse” en la individualidad y en la colectividad, ya que por ser seres sociales pertenecemos a un grupo que además se ubica dentro de una institución social (Ayllón, 2001; Dubet, 1989; Jenkins, 2008). Como parte de esa pertenencia colectiva, la institución social en donde se ubica este texto es un colegio católico para niñas localizado en la capital potosina durante el ciclo escolar 1978-1979. Se trata de un plantel educativo dirigido por monjas Adoratrices Perpetuas Guadalupanas que brindaban educación preescolar, primaria y secundaria exclusivamente a niñas y señoritas, hijas de familias de estrato socioeconómico medio y medio alto. El colegio, con una marcada inspiración católica, se había instalado desde 1943 a tres cuadras del jardín de Tequisquiapan dentro de la zona urbana y gozaba de buen prestigio académico y religioso para que las niñas pudieran ser formadas según las costumbres de las familias de clase media de la época, quienes podían optar por alguno de los tres colegios para niñas en esa zona.¹

¹ Para 1978, los colegios católicos particulares en la zona de Tequisquiapan en San Luis Potosí eran: Colegio Sagrado Corazón, Colegio Minerva y Colegio Miguel Ángel, todos estos ofrecían educación diferenciada (planteles exclusivos para niñas).

Estas familias se caracterizaban por tener una conformación, casi en su totalidad, nuclear tradicional formada por padre y madre unidos en matrimonio civil y religioso católico. Las estrategias domésticas de sobrevivencia² (González de la Rocha, 2005) dependían económicamente del salario cuya proveeduría correspondía al padre, quien ostentaba la jefatura del hogar a través de ocupaciones formales,³ la otra estrategia de sobrevivencia familiar era a través de la producción de bienes y servicios para el consumo, actividad que recaía en las madres de familia para criar y cuidar a los niños, mantener el hogar y alimentar a los miembros de la familia. En general, las madres, se dedicaban al hogar en actividades usualmente invisibles para sus miembros, pero podían ser auxiliadas por empleadas domésticas “muchachas de quedada”, quienes por alguna paga quincenal podían vivir en los cuartos de servicio de las casas. Sólo algunas madres podían dedicarse a trabajo extra-doméstico remunerado,⁴ visto como secundario incluso por ellas mismas, ya que su principal función era la atención de los hijos, entre dos y cinco hijos era lo común.

Esta panorámica contextual, familiar y social permite abrir el telón para analizar la manera en que se desarrolla la identidad de género a través de un ejercicio auto-etnográfico que utiliza el género literario narrativo para poner en manifiesto los valores culturales de la clase media provinciana de San Luis Potosí durante la década de los setenta. A tra-

² Las estrategias domésticas de sobrevivencia es un concepto adoptado para alejarse de posiciones de estructuralismo ortodoxo que niega la capacidad del individuo, familia y comunidades (González de la Rocha, 2005).

³ Para 1978, en San Luis Potosí la actividad económica se ubicó de la siguiente manera: durante ese periodo el sector agropecuario fue decrecentándose para dar paso al desarrollo industrial; el sector industrial estaba dedicado principalmente a la fabricación de productos alimenticios, bebidas y tabaco, seguida por textiles con apenas un puñado de empresas; el sector de servicios estaba orientado a hotelería y restaurantes con un desarrollo limitado por la falta de infraestructura turística en la entidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1986). El auge industrial tuvo lugar a partir de 1985, tras el terremoto en la ciudad de México con la descentralización de empresas e industrias que buscaron localizarse en otras entidades como San Luis Potosí.

⁴ Para Cooper (2004), existen atribuciones genéricas que legitiman o proporcionan argumentos a favor de la discriminación laboral, enviando material y simbólicamente a las mujeres a realizar actividades domésticas sin reconocimiento sobre el valor económico que generan bajo el argumento de que son actividades de ocio o sólo una *expresión de amor*.

vés de la evocación de la memoria se exponen las experiencias escolares vividas durante el tercer grado de primaria de una niña de ocho años, tez clara, cabello castaño y ojos verdes, cuyos padres, con sacrificios económicos y después de años de trabajo, habían logrado colocarse en el segmento poblacional de clase media de la ciudad. Sus compañeras, algunas con mejor situación económica podían tener varios uniformes y gozar de entretenimientos como cine, paseos y salidas a restaurantes con su familia de manera frecuente, mientras que otras no tenían esas facilidades.

En este contexto escolar, la narrativa sirve para profundizar sobre la conformación de la identidad de género a través del método autoetnográfico que utiliza la técnica por capas para complejizar el constructo teórico. Se organiza de la siguiente manera: inicia con el desarrollo conceptual de la nostalgia como elemento para la reconstrucción del pasado y la reflexividad para dar explicación a la interpretación teórica sobre la identidad de género. Enseguida, se aborda la autoetnografía como método cualitativo para dar significado al entramado de relaciones culturales, familiares, mediáticas y sociales que influyen en la construcción genérica. En el tercer apartado se realiza la narrativa autoetnográfica que utiliza una manualidad como excusa para adentrarnos al proceso de socialización infantil que tuvo lugar durante ese ciclo escolar. Finalmente, se realizan algunas conclusiones con perspectiva de género para un análisis interseccional para vincular la propia identidad de género con otros elementos socio-culturales de influencia.

Montando los puntos: la nostalgia

¡Qué sensación de nostalgia cuando llegan los primeros fríos! Esa sensación de regresar en el tiempo hacia un momento distante de la niñez. Un regreso a casa, a través de la evocación de sensaciones y emociones que me llevan al recuerdo de una infancia en la que me sentía protegida y querida.

Nací en el seno de una familia de clase media potosina. Mi padre, hombre fuerte, recio y dedicado a trabajar para cumplir con su función de proveedor de la familia. Un hombre que se negaba a las muestras de afecto, arrumacos y palabras dulces. El trato para los varones de la

familia siempre fue demandante para el cumplimiento de tareas asignadas a “los hombres”, mientras que para sus tres hijas —yo, la más pequeña—era de distancia. Pero una distancia que combinaba seriedad y amor.

