

ISSN: 2448-8607

murmullos

f i l o s ó f i c o s

Filosofía que descubre la voz de la verdad

Año 8 Número 17 julio - diciembre 2019



Equidad
de género



EQUIDAD DE GÉNERO

EDITORIAL	5
Rocío Valdés Quintero APORTACIONES SOCIOLOGICAS SOBRE ECOFEMINISMO.	7
Pedro J. Meza Hernández LOS (INSURGENTES) ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA (URGENTE) INTERRUPCIÓN LEGAL DEL EMBARAZO.	13
Alicia Sandra Tovar Jardinez LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL Y LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXI- CO: PERSPECTIVAS, ANÁLISIS Y REFLEXIONES.	25
Silvia Palma Atlixqueño LA INDEPENDENCIA DE MÉXICO: DESDE UNA PERS- PECTIVA DE GÉNERO.	31
Alejandro Vásquez Guerrero LA ALTERIDAD ODIADA.	41
Míreya Monroy Carreño y Patricia Monroy Carreño ¿PORQUÉ NO SE HA LOGRADO LA EQUIDAD DE GÉNERO EN LAS ÁREAS DE CIENCIA?	47
Luz del Carmen Prieto Arteaga, Judith Manusch y Jesús Nolasco Nájera REPENSANDO EL MIEDO Y LA VIOLENCIA A TRAVÉS DE LA GENERIZACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO EN EL CCH-NAUCALPAN.	53
Alma Patricia López Hernández. "TE QUIERO CON SABOR A CHOCOLATE" ...	65
Romero Martínez Brisa GIROS EN LA MIRADA: LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO UN MEDIO PARA VISIBILIZAR A LAS MUJERES.	71



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

- Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
RECTOR
- Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
SECRETARIO GENERAL
- Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria
SECRETARIO ADMINISTRATIVO
- Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
- Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
**SECRETARIO DE PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y
 SEGURIDAD UNIVERSITARIA**
- Dra. Mónica González Contró
ABOGADA GENERAL
- Mtro. Néstor Martínez Cristo
DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



**ESCUELA NACIONAL
 COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

- Dr. Benjamín Barajas Sánchez
DIRECTOR GENERAL
- Mtra. Silvia Velasco Ruíz
SECRETARIA GENERAL
- Lic. María Elena Juárez Sánchez
SECRETARIA ACADÉMICA
- Lic. Rocío Carrillo Camargo
SECRETARIA ADMINISTRATIVA
- Mtra. Patricia García Pavón
**SECRETARIA DE SERVICIOS
 DE APOYO AL APRENDIZAJE**
- Lic. Miguel Ortega del Valle
SECRETARIO DE PLANEACIÓN
- Lic. Mayra Monsalvo Carmona
SECRETARIA ESTUDIANTIL
- Lic. Víctor Manuel Sandoval González
SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES
- Lic. Héctor Baca Espinoza
SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL
- Ing. Armando Rodríguez Arguijo
SECRETARIO DE INFORMÁTICA



Montserrat Lizeth González García y
Zyanya Sánchez Gómez **79**
¿POR QUÉ EDUCAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Carlos Lomas **85**
¿QUÉ ES SER UN HOMBRE DE VERDAD?
LA COEDUCACIÓN SENTIMENTAL DE LOS CHICOS
Y EL APRENDIZAJE DE LA EQUIDAD.

Nuestra ilustradora. **104**
LA OBRA ERÓTICA DE RIGEL HERRERA

Mariana Dalzel **107**
RESEÑA: LA GUERRA NO TIENE ROSTRO DE MUJER.

COORDINACIÓN EDITORIAL

Zyanya Sánchez Gómez

SECRETARIA TÉCNICA

Maharba Annel González García

**CONSEJO
DE REDACCIÓN**

Dante Evaristo Bello Martínez

Marco Antonio Camacho Crispín

Paola María del Consuelo Cruz Sánchez

Norma Hortensia Hernández García

Mónica Adriana Mendoza González

Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél

Paola Elizabeth de la Concepción Zamora

Borge

DISEÑO Y FORMACIÓN EDITORIAL

María Mercedes Olvera Pacheco

CORRECCIÓN DE ESTILO

Zyanya Sánchez Gómez

Alberto Otoniel Pavón Velázquez

Mildred Meléndez Rodríguez

CORRECCIÓN EN INGLÉS

Carmen Celeste Martínez Aguilar

Murmillos Filosóficos, año 8, número 17, julio-diciembre 2019, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, en México, DF, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, Delegación Coyoacán, México, DF, teléfono 5622-0025. Correo electrónico: murmullos.cch@gmail.com.

Editor responsable: Héctor Baca Espinoza. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2016-041813341600-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). ISSN: 2448-8607. Certificado de Licitud de Título y Contenido: 15931, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

La responsabilidad de los textos publicados en *Murmillos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.

EDITORIAL

EQUIDAD DE GÉNERO

El Colegio de Ciencias y Humanidades tiene entre sus principales objetivos el motivar y propiciar en su comunidad la equidad de género, entendida esta como un principio normativo que prescribe la igualdad de oportunidades tanto para mujeres como para hombres. Dentro de nuestro Colegio buscamos generar espacios dentro de los cuales se motive la reflexión y el trabajo interdisciplinario para que nuestros estudiantes adquieran herramientas conceptuales y prácticas que les permitan valorar la justicia como una herramienta fundamental para la consolidación de una sociedad democrática, esto con base en el ejercicio crítico de la ciudadanía.

Un elemento constitutivo de este ejercicio crítico es, indiscutiblemente, la equidad de género, pues ésta contribuye a que se visibilice a quienes están en situación de desventaja y además, de esta forma, se pueda trabajar para que todos tengan las mismas posibilidades. Somos conscientes de que una sociedad justa y democrática debe garantizar el desarrollo de sus ciudadanos por igual, sin distinción de *género* o *de orientación sexual*. Por ello, el Colegio busca incentivar mecanismos de inclusión, así como garantizar condiciones para que sus integrantes alcancen una vida digna.

Para lograr lo anterior, es indispensable que nuestra comunidad logre conocer y socializar el conocimiento adquirido sobre equidad, igualdad, justicia e inclusión. Por tal motivo, en la presente edición de *Murmillos Filosóficos*, en su número 17, dedicamos un espacio para hablar de la equidad de género y de temas afines que son un reflejo fiel de las inquietudes sociales que están emergiendo actualmente no sólo en nuestra sociedad sino en el mundo.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

DOSSIER



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 17 de junio de 2019

Resumen: En el siguiente artículo se presenta el enfoque ecofeminista como una vertiente del movimiento feminista desde una veta medioambiental, específicamente lo que refiere a la sustentabilidad como una categoría de análisis interdisciplinaria. En este caso se aborda el ecofeminismo desde las aportaciones de la Sociología, así como la importancia de recuperarlo como un medio para la transformación social, el cual puede ser abordado desde diversas disciplinas en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Palabras clave: ecofeminismo, feminismo, sustentabilidad, sociología.

Abstract: In the following article is presented the “ecofeminist” point of view as a branch of the feminist movement, from an environmental approach, precisely, sustainability as a category for interdisciplinary analysis. In this case, ecofeminism is addressed with contributions from sociology, and the importance of recovering it as a way of social transformation from various disciplines of the Sciences and Humanities School.

Keywords: ecofeminism, feminism, sustainability, sociology.

Aportaciones

SOCIOLOGÍCAS

sobre ecofeminismo

Sociological contributions about ecofeminism

ROCÍO VALDÉS QUINTERO*

CONSIDERACIONES INICIALES

Si bien el mundo es sólo uno para todos los seres humanos, en general, la vida de las mujeres es muy diferente a la de los hombres debido a pautas de socialización relacionadas con el género. De acuerdo con ONU-Mujeres (2017) en lo que respecta al medio ambiente hoy día, las mujeres cumplen funciones claramente definidas: en la ordenación de la fauna y la flora de los bosques, las tierras áridas, los humedales y la agricultura; en la recolección de agua, combustible y forraje para uso doméstico.

En este sentido es importante analizar el rol que las mujeres han desempeñado históricamente como las principales reproductoras de los patrones de conducta de sus familias y de sus comunidades, ya sean rurales o urbanas y cómo este rol se ha constituido y relacionado con el ambiente.

Según referencias del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2017), las mujeres aportan su tiempo, energía, aptitudes y visión personal al desarrollo

de las familias y las comunidades, lo cual las convierte en una fuente invaluable de conocimientos y destrezas en lo que respecta a la gestión del medio ambiente y las medidas ambientales apropiadas.

Para Carrasco (2009), la participación de las mujeres en la conservación del medio ambiente está directamente asociada a la educación y en especial la de las niñas y las mujeres, que las prepare para el ejercicio de sus derechos y de la ciudadanía plena, pues el grado de participación equitativa en los niveles de decisión y el reparto igualitario de las responsabilidades familiares y domésticas serán mayores, de tal forma que las mujeres puedan ser partícipes del diseño de nuevas formas de integración a la sociedad con algo tan sencillo como ser las transmisoras de conocimiento y de patrones de conducta en algo que es vital: conservar y preservar los recursos para que el grueso de la población alcance estándares de calidad de vida aceptables.

Para ello en el contexto escolar del Colegio de Ciencias y Humanidades, es necesario pensar en escenarios de aprendizaje

* Maestra en Docencia para la Educación Media Superior, con orientación en Ciencias Sociales y licenciada en Sociología, ambos grados por la FCPYS de la UNAM, ha participado en diversos foros y congresos internacionales sobre educación con el tema formación de ciudadanía en adolescentes y didáctica humanista, ha publicado artículos en revistas indexadas sobre didáctica de las ciencias sociales, formación de ciudadanía y educación humanista.

El ecofeminismo nació como respuesta a lo que desde ese movimiento se definió como apropiación masculina de la agricultura y de la reproducción, es decir, de la fertilidad de la tierra y de la fecundidad de la mujer.

interdisciplinarios, en el cual materias como Biología o Química y ciencias sociales como Antropología, Historia y Ciencias políticas y sociales aborden la relación entre género, ambiente y sustentabilidad, puesto que tanto las mujeres como los hombres son portadores de conocimientos y prácticas respecto al manejo de los recursos naturales, las cuales resultan la base sobre la cual se promueva la sustentabilidad, es decir, la preservación de los recursos naturales para las generaciones futuras.

ECOFEMINISMO COMO LÍNEA DE ACCIÓN DEL MOVIMIENTO FEMINISTA

El *ecofeminismo* es un enfoque entre muchos para reflexionar sobre la sustentabilidad ambiental. De acuerdo con María Carrasco (2009) este término fue utilizado por primera vez en 1976 por Francoise d'Eaubonne para definir las acciones desarrolladas por feministas francesas que protestaban a causa de la frecuencia en desastres ecológicos; así, desde finales de los años 70 y durante la década de los 80, este enfoque describió el activismo feminista organizado para proteger el entorno, estas prácticas feministas surgieron del imperativo de la vida y la salud humana y de la necesidad de contrarrestar las agresiones contra el ambiente.

De acuerdo con d'Eaubonne *el ecofeminismo* (d'Eaubonne citada por Villuendas, 2014) se refiere a un movimiento que aglutina elementos feministas, ecologistas y pacifistas; el cual parte de la idea de visibilizar a las mujeres, así como su tradicional acceso al agua y los alimentos, las hace más cercanas a la naturaleza, la opresión del sexo femenino y el deterioro del medioambiente serían, por tanto, dos caras de la misma moneda (p.15).

En esencia *el ecofeminismo* nació como respuesta a lo que desde ese movimiento se definió como apropiación masculina de la agricultura y de la reproducción, es decir, de la fertilidad de la tierra y de la fecundidad de la mujer, lo cual consideran una consecuencia del desarrollo occidental de tipo patriarcal y economicista, según este enfoque del feminismo, dicha apropiación se habría traducido en dos efectos perniciosos: la sobreexplotación de la tierra y la mercantilización de la sexualidad femenina (Carrasco, 2009).

Por su parte Vandana Shiva (1989), sostiene que *el ecofeminismo* es reconocido por conceptualizar la relación de las mujeres con la naturaleza, planteando la existencia de un fuerte vínculo entre ambas, y defendiendo la recuperación de un principio femenino que implica armonía, sostenibilidad y diversidad (p. 25). Así el concepto y la categoría *mujer* son necesariamente el punto de partida de cualquier teoría y política feministas, al estar cimentadas en la transformación de la experiencia histórica de las mujeres en la cultura contemporánea, así como en la revisión de la teoría y los hábitos sociales desde el punto de vista de las mujeres. Puleo (2002), menciona que las distintas corrientes que surgen del feminismo y especialmente las *ecofeministas* han atribuido un don a la mujer, el don de salvadoras y cuidadoras privilegiadas de los recursos naturales. Esto responde al rol tradicional de las mujeres que se ocupan de la provisión, administración y conservación de los recursos, bienes y servicios básicos, de la infraestructura y mantenimiento de los hogares, ya sean rurales o urbanos.

Marcela Lagarde (2011), comenta que los objetivos feministas en la actualidad consisten en eliminar los cautiverios, desalambrar las vidas femeninas a través de procesos de



I wrestled a bear once, 2016

desarrollo y democracia, y hacer avanzar los derechos específicos de las mujeres; convertir los acuerdos en normas de convivencia civil, de Estado y desde una ética de la justicia, redistribuir recursos en parte expropiados a las mujeres y crear oportunidades de desarrollo.

A través de este enfoque se entiende que la crisis ambiental puede solucionarse si se incluye una perspectiva de género y se resaltan las importantes contribuciones de las mujeres a la sustentabilidad social y ecológica. En el fondo propone poner en femenino los discursos, valores y prácticas sociales. Concretamente el *ecofeminismo* nace como un compromiso social mediante el cual se une el feminismo con la ecología. Los problemas que ha denunciado el feminismo de abuso de poder, discriminación e imposición jerárquica confluyen con los que asume la ecología, lo más prometedor de este enfoque es el que aporta un feminismo con conciencia ecológica.

EL ECOFEMINISMO SOCIOLOGICO

Desde el punto de vista sociológico (Rico, 1998), el *ecofeminismo* social intenta

incorporar una nueva visión de cara al aumento de los impactos ambientales y su relación con la desigualdad social y de género, esto con el fin de construir una nueva relación entre hombres y mujeres y una relación más armónica con la naturaleza, lejos de la dominación que hace el capitalismo y más cerca de la colaboración que garantice una buena calidad de vida para todos y todas.

En este sentido, desde el enfoque de la sociología, el *ecofeminismo* apunta a la formación de una sociedad que construya nuevas relaciones entre los géneros resaltando el papel de las mujeres y una relación diferente con la naturaleza, dejando de lado la dominación que hace el capitalismo y garantizando una buena calidad de vida para todos y todas, considera que los problemas medioambientales son intrínsecos al patriarcado y al capitalismo, que justifican la explotación de la naturaleza mediante la técnica para facilitar el progreso, entendido principalmente como crecimiento económico.

Siguiendo esta postura, Margarita Velázquez (2006) afirma que las mujeres tienen derecho a tener voz en los cambios, que son una fuente indispensable de conocimientos en el tema de la sustentabilidad; más aún, son

participantes esenciales en cualquier intento exitoso de lograr una innovación constructiva. El progreso en el conocimiento en estos entornos debe reflejar los detalles de los papeles diferenciales de los géneros en cada comunidad.

Así mismo, desde el punto de vista de los estudios sociológicos en ecofeminismo, es necesario estudiar no sólo los orígenes y el desarrollo del patriarcado sino los mecanismos que ha utilizado este sistema para mantener las relaciones de dominación subordinación que se establecen entre el hombre y la mujer.

Shiva (1996) plantea que, “la mejor forma en que las mujeres pueden enfrentar la dominación y violencia patriarcal y lograr su liberación es ocupando los espacios públicos que tradicionalmente éstas tendrían que haber tenido” (p. 6). Agrega que si bien esto es necesario, no es suficiente por cuanto habría que enfrentar, además, denuncia que los modelos de desarrollo patriarcales son altamente destructivos del ambiente.

CONSIDERACIONES FINALES

Cabe decir que el *ecofeminismo* es en esencia un discurso y un movimiento social plural, cuyas variantes coinciden en dar cuenta de una relación íntima, entre la subordinación de las mujeres y la destrucción de la naturaleza. En el cual, el antropocentrismo es en realidad androcentrismo y representa un modelo cultural en el que se imponen las visiones masculinas sobre las femeninas consideradas inferiores, ignoradas e incluso invisibles. De tal manera que la explotación de la naturaleza y la explotación de la mujer se conectan mediante una forma de ver la realidad y un conjunto de prácticas, es decir, del sistema patriarcal.