Mi madre, una mujer dedicada al hogar por las mañanas y un trabajo parcial de ventas de todo y nada por la tarde, hacía que ella ocupara gran parte de su tiempo en tareas domésticas como la elaboración de comilonas, aseo de “cerros” de ropa y de una casa enorme que tenía dos baños: uno para hombres y otro para mujeres. Una madre poco presente en las actividades de los hijos por sus ocupaciones en las faenas y trajín de la cotidianidad, la conciliación entre la familia (lo más importante) y un “trabajito” que le daba para comprarse cosas que “las mujeres desean tener”. Porque eso sí, mi padre no necesitaba del apoyo económico de mi madre, así que el dinero que entraba en la bolsa de mi madre, “era de ella y para ella”, decía mi padre con voz firme. Interesante es, cómo la nostalgia me hace recordar a mis padres con cualidades consideradas como deseables en las familias de aquella época de 1970 en México. En palabras de Paniagua:

La evocación nostálgica de la persona adulta está invariablemente relacionada con *aquel feliz tiempo pasado*, cuando su padre le parecía el más noble y fuerte de los hombres, y su madre, la más amorosa y bella mujer [aunque] cada vez se hace más difícil mantener un estado de embelesamiento ante los seres queridos, resultando a veces traumáticas las desilusiones consiguientes (Paniagua, 2010: 45).

El lugar que ocupé como hija de ese matrimonio fue singular. Un lugar de privilegios por ser la cuarta hija, después de dos hermanas que me llevaban trece y diez años, y un hermano mayor que yo por siete. Mi hermano un año menor y yo, seríamos una segunda generación de la familia, por lo que mis padres podían descansar de la tediosa tarea de ser padres primerizos y relajar la custodia de estos nuevos retoños. El resultado fue que ni mis hermanos mayores ni mis padres ponían especial atención a cuestiones formativas. Cada uno estaba absorto en sus intereses y ocupaciones. Bueno, al menos eso pensé durante muchos años.

Para cuando yo nací la situación económica de mis padres ya había cambiado para bien. La familia gozaba de una cierta estabilidad económica y laboral que les permitió inscribirme desde mis primeros años en un colegio católico. Para mi padre, la religión había sido siempre un bastión de arraigo a las costumbres de la época, por lo que dejar mi educación en manos de unas monjas adoratrices perpetuas guadalupanas era la mejor opción que él podía pagar. ¡Había que poner a la niña en un colegio de paga porque para eso trabajaba el hombre!

Allí en el colegio fue donde aprendí muchas cosas. Entre risas, juegos y tareas con poco empeño, aprendí a *ser niña* para luego convertirme en *mujer*. Un lugar que me trae recuerdos que me permiten reflexionar sobre esa etapa formativa en la que se configuró mi identidad femenina y el rol que desempeñaría años después como profesional de la educación y como mujer dentro de un contexto urbano, de clase media y burgués.

En los años de colegio también aprendí el arte de tejer. Tejer es una labor en la que se va un poco de alma y vida en cada prenda que uno construye. Aquellas personas que conocen de tejido saben y reconocen que la dedicación, tiempo, esfuerzo y esmero son los ingredientes principales para realizar una obra. Punto por punto se van entrelazando los hilos para ir formando una composición única e irrepetible que bien podría ser una delicada pieza de museo.

El tejido tiene similitudes con la escritura. Cada palabra va formando una trama de significados y significantes que, en conjunto, señalan eventos, situaciones y permiten complejizar, tanto como el tejedor sea capaz, una urdimbre de belleza singular, para ser admirada por conocedores del ramo. Por eso no es de extrañar cuando vemos los regateos en el precio de una pieza tejida a mano, o el desdén hacia un ensayo considerado con poco sustento teórico. Ambos, tejido y escritura son piezas de “gusto adquirido”.

El tejido ha estado presente en muchas de las etapas de mi vida. Tejer representa una conexión entre mi pasado y mi presente, pero para ello requiere un ejercicio de nostalgia para poder entramar sus hilos con una proyección hacia el futuro. La nostalgia para Boym (2007) tiene tres vertientes que conviene rescatar con el fin de complejizar y montar los

puntos de esta labor de la memoria. Primero, la nostalgia no es solamente una expresión de una temporalidad específica, sino el resultado de un entendimiento sobre el tiempo y espacio que reconoce una división entre lo específico y lo universal. Segundo, la nostalgia puede ser concebida como el anhelo que tenemos por un lugar o una situación, pero en realidad es un anhelo por un tiempo diferente, el tiempo de la infancia, con ritmos más lentos. Tercero, la nostalgia no es siempre retrospectiva, sino que puede ser prospectiva en la medida en que las fantasías del pasado, determinadas por las necesidades del presente, tienen un impacto directo en las realidades del futuro. De tal suerte que la consideración del futuro hace que uno tome responsabilidad de las narrativas producto de la nostalgia (Boym, 2007: 7-8).

El tejido es el objeto de la niñez que me ayuda a comprender cómo se fue configurando mi identidad femenina, ese *deber ser niña* como estudiante de un colegio católico que privilegiaba un tipo de educación y esperaba contribuir a la sociedad con mujeres preparadas para ocupar un cierto lugar en la sociedad. Por ello, la nostalgia se convierte en un elemento que concatena la reconstrucción del pasado y la reflexividad.⁵ Según Paniagua:

[...] es en la niñez donde tienen su origen inicial los sentimientos de nostalgia. Experiencias de épocas posteriores a los años más tempranos son, en realidad, orígenes segundos de dichos sentimientos (aunque la persona los experimente como primeros). Las fuentes infantiles forjan moldes en los que van a encajar —o no— las frustraciones, añoranzas y desengaños posteriores (Paniagua, 2010: 40-41).

⁵ El concepto de reflexividad es fundamental en la obra de Anthony Giddens, entendida como una representación conceptual de la conducta humana en sí. Se trata de la capacidad que tiene un agente para dar explicaciones sobre sus actos e implica una responsabilidad moral sobre éstos. En el ejercicio de la reflexividad, Giddens aporta lo que denomina “conocimiento mutuo, que se refiere a los esquemas interpretativos mediante los cuales los actores constituyen y comprenden la vida social como significativa; esto puede distinguirse del sentido común, posible de considerarlo comprendiendo un cuerpo más o menos articulado de conocimiento teórico al que es posible recurrir para explicitar por qué las cosas son lo que son, u ocurren como lo hacen, en el mundo natural y en el social” (Giddens, 1993, 115-116).

El patrón para el jersey: la autoetnografía

Un ejercicio nostálgico implica la voluntad de reconstruir los hechos y también las subjetividades inmersas en ello. Exige un trabajo de construcción y reconstrucción de la propia memoria (Ferrarotti, 2007). Se trata de una acción voluntaria de evocar el pasado y darle significado.

La memoria, según Ferrarotti (2007) se estimula en formas y factores a menudo imprevisibles. Dice este autor que basta un olor o un sonido, una música que se aleja para despertar y hacernos recordar una página entera de la vida, que puede ser recreada al evocarla. También puede ser un rostro, una fotografía o un pasaje que logra conectar significativamente con aquellas sensaciones de descubrimiento de *sí mismo* o del *mundo en torno a uno*, como lo denomina este autor.

En mi caso, fue la sensación térmica del ambiente lo que provocó que evocara una necesidad y añoranza por retomar las agujas y el estambre. Un ejercicio de reflexividad que involucra la responsabilidad de mis pensamientos hacia un momento en el tiempo lejano de la niñez, para descubrirme a mí misma con una nueva mirada. Una composición más elaborada y teorizada del *yo* que deja atrás a una versión primitiva de uno mismo. Esta versión remasterizada que tiene la facultad de agencia humana⁶ “como intento (al menos parcialmente racional) de construir una identidad, una vida, un entramado de relaciones, una sociedad con ciertos límites y con un lenguaje conceptual que a la vez establece fronteras y contiene la posibilidad de negación, resistencia, reinterpretación y el juego de la invención e imaginación metafórica (Scott, 2013: 289).

La memoria recuerda un pasaje vívido, pero también cancela y silencia aquello que duele, que lastima y que daña. Aquello que está todavía sin resolverse y que debe permanecer en lo profundo de la mente. Esos episodios inconclusos que hasta pueden ser olvidados o puestos entre paréntesis y que quedan suspendidos para un momento distinto de análisis y reflexividad. Una espera para que ese pasaje pueda sacarse a la luz y ser pensado, entendido y aceptado por ese yo maduro que ha desa-

⁶ Término acuñado por Giddens (1993) a partir de la Teoría de la Estructuración, entendido como la capacidad y poder de los actores sociales de “hacer cosas” y transformar.

rollado otras estrategias y habilidades para resolver conflictos internos y brindar explicaciones racionales, como lo menciona Giddens (1993).

Algunos autores como Blanco (2012); Denshire (2014); Ellis, Adams y Bochner (2011); Ferrarotti (2007) entre otros, coinciden en que el ejercicio literario de retrospectiva es una técnica de investigación sociológica a partir de una historia de vida que otorga significado no para lo individual, sino para mirarse como sujeto de la humanidad, como reflejo de una sociedad con matices, rupturas y engranes. Se trata de una mirada del pasado con los lentes del presente, que puede ser utilizado para describir, explicar y comprender fenómenos sociales a través de la autoetnografía. Con una mirada epistemológica Blanco (2012) considera que “una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que le toca vivir a esa persona, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia [...] de esta manera, la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador —ya sea de manera separada o combinada—situados en un contexto social y cultural” (Blanco, 2012: 55).

La autoetnografía como recurso metodológico y literario contribuye a describir, explicar y comprender fenómenos sociales, ya que es posible contar una historia desde varias perspectivas y con el apoyo de colaboradores —otros autores—antes silenciados. Una de las bondades de realizar autoetnografía es la diversidad metodológica y disciplinar de traspasar fronteras epistemológicas, así como la exploración de una variedad de géneros literarios en todos los campos del conocimiento. Denshire (2014) asevera que la autoetnografía abre un espacio de resistencia entre el individuo (*auto*) y el colectivo (*ethno*) en donde la escritura (*graphy*) de la singularidad no puede ser encapsulada, sino que constituye el insumo necesario para la interpretación como una aproximación necesaria de privilegiar a aquella persona que alguna vez fue observador social y cultural. Butt, Raymond, McCue y Yamagishi (2004) explican que las narrativas parecen ser la manera más efectiva para hacer autoetnografía porque problematizan las situaciones e invitan a los lectores a co-crear los significados y descubrimientos.

Por tanto, hacer un ejercicio de nostalgia sobre el arte de tejer no es simplemente evocar momentos del pasado, sino que es un acto de reflexividad consciente que contribuye a la teorización de elementos emergentes en la vida de un investigador social que le conecta con un objeto de estudio y con la sociedad misma. Sparkes (2013) lo cita elocuentemente diciendo: “nuestras historias no nos pertenecen. En el proceso de escribir sobre nosotros mismos, nosotros también escribimos acerca de los otros” (citado en Denshire, 2014).

Puntos y puntadas: el contexto

Aprendí a tejer en el mes de noviembre de 1978. Las sesenta niñas de tercero de primaria estábamos muy entusiasmadas con la idea de hacer “una chalina” como regalo para el día de las madres. ¡Había que prepararlo todo! Comprar los insumos necesarios: agujas del número 4 o 4.5, estambre “el gato” número 8 y tijeras. Además debíamos apurarnos si queríamos entregar el producto de nuestro esfuerzo y cariño a tiempo para el 10 de mayo del siguiente año. “Falta tan poco”, decía la madre Altigracia, quien era la encargada de la enseñanza del tejido.

Las clases regulares se suspenderían por una hora cada día para que nosotras, las chiquillas, pudiéramos aprender el oficio de tejer. ¿Qué importaban asuntos de geografía, cálculo mental o lectura cuando estaba por delante un festejo para nuestras madres? Así que la decisión de la madre superiora fue contundente: “Que las niñas aprendiéramos a tejer”.

Aunque el surgimiento en México de la celebración del día de las madres se originó en 1922, para las niñas del colegio era novedoso y relevante continuar con la “tradicción impuesta” por las instituciones sociales de mayor reconocimiento en la época: la Iglesia Católica, la Secretaría de Educación Pública y los medios de comunicación escrita.⁷ Éstos, en-

⁷ La investigación historiográfica de Marta Acevedo rastrea el contexto socio-cultural de la celebración del día de las madres como una campaña de movilización institucional en contra de la escuela racionalista que luchaba para impedir la formación de masas sectarias e inconscientes y en su lugar, fomentar que cada hombre y mujer fuera un ser pensante y activo (Acevedo, 2010: 46). El 10 de mayo de 1922 aparece en el periódico *Excelsior* una nota a ocho columnas que cita: “Por fin llegó el día designado por *Excelsior* para que todos los habitantes de México, puedan llenar de respeto, cariño y gratitud a las dignas damas que les dieron el

focados a ensalzar y entretejer una “visión más y más conservadora, un modelo de maternidad asexualada, ñoña y culpígena” (Acevedo, 2002: 48).