Así el *ecofeminismo* pone énfasis en la necesidad de luchar y transformar desde el feminismo y el ecologismo simultáneamente, así la relación mujeres-medio ambiente toma formas diferentes dependiendo la clase social y la etnia, así como las dimensiones de la destrucción ambiental las cuales afectan en

mayor medida a los que tienen menos recursos económicos, en este sentido, es importante recuperar este enfoque en el marco de la educación que imparte nuestro Colegio a través de enfoques interdisciplinarios que les permita a los estudiantes tener un panorama amplio acerca de la conservación del medio ambiente desde el punto de vista del movimiento feminista.

REFERENCIAS

Carrasco, M. (2009). *Mujer y agua potable: Un análisis de sustentabilidad y gestión del recurso a partir del uso doméstico en el municipio de Tlaxcala*. Ciudad de México, México: EUMED.

Lagarde, M. (2011). *Claves éticas para el feminismo en el umbral del milenio*. Recuperado el 4 de noviembre del 2019, del sitio: www.posgrados.unam.mx/servicios/productos/omnias/antiores/41/04.pdf.

Puleo, A. (2002). Un repaso a las diversas corrientes del Ecofeminismo, feminismo y ecología. *El Ecologista de la Universidad de Valladolid* 2 (31).

Rico, M. (1998). *Género, Medio Ambiente y Sustentabilidad del Desarrollo*. Santiago de Chile: CEPAL.

Segales, M. (2005). *Mujeres y Ecología: El ecofeminismo*. Madrid, España: Instituto de Desarrollo Regional.

Shiva, V. (1996). El planeta es nuestra casa. *Revista Mujer Salud*. 2(96): Bogotá, Colombia: CONACYT.

Shiva, V. (1989). *Staying Alive: Women Ecology and Development*. Londres, Inglaterra: Zedbooks.

UNEP y ONU-Mujeres. (2017). *La mujer, el medio ambiente y el desarrollo sostenible: estableciendo los vínculos*. Recuperado el 4 de noviembre del 2019, del sitio: www.unep.org/PDF/Women/Spanish/Chaptertow.pdf.

Velázquez, M. (1996). *Género y ambiente en Latinoamérica*. Ciudad de México, México: UNAM.

Villuendas, M. (2014). *Ecofeminismo y Educación*. Granada, España: Facultad de Psicología/Universidad de Granada.



My face is yours, 2015



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 17 de junio de 2019

Resumen: El objetivo principal de este trabajo consiste en revisar cómo los estudios de género abren la posibilidad para comprender cómo en las sociedades se construye una desigualdad entre hombres y mujeres, a partir de la diferencia sexual. Asimismo, se revisa cómo la construcción cultural de patrones de conducta y de los discursos tendientes a legitimar las políticas estatales suelen prohibir el aborto, cuyo fundamento se encuentra en una concepción estigmatizada de la mujer. En este sentido, se argumenta que estas concepciones son una visión estigmatizada que coloca a las mujeres en una situación de desventaja social cuando no se reconoce su capacidad para decidir sobre su cuerpo y sobre su maternidad.

Palabras clave: género, sexo, aborto, perspectiva de género.

Abstract: The main objective of this paper is to review how gender studies open the possibility to understand how, in societies, inequality between men and women is constructed, based on sexual difference. It also reviews how the cultural construction of patterns of behavior and discourses tending to legitimize state policies often prohibit abortion, whose foundation lies in a stigmatized conception of women. In this sense, it is argued that these conceptions are a stigmatized vision that places women in a situation of a social disadvantage when their capacity to decide about their body and motherhood is not recognized.

Keywords: gender, sex, abortion, gender perspective.

Los (insurgentes) estudios de

GÉNERO

y la (urgente) interrupción legal del embarazo

The (insurgent) gender studies and the (urgent) legal interruption of pregnancy

PEDRO J. MEZA HERNÁNDEZ*

HISTORIA PARTICULAR DE UNA FAMA: LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

Uno de los libros que he leído recientemente es el de *1Q84*, del escritor Haruki Murakami, en esta obra literaria uno de los personajes principales, llamado Tengo, decide leer un libro en voz alta a Fukaeri. La lectura de este libro aparece justo después de una discusión sobre la novela *1984* de Orwell—la cual es una referencia para que el lector de la novela pueda entender el título *1Q84*—. En esta discusión, Tengo le explica a Fukaeri que el argumento principal de la novela *1984* consiste en representar una sociedad oscura controlada por un sistema totalitario. El azar literario hace que en la casa de Tengo no se encontrara la novela del escritor inglés, razón por la cual Fukaeri termina por escoger, entre varios libros, *La isla de Sajalín*, escrita en el siglo XIX,

por Antón Chéjov. Esta obra, sobre la isla de Sajalín, temporal y espacialmente perteneciente a la Rusia zarista, termina por describir, más con un estilo científico que literario, la forma de vida peculiar de los guiliardos, un grupo de indígenas que vivieron en ella antes del dominio ruso. Murakami (2019) cita en extenso el libro para confirmar que en el pueblo de los guiliardos:

[n]o reconocen ningún tipo de autoridad y, por lo visto, desconocen lo que significa “superior” e “inferior”. Los guiliardos, como se ha dicho y se ha escrito, desconocen la noción de autoridad familiar. El padre no piensa que es superior a su hijo y el hijo no siente respeto por el padre y vive como se le antoja. Una madre de avanzada edad no tiene más poder en la yurta que su hija adolescente. Todos los miembros masculinos de una misma familia ostentan la misma autoridad. Si se convida a vodka, hay que ofrecer incluso a los más pequeños.

En cuanto a las mujeres, carecen de

* Pedro J. Meza Hernández es doctor en Filosofía moral y política por la Universidad Autónoma Metropolitana. Participa como profesor de asignatura en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, como coordinador del curso de Educación en Derechos Humanos en el Diplomado en Educación en Derechos Humanos a distancia de la Universidad Iberoamericana y como Docente Tutor Investigador en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. Asimismo, ha sido reconocido como candidato a Investigador Nacional. La línea de investigación que ha trabajado, a partir de su tesis doctoral, tiene que ver con los temas relacionados con el laicismo, la tolerancia y los derechos de libertad religiosa. Actualmente, trabaja el tema del aborto y los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

derechos, ya se trate de una abuela, una madre o una niña de pecho. Se les trata como animales domésticos, como un objeto que puede tirarse o venderse, o como un perro al que se expulsa a patadas. No obstante, los perros reciben caricias alguna vez; las mujeres nunca [...] El guiliako troca una lanza, una barca o un perro por una muchacha, la lleva a su yurta, yace con ella sobre una piel de oso, y eso es todo (pp. 425 y 426).

Lo que más me ha llamado la atención y que me ha dejado perplejo, ha sido mi relectura sobre esta novela. Tengo que reconocer que la primera ocasión que la revisé no noté el contraste entre este primer párrafo que acabo de citar con el segundo. En esa primera ocasión tan sólo me llamó la atención el detalle sobre las extrañas formas de relacionarse entre los guiliardos, pues solo observé la posibilidad de una sociedad sin relaciones

sobre género para cambiar la perspectiva a la hora de analizar y comprender las relaciones sociales, políticas y económicas que existen entre hombres y mujeres, exponen un argumento para explicar por qué es posible encontrar una serie de explicaciones y narraciones que suelen obviar la relación de diferencia y desigualdad entre hombres y mujeres. Por principio, señalan el hecho de que existe una variabilidad cultural a la hora de interpretar los roles que guían las acciones de los hombres y las mujeres. Para ilustrar esta afirmación observen la historia de la profesión médica en Estados Unidos con el fin de acentuar las modificaciones que ha tenido el rol de la mujer dentro de esta actividad específica:

[...] en el pasado se la consideraba más bien

La familia tenía una función social normativa que consideraba que hombres y mujeres tenían roles asignados socialmente.

de subordinación familiar y sin relaciones de autoridad, pues no reconocen jerarquías. El efecto literario, pretendido por lo que supongo la sagacidad de un buen escritor, me llevó a observar tan sólo la antítesis entre las sociedades descritas en 1984 de Orwell y *La isla de Sajalín* de Chéjov (2005), como si el objetivo hubiera sido mostrar que en la realidad era posible una sociedad sin ninguna forma de relación jerárquica, es decir que la utopía de una sociedad horizontal era posible. Sin embargo, el efecto literario supuesto, me llevó a obviar, no una descripción oscura y poco clara, la cual estaba escondida en el fondo de esa sociedad que fue establecida en *La isla de Sajalín*, sino una relación de subordinación extremadamente expuesta: la relación de superioridad que guardaban los hombres respecto a las mujeres.

En el texto *El concepto de género*, Jill K. Conway, Susan Bourque y Joan W. Scott (Lamas, 2015), quienes buscan señalar la importancia que han tenido los estudios

una ocupación que brindaba un servicio a la comunidad antes que una actividad basada en conocimientos basados en la ciencia y en los laboratorios, en un principio la medicina estuvo abierta a las mujeres. La transformación de la medicina en un campo profesional ocurrió a fines del siglo XIX; como parte de este proceso, las mujeres quedaron excluidas de la medicina basada en la investigación, y se alteraron las concepciones que regían el pudor femenino para que las mujeres pudieran ser examinadas y tratadas por médicos (Lamas, 2015, p.45).

Sin embargo, como se puede constatar en la realidad, este fenómeno no es exclusivo de la medicina, sino que, también, es posible observarlo en cómo son modeladas las relaciones entre hombres y mujeres respecto al uso y acceso de la tecnología, a las actividades dentro del hogar, a la educación, el acceso a puestos de trabajo y a la remuneración que se obtiene por ese trabajo —el cual tiende, siempre, a ser más bajo para las mujeres respecto al que percibe un hombre con la

El hombre como la mujer debían adoptar comportamientos sociales diferenciados, a partir de los supuestos datos biológicos, los cuales estaban determinados por el sexo.

misma preparación—. En efecto, en 1987, tan tarde como lo ha sido mi relectura de *La isla de Sajalín*, el concepto de género tuvo como objetivo evidenciar que existe un sistema de género, cuyo efecto social establece un orden jerárquico, el cual se funda en la diferencia sexual y en el cual los hombres quedan en la capa superior y las mujeres en la inferior de la sociedad.

Ahora bien, esta asignación de posiciones sociales entre hombres y mujeres no es natural, sino cultural, como bien se ha señalado. Sin embargo, durante mucho tiempo se pensó lo contrario. A modo de ilustración, se puede resaltar cómo, todavía a la mitad del siglo xx, el análisis social dominante, en particular en la tradición de Estados Unidos, en la obra de Talcot Parsons y Robert Bales, sobre la dinámica familiar, suponía que la familia tenía una función social normativa que consideraba que hombres y mujeres tenían roles asignados socialmente (Lamas, 2015, p.41). Por ejemplo, el hombre realizaba actividades públicas, productivas y de dirección por contar con las capacidades para el trabajo instrumental. En cambio, la mujer adoptaba el rol de ama de casa con el fin de mantener el orden de la vida familiar y la crianza de los hijos, pues contaba con las habilidades para manejar los aspectos expresivos. La conjunción de estos dos roles, a través del matrimonio, era básico para el funcionamiento de la sociedad, los cuales eran asignados socialmente, teniendo como base las supuestas capacidades y habilidades naturales de cada individuo. En efecto, una teoría social así suponía que tanto el hombre

como la mujer *debían* adoptar comportamientos sociales diferenciados, a partir de los supuestos datos biológicos, los cuales estaban determinados por el sexo, con el fin de cumplir con ciertas actividades que no estaban exentas del condicionamiento político y económico. Sin embargo, la base de esta explicación suponía que la diferencia entre hombre y mujer se basaba en un *supuesto* dato biológico y, a partir de esta información, se racionalizaban estos roles sociales, de tal suerte que se hacían aparecer en la escena social como si fueran naturales. Un corolario de esta teoría era que todo comportamiento diferente era considerado como una desviación, que tendería a desaparecer socialmente.

Unos años antes de la publicación de la obra de Parsons y Bale, en 1935, Margaret Mead publicó el libro *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, el cual era el resultado del estudio antropológico sobre tres tribus de Nueva Guinea: los arapesh, los mundugumor y los tchambuli. El objetivo de esta obra era estudiar los modelos de conducta individual bajo el punto de vista del temperamento, los cuales, como hemos anotado antes, se explicaban como si estuvieran determinados biológicamente por el sexo. Esta última idea suponía que las mujeres actuaban conforme a cierta actitud de pasividad, de solicitud y de ternura hacia los niños; en cambio, los varones respondían más al dominio, la impersonalidad y la dirección. Sin embargo, a partir de su estudio antropológico, Mead observó



La mujer adopta el rol de ama de casa con el fin de mantener el orden de la vida familiar.

El comportamiento de los hombres y de las mujeres no depende de su sexo, sino de patrones de conducta, cuya determinación se produce culturalmente.

cómo en la tribu Arapesh, tanto hombres como mujeres, tendían a ser pacíficos, serviciales y dispuestos a corresponder a las necesidades y peticiones de los demás; por otro lado, observó cómo en la tribu mundugumor todos los individuos tendían a comportarse de manera violenta y ruda, quedando su aspecto maternal reducido al mínimo, tanto en hombres como en mujeres. Por último, observó que en la tribu tchambuli, las mujeres adoptaban un papel dominante mientras que los varones tendían hacia una actitud pasiva, lo cual representaba una relación invertida respecto a los supuestos comportamientos femeninos y masculinos que marcaban las teorías dominantes en la época en que Mead realizó sus estudios.

Como consecuencia de las observaciones realizadas por Mead (1973), a quien se considera como una de las principales teóricas del feminismo y una revolucionaria por abrir la brecha para los estudios de género, es que se pudo señalar el hecho de que, en estas tres tribus de Nueva Guinea, los comportamientos de los hombres y las mujeres no estaban determinados por la información biológica, pues no se detectó que el sexo fuera una fuerza motriz poderosa. Más bien, se descubrió que “[no] muchos, sino todos, los rasgos de la personalidad que hemos llamado masculinos o femeninos van tan poco ligados al sexo como el vestido, los ademanes y la forma de peinarse que una sociedad, en una época determinada, asigna a cada sexo” (p. 308). De ahí, se pudo concluir que aquellos rasgos de comportamiento que se consideraban naturales para el hombre y la mujer, a partir



La superioridad no la tiene el sexo que engendra, sino el que mata.



de su diferencia sexual, eran válidos sólo culturalmente. Es decir, el comportamiento de los hombres y de las mujeres no depende de su sexo, sino de patrones de conducta, cuya determinación se produce culturalmente. Asimismo, Mead (1973), mostró los límites de la propia investigación cuando se señaló que tal estudio no respondía al problema del origen de estas diferencias socialmente estandarizadas (p.309). Sin embargo, dejó el terreno marcado, pues no sólo reconoció el hecho que marca la variabilidad cultural sobre los comportamientos esperados por los hombres y las mujeres en toda comunidad humana, sino que también pudo reconocer una constante: en todos los casos conocidos son los varones quienes terminan por detentar el poder de mando, independientemente de los rasgos de comportamiento que se marquen culturalmente a cada comunidad. El giro copernicano estaba dado.

La obra de Mead en muchos sentidos puede ser revolucionaria, pero fundamentalmente lo es en cuanto abre el camino para investigar por qué en todas las sociedades conocidas las mujeres se encuentran subordinadas al hombre. Unos años más tarde, en 1949, aparece el libro *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir, en donde se plantea dos preguntas fundamentales: cuáles son los argumentos que justifican la subordinación social de las mujeres y cuáles son las verdaderas razones que generan la opresión femenina.

La explicación que propone esta filósofa francesa para responder a estas dos cuestiones tiene que ver con la manera en que las sociedades interpretan la biología de los sexos.



I colori del tempo

Para ella, no es posible aceptar la inferioridad física de las mujeres como causa de la subordinación, sino que asume que son los patrones de interpretación cultural los elementos que producen y reproducen la relación de subordinación de las mujeres respecto a los hombres (Serret y Méndez, 2011, p.21). Asimismo, reconoce que el origen de esta interpretación cultural se encuentra, probablemente, en la Edad de Bronce, exactamente cuando a las mujeres se les deja fuera de las expediciones guerreras, justo cuando se determina, culturalmente, que la superioridad no la tiene el sexo que engendra, sino el que mata (Sánchez, 2012, p.69). Asimismo, cabe resaltar que la obra de Beauvoir se antepone, de manera frontal, a una idea esencialista de la mujer, cuando señala que la mujer no nace, sino que llega a serlo. Esta idea tiene como fin rechazar toda forma de determinismo y explicación biologicista y, con ello, afirmar que el hecho de ser mujer tiene que ser explicado a partir de la consideración de que la cultura es

el principal factor que lleva a colocarla en una situación de subordinación frente al hombre. Por ello, es necesario reconocer que existe un conjunto de elementos culturales que deben ser considerados a la hora de pensar qué posibilidades tiene el devenir de la mujer, los cuales terminan condicionando a esta, pero sin determinarla. Por ello, es posible decir que si bien la obra de Mead puede ser considerada como la clave teórica para los trabajos de género, cuando abrió la ruta para el estudio de la diferencia cultural de los sexos, la obra de Beauvoir es clave, de igual manera, para entender el objetivo político del feminismo, en cuanto es posible articular la posibilidad de modificar esos patrones culturales que colocan a la mujer en una situación de desigualdad, pues no hay un determinismo de ningún tipo que diga por qué tiene que ser así la relación entre hombres y mujeres.

Unos años más tarde, a través de *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo* por Marta Lamas (2015), Gayle

Toda sociedad se estructura a partir de un sistema cultural que consiste en “[un] conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.

Rubin sienta las bases teóricas para la determinación conceptual del término género y para articular el objetivo político del feminismo. En este trabajo Rubin plantea la necesidad no sólo de conocer las causas que dan origen a la desigualdad entre hombres y mujeres, sino también la de plantear la necesidad de modificar tal relación con el fin de construir una sociedad sin jerarquía por géneros (p.53).

Ahora bien, el análisis de la sociedad que realiza Rubin parte de una dicotomía que le permite distinguir entre sexo y género. Afirma que toda sociedad se estructura a partir de un sistema cultural que consiste en “[un] conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana en la cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Lamas, 2015, p.55). Esta definición exige comprender al sexo como aquel fenómeno que está determinado biológicamente, en cuanto representa una necesidad básica para la vida de las personas, tal como lo es el comer o dormir. Sin embargo, aún estas necesidades tan básicas no se satisfacen, enteramente, de una manera natural, sino que se hacen de forma cultural, pues como bien señala Rubin “[el] hambre es hambre, pero lo que califica como alimento es determinado y obtenido culturalmente” (p.61). Por ello, la distinción entre sexo y género permite observar cómo la cultura opera una interpretación, a partir de elementos simbólicos, sobre el dato biológico de los hombres y mujeres, de tal suerte que el sexo es reductible al cuerpo de la hembra y del macho. En contraste, el género se refiere a esas interpretaciones y disposiciones culturales que definen aquello que entendemos como hombre y mujer. Sin embargo, la relevancia de su trabajo no se encuentra en

la mera diferenciación entre sexo y género, pues ya había trabajo importante sobre este tema en el campo de la sexología (Serret y Méndez, 2011, p. 26), sino que el verdadero aporte de Rubin tiene que encontrarse en cómo estas dos categorías son utilizadas por la cultura para producir una dominación estructural, cuyo efecto es la producción y reproducción de la desigualdad entre los sexos.

Diez años después de publicado este artículo, Rubin publicó una autocrítica, en la cual revisa cómo en su primer trabajo no distinguía entre género y sexualidad, de tal suerte que los consideraba como modalidades del mismo proceso social subyacente (Beltrán, 2012, p.174). Esta nueva distinción sirvió para plantear la dimensión política de la sexualidad, en cuanto organiza el sistema social, a partir de sistemas de poder que recompensan y fortalecen a ciertos individuos y actividades, mientras se castiga y oculta a otros; en particular, se tiende a diferenciar entre actividades aprobadas culturalmente como lo es la sexualidad marital reproductiva monógama mientras que se deja en escalas inferiores cualquier otra forma de expresar la sexualidad. En efecto, como es posible observar los estudios de género abrieron la puerta no sólo para que se pudiera mostrar la terrible desigualdad que se tiende a reproducir entre hombres y mujeres, sino también permitió señalar cómo es que se margina y excluye a las minorías sexuales.

Para cerrar este apartado, tal vez resulte interesante mencionar el tipo de vínculo que marcaba a Tengo y Fukaeri, pues su relación se daba entre dos adultos, cuyos intereses coincidían, dice Murakami, más o menos. Tengo representaba a un hombre soltero de cuarenta años, a quien no le interesaba conocer a una mujer con su misma edad;

tampoco buscaba enamorarse ni mantener relaciones sexuales ni todas las responsabilidades que ello conllevaba; a él le bastaba con unas horas para satisfacer su apetito sexual y qué mejor si era con una sola mujer que no le exigiera más de unas horas, un par de veces por semana. Fukaeri, en cambio, representaba a una mujer casada, quien no estaba dispuesta a renunciar a su familia, pero que al no encontrar la satisfacción sexual plena con su marido, encontró la oportunidad para hacerlo con Tengo sin ver derrumbado el orden privado que mantenía con su marido. Esa relación sería posible en *1Q84*, territorio que ubica su centro justo entre *1984* y *La isla de Sajalín*, pero que como periferia no encuentra ningún sitio.

PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERRUPCIÓN LEGAL DEL EMBARAZO

Una de las estrategias que han utilizado los estudios de género para colocar a esta categoría como una herramienta metodológica de las ciencias sociales y humanísticas, ha sido la de visibilizar no sólo las experiencias de vida de las mujeres, sino también la de aquellos individuos que se hallan fuera de las estructuras oficiales de poder (Lamas, 2015, p.44). La táctica resulta muy eficiente para comprender la profundidad que implica la revolución teórica y política que buscan evidenciar, pues la categoría de género sirve como condición de posibilidad para comprender cómo es que se producen las formas de dominación social, política y económica a partir de las diferencias sexuales, cuyos efectos terminan perjudicando y excluyendo de los beneficios sociales no sólo a las mujeres, sino, también, a todos aquellos que no se ajustan a los modelos funcionalistas de la sociedad. En este sentido, el problema de la diferencia sexual aparece cuando se usa para organizar a la sociedad en desigualdad, de tal suerte que resulta necesario poner en duda los tipos de vínculos sociales, políticos y económicos que determinan la relación entre hombres y mujeres, cuyo efecto coloca a estas últimas en una situación de desventaja

social. De igual manera, también, cobra importancia observar cómo es posible construir las nuevas relaciones sociales y políticas con el fin de que no existan formas ilegítimas de dominación que limiten el desarrollo pleno de las mujeres a partir de las diferencias sexuales.

Por ello, adoptar una perspectiva de género a la hora de analizar los problemas sociales implicaría adoptar una perspectiva crítica, en cuanto representa “una manera de percibir la realidad que toma en cuenta tanto a mujeres como hombres y las diferencias y posiciones desiguales, socialmente construidas, entre ambos” (Serret y Méndez, 2011, p.40). En efecto, aunque es fundamental visibilizar los mecanismos que terminan produciendo situaciones de exclusión y desventaja para las mujeres, y todos los grupos marginales de la sociedad, también es importante indicar cómo la perspectiva de género puede servir a la hora de dirigir las políticas públicas con el fin de eliminar los obstáculos y estigmas sociales que impiden el acceso a los beneficios sociales y al propio desarrollo de las mujeres.

Ahora bien, uno de los temas que puede ser abordado desde la perspectiva de género es el del aborto, pues aunque existe una serie de progresos sobre la interrupción legal del embarazo, todavía es una tarea pendiente en México. En efecto, el tema de la posible legalización del aborto representa uno de los principales retos a trabajar tanto en la teoría así como en la práctica política, pues del análisis que se haga sobre este tema, será posible mostrar cómo es que se construye una de las intolerables situaciones que viven las mujeres y que las coloca en una situación de desventaja, cuando, precisamente, se mantiene la penalización del aborto; pero, sobre todo, porque estas investigaciones abren la posibilidad para comprender hacia dónde se puede dirigir la argumentación pública que favorezca el cambio de las instituciones públicas y la perspectiva de los gobiernos para desbloquear un marco legal con el fin de garantizar el aborto libre y seguro, como parte del conjunto de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.

La necesidad del Estado se transformaba en la virtud de la mujer-madre.

Desde una perspectiva histórica, se puede advertir que las normas culturalmente producidas para obstaculizar la interrupción legal del embarazo han ido acompañadas, estrechamente, de una concepción estigmatizada de la mujer. En el caso de cómo los Estados han operado la penalización del aborto se puede señalar cómo el rol social y político de la mujer ha tendido a ser interpretado como un vehículo para el fortalecimiento de la estructura estatal. En efecto, a un lado del despliegue y fortalecimiento del Estado, apareció la necesidad de poblar los territorios nacientes, en particular durante los siglos XVIII y XIX. Esta necesidad llevó a valorar el nacimiento de niños como un acontecimiento políticamente relevante, al grado que se constituyó en un valor heroico traer hijos al mundo para convertirlos en parte de la fuerza laboral y de la milicia. Así mismo, es posible observar cómo uno de los principales promotores de la salud pública, en los albores del siglo XIX, el iluminista europeo Johan Peter Frank, exigía a los jefes de gobierno de toda república que se vieran obligados a cumplir con el objetivo de proveer a todas las comunas de parteras bien instruidas y a todo distrito con un hábil y experimentado obstetra, pues no cumplir con este deber estatal, podría desanimar a las propias mujeres a embarazarse (Galeotti, 2014, p.66). Como es posible observar, este programa no tenía como objetivo político atender la necesidad de servicios médicos de la mujer, sino garantizar la producción de ciudadanos para el Estado.

De igual manera, hay que agregar cómo la necesidad del Estado se tradujo en un dispositivo político que interpretaba a la maternidad como parte integral del destino de la mujer, puesto que, como bien señala Giulia Galeotti (2004), "el Estado tiene necesidad de la madre y la estrategia política presenta

esta necesidad como la única posible y auténtica misión femenina" (p.66). Sin embargo, este supuesto destino de la mujer era el resultado de una operación cultural que se producía a partir de la representación de la mujer como madre, como alguien que debía encontrar en la actividad reproductora "el único camino de felicidad y satisfacción que la naturaleza y la sociedad le ofrecen" (p.67). El efecto de esta apuesta era espectacular cuando se mira desde una perspectiva de género: la necesidad del Estado se transformaba en la virtud de la mujer-madre.

Así, pues, el sino de la mujer era configurado políticamente y se pretendía que fuera castigado cuando no se acataba. Esto era así, porque durante el siglo XIX fue cuando se inició la modernización de los códigos jurídicos, los cuales tendían a simplificar, clarificar y dar certeza del aborto como un delito. En efecto, una vez que se reconocía la necesidad estatal de alimentar con hijos el hambre de crecimiento y desarrollo estatal, fue que aparecieron dos argumentos para defender por qué no bastaba con estimular el embarazo, sino, también, prohibir el aborto: el primero se fundaba en una concepción organicista que negaba el derecho a abortar en razón de la familia o el interés colectivo. El segundo, adoptaba una posición paternalista cuando negaba la interrupción del embarazo con el fin de evitar la muerte de la mujer por la misma práctica abortiva (p.79). En el primer caso se priorizaban entidades construidas socialmente frente a los derechos de la mujer y, en el segundo caso, se interpretaba a la mujer como menor de edad.

Cuando se señalan algunas de estas pautas culturales y políticas, que pretenden definir el destino de las mujeres, en realidad el objetivo es que se ponga atención en cómo se construye la prohibición y penalización del aborto, a partir de la propia construcción del



discurso que busca legitimar al Estado, pues esta justificación es reductible a la búsqueda de satisfacción de un crecimiento poblacional a costa de la autonomía de la mujer para decidir sobre su cuerpo. Bajo esta lógica, es posible observar cómo los intereses estatales pueden llegar a colocar la mirada en objetivos que terminan no sólo obviando una perspectiva de género, cuando se alimentan con interpretaciones sesgadas que limitan el desarrollo de la mujer, sino que, además, tienden a generar formas de dominación ilegítimas

cuando producen mecanismos de control jurídicos y penales para prohibir el aborto, cuyo efecto es negar la autonomía de las mujeres a decidir sobre su propio cuerpo.

Un ejemplo más radical, de cómo estas interpretaciones estigmatizadas de la mujer limitan su autonomía como personas, se encuentra en el texto de Ana de Miguel Álvarez, denominado *De "vasijas vacías" a "vientres de alquiler": la usurpación de la capacidad reproductora de las mujeres*. En este trabajo no sólo se busca señalar por qué la prohibición del

aborto es una forma de control que limita la autonomía de la mujer cuando no se les reconoce como seres plenos, sino que en lo más profundo de esta prohibición se encuentra una interpretación que interpreta la capacidad de las mujeres como una carga biológica y un hándicap social y político, cuando en realidad se tendría que reconocer la capacidad reproductora de las mujeres frente a la no capacidad reproductora de los varones (Busdygan, 2018, p.57).

El argumento de Ana de Miguel Álvarez es de gran originalidad, pues construye un puente de conexión entre dos fenómenos que parecieran muy distantes. Su estrategia argumentativa permite comparar cómo se producen y reproducen los argumentos para prohibir el aborto con los argumentos que buscan legitimar la gestación subrogada. En el fondo este argumento termina por señalar cómo se construye una interpretación de la mujer como un receptáculo, como una vasija o como un horno que tiene como función el cocinar hijos que no son de ellas. Esto es así, cuando se argumenta que la gestación subrogada ha tendido al desarrollo del derecho a ser padres sin una madre. En realidad, lo que se construye es una interpretación en donde la paternidad de un hombre, por poner el caso de un varón que desea tener un hijo sin la mediación de una mujer, se construye a partir de la defensa del derecho del varón a ser padre. En efecto, esta defensa del derecho del varón se realiza a partir de la anulación del derecho de la mujer a ser madre, pues "las madres contratadas a tal efecto firman un contrato en que consta que el feto que van a gestar durante nueve meses no les pertenece, porque no es suyo" (p.59). Por ello, cuando una madre renta su vientre termina por reconocer que no tiene derecho a abortar, pues ni el embrión ni el feto son suyos. Este contrato se funda, pues, en una interpretación en donde no se reconoce la capacidad reproductora de la mujer y sí el derecho del hombre a ser padre. La cuestión es hasta qué punto es posible aceptar un mundo en el que, a la hora de tomar decisiones que afectan tanto a hombres como

mujeres, las acciones que se derivan se tomen por la necesidad del Estado, en la defensa de una vida que le pertenece a Dios o conforme al derecho del padre.

En efecto, una perspectiva de género lo que nos obliga a discutir seriamente es que no es posible que las normas sociales se funden en la diferencia sexual, pues ella produce una desigualdad, bajo la cual la mujer queda subordinada respecto a los hombres y en una situación de desventaja. Por ello, es necesario exigir que, a la hora de argumentar sobre la legitimidad de las decisiones estatales y de la conducción de los programas de políticas públicas, se reconozca la capacidad de la mujer para decidir sobre su propio cuerpo, a la hora de decidir sobre su maternidad. No hacerlo significa mantener un mundo definido por la dominación fundada en la diferencia sexual, cuyo efecto es la producción y reproducción de la desigualdad entre hombres y mujeres.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En el plano de los hechos es posible notar cómo se ha llegado a cuestionar la validez del feminismo, tanto en su programa teórico como en el político, pues como señala Amneris Chaparro, esta tendencia social se observa en aquellas jóvenes que terminan poblando el siglo XXI, quienes no se ven representadas por el feminismo, ya sea porque la interpretan como una ideología anti hombres o anti femenina. También es posible observar esta tendencia a rechazar el feminismo cuando se considera como una cuestión del pasado, pues sus metas y objetivos han sido alcanzados (Lamas, 2015, p.7).

Sin embargo, en los hechos es posible observar que el feminismo y el estudio sobre cuestiones de género son temas vigentes en la teoría, pues nos permiten comprender que, las relaciones entre hombres y mujeres, no pueden dejar de ser pensadas por el hecho de la variabilidad cultural. Como afirma Mead (1973), el estudio de las tribus de Nueva Guinea le mostraron que los patrones de conducta que dirigían las acciones de las mujeres no eran naturales, sino producto de la cultura,

a partir de la diferencia sexual. Esta idea es cardinal para los estudios posteriores, pues permite entender que el destino de la mujer no debe entenderse como algo natural, sino como un proyecto político que tiene como principal objetivo eliminar la desigualdad producida entre hombres y mujeres. Porello, el esfuerzo teórico de los estudios de género tendió no sólo a esclarecer la diferencia entre sexo y género, sino, sobre todo, a mostrar por qué es indispensable modificar los patrones culturales que tienden a colocar a las mujeres en una situación de desigualdad fundada en la diferencia sexual.

Por último, es necesario resaltar cómo, en muchos estados federativos de México, todavía se mantiene la penalización del aborto por la falta de reconocimiento de las tres causales básicas que excluyen la punibilidad del aborto, así como por un discurso que tiende a negar los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres cuando se apela a la prioridad que tienen los estados federativos para defender la vida desde la concepción, argumento que es sostenido por los grupos más conservadores de la sociedad mexicana y que representan una concepción sesgada de los derechos de la mujer a decidir sobre su cuerpo. Sin embargo, todos los discursos que niegan el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y una maternidad elegida nos ayudan a entender el enorme valor de analizar los temas desde una perspectiva de género; sobre todo, cuando se busca modificar y cambiar las normas y los programas políticos y sociales. Por todo lo anterior, es necesario resaltar la urgencia de utilizar la perspectiva de género cuando se analizan los discursos tendientes a legitimar los objetivos estatales y sus programas estratégicos; en particular aquellos que buscan dar una salida al siempre problemático tema del aborto. No hacerlo es condenar a las mujeres al infierno de la minoría de edad cuando no se reconocen y no se garantizan sus derechos y su capacidad para decidir sobre su vida, su cuerpo y sobre la maternidad.