Una construcción subjetiva⁸ del *deber ser madre* que se entretejía con aquel estambre blanco de “el gato” orquestada para promover una visión hegemónica sobre la familia tradicional.

Al principio costó trabajo montar los puntos. Las niñas nos reíamos por la cara de enojo de la monja, quién repetía constantemente que una buena niña debe saber tejer para confeccionar las chambritas de sus hijos cuando éstos lleguen al seno de una familia cariñosa, católica y bien formada. El montaje de puntos estaba listo, las sesenta niñas de tercero de primaria, casi todas de 8 años recibirían la formación pertinente. Así, entre puntos y puntadas, fuimos tejiendo físicamente, una chalina; ideológicamente, una identidad de género femenino. Horas y horas de aculturamiento para fortalecer conceptos normativos surgidos de los símbolos, con afirmaciones categóricas y unívocas del significado de varón, mujer, masculino y femenino (Scott, 2013), en donde poco o nada podía hacer ese grupo de pequeñas niñas.

En los años setenta muchas instituciones educativas católicas tenían un modelo de educación diferenciada bajo los siguientes argumentos:

- “Cada persona nace hombre o mujer, con ritmos diferentes de maduración personal y de aprendizaje, tienen distinta sensibilidad,

ser, nuestra iniciativa encontró eco en toda la República, como es noble, como es bella, como es moral, lo mismo el señor Secretario de Educación Pública, que el ilustrísimo señor Arzobispo de México, le dieron un asentimiento, y de todos los hogares, de todas las escuelas, de todas las fábricas, de todos los talleres, de todos los rincones en que haya un hijo, han partido voces de aprobación para nuestro proyecto, nada más bello que glorificar a la mujer que nos llevó en su seno, que nos amantó, que nos educó, que cuidó nuestros primeros pasos, que nos enseñó a hablar, que estuvo a nuestro lado en los momentos más difíciles y tuvo en todos los instantes un gesto agradable, que nos formó el alma, que sufrió con nuestros errores y gozó nuestras alegrías, que fue el alma de nuestra alma y vida de nuestra vida, nunca como el día de hoy habremos de ver en las calles de la ciudad de México y en todas las poblaciones de la República, una demostración palpable de que en este país, no han muerto los sentimientos de amor filial” (*Excélsior*, 1922).

⁸ Construcción subjetiva se refiere a una serie de etapas por las que pasa un individuo para reflexionar y racionalizar sus experiencias, otorgándole sentido y significado a dichas vivencias. “la constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de otros y de su lugar en la sociedad (Briuoli, 2007: 82).

reaccionan ante los estímulos de forma diferente, suelen actuar de modo diverso.

- Varón y mujer tienen modos disímiles de vivir su idéntica dignidad personal y, en consecuencia, la escuela debe de facilitar que cada alumno cultive las cualidades propias de su modo de ser.
- La atención a la diversidad personal de niños y niñas puede lograrse tanto en la escuela mixta como en la diferenciada; pero en la escuela mixta con frecuencia surgen inconvenientes importantes para atender a la diversidad de los alumnos, porque una aula mixta presenta variables emocionales, conductuales y evolutivas mucho más acentuadas y dispares que un aula para alumnos de un mismo sexo” (Jimeno, 2007: 2).

Para mí, el colegio era mi segunda casa. Un lugar divertido en donde disfrutaba la compañía de mis amigas. Lo mejor de todo es que no había niños. Mi colegio se caracterizaba por ser sólo para niñas, así que no había que preocuparse por sentarse con las piernas cerradas, cuidar los modales o levantar los brazos. No había niños que pudieran criticar esos comportamientos. Aunque la madre Altagracia siempre nos decía cómo comportarnos y portar el uniforme, para nosotras era un alivio no tener la presencia de hombres durante las 6 horas del turno escolar.

Urdiendo la trama: *ser niña*

Hacer puntadas requiere concentración y comprensión de cómo se acomodan los puntos de un tejido. Primero hay que saber que las agujas sostienen la trama del tejido, por lo que punto por punto y en forma longitudinal se puede ir dando tamaño a la prenda por fabricar. Segundo, las puntadas conforman la urdimbre que va en sentido transversal de la labor y que da forma, es decir: el entramado.

El conocimiento sobre el arte de tejer fue paulatino. Aprendí que las propiedades del tejido son varias: a) elasticidad, b) tenacidad, c) permeabilidad, entre otras. Fue a través de un ejercicio de socialización, que curiosamente se caracteriza también por la plasticidad, sensibilidad y dependencia infantil, en donde desempeñé el rol de ser “socializada” por las monjas del colegio. Mi infancia transcurrió en esa escuela católica como

un proceso adaptativo que moldeaba e inculcaba pautas y valores determinados como deseables en las niñas de la época.

Así, el aprendizaje del *deber ser niña* se configuraba en un ambiente de obediencia hacia normas establecidas en términos de género. “Justamente es durante la infancia cuando se acelera e intensifica el proceso de aprendizaje de los roles de género y las relaciones de poder entre los géneros (Pavez, 2012: 86). Para Baroja Sánchez la identidad femenina se va configurando en la medida en que una niña incorpora o introyecta las encomiendas sociales de las mujeres. Para esta autora, el género es entendido como las formas de pensar, sentir y actuar como disposición social desde el proceso de socialización infantil (Baroja, 2014).

Para principios de diciembre de 1978, la chalina ya estaba montada y con un significativo avance. Para algunas niñas, el proceso de aprendizaje había requerido algunas lágrimas ya que la madre Altagracia era muy exigente con los puntos de derecho y de revés. Cuando no quedaba prolijo, el tejido debía volverse a hacer y por tanto, destejer lo tejido se convertía en un verdadero sufrir. Los estambres estaban sucios, casi grises y con manchas, pero la intención continuaba intacta.

Durante las horas de hacer y deshacer puntadas la monja se encargó de encaminar nuestras incipientes mentes hacia el *deber ser* de una niña decente. Con gusto mencionaba anécdotas de mujeres que habían decidido dedicar su vida al Señor, quienes habían abandonado a su familia apenas terminada la secundaria para adorar al Creador. Las chiquillas escuchábamos con deleite aquellos cuentos de mujeres obedientes y decididas incluso a desafiar a sus padres cuando sentían el “llamado”.

La motivación hacia la vida religiosa era pan de todos los días, aunque no a todas nos encantaba la idea de convertirnos en monjas. Había otras a las que les entusiasmaba más la idea de tejer chambritas y cobijas para los bebés que tendrían, pero para ello debíamos ser buenas niñas, recatadas, pudorosas y manejarnos con decoro en todo momento. Se trataba, como lo menciona Bourdieu, de aprender a comportarnos con un cuerpo femenino: brazos cruzados sobre el pecho para no mostrarlo, cabizbajas para no acentuar una cara linda; es decir, debíamos tener muy clara la diferenciación sexual y el estímulo de prácticas adecuadas

para las niñas. Bourdieu explica que el “aprendizaje es tanto más eficaz en la medida en que permanece esencialmente tácito. La moral femenina se impone sobre todo a través de una disciplina constante que concierne a todas las partes del cuerpo y es recordada y ejercida continuamente sobre las ropas o la cabellera [...] la sumisión femenina parecía encontrar una traducción natural en el hecho de inclinarse, de agacharse, de doblar el cuerpo, de someterse, las posiciones curvadas, flexibles, y considerar que la docilidad a ellas asociada es más adecuada para la mujer” (Bourdieu, 1998: 41-42).

El propio reconocimiento de un cuerpo femenino se nos estaba negado. Debíamos ser cuidadosas con manifestaciones vulgares que mostraran nuestro cuerpo como objeto para el deseo de los hombres. Mientras más tiempo permaneciéramos como niñas sería mejor para la madre Altagracia. Era normal sentir vergüenza, timidez y hasta malestar por un cuerpo que cambiaba fisiológicamente, como lo menciona Bourdieu (1998) al referirse a la alienación del cuerpo socialmente construido. En contradicción, la imagen corporal de una recién salida al mercado, “Barbie” y su némesis “Bárbara”⁹ encontraban eco en las niñas, quienes queríamos vestir como la muñeca y tener colecciones enormes de atuendos para toda ocasión que nos hicieran mostrar encantos femeninos completamente exagerados. Según Lamas, el juego es una función socialmente importante, ya que al jugar las niñas internalizan los ideales y valores del entorno. La sobreexposición de muñecas anatómicamente sexualizadas en la infancia tendrá sus repercusiones en la posterior autoimagen (Lamas, 2011).

Los buenos modales durante el tiempo de “lunch” eran cuidados por la *miss* Carmelita y la madre Altagracia. No podíamos comer y hablar al mismo tiempo. Debíamos doblar la servilleta con delicadeza antes de utilizarla y pasar nuestros labios por ella cuando sintiéramos la necesidad de ello porque la comida o el jugo intentaran salir de nuestra boca. Masticar varias veces y por supuesto con la boca cerrada, aunque a las

⁹ Las muñecas Barbie (Mattel) y Bárbara (Lili Ledy) son un ejemplo de estereotipo de belleza femenino.

niñas y a mí, nos gustaba mostrar el bolo alimenticio unas a otras mientras se descuidaba alguna de las cuidadoras.

Los modales incluían la vestimenta y el peinado. Las buenas niñas debíamos portar el uniforme con orgullo y no estaba permitido que al salir del colegio permaneciéramos con éste puesto. Era necesario cuidar que estuviera limpio, sin partes descosidas o rotas, y la falda del jumper debía permanecer debajo de la rodilla, sin importar cuánto estuviéramos creciendo. Si surgía algún desperfecto en el uniforme teníamos la obligación de avisar a nuestra mamá para que hiciera el remiendo correspondiente. Por lo que por las tardes, además del tejido, aprendí a hacer bastillas, zurcir las calcetas y años después, a coser en máquina. Eso era *ser una niña* con buenos modales, aunque los zapatos no estuvieran boleados —ese trabajo le correspondía a mi papá y a veces yo olvidaba recordárselo.

Durante aquellos días fríos de enero no se antojaba el aseo personal, así que las niñas y yo preferíamos dormir un poco más por la mañana y no bañarnos. Aquel inicio de año nos llenó de alegría y de piojos al volver a vernos después de las vacaciones de diciembre. La pediculosis¹⁰ fue la novedad que trajo el año nuevo. La *miss* Carmelita y las monjas hicieron una larga fila para revisar cabeza por cabeza a las sesenta niñas. No sé cuántas de nosotras nos infectamos, pero recuerdo a mi mamá poniéndome en el sol y quitando cada piojo y liendre de mi castaña cabellera. Tal vez por eso ahora tengo poco cabello, pero el resultado final fue que “a la mala” aprendí la lección de bañarme un poco más frecuentemente, estuviera el clima frío o no. A mi mamá le gustaba peinarme con una trenza bien apretada, utilizaba limón para que cada cabello del coquete quedara fijo y yo me viera muy bien durante toda la jornada escolar. Aquel año de 1979 conservé mi trenza a pesar de los piojos.

Ser niña incluía también hablar con propiedad, utilizar un lenguaje bien estructurado como prueba de una educación sólida. Lo más importante: cuidar que lo que saliera de nuestra boca fuera en un momento adecuado y con las palabras correctas. ¡Cuidado con las groserías!

¹⁰ Pediculosis es una ectoparasitosis (parasitosis externa) contagiosa producida por la infestación de piojos.

Ésas no debían aparecer ni en el pensamiento. La monja mencionaba que debíamos escuchar con atención y hablar siempre y cuando las condiciones lo permitieran. También existía una jerarquía para hablar: la voz primera debía ser de nuestros superiores: madre superiora, madres (monjas), maestras... si después de escuchar aquella voz, todavía existían algunos argumentos para abonar y no para criticar, entonces sería posible como segunda voz, la nuestra. En casa y en cualquier otro lugar, la última voz que se escuchaba era la mía —a menos que fuera entre iguales, otras niñas—. Tuvieron que pasar muchos años para darme cuenta del sonido de mi voz y de que mis pensamientos podían articularse para generar emociones, sensaciones, sentimientos, elucubraciones y hasta postulados científicos.