BIBLIOGRAFÍA

Beltrán, E., Maquieira, D., Álvarez, S. Sánchez, C. (2012). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Busdygan, D. (2018). *Aborto. Aspectos normativos, jurídicos y discursivos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Checa, S. (2006). *Realidades y coyunturas del aborto. Entre el derecho y la necesidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Galeotti, G. (2004). *Historia del aborto*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Grupo de Información en Reproducción Elegida (2013). *Omisión e Indiferencia*. Recuperado el 10 de julio de 2017, del sitio: <http://informe.gire.org.mx/index.html>.

Lamas, M. (2015). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. Ciudad de México, México: UNAM/Centro de Investigaciones y Estudios de Género/Bonilla Artigas.

Lamas, M. (2017). *La interrupción legal del embarazo. El caso de la Ciudad de México*. Ciudad de México, México. Fondo de Cultura Económica/UNAM/Centro de Investigaciones y Estudios de Género.

Mayans, I. (2017). "La controversia sobre la interrupción de los embarazos. Independencia ética, autonomía reproductiva y calidad de vida". Ciudad de México, México: Tirant lo Blanch.

Mead, M. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona, España: Laia.

Murakami, H. (2011). *1Q84. Libros 1 y 2*. Ciudad de México, México: Tusquets.

Rodríguez, J. (2006). "Un marco teórico para la discriminación". Ciudad de México, México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

Serret, E; Méndez, J. (2011). *Sexo, género y feminismo*. Ciudad de México, México: Suprema Corte de Justicia/Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación / Instituto Electoral del Distrito Federal.



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 17 de junio de 2019

Resumen: La perspectiva de género como parte de las políticas educativas obedece a una realidad social en la que la diferencia sexual marca la pauta para la existencia de asimetrías, desigualdades y todo tipo de injusticias sociales. Por lo anterior, este artículo pretende indagar como se lleva a cabo la gestión de las políticas con perspectiva de género en dos instituciones de educación superior, analizar sus realidades y ubicar la forma en que dichas actividades se vinculan con la población que las compone.

Palabras clave: gestión, políticas con perspectiva de género, institucionalización y transversalización.

Abstract: The gender perspective as part of educational policies is due to a social reality in which sexual difference justified the existence of asymmetries, inequalities, and all kinds of social injustices. Therefore, this article focused on investigating how the management of policies with a gender perspective is carried out in two higher education institutions, analyze their realities, and locate how said activities are linked to their communities.

Keywords: management, policies with a gender perspective, institutionalization, and mainstreaming.

La gestión de las políticas con

PERSPECTIVA

de género en el Instituto Politécnico Nacional
y la Universidad Nacional Autónoma de México:
perspectivas, análisis y reflexiones

The management of policies with a gender perspective in Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México: perspectives, analysis and reflections.

ALICIA SANDRA TOVAR JARDINEZ

INTRODUCCIÓN

El precedente elemental del surgimiento de la perspectiva de género como una política pública en el ámbito educativo, es el feminismo, movimiento que da origen a ordenamientos jurídico normativos relativos a la igualdad y tiene como antecedente varios siglos de reivindicaciones de los movimientos feministas.

El feminismo como movimiento social surge durante la época de la Ilustración, momento histórico en el que se ubica una reconfiguración un nuevo orden político-social basado en la primacía de la ley y la autonomía de los seres humanos, que reconoce la dignidad humana y los derechos que le son inherentes, pero en el que la mujer es excluida (Heras, 2009).

Desde entonces hasta ahora las olas feministas no han dejado de surgir y con ellas la reivindicación de los derechos de la mujer y otros grupos excluidos de la heteronormatividad patriarcal. Por lo anterior, surge la denominada perspectiva de género, que llevada al ámbito de las instituciones del gobierno se refiere al hecho de integrar a la política dicha

noción para construir una sociedad más igualitaria y sin discriminación, a través de la identificación de relaciones de poder que han mantenido en rezago a ciertos grupos y la reivindicación de sus derechos.

En las instituciones educativas mexicanas la implementación de políticas con perspectiva de género obedece, en primer lugar, a los tratados internacionales a los que México se ha suscrito, instituciones como el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas obligan a los países que la integran a incluir este tipo de instrumentos dentro de sus planes y programas de gobierno. En general, la gestión de las políticas públicas con perspectiva de género en México opera como modelos de integración/exclusión de las posibles significaciones que las mujeres hacen de su participación en el espacio público y se lleva a cabo en todos los órganos de gobierno, incluyendo el educativo mediante dos procesos principales conocidos como institucionalización y transversalización.

La institucionalización de la perspectiva de género refiere al proceso político-institucional mediante el cual se legitima políticamente la necesidad de establecer acciones dirigidas a superar las desigualdades entre

La gestión de las políticas públicas con perspectiva de género en México opera como modelos de integración/exclusión de las posibles significaciones que las mujeres hacen de su participación en el espacio público.

los sexos, como la creación de oficinas o instancias abocadas a la generación de políticas públicas (Cerva, 2006).

En cambio, la transversalización de la perspectiva de género se refiere a los enfoques construidos históricamente para atender la creación de formas de resolución de problemas públicos de género (Zaremborg, 2013) y tiene como objetivo incorporar dicha perspectiva a las políticas públicas de un país.

Desde el enfoque educativo, la transversalización de la perspectiva de género promueve la perspectiva de género en todas las funciones sustantivas educativas, con la finalidad de obtener una educación científica, humanista y feminista.

RESEÑA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo realizado por Tovar (2019) tuvo como problema de investigación analizar las formas en que la gestión de las políticas con perspectiva de género responde a las necesidades académicas, administrativas y culturales de las comunidades que conforman al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A partir de esto surgió la pregunta de ¿qué factores de la gestión de las políticas con perspectiva de género inciden en las comunidades que integran el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México?, de la que se derivó el objetivo general que consistió en analizar los factores de la gestión de las políticas con perspectiva de género implementados por el Unidad de Gestión con Perspectiva de Género (UPGPG) y el Centro de Investigación y Estudios de Género (CIEG) que inciden en las comunidades el IPN y la UNAM.

La metodología utilizada fue la teoría fundamental, que permite hacer un análisis de

los datos de forma cualitativa, especialmente de aquellos generados a partir de entrevistas y encuestas aplicados a las personas directamente relacionadas con la problemática abordada en la investigación. En este sentido, uno de los conceptos más utilizados fue el de gestión, entendido como un proceso que hace énfasis necesariamente en el consenso y la dialógica, la legitimidad de los gobiernos y la necesidad de una participación activa de la sociedad, por lo que no se aborda únicamente su dimensión administrativa, sino también la forma en que ésta se constituye dentro de los ámbitos democráticos en la que se lleva a cabo.

A lo largo de la investigación se pueden identificar al menos tres supuestos que marcan su desarrollo: 1) la lucha feminista como generadora de las demandas de las mujeres dentro de una heteronormatividad que las excluye; 2) la forma en que el poder y la gestión se relacionan para dar cuenta de una forma de pensar y hacer políticas con perspectiva de género; 3) la obligatoriedad del gobierno de implementar dentro de sus políticas con perspectiva de género.

En lo que respecta a la aproximación metodológica el universo de estudio fueron las comunidades politécnica y universitaria, con principal interés en las personas encargadas de llevar a cabo la gestión de las políticas con perspectiva de género, es decir la directora de la UPGPG y el Responsable de la Red de Género de la Escuela Superior de Ingeniería y Arquitectura, Unidad Tecamachalco del IPN; así como la directora del CIEG, la Abogada General, y la responsable de la implementación de la perspectiva de género del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo, todas ellas de la UNAM. La metodología elegida fueron las entrevistas a profundidad, de carácter cualitativo. Por otra parte, se realizó la aplicación de un cuestionario a

20 estudiantes y 20 profesores con el objetivo de indagar la incidencia de la gestión de las políticas con perspectiva de género en ambas comunidades académicas, el instrumento recabó información en cuatro rubros: institucionalización, transversalización, igualdad, equidad y poder.

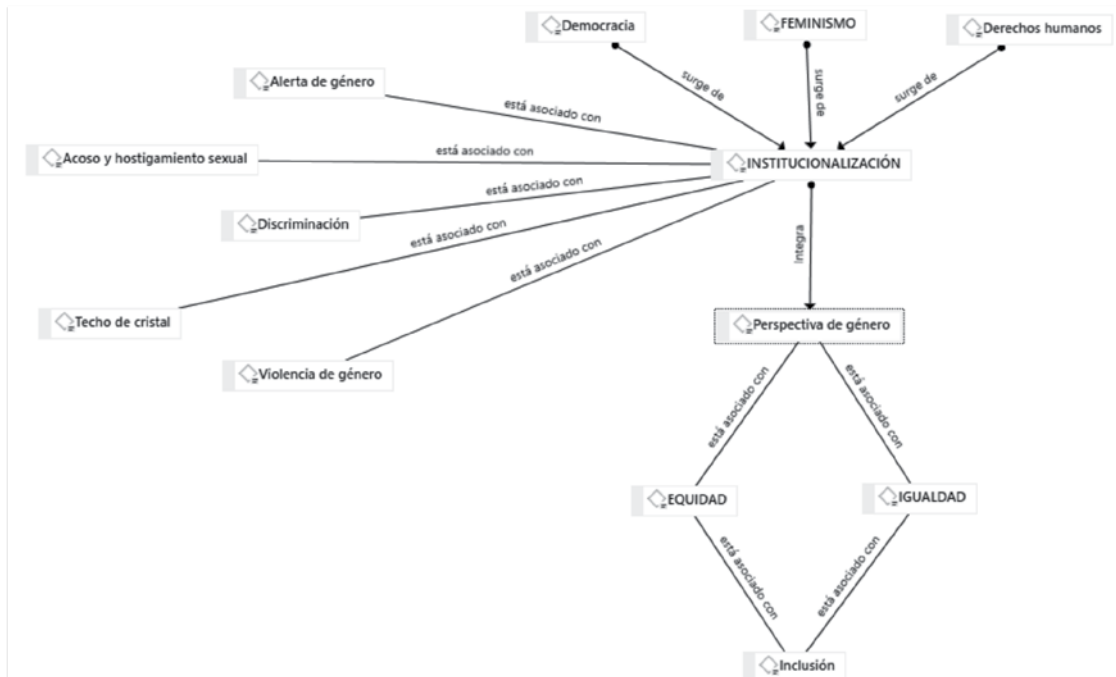
El análisis de las entrevistas a profundidad se llevó a cabo mediante la utilización del software Atlas-ti 8, del cual se obtuvieron la tabla de coocurrencias entre códigos (figura 1.1) y las redes semánticas (figura 1.2) de los discursos obtenidos.

Cuadro de concurrencias entre códigos

CONCEPTOS O CÓDIGOS	Acoso y hostigamiento sexual	Discriminación	EQUIDAD	FEMINISMO	GÉNERO	IGUALDAD	INSTITUCIONALIZACIÓN	Perspectiva de género	PODER	SEXO	TRANSVERSALIZACIÓN	Violencia de género	
Acoso y hostigamiento sexual	0	9	6	3	4	8		9	3	12	2	3	16
Discriminación	9	0	4	2	5	4		5	3	8	2	3	10
EQUIDAD	6	4	0	4	10	29		10	4	14	1	7	10
FEMINISMO	3	2	4	0	5	4		5	1	6	2	3	4
GÉNERO	4	5	10	5	0	12		9	5	16	9	6	7
IGUALDAD	8	4	29	4	12	0		12	6	14	3	8	11
INSTITUCIONALIZACIÓN	9	5	10	5	9	12		0	11	13	3	10	15
Perspectiva de género	3	3	4	1	5	6		11	0	3	1	4	6
PODER	12	8	14	6	16	14		13	3	0	4	6	17
SEXO	2	2	1	2	9	3		3	1	4	0	1	2
TRANSVERSALIZACIÓN	3	3	7	3	6	8		10	4	6	1	0	9
Violencia de género	16	10	10	4	7	11		15	6	17	2	9	0

Tovar. (2019). *La gestión de las políticas con perspectiva de género en dos instituciones de educación superior en México.* Ciudad de México, México. P. 122.

Red semántica del código institucionalización



Tovar. (2019). *La gestión de las políticas con perspectiva de género en dos instituciones de educación superior en México.* Ciudad de México, México. P. 125.

Igualmente, se logró ubicar a partir de este análisis la matriz condicional/consecuencial de la investigación, que corresponde a las condiciones macros y micros en las que se lleva a cabo la gestión de las políticas con perspectiva de género. Entre las condiciones macro de dicha gestión se ubican: 1) los derechos humanos, 2) los procesos democráticos y c) la corriente feminista, todas ellas inherentes al contexto global en que se desarrollan las políticas con perspectiva de género; por su parte las condiciones micro se refieren a: 1) instrumentos legales, 2) políticas institucionales y 3) la gestión, relacionadas precisamente a los contextos locales en los que se implementan dichos instrumentos.

Asimismo, fue posible identificar las condiciones en las que se lleva a cabo la gestión de las políticas con perspectiva de género, entre las que destacan:

Factores subjetivos como son: la historia de vida, la identidad, la experiencia, el conocimiento y las competencias.

Factores organizacionales: estructura y diseño organizacional, clima organizacional y cultura organizacional.

Factores del entorno, relacionados con el: contexto internacional, nacional y local.

En ambas entidades educativas se ubican programas de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género que responden a la normativa y lógicas institucionales de sus respectivas comunidades. El IPN, por su parte, cuenta con una Unidad de Gestión con Perspectiva de Género, pero sin ninguna normatividad institucional que regule, vigile y evalúe el impacto de ésta en términos de igualdad y equidad dentro de su comunidad; en cambio la UNAM tiene una amplia legislación universitaria relacionada con la perspectiva de género, misma que incluye un “Protocolo de intervención en casos de violencia de género”; sin embargo, tampoco se ha logrado un mayor impacto en la diversas problemáticas relacionadas al género dentro de la universidad, ver imagen 3.

UNAM: Alumnos y académicos		
SUBCATEGORÍA	ANÁLISIS	
	ALUMNOS	ACADÉMICOS
PODER	Vivencia referente a casos de violencia de género	
	Los participantes refieren haber vivido casos de violencia de género en la escuela y reconocen que este tipo de situaciones se viven de forma cotidiana dentro de ella.	Identificar la violencia de género es complejo para los participantes, en su mayoría niegan haber vivido casos así y dicen desconocer este tipo de casos en su lugar trabajo.
	Empoderamiento femenino	
	La idea de empoderamiento femenino aún no está tan arriagada en los participantes.	Se percibe la idea del empoderamiento femenino como parte de una realidad en la cotidianidad.

Imagen 3, adaptada de: Tovar. (2019). La gestión de las políticas con perspectiva de género en dos instituciones de educación superior en México. Ciudad de México, México. P. 180

CONSIDERACIONES FINALES

La revisión conceptual de la gestión de políticas públicas relacionadas con la implementación de la perspectiva de género contribuye a

analizar que tanto su carácter de obligatorio incide en las comunidades que las integran y logran su objetivo fundamental que es disminuir la brecha de desigualdad que se vive en su interior.

El feminismo como movimiento que visibiliza la asimetría entre los géneros, en el que la igualdad y la equidad se vuelven las demandas principales para la reivindicación de los derechos de la mujer.

De la indagación teórica de la investigación se plantearon las primeras categorías teóricas relacionadas a la gestión de las políticas con perspectiva de género, enlazadas a la forma en que el género se construye dentro de una comunidad y en las que conceptos como feminismo, igualdad, equidad y poder juegan un papel de vital importancia en la construcción del sujeto y de la que dependerá la forma en que éste se relacione en su vida tanto pública como privada. El feminismo como movimiento visibiliza la asimetría entre los géneros, en el que la igualdad y la equidad se vuelven las demandas principales para la reivindicación de los derechos de la mujer y en las que el poder juega un papel esencial en la reproducción de circunstancias que ponen en desventaja a un género sobre el otro como parte de una estructura social patriarcal y androcéntrica.

Del estudio llevado a cabo en esta investigación se ubica que a partir de la implementación de políticas con perspectiva de género el número de casos de violencia de género se ha incrementado; sin embargo, en ambos casos sus representantes coinciden que no se puede afirmar que sea el caso de que la violencia al interior de sus comunidades haya aumentado, sino a que, precisamente a partir de su integración y la subsecuente sensibilización y capacitación, se logra visibilizar comportamientos que anteriormente se consideraban como naturales o parte de los usos y costumbres institucionales.

Sin duda alguna, este es un logro fundamental de ambas gestiones, el hecho de visibilizar y poner nombre a hechos que anteriormente quedaban olvidados por una sociedad que los reproducía como parte de su cultura. Sin embargo, tanto la Directora del CIEG como la Directora de la UPGPG

coinciden en que éste es un trabajo de todos los días y que aún falta un enorme trabajo por hacer, se trata de volver a la perspectiva de género una constante de las políticas, programas y planes estratégicos institucionales.

Uno de los principales tópicos que aún no han logrado ambas entidades educativas es la transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, las propuestas son variadas y todas limitativas, en ambos casos el verdadero reto es lograr graduar personas que dentro de su formación sustantiva integren la perspectiva de género, el compromiso es grande, de lo contrario seguirán egresando excelentes profesionistas, pero con la desventaja de que seguirán reproduciendo las mismas desigualdades y asimetrías de un mundo eminentemente patriarcal.

BIBLIOGRAFÍA

Cerva, D. (2006). *Análisis Sociopolítico de los Procesos de Institucionalización de la Perspectiva de Género en el Estado: Avances y Retrocesos en el Contexto de Transformación del Sistema Político Mexicano*. Tesis para obtener el doctorado. Ciudad de México, México: FCPyS/UNAM.

De las Heras, S. (2009). "Una aproximación a las teorías feministas". *Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 45-82. Madrid, España: Universitas.

Tovar, A. (2019). *Gestión de las políticas con perspectiva en dos instituciones de educación superior en México*. Tesis para obtener el grado de maestro. Ciudad de México, México: ESCA-Santo Tomás - IPN.

Zaremborg, G. (2013). *El Género en las Políticas Públicas. Redes, reglas y recursos*. Ciudad de México, México: FLACSO México.



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 17 de junio de 2019

Resumen: En la lucha por la independencia de México, las mujeres (de diferentes estratos sociales y diferentes condiciones económicas) participaron de manera decisiva en diferentes ámbitos, desempeñando diversas funciones. Por sus acciones muchas fueron encarceladas, violadas, ejecutadas, perdieron su fortuna y posición social, muchas más fueron “botín de guerra” por ser madres, hermanas, esposas, hijas de los soldados insurgentes. El presente trabajo tiene como objetivo visibilizar el papel desempeñado por las mujeres insurgentes, mediante un breve recuento de acciones destacadas de algunas de ellas en el contexto del proceso histórico de la Independencia de México.

Palabras clave: conspiradoras, criollos, género, guerra, independencia, insurgentes, organización secreta, realistas.

Abstract: During the Mexican War of Independence, women (from different social classes and economic backgrounds) took part in different contexts in a decisive way since they performed several roles in different aspects. Because of their participation, many of them were imprisoned, raped, and executed; they also lost their fortunes and social status, and many others were considered “spoils (loot) of war” due to being mothers, sisters, wives and or daughters of Insurgent soldiers. This paper aims to shed some light on the roles carried out by Insurgent women through a brief account of the most relevant activities they did within the historical context of the process of the Mexican Independence.

Keywords: conspirers, creole, gender, war, Independence, Insurgents, secret organization, realistic.

La Independencia de

MÉXICO:

desde una perspectiva de género

The Independence of Mexico: from a gender perspective

SILVIA PALMA ATLIXQUEÑO*

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, la participación de las mujeres en el desarrollo de los diversos acontecimientos históricos de nuestro país (y del mundo) ha sido minimizada, en la historiografía¹ nacional cuando se habla de ellas se hace de manera general e irrelevante, desde una visión sexista de la Historia donde el hombre impone su discurso, olvidando que en el devenir histórico hombres y mujeres son los agentes de la transformación social.

En la lucha por la Independencia de México, las mujeres (de diferentes estratos sociales y diferentes condiciones económicas), participaron de manera decisiva en diferentes ámbitos, desempeñando diversas funciones. Por sus acciones muchas fueron encarceladas, violadas, ejecutadas, perdieron su fortuna y posición social, muchas más fueron “botín de guerra” por ser madres, hermanas, esposas, hijas de los soldados insurgentes.

Actualmente ha cobrado importancia la revisión de la participación de las mujeres en la Historia de México, estudios recientes

han diversificado la temática y las fuentes de investigación —archivos parroquiales, expedientes judiciales, libros de escribanos y notarios públicos, correspondencia—. Por ello, se reconocen ahora, además de Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario y Gertrudis Bocanegra, a otras destacadas mujeres que lucharon por la independencia y la construcción de la nación mexicana, así conocemos ahora a María del Carmen Fernández Barrera Amat y Tortosa, María Josefa de la Riva, Mariana Rodríguez del Toro, Margarita Peimber, Antonia Peña, Gabriela Nicandra, Ana Villegas, María Josefa Huerta, María Luisa Martínez, María Catalina Gómez, María Manuela Molina alias la *Barragana*, entre muchas otras.

De acuerdo con la doctora Rocío Córdoba Plaza² (2010, p.118), en un exhaustivo estudio de Janet Kentner, se consigna la participación de “poco menos de 250 mujeres insurgentes identificables, ya sea por su nombre o por su sobrenombre”, ... “siendo probable que fueran aprendidas y consignadas en alguna causa penal”.

² Doctora en ciencias antropológicas. Investigadora del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana.

¹ Registro escrito de los acontecimientos históricos.

* Profesora Titular “A”, T. C. Definitiva. CCH plantel Vallejo.

La participación de las mujeres en el desarrollo de los diversos acontecimientos históricos de nuestro país (y del mundo) ha sido minimizada.

El objetivo del presente trabajo es hacer visible la importante participación de las mujeres en la lucha por la independencia de nuestro país, recuperando su papel como sujeto histórico³, en dos espacios diferentes pero complementarios: 1) el espacio doméstico⁴, realizando las actividades propias del papel convencional de género: madre, hermana, hija, esposa, amante y 2) como trasgresora del papel femenino "apropiándose de rasgos reservados a los hombres en tiempos de normalidad, pero a los que pudo acceder en la guerra como momento de excepción" (Córdoba, p.119). Rescatando su participación valiente e íntegra que, de la mano con los hombres, lucharon para lograr la soberanía nacional.

Sirva el presente trabajo para visibilizar el papel desempeñado por las mujeres insurgentes, mediante un breve recuento de acciones destacadas de algunas de ellas en el contexto del proceso histórico de la Independencia de México.

LAS MUJERES EN LOS ALBORES DE LA REVOLUCIÓN

La Independencia de México representó la separación definitiva de España y la proclamación de un Estado libre y soberano. El desarrollo de la guerra fue desigual y con

diferentes ritmos en todo el territorio virreinal a lo largo de diez años, durante los cuales se enfrentaron militarmente dos ejércitos que representaban dos proyectos políticos diferentes. Por un lado, los insurgentes dirigidos por un grupo de criollos ilustrados que pretendían la separación de la Nueva España de la metrópoli española, por el otro, el ejército realista que defendía el sistema colonial y los intereses de la Corona española.

La invasión de las tropas napoleónicas a España en 1808 y la coronación de José Bonaparte al trono español, tuvo importantes repercusiones en la Nueva España, provocando el intento de autonomía organizado desde el cabildo de la Ciudad de México. Al cual, un grupo de españoles se opuso, destituyendo y encarcelando al virrey José de Iturrigaray y a los principales incitadores, entre ellos a José Primo de Verdad, Juan Francisco Azcárate, Fray Melchor de Talamantes y Jacobo de Villaurrutia.

Los criollos descontentos se organizaron en contra del gobierno virreinal en varias conspiraciones como la de Valladolid (hoy Morelia), la de San Miguel el Grande y la de Querétaro. Frente a la imposibilidad de lograr un cambio pacífico, la madrugada del 16 de septiembre de 1810 estalló en la ciudad de Querétaro la guerra insurgente. Las mujeres estuvieron involucradas desde los momentos previos a la guerra y de acuerdo al estrato social al que pertenecían.

Desde fines del siglo XVIII se tienen registros de la realización de eventos, propios de las clases acomodadas, como tertulias literarias, reuniones de academia, casas de asamblea, cafés, donde, además del baile y la lectura en voz alta, se discutía y reflexionaba sobre diversos temas como política, religión, moral, economía, situación social, noticias relevantes.

³ El sujeto histórico es, en términos generales, el protagonista de la Historia, quién o quiénes la hacen. Desde una postura tradicional (positivismo e historicismo) es el héroe, el caudillo, el gobernante. Otras interpretaciones consideran que la historia la hacen los pueblos, las sociedades, por ende, todos participamos en el devenir de la Historia, de manera consciente o inconsciente.

⁴ En la época colonial la mujer era tratada como menor de edad, sin posibilidades de elegir su propio destino, teniendo solo dos opciones de futuro: el matrimonio o el convento.



Red, 2015

En los centros de conspiración participaban hombres y mujeres —principalmente criollas educadas en los Colegios de Niñas más importantes—, las cuales también tomaban parte en las discusiones, situación que demuestra el grado de politización alcanzado por algunas mujeres como: Victoria de Saint Maxent, esposa del intendente Juan Antonio de Riaño, en cuya casa en Guanajuato, se propagaban las ideas de pensadores franceses; Guadalupe Santos Villa, sus hijas y dos sobrinas participaban en la lectura de comedias en su casa en Valladolid, donde frecuentaba asistir el cura Don Miguel Hidalgo y Costilla; Josefa Stein y Bustamantes, organizaba en su casa en Guanajuato, tertulias de literatura ilustrada donde asistían librepensadores como José Antonio Rojas, profesor de matemáticas en el Colegio de la Purísima.

Después de la destitución del virrey Iturrigaray en 1808, en diversas partes de la Nueva España, comenzaron a realizarse reuniones secretas para discutir el problema de la soberanía. Como la realizada en 1809 en Valladolid de Michoacán, en la casa de María del Carmen Fernández Barrera de Amat y Tortosa, esposa de Nicolás Michelena,

donde participaron otras mujeres como Juana María de la Purísima Concepción y María Manuela de la Santísima Trinidad, hermanas de Nicolás y Mariano Michelena. Descubierta la conspiración, los participantes fueron aprendidos y María Manuela fue sentenciada a morir fusilada.

La casa de María Josefa de la Riva, esposa del capitán José María García de Obeso, en Valladolid, fue otro centro de conspiración, también fue descubierta y sus principales cabecillas aprendidos y despojados de sus bienes y su honor. En la casa de Domingo Allende —en San Miguel el Grande, Guanajuato—, hermano de Ignacio Allende, se realizaban reuniones con la participación de alrededor de 30 personas entre hombres y mujeres.

En Querétaro se inauguró una academia literaria en la casa del licenciado Ignacio Villaseñor, donde acudían Josefa Ortiz de Domínguez y su esposo el corregidor Miguel Domínguez, Ignacio Allende, Juan Aldama, José María Mier Altamirano, Lorenzo de la Parra, el cura José María Sánchez y otros. Allí se planeaba la insurrección abierta y directa en contra del gobierno español, pero fueron

En los centros de conspiración participaban hombres y mujeres —principalmente criollas educadas en los Colegios de Niñas más importantes

denunciados. Al saber de la traición doña Josefa envió un mensaje al capitán Allende, él se puso en contacto con otros conspiradores entre ellos Miguel Hidalgo, adelantando la proclama de la independencia la madrugada del 16 de septiembre de 1810.

Josefa Ortiz de Domínguez⁵ nació en la ciudad de México, el 19 de abril de 1773. Estudió en el Colegio de San Ignacio de Loyola o de Vizcaínas. En enero de 1793 contrajo matrimonio con el licenciado Miguel Domínguez, oficial mayor del gobierno virreinal quien desempeñó el cargo de corregidor en Querétaro desde 1801.

Miguel era viudo y con dos hijas, con Josefa tuvo 13 hijos más. Por su participación al inicio de la guerra, Josefa y su esposo fueron aprehendidos el 15 de septiembre de 1810, ella fue enviada al convento de Santa Clara⁶. En octubre de 1810 fue puesta en libertad, pero a principios del año siguiente quedó bajo vigilancia del gobierno. El 11 de enero de 1814 fue aprehendida nuevamente y condenada a cuatro años de prisión en la ciudad de México. Al consumarse la independencia, Josefa Ortiz declinó ser dama de honor de la emperatriz Ana Huarte de Iturbide, no aceptó honores ni recompensas por su

participación en la independencia. Murió el 2 de marzo de 1829 de pulmonía a los 56 años de edad, en su casa de la ciudad de México.

LAS MUJERES INSURGENTES

En la primera etapa de la guerra (del 16 de septiembre de 1810, hasta la muerte de Don Miguel Hidalgo y Costilla el 30 de julio de 1811), el ejército insurgente es numeroso; aproximadamente cien mil personas de diversos grupos sociales, siendo importante las acciones de las mujeres en las conspiraciones, en el intercambio de correspondencia, en el acopio de armas y pertrechos de guerra.

La organización clandestina fue el espacio natural de participación de las mujeres, la más importante de que se tenga registro es el grupo llamado los Guadalupe, conformado por mujeres y hombres que trabajaban para los insurgentes desde la Ciudad de México. Mediante un sistema de claves y pseudónimos los mantenían informados sobre las posibles acciones del gobierno y el ejército, también enviaban todo aquello que sirviera a la causa como periódicos, libros, imprentas, armas, uniformes, dinero. “Si bien son muchas las interrogantes que quedan por resolver en torno a cómo surgió, se conformó, se desarrolló y dejó de existir la llamada sociedad de los Guadalupe” (Guedea, 1992, p. 343) es innegable su importante participación en la lucha por la independencia.

Iniciada la guerra las reuniones se hicieron más frecuentes con participación de ambos sexos, algunas eran ocasionales y de conocimiento público, otras eran clandestinas, como las realizadas en la casa de Mariana Rodríguez del Toro, criolla esposa de Manuel Lazarín, rico minero de Guanajuato.

⁵ Con información de Guzmán, M. (2010). “Mujeres de amor y guerra. Roles femeninos en la independencia de México”. En *Mujeres Insurgentes*.

⁶ Las mujeres aprehendidas por sus actividades insurgentes fueron enviadas a los conventos si eran de clase acomodada, o a las Casas de recogidas si eran mujeres pobres, ambos servían como prisión y los tratos eran crueles. Las Casas de recogidas eran instituciones públicas que funcionaron desde mediados del siglo XVI y hasta la segunda mitad del XIX, hubo diversos recogimientos y con distinto objetivo: para proteger doncellas, para mujeres arrepentidas de su “mala vida” (prostitutas), para viudas y abandonadas y, finalmente, para mujeres delincuentes.

La organización clandestina fue el espacio natural de participación de las mujeres, la más importante de que se tenga registro es el grupo llamado los Guadalupe.

Después de la derrota de los insurgentes en Puente de Calderón y la captura de los principales caudillos, las reuniones conspirativas en la casa de Mariana Rodríguez aumentaron, con el objetivo de capturar al virrey y trasladarlo a Zitácuaro, donde se había instalado la Junta Nacional Americana, para obligarlo a jurar la independencia. El papel de Mariana fue el de seducir a varios soldados y oficiales para capturar al virrey. En esta conspiración participaron más de 100 personas de la Ciudad de México. La conspiración estaba dispuesta para el 30 de abril de 1811, pero José María Gallardo se confesó con un párroco, el sacerdote violando el secreto de confesión avisó al virrey. Los incitadores fueron aprendidos, Mariana y su esposo permanecieron en prisión hasta 1820.

Otras importantes mujeres encargadas de recibir y distribuir información y correspondencia entre los insurgentes fueron: Margarita Peimbert, hija de Nazario Peimbert, enviaba noticias sobre las acciones de los realistas, sus posiciones y armas. Antonia Peña, esposa de Juan Bautista Raz y Guzmán, bajo el seudónimo de Serafina Rosier, colaboró en la fuga de soldados insurgentes en 1812 y ayudó a sacar la imprenta para enviarla a Tlalpujahuá (Mich.). Gabriela Nicandra en Celaya fue acusada ante el tribunal de la inquisición en 1811 por apoyar a los insurgentes enviando información confidencial. Las jóvenes María Josefa Huerta y Escalante de 28 años y María Josefa Martínez Navarrete de 18 años, fungieron como correos y agentes persuasivos para convencer a los realistas a pasarse al bando insurgente, por lo cual fueron interrogadas y encarceladas en la Casa de Recogidas. En Puebla, las fuerzas de Morelos mantuvieron activa correspondencia con los simpatizantes de la ciudad y los

de la plaza de Tehuacán gracias a las cartitas "de muchachas que viene todos los días de Puebla".