La madre Altagracia se esmeraba en que la urdimbre mostrara la puntada que habíamos escogido para la chalina y también la que ella amorosamente inculcaba sobre el *deber ser niña*. Por ello aprovechaba cada momento para enfatizar el hecho de que nuestros padres hacían un gran esfuerzo por pagar nuestra educación y que no podíamos exigir regalos, premios y objetos sin propósito. Las niñas del colegio debíamos ser consideradas con el otro, especialmente con las personas que nos apoyaban en nuestro crecimiento. De ahí que la laboriosidad estuviera incluida en el tejido que amorosamente preparábamos para nuestra mamá. Trabajar para ganarse la vida, el pan, el regalo o el amor. No podíamos esperar todo sin dar algo a cambio. Lejos de ser princesas, lo que correspondía era cuidar que no se desperdiciaran los recursos que se nos procuraban. Por el contrario, reconocer el esfuerzo del otro fue una constante en esa etapa de formación.

A las niñas también nos gustaba hacer historias. Una de ellas fue cuando apareció en el programa “Siempre en Domingo” de televisa un dueto llamado “Enrique y Ana”.¹¹ Ana era una niña de ocho años, como nosotras, quien había desafiado todas adversidades parentales para viajar desde España y presentarse como cantante en dicho programa. Su canto era dulce y tierno y se acompañaba por un hombre mayor: Enrique. Entre

¹¹ Dueto musical español creado en 1977 y disuelto en 1983, formado por una niña de ocho años y un veinteañero (Wikipedia, 2016: en línea).

tejido y tejido, convencimos a la monja de poner música en una grabadora que alguien llevaría desde casa. Mientras trabajábamos en la labor, el canto de aquel dueto nos hacía pensar en la pareja. La historia recurrente era que, Ana seguramente se casaría con Enrique, cuando ésta tuviera la edad. Era lógico, un hombre mayor, formado, apuesto, que la cargaba y cuidaba mientras ella estaba lejos de casa. Era la imagen perfecta del amoroso protector. Claro que esas historias no podíamos compartirlas con la madre Altagracia, ya que una buena niña sólo podía pensar en el amor cuando fuera su tiempo y no antes. La construcción de género no sólo fue en el seno escolar, sino a través de la influencia de otros agentes como los medios de comunicación que también contribuyeron a consolidar una identidad femenina que pudiera engarzarse con aquel perfil masculino idealizado. Una imagen socialmente aceptada que vinculaba temáticas como el estupro y la dominación masculina.

A cada quien le tocaba hacer algo y servir para algo. Si por alguna razón, algo en el salón fallaba o descomponía, era necesario llamar a don Epifanio. Él resolvía todas las averías que el colegio tuviera. Así como mi papá se encargaba de los coches, a don Epifanio le tocaba hacerla de carpintero, pintor, reparador de luces y cerraduras. Era claro que cada persona desempeñaba una función. Por eso, cuando la *miss* Carmelita nos preguntaba sobre el futuro, la respuesta no se hacía esperar: seríamos mamás. Aunque la maestra insistía sobre el oficio que tendríamos, algunas de nosotros respondíamos que tal vez seríamos maestras como ella y una que otra despistada decía que ingeniero como su papá o su hermano mayor. Sin embargo, para mí lo mejor que me podía pasar sería casarme y tener hijos, rechazando categóricamente las veladas invitaciones de la monja sobre una vida religiosa. ¡Ni loca sería monja! Sería mamá. Pero para ello debía casarme primero y ¡no después de los 25 años!

Los días previos al 10 de mayo fueron caóticos, debíamos terminar a tiempo la chalina y por supuesto lavarla. A la mía aún le faltaba mucho para ser concluida y la presión se sentía por todos lados. La madre Altagracia nos pedía, ¡qué digo!, nos exigía que termináramos el regalo para nuestras mamás a la brevedad y revisaba a cada una el avance de un día para otro. En mi caso, el progreso era tan poco que algunos

días la monja ni lo notaba. El regaño y hasta el castigo de quedarme sin recreo eran insuficientes y poco productivos para terminar con la encomienda. ¡No lo terminaría nunca! Así que la estrategia fue que mi mamá ayudara un poco. Al fin de cuentas, era su regalo, ¿no?

Poco a poco, las niñas iban colocando la chalina terminada y lavada en una tabla forrada de papel terciopelo color rojo y envuelta con celofán. Uno a uno se fueron llenando los espacios destinados para ello, pero la mía no tenía para cuando. Como mis hermanas no habían estado en una escuela católica no sabían tejer y no podían ayudarme. Mi mamá, como estaba muy ocupada con las cosas de la casa y el “trabajito”, tampoco era de gran ayuda. Así que, una noche previa al festejo del día de las madres, a las horas de la madrugada fue montada en esa tabla que menciono, una chalina que más parecía una bufanda, pequeña y gris (por no haberse lavado). Para mi mamá no fue sorpresa, el regalo le costó unas cuantas desveladas. Pero lo agradeció y me impulsó para que aprendiera otras puntadas menos complicadas.

Desenredando la madeja: las conclusiones

La proliferación de escuelas manejadas por las monjas durante la década de los setenta hacía que las familias las consideraran como una buena opción educativa en la región potosina. Tendrían, por tanto, niñas educadas para perpetuar los bienes culturales establecidos como hegemónicos y universales en ese contexto social de clase media. El resultado, mujeres preparadas para continuar con el legado de género que se imponía.

Han pasado 38 años desde que aprendí a tejer y dejé de ser una niña de ocho años. Sin embargo, cada año, cuando empiezan los primeros fríos recuerdo aquella chalina y la nostalgia aparece. Tal vez porque el tejido me ha acompañado toda la vida. Sobre todo cuando mi querido esposo, un hombre diez años mayor que yo, fuerte, serio, amoroso y protector (como aquel prototipo del pasado, aunque con mayor cercanía y muestras afectivas con la familia e hijos), me recuerda sobre los suéteres que alguna vez le tejí siendo novios. Con nostalgia y un poco de añoranza le explico que ya no tengo tiempo para ello.