El envío de correspondencia a los insurgentes, realizado por las mujeres, iba acompañado de otra actividad importante, la seducción de la tropa. Utilizando sus encantos femeninos las mujeres animaban a oficiales y soldados realistas para abandonar su tropa y unirse a los insurgentes, para conseguir información, armas o material bélico. "Algunos jefes realistas creían que las mujeres causaban incluso mayor daño que los agavillados, sobre todo si eran bien parecidas" (Córdoba, 2010, p. 127). El delito de seducción fue el más recurrente y castigado con severidad (según consta en diversos registros). Ejemplo de ello fue el caso de Carmen Camacho en Acámbaro, quien fue fusilada acusada de seducir al *Dragón*⁷ José María García para desertar y huir con los insurgentes, con sus armas y convencer a otros soldados. En Chicontepec, Veracruz, Ana Villagas sedujo a los indios para incorporarlos al ejército insurgente en apoyo a sus hijos Lorenzo y Vicente Ortega, Ana fue descubierta y fusilada junto con sus hijos.

En 1815, en los llanos de Apam varias mujeres se dedicaban a seducir a los soldados realistas hasta que el oficial del ejército se dio cuenta y les puso una trampa, fueron descubiertas en fragante delito, por lo que fueron apresadas Felipa, Antonia, Feliciano, María Martina y María Gertrudis Castillo. Felipa Castillo, al parecer la madre, fue sentenciada a 4 años de trabajos en la Casa de las recogidas. Otro caso importante por la severidad del castigo fue el de María Tomasa Estéves de

⁷ Soldados que resguardaban los presidios en la Nueva España, diferían del ejército regular, generalmente eran criollos o mestizos.

Gertrudis Bocanegra, realizó trabajos de espionaje a favor de la causa y organizó reuniones clandestinas, hasta que fue descubierta.

Salas, quién en 1815 fue fusilada y su cabeza colgada de la plaza pública por órdenes de Agustín de Iturbide, como advertencia.

Una de las mujeres de las cuales se tiene más información es María de la Soledad Leona Camila Vicario Fernández de San Salvador, nacida en la ciudad de México el 10 de abril de 1789, estudió en el Colegio de Vizcaínas. El historiador Moisés Guzmán Pérez⁸ (2010) señala que las actividades clandestinas de Leona fueron conocidas por el gobierno virreinal. Leona Vicario colaboró de manera activa con el grupo de los Guadalupe bajo el seudónimo de *El Corresponsiente general*, "proporcionaba información de carácter confidencial a los insurgentes, enviaba tipos de imprenta y armas, y hasta logró que su novio Andrés y un primo suyo se enrolaran en las filas de la insurrección" (Guzmán, p. 27).

Por su participación política estuvo recluida (presa) en marzo de 1813 en el Colegio de Belém y sus bienes fueron confiscados, fue liberada meses después incorporándose a la insurgencia activa. En agosto de 1814 se casó con Andrés Quintana Roo, siendo perseguidos por los realistas, Leona tuvo a su primera hija en una cueva. Fue apresada nuevamente en marzo de 1818, su esposo Andrés logró huir y se acogió al indulto ofrecido por los realistas. Con ayuda de su tío, Leona y Andrés pudieron reunirse instalándose en la ciudad de México. Años posteriores a la guerra, en 1827 el gobernador de

Coahuila y Tejas nombró a la Villa de Saltillo, como "Ciudad Leona Vicario".

Leona murió el 21 de agosto de 1842 en la ciudad de México. En 1900, sus restos y los de Andrés Quintana Roo fueron trasladados a la Rotonda de las Personas Ilustres del panteón de Dolores de la Ciudad de México. Desde 1925, sus restos descansan en la Columna de la Independencia (CDMX) y en 1948 su nombre se escribió con letras de oro en el Muro de Honor del Palacio Legislativo de San Lázaro.

Otra valiente mujer fue María Catalina Gómez de Larroyo quien en Acámbaro junto con su esposo Juan Bautista, apoyó al ejército de Miguel Hidalgo. María Catalina al frente de varios peones y trabajadores de su hacienda interceptaron y capturaron tres coches con pasajeros, entre los que se encontraba el conde de Casa Rul, intendente de Valladolid, confiscando sus pertenencias.

Catalina Gómez se encargó de conseguir un sastre para la confección de los uniformes del ejército insurgente, proporcionó alhajas y dinero a Miguel Hidalgo y comida y sustento a sus tropas. Catalina fue capturada en diciembre de 1810 y encerrada en un convento hasta 1817. A diferencia de Gertrudis Bocanegra y de María Luisa Martínez, quienes fueron ejecutadas después de varias advertencias.

Gertrudis Bocanegra:

Nació en la ciudad de Pátzcuaro, antigua Alcaldía Mayor de Michoacán. Fue hija de Pedro Xavier Bocanegra y de María Felicianita de Mendoza; él registrado como español y ella como mestiza. Gertrudis fue casada con Pedro Advíncula de la Bega y Lazo, soldado de una de las compañías de milicias de Pátzcuaro, de cuyo matrimonio procreó varios

⁸ Doctor en Historia y profesor de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Especialista en el tema, ha escrito diversas obras: *Miguel Hidalgo y el gobierno insurgente de Valladolid*; *Ignacio Rayón: primer secretario del gobierno americano*; *Las mujeres michoacanas en la independencia*; entre otras.



hijos, cinco niñas y dos varones. Al comenzar la Guerra de Independencia, su esposo y el hijo mayor se incorporaron a la revolución; al poco tiempo murieron en combate en la famosa batalla de Puente de Calderón. Entonces Gertrudis se dedicó a servir de correo de los insurgentes... () Bocanegra realizó trabajos de espionaje a favor de la causa y organizó reuniones clandestinas, hasta que fue descubierta... cuando trataba de robar el parque de guarnición en su ciudad natal. Gertrudis y uno de sus compañeros fueron fusilados el 11 de octubre de 1817 en la plaza de San Agustín de la ciudad de Pátzcuaro; su cuerpo fue sepultado en la iglesia de los jesuitas. (Guzmán, 2010, pp. 49,50)

María Luisa Martínez fue originaria del pueblo de Erongarícuaro (Morelia, Michoacán) y estuvo casada con un comerciante de la región llamado Esteban García Rojas, alias El Jaranero.

Las evidencias de que disponemos indican que por los años de 1815 y 1816 el matrimonio se declaró abiertamente partidario

de la insurrección (...) La función principal que desempeñó María Luisa consistió en proporcionar informes a los rebeldes (...) Por una carta que se le interceptó, se sabe que su contacto era Tomás Pacheco, y que luego de verse descubierta abandonó su tienda. Sin embargo, fue capturada por un tal Claverín, militar realista de bajo grado, quien, para no fusilarla, le pidió la jugosa suma de dos mil pesos y no volver a tener tratos con insurgentes. A los dos años fue nuevamente aprehendida por Pedro Celestino Negrete, quien la encapilló para pasarla por las armas; no obstante, al final le perdonó la vida arrancándole la promesa de no comunicar partes a los insurgentes. Luego de hacerla desembolsar otros dos mil pesos la dejó en libertad. Regresó a su tienda y con mayor cuidado siguió apoyando la Independencia. Entonces cayó en manos de Chivilí, quien de ella obtuvo otros mil pesos a cambio de dejarla vivir. María Luisa no tuvo enmienda y por cuarta vez la aprehendió Pedro Celestino Negrete. Ya desesperado la encapilló, resuelto a fusilarla; no pudiendo dar cuatro mil pesos que le exigían para indultarla, fue fusilada en un ángulo del

cementerio de la parroquia de Erongarícuaro. Guzmán (2010, p. 48).

Algunas mujeres también participaron directamente en asaltos y batallas, empuñando las armas y comandando tropas, la historiadora Rocío Córdoba Plaza, señala:

Desde el inicio de la contienda, un número indeterminado de mujeres participó en la toma de la Alhóndiga de Granaditas, como Juana Bautista Márquez, Brígida Álvarez, María Refugio Martínez o Dorotea, cuyo apellido se ignora. Un suceso que sorprende por su falta de trascendencia histórica es el protagonizado por un grupo de alrededor de cien mujeres, quienes armadas con cuchillos, palos y piedras atacaron y capturaron el cuartel realista de San Andrés Miahuatlán la noche del 2 de octubre de 1811 (...). No obstante la importancia del hecho tan transgresor y escandaloso, en términos de papeles de género, como este asalto, apenas siete nombres son consignados del centenar de mujeres participantes: los de Cecilia, Micaela, Ramona y Pioquinta Bustamante, Romana Jarquín, Rosa Patiño y Mónica, de quien se ignora su apellido, así como tampoco la suerte que todas corrieron, porque la formación sumaria fue temporalmente suspendida.

Existen casos documentados de mujeres que mostraron el arrojo y la valentía necesaria para subvertir las concepciones de la época, pues no sólo empuñaron las armas sino que comandaron compañías de efectivos. Por ejemplo, Teodosia Rodríguez conocida como La Generala, dirigió un grupo de indígenas armados; también la mujer conocida como La Guanajuatense, acompañaba a López Rayón en la retirada de Saltillo y fue puesta a la cabeza de un batallón de mujeres. Se estima que ella desempeñó un papel crucial en la toma de la Hacienda de San Eustaquio, y fue muerta en batalla. Asimismo, encontramos el caso de La Barragana, poseedora de una gran hacienda en Río Verde, que reunió un nutrido contingente de indígenas a quienes proveyó de arcos y flechas y se unió a Hidalgo.

Manuela Medina o Molina, apodada La Capitana, era una india natural de Taxco que obtuvo de la Suprema Junta el grado por el que era conocida. Con sus esfuerzos levantó una compañía que participó en siete batallas y en 1812 marchó a Acapulco para conocer

a Morelos. Igualmente, Prisca Marquina de Ocampo acompañó en las campañas a su marido Antonio

Pineda. Ataviada con uniforme militar se decía que Prisca se mostraba en público "con sus charreteras y sable, llena de tanta vanidad y orgullo". Fue detenida y remitida a la ciudad de México. Lo mismo se decía de María Josefa Martínez, natural de San Andrés Chalchicomula y viuda del cabecilla Miguel Montiel, quien "comandaba varonilmente y con el mismo traje de hombre con que fue cogida, una partida de doze rebeldes de más confianza que capitaneó su marido". (Córdoba, 2010, pp.124, 125).

Sobre María Manuela Molina existe otra versión, la que proporciona el doctor Moisés Guzmán Pérez quien señala que le apodaban *la Barragana*. India nativa del Real de Minas de Taxco Guerrero, se incorporó al ejército de Miguel Hidalgo cuando se dirigía a la Ciudad de México en 1810. En 1811 en Zitácuaro se le expidió el grado de Capitana con mando de una tropa compuesta por 60 indígenas originarios de la región minera. Junto con su tropa participó en importantes batallas como: Las Cruces, Aculco, Jilotepec y las de Zitácuaro. Se dice que murió en 1822 por heridas realizadas en combate.

CONCLUSIONES

A lo largo de la Historia de la humanidad, la mujer ha sido un actor importante en la transformación de las sociedades, sin embargo, su participación ha sido casi invisible en la historiografía. En la Historia de México su participación ha sido fundamental y sus acciones han incidido en el desarrollo de nuestra sociedad.

Los estudios recientes sobre el proceso de Independencia de México, nos han permitido conocer a algunas de las mujeres que contribuyeron activamente al desarrollo de la guerra insurgente, aunque con limitantes por vacíos en la información, ahora sabemos los nombres, apelativos y acciones de mujeres como: María del Carmen Fernández Barrera Amat y Tortosa, María Josefa de la Riva, Mariana Rodríguez del Toro, Margarita Peimber,

La mujer ha sido un actor importante en la transformación de las sociedades, sin embargo, su participación ha sido casi invisible en la historiografía.

Antonia Peña, Gabriela Nicandra, Ana Villegas, María Josefa Huerta, María Luisa Martínez, María Catalina Gómez, María Manuela Molina alias la Barragana, entre otras.

Sin olvidar que, en momentos de excepción como una guerra, todas las mujeres, anónimas o reconocibles, se involucraron arriesgando su vida, su libertad, su relativa comodidad y bienestar por una empresa que consideraban legítima (Córdoba, 2010, p.125). Las mujeres insurgentes fueron conspiradoras, espías, correos e informantes; compañeras de armas y dirigentes de ejércitos; enfermeras, tipógrafas, costureras; recaudaron fondos, armas y pertrechos para la guerra; y agentes persuasivos para que los soldados realistas se pasaran al bando insurgente, sin olvidar la gran labor realizada en la preservación de los bienes familiares, la manutención y el cuidado de sus familias, de los hijos y parientes de los soldados insurgentes. Por sus acciones fueron encarceladas, violadas, ejecutadas, perdieron su fortuna y posición social.

A pesar de este importante avance, faltan investigaciones que nos permitan conocer mejor la participación de las mujeres y hombres que lucharon, en las diferentes etapas de nuestra historia, por lograr una sociedad más justa, equitativa, incluyente y democrática; una sociedad en igualdad de condiciones y equidad de género.

BIBLIOGRAFÍA:

Carmona, D. (2014). "Memoria política de México". Recuperado el 15 de abril del 2019, en el sitio: <http://www.memoriapoliticademexico.org/Biografias/ViL79.html>

Córdoba, R. (2010). "Por no haber una mujer que no era una verdadera insurgenta.

Hacia una historia de la participación femenina en la Guerra de Independencia", en *Mujeres insurgentes*. Ciudad de México, México: Senado de la República/Siglo XXI.

El Colegio de México (2010). *Nueva Historia General de México*. Ciudad de México, México: COLMEX.

Escalante, P. (2004). *Nueva historia mínima de México*. Ciudad de México, México: COLMEX.

Gonzalbo, P. (1999). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. Ciudad de México, México: COLMEX.

Guedea, V. (1992). *En busca de un gobierno alterno: Los Guadalupes de México*. Ciudad de México, México: UNAM.

Guzmán, M. (2010). "Mujeres de amor y de guerra. Roles femeninos en la Independencia de México", en *Mujeres insurgentes*. Ciudad de México, México: Senado de la República/Siglo XXI.

Jiménez, E. (1983). "La delincuencia femenina en México". Recuperado el 8 de mayo de 2019, en el sitio: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/9659>

León-Portilla, M. (2011). *Independencia, reforma, revolución, ¿y los indios, qué?* México: Conaculta/UNAM.

Pérez, M. (2009). "El valiente pueblo mexicano", *Proceso Bicentenario*, núm. 4, México, julio, pp 4-11.

Rojas, R. (2003). *La escritura de la Independencia. El surgimiento de la opinión pública en México*. Ciudad de México, México: Taurus/Centro de Investigación y Docencia Económica.

Villoro, L. (2010). *El proceso ideológico de la revolución de independencia*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 17 de junio de 2019

Resumen: Las emociones constituyen un fenómeno complejo que no se explica desde la irracionalidad, sino que manifiestan en la forma en la que los individuos construyen su visión del mundo. La conciencia del *Otro* genera una diversidad de emociones; si ese *Otro* se concibe de forma radical da pie al odio y consecuentemente a la violencia, en un afán por erradicar a una entidad potencialmente peligrosa.

Palabras clave: emociones, Otredad, odio, equidad.

Abstract: Emotions are a complex phenomenon that is not explained by irrationality, but manifests in the way in which individuals construct their vision of the world. The consciousness of the *Other* generates a diversity of emotions; if this *Other* is conceived radically, it gives rise to hatred and, consequently, to violence, to eradicate a potentially dangerous entity.

Keywords: emotions, Otherness, hatred, fairness.

La alteridad

ODIADA

*The hatred alterity***ALEJANDRO VÁSQUEZ GUERRERO*****LAS EMOCIONES, UN ABANICO DE MATICES**

El estudio de las emociones ha sido abordado desde la antigüedad hasta nuestros días. Cada época o disciplina ha puesto de relieve cierto tipo de discurso erudito sobre este campo; por ejemplo, la retórica se ha dedicado a estudiarlas como parte del *pathos*; en el campo de la medicina se han estudiado los *humores*; en la filosofía y la moral al abordarlas se habla de las *pasiones*; en la doctrina religiosa se les ubica como *pecados capitales*; en la literatura se habla de ellas como *pasiones* y *sentimientos*, los psicólogos estudian las emociones y los psicoanalistas los *afectos* (Gutiérrez, 2013, p.18).

Sin embargo, desde todos los enfoques las emociones (miedo, alegría, vergüenza, indignación, ira, etc.) son parte nodal de la vida del ser humano. Día con día se experimenta un generoso abanico de éstas; algunas de manera más prologada o intensa, lo cual repercute en la construcción misma del sujeto; tal y como escribe Gutiérrez (2010): "Constituyen fuerzas poderosas que influyen en la conducta y en la experiencia subjetiva

del ser humano" (p. 43). En este tenor, Frijda (2007) considera que las emociones conforman lo más individual e idiosincrásico del fenómeno humano; expresan lo que el mundo significa para el individuo. Según Gutiérrez (2010), los acercamientos más recientes en el estudio de las emociones, conllevan un replanteamiento de la subjetividad, la colectividad y la acción humana, además que dan cuenta de que es imposible reducir las emociones a sensaciones puras, a reacciones simples o a pulsiones; por el contrario, determinan en gran medida, la manera en que se percibe el mundo. Intentar definir a las emociones representa una complicada labor, considerando la complejidad de éstas y la multiplicidad de maneras de estudiarlas; la dificultad se acentúa si además se considera que las emociones no conforman un grupo homogéneo, sino bastante diverso que comprende una amplia gama de distintos estados mentales que se encuentran relacionados con una multiplicidad de factores; así, algunas emociones se vinculan más a alteraciones fisiológicas y otras a estados cognitivos.