Este ejercicio nostálgico de autoetnografía reconstruye una etapa de mi vida en la que se fue conformando el género. El trabajo de la memoria¹² fue entretejiendo con los hilos afectivos del pasado la reflexión sobre cómo se fue construyendo mi identidad femenina. A través de la autoetnografía es posible conjuntar niveles microsociales y macroestructurales que vinculan la vida personal con temáticas específicas (Blanco, 2012). Posiblemente, la narrativa no tuvo lugar en aquel ciclo escolar específico (una licencia literaria), pero fueron eventos que marcaron mi *ser niña* y que me siguen influyendo de una u otra manera. Recuerdos intensos que regresan en una etapa de madurez para ser organizados, replanteados y explicados como producto de un balance reflexivo y complejo. La justificación para esa licencia literaria la encuentro en las palabras de Demetrio, quien afirma que “toda autobiografía, escrita o relatada, real o imaginaria, humilde o legendaria, se caracteriza por el número y el tipo de variaciones que su autor imprime en ella. Es la elección aquello que nos hace adultos: las elecciones dibujan el recorrido del proceso de crecimiento al que llamaremos “adulthood” y que, naturalmente, empieza mucho antes del ingreso oficial en la vida adulta, como una necesidad de ponerse a prueba, de arriesgar y de trasgredir” (Demetrio, 1999: 24).

Diferentes voces feministas estuvieron conmigo durante la escritura de este documento (Acker, Beauvoir, Butler, Lagarde, Lamas y Scott). A través de la reflexividad me permitieron entender, sentir y presenciar que el género es una construcción social multidimensional que estructura y ordena las relaciones entre hombres y mujeres.

A través de las teorías feministas he podido comprender que existen diferencias no sólo entre mujeres y hombres, sino entre mujeres y mujeres, y entre hombres y hombres. Esos postulados me llevan a cuestionarme sobre cómo las diferencias contribuyen a que existan relaciones

¹² Elizabeth Jelin (2002) escribe sobre los trabajos de la memoria y se refiere al espacio de la experiencia en donde el recuerdo del pasado está incorporado, pero de una manera dinámica, ya que los hechos vividos en el pasado tienen efectos en tiempos posteriores, independientemente de la voluntad, la conciencia, la agencia o la estrategia de los actores. Esto se manifiesta desde los planos más objetivos y sociales, hasta los procesos más personales e inconscientes. Se trata de ganar una distancia crítica sobre un problema y distinguir entre el pasado, presente y futuro, por lo menos.

desiguales entre los seres humanos develando condiciones antes invisibles por mi ojo inexperto en el tema. Elementos como la posición social, la clase, la etnicidad, la edad, las preferencias afectivas, la religión, la escolaridad, la profesión y hasta la localización geográfica contribuyen a dejar en claro que no es lo mismo *ser niña* de clase media, católica y con padres casados, que *ser niña* en otros contextos. Aunque todas las niñas del colegio formábamos una colectividad y todas éramos niñas, no todas éramos iguales, como lo describe Ayllón (2001): “La identidad nos une a unas personas y nos separa de otros grupos como personas”. Cada una con rasgos biológicos distintos e incluso ascendencias diferentes, producto de mestizaje entre españoles, franceses o mexicanos, pero compartíamos los valores culturales y religiosos católicos que nuestras familias profesaban; de ahí que las afinidades en el pensamiento, costumbres y hasta economías hacían que se formaran grupos que nos unían y nos separaban al interior de un mismo salón de clase.

Este ejercicio reflexivo de evocación de la memoria no puede estar completo sin tomar en consideración la interseccionalidad (Association for Women’s Rights in Development, 2004) que desdibuja el pensamiento dicotómico y binario que suele prevalecer cuando se habla de mujeres de clase media acomodada y que las sitúa en posición de privilegio con respecto a otras mujeres. Aun dentro de ese privilegio se entretrejen diferencias, desigualdades, relaciones de subordinación e intolerancias. A través de un análisis interseccional fue posible enfocarme en un contexto particular, con experiencias específicas y aspectos cualitativos que influyeron en la conformación de mi identidad de género y que, a través de estas líneas se presentan como insumo para explicar la manera en que fui formada, pero utilizando la narrativa para complejizar el entramado de mis otras identidades que se combinan para determinar mi posición social como persona.

Al reflexionar sobre esa etapa de mi niñez y tratando de desenredar la madeja intrincada y con hilos retorcidos puedo asegurar que pasaron muchos años para que mi perspectiva sobre el *ser mujer* fuera transformándose por aquellas voces feministas; aprender que ser dócil no siempre es conveniente; reconocer que permanecer callada puede traer

más perjuicios que beneficios. Saber decir NO. Comprobar que una mujer vale por su propia voz y no por la de un marido. Construir una familia al lado de un hombre y no supeditada de éste. Entender que es mejor la diversidad que la unificación de criterios. Descubrir que es posible ganar-ganar en un conflicto y que no siempre el que grita más fuerte es quien debe ganar. Los anteriores son ejemplos de esa capacidad de agencia humana que hoy poseo y disfruto. Pero el estambre del que estoy hecha es aquel de mi niñez (“el gato”), un estambre que no puedo negar, olvidar o desdeñar, sino que me acompaña en cada cosa que hago. Mis miedos, inseguridades y maneras en que tomo decisiones están entretejidos por aquellas primeras puntadas de mi infancia.

Actualmente, he dejado de tejer con estambre, pero sigo tejiendo a través de la escritura y la enseñanza. Al final de cuentas escogí una profesión y no sólo soy madre (aunque reconozco que me costó mucho trabajo aceptar ese cambio en la puntada). Este trío: tejido, escritura y enseñanza comparten las cualidades de las que hablamos anteriormente: “te lleva un poco de alma y vida en ellos”, son también “de gusto adquirido”, y contribuyen con la sociedad, aunque de manera distinta.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. (2002). 10 de mayo. En: G. Gutiérrez (comp.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina* (pp. 39-54). Ciudad de México, México: PUEG-UNAM.
- Ayllón, M. T. (2001). La identidad. Qué es y cómo funciona. En: *Revista Derecho y Opinión*, 9(33), pp. 33-44.
- Barojas, J. (2014). *Ser niña, hija de migrante en el municipio de Balancán, Tabasco: voces y miradas de la ausencia paterna*. Tesis doctoral, El Colegio de San Luis, San Luis Potosí, México.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. En: *Revista Andamios*, 9(19), pp. 49-74.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. España: Editorial Anagrama.
- Boym, S. (2007). Nostalgia and its discontents. En: *The Hedgehog Review*, pp. 7-18.
- Briuoli, N. M. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. En: *Historia Actual Online* (13), pp. 81-88.

- Butt, R., Raymond, D., McCue, G. y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En: I.F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). España: Octaedro.
- Cooper, J. A. (2004). Preguntas frecuentes en torno al estudio de género y economía. En: *Revista Economía Informa* (324), pp. 5-11.
- Denshire, S. (2014). On auto-ethnography. En: *Current Sociology Review* (62), pp. 831-850.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En: *Revista Estudios Sociológicos*, 7(21), pp. 519-545.
- Duccio D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. España: Paidós.
- El día de las madres. (1922, 13 de abril). Excelsior, p. A7.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. En: *Revista Convergencia* (44), pp. 15-40.
- Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrutu editores.
- González de la Rocha, M. (2005). Estructuras domésticas, ciclos familiares y redes informales de conciliación entre los ámbitos productivo y reproductivo. En: L. Mora y M.J. Moreno, T. Rohrer (coord.), *Cohesión social, políticas conciliatorias y presupuesto público: una mirada desde el género* (pp. 118-127). México: UNFPA.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria* (2a ed.). España: Siglo XXI.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity* (3a ed.). New York: Routledge.
- Jimeno, J. (2007). Educación diferenciada. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(3), pp. 1-5.
- Paniagua, C. (2010). Psicología de la nostalgia. En: *Revista de Humanidades Dendra Médica*, 9(1), 39-48.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En: *Revista de Sociología* (27), pp. 81-102.
- Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. EUA: International University Press.
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: UNAM.

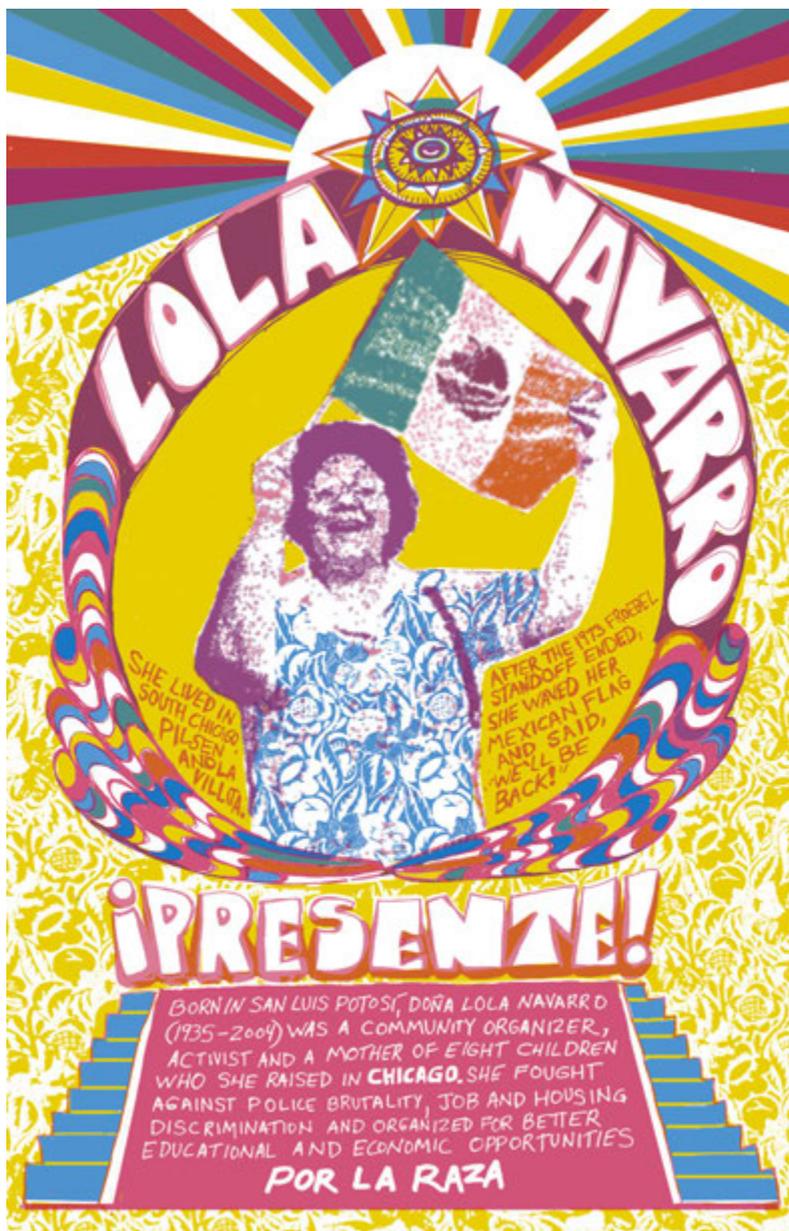
Sitios web

- Association for Women's Rights in Development (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. En: *Derechos de las mujeres y cambio económico*. Consultado el 9 de agosto de 2018. Disponible en http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21639/1/2_awid_interseccionalidad.pdf
- Ellis, C.; Adams, T. E. y Bochner, A. (2011). Autoethnography: An Overview. En: *Forum Qualitative Social Research*, 12(1). Consultado el 23 de agosto de 2018. Disponible en <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (1986). Estructura Económica del Estado de San Luis Potosí por entidad federativa, 1970, 1975, 1980. En *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Consultado el 25 de julio de 2018. Disponible en [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825147396/702825147396_1.pdf#\[17,{%22name%22:%22Fit%22}\]](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1329/702825147396/702825147396_1.pdf#[17,{%22name%22:%22Fit%22}])
- Lamas, M. (2010). ¿Qué es una muñeca? Cuerpo, representación y política. En: Coloquio anual de Estudios de Género, Torre de Humanidades en Ciudad Universitaria. Ciudad de México, México, del 17 al 18 de noviembre. Memorias, México, UNAM, 2010, pp. Consultado el 24 de julio de 2018. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=ID5v_6S3Uho
- Wikipedia (2018). Enrique y Ana. En *Wikipedia*. Consultado el 18 de junio de 2018. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Enrique_y_Ana

Maricela Ojeda Gutiérrez

Mexicana. Doctora en ciencias sociales por el Colegio Mexiquense, A. C. Profesora-investigadora de la Universidad Politécnica de San Luis Potosí. Líneas de investigación: educación, género y trabajo.

Recepción: 7/06/18
Aprobación: 6/08/18



¡Lola Navarro, Presente!, Silkscreen, 2018