Calhoun y Solomon (1992) señalan que adentrarse en la teoría de las emociones

* Alejandro Vásquez Guerrero. Estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la UNAM, la Maestría en Comunicación y Política, y el Doctorado en Ciencias Sociales, estas dos últimas en la UAM Xochimilco. Imparte las materias de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, y el Taller de Comunicación en el Plantel Sur.

conlleva tres problemáticas. Primeramente, el poder distinguir entre las emociones y otros fenómenos mentales, como las percepciones sensoriales. En segundo lugar, se encuentra la dificultad de clasificar a las emociones: dada la larga historia y las fuentes interdisciplinarias del pensamiento sobre la emoción, sería realmente sorprendente que las teorías de la emoción se pudieran clasificar claramente (p.13); y finalmente mencionan la controversia sobre la base psicológica de la emoción, donde entra la discusión acerca de si los cambios fisiológicos son los que producen las emociones o viceversa. Los estudiosos del tema han intentado conjuntar, de diversas maneras, las corrientes teóricas que han hablado y que siguen hablando sobre el tema de las emociones. Una manera es aludir a una o alguna de sus características principales. Aquí se menciona nuevamente a Calhoun y Solomon (1992), quienes señalan que en este rubro se han presentado dos claras concepciones encontradas: aquellas que consideran a las emociones como un estado relacionado de una u otra manera con la racionalidad, y aquellas en las que se conciben a las emociones como un producto eminentemente fisiológico. Así, dicen, las modernas teorías sobre las emociones han llegado a considerar un híbrido entre tales posturas, desde este enfoque se considerarían a las emociones no sólo como una reacción fisiológica, sino también como una actividad cognoscitiva.

Desde una perspectiva sociológica, podemos abordar las emociones a través del interaccionismo simbólico y del constructivismo social. Desde aquella, la socialización vendría a ser el proceso mediante el cual el individuo aprende gradualmente a verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás, esto a nivel afectivo, cognitivo y comportamental, lo cual, tal y como señala Valencia (1989), repercute en una concepción de las emociones como un producto social. Desde este marco, la evaluación y definición cognitiva de la situación es el factor determinante de las emociones que el sujeto, en la expresión de Valencia, va a *experimentar*.

Es importante mencionar que en este proceso de construcción no se encuentra excluido el aspecto cultural, antes bien es primordial para comprender por qué los individuos encubren, enfatizan o suprimen determinadas emociones. Con respecto al control social a través de las emociones, Valencia (1989) señala que para James existen emociones como la culpa o la vergüenza, que determinan en buena medida la capacidad empática de los individuos. Las emociones primarias como el miedo, la alegría o la ira, no requieren de esa capacidad, aunque en ocasiones pueden originarse al asumir el punto de vista de otra persona.

OTREDAD Y ODIO

La *Otredad* es un término sumamente complejo que se relaciona tanto con el autococonocimiento y autoreconocimiento: "somos en la medida de lo que no somos", así como con fenómenos relacionados con la exclusión y la violencia. Pese a que el *Otro* irrumpe en nuestro mundo tornándose un invasor, podemos reconocer elementos propios en aquel, dando pie de esta manera a una conducta empática. Concebir al *Otro* como una entidad completamente ajena es atribuirle a éste un carácter impredecible y por lo tanto, ominoso. Es justamente por ese carácter ominoso, que en un sistema patriarcal se tiende a rechazar lo femenino.

La *Otredad* entre sexos se construye socialmente por medio de los estereotipos y normas que se consideran propios de lo masculino y femenino. Si bien todos los demás constituyen un peligro, se tiene la certeza entre algunos varones que el mal no se encuentra realmente agazapado en todos los Otros; es lo femenino, son las mujeres (que son radicalmente distintas) quienes detentan potencialmente lo maligno, esto se torna en objeto de odio. Castilla del Pino (2002) al preguntarse el porqué del odio, responde: odiamos a todo objeto que consideramos una amenaza a la integridad de una parte decisiva de nuestra identidad, es decir, de nuestra estructura como sujeto (pp. 26, 27). Para



Joy, ride, 2016

salvaguardar dicha estructura es apremiante la eliminación de aquello que produce nuestro odio:

Odio en el otro no lo que parece ser, sino ese innombrable que es, lo indecible que late en él como extranjería radical a la verdad que me habita. El odio no apunta simplemente al mal del otro, sino a la destrucción de su ser, incluso más allá de la muerte (Gallano, 2002, p. 40).

Allí radicaría, según Aristóteles (*La Retórica*, Libro II, Capítulo IV), la diferencia entre la indignación y el odio. En aquella, se busca la venganza por algún acto cometido. En la segunda, se desea la eliminación del agresor. La indignación, según Hansberg (1996), es el resentimiento causado por la violación de determinadas reglas sociales que repercute en el daño, en el sufrimiento hacia una persona o grupo de personas que son representativos de un grupo, por ejemplo, el de los seres humanos. Tal emoción se encuentra emparentada con el resentimiento.

Para Aristóteles (2004), la rabia tendría una intencionalidad personalizada, además que es más manifiesta que el odio:

Si la ira invariablemente se refiere a un individuo, el odio puede referirse inclusive a un género (al ladrón y al delator profesional los odia cualquiera), y mientras que la una puede curarse con el tiempo e incita a provocar un sufrimiento, el otro es incurable e incita a hacer el mal; y es que quien se sulfura ansía que su ira se exteriorice, en tanto que al que odia le da lo mismo, y todas las cosas que causan sufrimiento son visibles, mientras que los mayores males (la injusticia y la insensatez) son visibles (Cap. IV).

Echevarría (2002) por su parte, considera que la hostilidad inherente a la modernidad apunta hacia el odio como una reacción al aislamiento de la propia identidad. Gallano (2002) sostiene que *El odio surge ahí donde la vida pierde su sentido, ahí donde el sujeto se experimenta en su sinsentido* (p.42) Castilla del Pino (2002) señala con respecto al odio:

El objeto odioso (...) pertenece a nuestro mundo, hemos de *convivir* con él, y la amenaza es constante, lo es incluso con su mera presencia (...) Es fundamental esta permanencia y pertenencia a nuestro mundo del objeto odiado y, por esa razón, el odio hacia él supone una construcción

El odio surge ahí donde la vida pierde su sentido, ahí donde el sujeto se experimenta en su sinsentido

icónico-desiderativa de expulsión de ese objeto, cuando menos en forma de fantasía respecto de su expulsión y destrucción (pp.28, 29).

Pese a que la noción del *Otro* es indispensable para la conformación del Yo, la problemática radica cuando ese Otro se convierte en algo ominoso que amerita ser destruido; que se nos indica debe ser destruido: Para el que odia, el ideal es acabar con el objeto odioso, como forma de hacer desaparecer la amenaza. Más económico desde el punto de vista mental (que incluye el sentido moral) es que el objeto se acabe, desaparezca por sí solo o por otros (Castilla del Pino, 2002, p.27).

Al intentar la eliminación del objeto odiado se cae en una frustración que puede coadyuvar para acentuar la mencionada crisis yoica. *Cuanto más destruya el YO al otro, tanto más vacío se volverá el YO* (Laing, 1998, p.80). Además, según Castilla del Pino (2002), ese odio hacia el Otro produce también un odio dirigido hacia sí mismo al reconocer la presencia de una emoción inaceptable socialmente hablando, además de que la situación acentúa una condición de debilidad que impide la eliminación de ese Otro, mediante lo cual se produce una sensación de autodesprecio. Podría añadirse que el odio se fomenta al constatar que aquello que lo produce, también es fuente de miedo, el cual coadyuva a empequeñecerse frente al objeto odiado. Tal miedo aparece también como producto de que el Otro está velado, cuando posee un carácter radical se insinúa como un misterio. En este sentido, un ejemplo del Otro sería Dios, como señala Derrida (2006):

Dios no da sus razones, actúa como le parece, no tiene por qué dar razones ni por qué

compartir nada con nosotros: ni sus motivaciones, si las tiene, ni sus deliberaciones, ni tampoco sus decisiones. De otro modo no sería Dios, no tendríamos que habérnoslas con el *Otro* como Dios o con Dios como radicalmente otro. Si el otro compartiese con nosotros sus razones explicándolas, si nos hablara todo el tiempo sin secreto alguno, no sería el otro, estaríamos en un elemento de homogeneidad: en la homología, incluso en lo monológico (pp. 68, 69).

Entonces se odia al Otro, pero también se le teme. Ahora bien, hablar del Otro conlleva un dejo fantasmagórico; yo existo, el Otro, al carecer de rostro, es una irrealidad cuya existencia no me causa certeza. Tal y como señala Butler (2009): La desrealización del 'Otro' quiere decir que no está ni vivo ni muerto, sino en una interminable condición de espectro (p.60).

Toda situación de emergencia debe ser achacada a un villano, a un "malo". Así, Ordoñez (2006) escribe:

Quien vive en un mundo aterrador se convence fácilmente de que el único modo de sobrevivir consiste en inspirar a su vez un terror aún mayor. Por este camino, la lucha contra el miedo termina sirviendo para justificar la construcción de muros, el trazado de líneas fronterizas, el diseño de armamentos más sofisticados, la producción de identidades ficticias, la búsqueda de chivos expiatorios sobre los cuales descargar la furia de la venganza (p.100).

De esta manera, el discurso misógino y homofóbico viene a constituirse como un afán por terminar con la política de acuerdo con la visión de Rancière (2010), quien considera a ésta como "el conjunto abierto de las prácticas guiadas por la suposición de la igualdad de cualquier ser parlante y por la preocupación de verificar esa igualdad" (p.46).

CONCLUSIONES

Reconocernos a nosotros mismos en el Otro puede no resultar sencillo. La equidad en buena medida es el resultado de reconocer en ese Otro un semejante, dando así pie a la empatía y consecuentemente a la solidaridad. La construcción radical de la otredad y las emociones negativas que emanan de la misma, como el odio, desemboca en diversos tipos de violencia cuya manifestación más descarnada lo constituyen los feminicidios, pero que se experimenta día con día de diversas maneras como en las prácticas homofóbicas o misóginas, las cuales en determinado momento vienen a ser expresiones de odio ante una presencia que, por sus aparentes diferencias, se percibe como una amenaza. En una sociedad donde el Otro se construye de esa manera, sólo queda lugar para tratar de erradicarlo. Enseñar y aprender a acercarnos a ese Otro (y aprender de éste) es una labor no sólo pendiente, sino apremiante y permanente a fin de construir un mundo cada vez más empático y armónico.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Aristóteles. (2004). *La Retórica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Libertador.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2009). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Calhoun, Ch; Solomon, C. (1992). *¿Qué es una emoción?* Lecturas clásicas de psicología filosófica. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Castilla del Pino, C. (2002). *El odio: Odiar, odiarse, el trabajo del odio*, en Castilla. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*, Barcelona, España: Paidós.
- Echevarría, I. (2002). *El odio: una pasión moderna*, en Castilla del Pino, C. (ed.) *El odio*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Fridja, H. (2007). *The laws of emotion*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gallano, C. (2002). *El odio: La pasión estéril*, en Castilla del Pino. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Gutiérrez, S. (2013). *Emociones y representaciones sociales. Reflexiones teórico-metodológicas: Representaciones sociales y contextos de investigación con perspectiva de género*. Ciudad de México, México: UNAM/CRIM.
- _____ (2010). *El estudio de las emociones desde una perspectiva argumentativa*, en *Anuario de Investigación 2009 del Departamento de Educación y Comunicación*. Ciudad de México, México: UAM Xochimilco.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Laing, D. (1998). *El yo y los otros*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ordoñez, L. (2006). *La globalización del miedo*, en *Revista de Estudios Sociales*, Núm. 25, sep-dic., Bogotá, Colombia. pp. 95-104. Recuperado el 10 de junio del 2019, del sitio: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/284/index.php?id=284>.
- Ranciere, J. (2010). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Reguillo, R. (2000). *Los laberintos del miedo. Un recorrido para fin de siglo*, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 5, enero, pp. 63-72.
- Tortosa, J. (2006). *Para comprender al diferente, Ponencia presentada en el congreso internacional: Alianza de civilizaciones. Buscando caminos hacia la paz mundial*, Centro Islámico de Valencia, 9 de julio. Recuperado el 10 de junio del 2019, del sitio: rua.ua.es/dspace/bitstream/.../Para%20comprender%20al%20diferente.pdf.
- Valencia, J; Páez, D; Echebarría, A. (1989). *Teorías sociopsicológicas de las emociones*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 18 de junio de 2019

Resumen: En la actualidad estamos inmersos en la sociedad del conocimiento en la que surgen avances tecnológicos y científicos modificando la forma de vida de la sociedad no obstante se siguen presentando casos de discriminación o de segregación hacia las mujeres en diferentes áreas del conocimiento agudizándose más en ciencias exactas y naturales, por lo que este estudio pretende conocer las razones que impiden la equidad de género en estas áreas dado que en México se requiere una mayor participación de las mujeres en estos espacios, para ello es necesario que desde el ámbito educativo se implementen estrategias que modifiquen la percepción de los jóvenes hacia el estudio de las ciencias para que esto influya en sus decisiones al momento de elegir una carrera.

Palabras clave: mujeres, equidad de género, ciencias.

Abstract: At present, we are immersed in the knowledge society in which technological and scientific advances are emerging, modifying its way of life. However, there are still cases of discrimination or segregation towards women in different areas of knowledge. Sharpening more in exact sciences and natural ones, so this study aims to know the reasons that prevent gender equity in these areas. Since Mexico requires greater participation of women in these spaces, it is necessary that from the educational field strategies will be implemented, modifying the perception of young people towards the study of science so that this influences their decisions when choosing a career.

Keywords: women, gender equity, sciences.

¿Por qué no se ha logrado la

EQUIDAD

de género en las áreas de ciencia?

Why has not been achieved gender equity in the areas of science?

**MIREYA MONROY CARREÑO¹ Y
PATRICIA MONROY CARREÑO²**

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial existe la preocupación del por qué son pocas las mujeres que se interesan en estudiar áreas relacionadas con la ciencia, tecnología, matemáticas e ingeniería, y México no es la excepción aunque sea uno de los primeros países de Iberoamérica en el cual se tienen antecedentes sobre el surgimiento de un movimiento de mujeres a favor de la equidad de género en la ciencia (Pérez y Ruíz, 2012, p. 64).

Lo anterior se manifiesta en el número de mujeres que deciden estudiar áreas relacionadas con ciencias exactas, naturales e ingeniería a nivel superior (Figura 1). Asimismo, de acuerdo con el informe Davos (2018), se menciona que a pesar de todas las acciones que se han implementado para cambiar esta realidad, se estima que se requiere de por lo menos un siglo para acabar con la brecha de género (p.10).

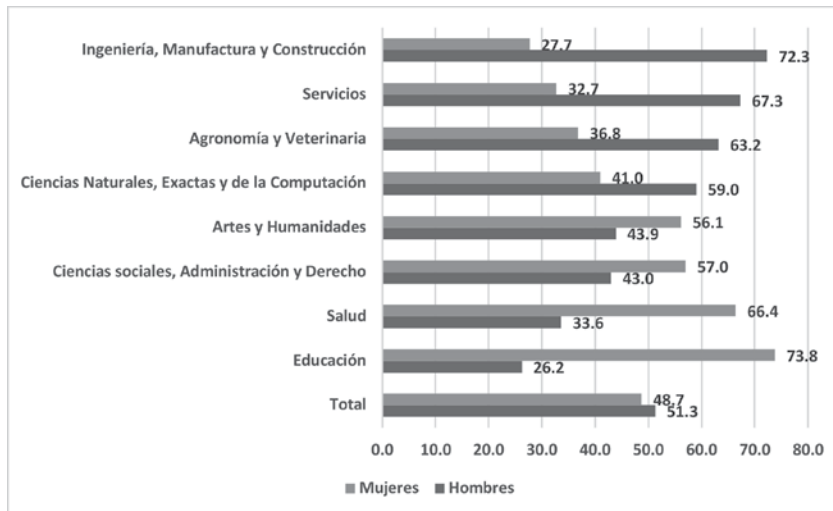


Venus Vs. Venus

¹ Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo impartiendo clases de Física I y IV.

² Maestra en Ciencias en Ingeniería de Sistemas por el Instituto Politécnico Nacional. Profesora adscripta al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo impartiendo clases de Física I y IV, Matemáticas I y V y Taller de Cómputo.

Distribución de la matrícula de mujeres y de hombres en licenciatura universitaria y tecnológica Ciclo escolar 2016-2017.



Recuperado el 18 de Junio del 2019, de: ANUIES ciclo escolar 2016-2017 citado en INEGI 2018 p. 100

Con respecto a la Figura 1, en la cual se muestra el desequilibrio de equidad de género en áreas de ciencias naturales, exactas e ingeniería, es necesario resaltar que este fenómeno es tan antiguo como el origen de la ciencia e incluso Margaret W. Rossiter en 1993 da conocer el efecto Harriet o Matilda, el cual consiste no sólo en la discriminación sufrida, también refleja la negación de las aportaciones, descubrimientos y el trabajo de muchas mujeres científicas dando la autoría de sus investigaciones a compañeros varones (Martínez, 2014).

En el mismo sentido y orientación es necesario promover en las niñas y adolescentes el acceso y la participación en áreas de ciencia y tecnología dado que en México se requiere trabajar la ciencia de forma activa para generar nuevos avances tecnológicos y científicos, por lo tanto es ineludible que desde el ámbito educativo se trabaje la perspectiva de género

para atraer a un mayor número de mujeres hacia el estudio de las áreas de ciencias exactas y de ingeniería (Del Valle y De Garay, 2012).

Desafortunadamente, las niñas conforme van creciendo parecen perder el interés por estudio de estas áreas, (Lin, Leslie y Cimipian, 2017), esta situación se complica en los primeros años de la adolescencia (UNESCO, 2017a).

¿POR QUÉ LAS MUJERES NO ESTUDIAN ÁREAS RELACIONADAS CON CIENCIAS EXACTAS O NATURALES?

La escasa presencia de las mujeres en las ciencias exactas y naturales, ha ocasionado una amplia reflexión sobre la función de los regímenes de género (Guevara y García, 2010, p.10), encontrando que todavía persisten estereotipos de género expresados en

La escasa presencia de las mujeres en las ciencias exactas y naturales, ha ocasionado una amplia reflexión sobre la función de los regímenes de género.

En México se requiere trabajar la ciencia de forma activa para generar nuevos avances tecnológicos y científicos, por lo tanto es ineludible que desde el ámbito educativo se trabaje la perspectiva de género

diferentes formas de segregación o discriminación, y aunque existe un incremento en el número de mujeres que hacen ciencia en un contexto desequilibrado aún se siguen reproduciendo roles de género impuestos por la sociedad, ejemplo de esto es que las mujeres no ascienden a lugares de prestigio o con mayor compromiso (Pessina, 2017, p. 102).

Además, la forma en que actúa el orden de género en el ámbito de la ciencia y la tecnología es demasiado complejo y no se refiere a prácticas abiertas de discriminación o sexismo hacia las mujeres, sino que se expresa como una organización social y de producción del conocimiento construido para el género masculino (Guevara y García, 2010, p.11).

Con base a las consideraciones que antecede, *Forbes* (2018) menciona que las mujeres estudian más en comparación que los hombres no obstante las mujeres ganan menos, entre las razones que cita esta investigación son las brechas sexistas, la discriminación que existe hacia las mujeres y las convenciones sociales, pero también que los hombres y las mujeres no estudian las mismas carreras, es decir, los varones se enfocan en profesiones mejor remuneradas como son las ingenierías y las mujeres se orientan en carreras encaminadas a la educación, las letras y las artes.

En relación con lo anterior Manzano y Aguilar (2016) mencionan que las mujeres jóvenes tienden a estudiar carreras relacionadas con la salud puesto que le dan mayor importancia a las actividades que implican ayudar o cuidar a los demás o contribuir con la sociedad, en contraste las carreras

relacionadas con matemáticas las relacionan con prácticas masculinas y por ello difícilmente eligen estas áreas pues ponen en riesgo su feminidad (pp. 165, 166).

Los factores que intervienen que las mujeres se alejen del área de las ciencias exactas y naturales son de carácter multifactorial para su estudio Manzano y Aguilar (2016) los dividieron en dos tipos: relacionados al contexto escolar.

El ámbito educativo es uno de los lugares que influye en las decisiones de los jóvenes para elegir la carrera, por tal motivo también es un factor que incide en que las mujeres no se dediquen a ciertas profesiones, ya que aún existen profesores que consideran que las ciencias exactas e ingenierías no son cosa de mujeres, por consiguiente estos estereotipos de género se reflejan en las clases, en las experiencias que se tienen en el aula y en la metodología de enseñanza de los educadores.

RELACIONADOS CON LOS CONTEXTOS NO ESCOLARES

Este rubro se identifican los factores que no se encuentran dentro del ámbito educativo como son: los padres de familia, los medios de comunicación masiva y los estereotipos que la sociedad impone hacia a las mujeres y cuyos prejuicios fomentan el alejamiento del estudio de las áreas de ciencias e ingeniería. Además los aspectos culturales en los que persiste la idea de que hay carreras para hombres y para mujeres (UNESCO, 2017b).

Otro factor que influye en la elección de la carrera es el desconocimiento que existe por

Forbes (2018) menciona que las mujeres estudian más en comparación que los hombres.

Es necesario cambiar los estereotipos propuestos por la sociedad que provocan el alejamiento de las mujeres en el estudio de las ciencias por lo que la educación tiene la responsabilidad de fomentar un ambiente igualitario.

parte de los jóvenes acerca del significado y la relevancia que tiene el estudiar alguna profesión relacionada con el área de ciencias que son consideradas las carreras del futuro (UNESCO, 2017a).

Para mejorar los resultados obtenidos hasta ahora y así alcanzar la equidad de género en estas áreas Aguiar y Gutiérrez (2015) plantean los siguientes cambios:

1. Proponer planes de estudio que incluyan aspectos relacionados con las niñas o adolescentes.
2. Mejorar la preparación de los docentes para que actúen en el aula de tal forma que den un trato igualitario entre mujeres y hombres, atenuando creencias y expectativas de género.
3. Brindar mejor orientación vocacional para incrementar el gusto e interés por las áreas de las ciencias exactas y naturales.
4. Trabajar con los padres de familia la importancia de estimular a las mujeres para que opten por estas carreras (p.15).

A modo de conclusión, es necesario cambiar los estereotipos propuestos por la sociedad que provocan el alejamiento de las mujeres en el estudio de las ciencias por lo que la educación tiene la responsabilidad de fomentar un ambiente igualitario que elimine estereotipos como que las mujeres deben ser tiernas, amorosas, sensibles por lo cual deben elegir carreras relacionadas que promuevan estas características. Por lo tanto se deben de crear iniciativas en donde no solo participen las niñas sino también sus

padres para que sean conscientes de que el estudio de las ciencias no es cuestión de sexo y así conseguir la equidad de género en estos espacios.

FUENTES CONSULTADAS

Aguiar, M; Gutiérrez, H. (2016). *Evolución del perfil de género de la matrícula en educación superior en México 1990-2010: Un estudio de caso: género y rendimiento de los aspirantes a ingeniería y ciencias en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Del Valle, G; De Garay, A. (2012). "La falta de inclusión de mujeres en ciencias exactas e ingenierías". Recuperado el 23 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2vqdxal>.

Forbes (2018). "Las mujeres estudian más, pero ganan menos que los hombres". Recuperado el 23 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2x73gA5>.

Guevara, E; García, A. (2010). "Orden de género y trayectoria escolar en mujeres estudiantes de ciencias exactas y naturales". *Investigación y ciencia*, 18(46).

INEGI (2018). "Mujeres y hombres en México 2018" / Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado el 23 de abril del 2019 del sitio: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2018.pdf.

Informe Davos (2018). "Creando un futuro compartido en un mundo fracturado". Recuperado el 15 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2EliG9D>.

Lin, B.; Leslie, J; Cimpian, A. (2017). "Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's

interests". *Science*. 355 (6323), 389-391. DOI: 10.1126/science.aah6524.

Manzano, M; Aguilar, M. (2017). *Qué motiva a las mujeres a estudiar Matemáticas: un estudio de caso*. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, (49), 163-180.

Martínez, U. (2014). *Mujer, ciencia y discriminación: del efecto Mateo a Matilda*. Recuperado el 24 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2DAY8bs>.

Pérez, M; Ruíz, L. (2012). *Equidad de género en la ciencia en México*. *Ciencia*, 62-71. Recuperado el 24 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2L7b3s9>.

Pessina, M. (2017). "¿La ciencia, cuestión de hombres? Mujeres entre la discriminación, los estereotipos y el sesgo de género" (Vol. 2). Ecuador: Ciespal.

UNESCO (2017a). "Un nuevo informe de la UNESCO pone de relieve las desigualdades de género en la enseñanza de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM)". Recuperado el 24 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2sZAV02>.

UNESCO (2017 b). "Mujeres en las Ciencias: Una carrera de obstáculos". Recuperado el 26 de abril del 2019 del sitio: <https://bit.ly/2tedAoE>.





Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 18 de junio de 2019

Resumen: El presente artículo describe y analiza la importancia de visibilizar la violencia hacia las mujeres en las escuelas y fuera de ellas, particularmente en el Plantel Naucalpan. Se recupera la experiencia de las estudiantes recabadas mediante un taller y la realización de cartografías sociales, en donde se describen de modo interseccional, distintas formas de convivencia en la escuela, estando presente una sistemática y sistémica violencia de género.

Palabras clave: estudiantes, jóvenes, perspectiva y violencia de género, masculinidad, clase social.

Abstract: This article describes and analyzes the importance of making violence visible to women in and out of schools, particularly in *CCH Naucalpan*. The experience of the students gathered through a workshop, and the realization of social cartography is recovered, where different forms of coexistence in the school are described, in an intersectional way, with systematic and systemic violence of gender being present.

Keywords: students, youth, gender perspective, violence, masculinity.

Repensando el miedo y la

VIOLENCIA

a través de la generización del espacio público en el CCH-Naucalpan

Rethinking fear and violence through generalization from the public space in CCH-Naucalpan

LUZ DEL CARMEN PRIETO ARTEAGA¹

JUDITH MANUSCH²

JESÚS NOLASCO NÁJERA³

In memoriam de Miranda Flores Mendoza y Jenifer Sánchez Domínguez, víctimas de feminicidio y de Aideé Mendoza Jerónimo asesinada en la escuela, todas ellas estudiantes del plantel Oriente.

hacia las mujeres desde la teoría feminista¹ y ciudadana, para entender las distintas manifestaciones que las y los jóvenes tienen en el espacio público, ya que las diferencias entre hombres y mujeres determinan su uso.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como sujetos de estudio a las y los jóvenes estudiantes del plantel Naucalpan. Busca hacer visible las diferencias de género que determinan, en parte, su vivencia en el espacio público. Consideramos pertinente repensar la violencia

¹ Aunque las posiciones feministas pueden ser muy heterogéneas, hay dos puntos en los que se tiene consenso, el primero es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social y, el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para hacer equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular, y el cambio social progresivo en general (Zúñiga Elizalde, 2014).

¹ Licenciada en Sociología, maestra en Relaciones México-Estados Unidos, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el 1984 ha sido profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM adscrita al plantel Naucalpan en las materias de Ciencias Políticas y Sociales e Historia de México. Actualmente es la responsable del Programa de Atención a la Problemática de Género (PROGÉNERO) en dicho plantel.

² Licenciada en Antropología Social y Cultural (Universidad Libre de Berlín), maestrante de la Maestría Estudios Latinoamericanos Interdisciplinarios (Universidad Libre de Berlín) y Estudios de la Mujer (UAM Xochimilco). Multiplicadora de "Teatro de lxs Oprimidxs", certificado por el espacio cultural KURINGA en Berlín, Alemania.

³ Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública (CP), maestro en Docencia para la Educación Media Superior en Ciencias Sociales (MADEMS-CS), y candidato a doctor en Ciencias Políticas y Sociales, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Desde el 2007 ha sido profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Actualmente es profesor adscrito al plantel Naucalpan en la materia de Ciencias Políticas y Sociales.

En el documento se describen tres dimensiones importantes respecto al género en el plantel Naucalpan: a) un diagnóstico parcial sobre la convivencia del estudiantado; b) las diferencias entre los géneros respecto al uso de los espacios públicos, y c) algunas ideas para disminuir la violencia de género en la escuela.

MARCO TEÓRICO

Se retoma el análisis sociológico de la perspectiva feminista que relaciona cuerpos, emociones, lugares, clase social y género a partir de una emoción: el miedo, encarnado en sujetos particulares —las mujeres estudiantes— en el espacio público y escolar. El temor que viven las mujeres en el espacio público, especialmente de experiencias y precauciones ante peligros físicos y sexualizados, deriva de una producción y reproducción discursiva de identidades de género (Mehta y Bondi, 1999).

Al género lo entendemos como una construcción social que contiene el conjunto de atributos, comportamientos y actividades diferenciadas y estereotipadas que cada sociedad asigna a las personas a través de la división de sexos (OMS, 2013). Esta categoría analítica nos permite visibilizar las relaciones históricas de poder entre hombres y mujeres en un marco de desigualdades sociales; en este contexto, la masculinidad se torna hegemónica² y se traduce en la *naturalización* del maltrato hacia la mujer, llegando, en casos más graves, al feminicidio.

Utilizar la categoría de jóvenes³ en este

2 La masculinidad hegemónica se puede definir, “como la configuración de la práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”. (Conel, 2011, p.12).

3 Nos suscribimos a la diferencia entre jóvenes y juventud, en cuanto a que “la juventud se trata de una categoría de análisis relacional, sociocultural y política que da cuenta de las condiciones juveniles de cada momento histórico y lugar. A los jóvenes los entendemos no como un objeto, sino como sujetos heterogéneos con capacidad de agencia en los diversos campos de la vida social en los

trabajo nos permite desmarcarnos del concepto de adolescentes (categorizados como personas incompletas), lo que implica pensarlos como sujetos no homogéneos, no estáticos, sino en procesos de cambio dialéctico, es decir, como grupos diversos, con poder en su hacer social cotidiano (Pogliaghi, 2018), con todas sus implicaciones y contradicciones, específicamente cuando se vinculan con las normas y perspectivas adultas. (López y Meneses, 2018, p.14).

Finalmente, el espacio público describe un lugar social no homogéneo, contextualizado y vinculado a un tipo de ciudad, de sociedad y de Estado que le imprime su propio sello epocal (Carrión, 2016). El actual espacio público, en el cual se encuentran nuestras escuelas (que también se establecen particulares lugares ‘abiertos’ para sus distintos usuarios), obedece a la lógica del capital neoliberal cuya principal característica radica en la privatización de todo lo que sea posible (Harvey, 2007; Escalante Gonzalbo, 2015).

Hemos encontrado en la escuela un lugar donde se reproduce la generización y exclusión de las mujeres del espacio público, en donde también se presenta, aunque en grados más sutiles, el miedo⁴, (inseguridad y violencia contra ellas). En este sentido, el control social que se realiza es, entre otras cosas, para restringir el acceso de las mujeres al espacio público⁵, en un entorno heteronormativo y heterosexual (Rodó, 2015).

cuales (inter) actúan, significan y se transforman en el marco de determinadas estructuras y situación juvenil (Miranda y Otero, 2011) en la que les tocó vivir; estructuras y situación a las que con sus acciones también modifican (Pogliaghi, 2018, p.127).

4 El miedo no es solamente una respuesta directa a la violencia sino el resultado de la producción social de la vulnerabilidad de las mujeres. Las mujeres lo experimentan de forma diferente entre ellas y también en relación a los hombres, lo que comporta formas diferentes de percibir y estar en la ciudad.

5 Las restricciones de acceso a las mujeres al espacio público limitan su presencia en él: impiden que salgan a la calle y cuando están en ella tampoco están como les gustaría (su cuerpo es en sí mismo un lugar atravesado por las relaciones de poder). Buscan la negociación espacial, la creación de lugares de alivio identificando los lugares de malestar.



Al género lo entendemos como una construcción social que contiene el conjunto de atributos, comportamientos y actividades diferenciadas y estereotipadas que cada sociedad asigna a las personas a través de la división de sexos

Este abanico teórico nos permite plantearnos cuatro preguntas generales: ¿Cómo conviven los y las jóvenes estudiantes del plantel Naucalpan? ¿Qué espacios están visiblemente más generizados? ¿De qué manera se manifiesta el discurso del miedo encarnado en las experiencias y prácticas de mujeres jóvenes que se mueven en los espacios públicos de la escuela? ¿Qué respuesta tienen los y las jóvenes en tales situaciones?

CONTEXTO

El plantel Naucalpan es la única escuela de bachillerato de la UNAM que se ubica en el Estado de México; está en la avenida Bosque de los Remedios número diez del municipio de Naucalpan. A las afueras del plantel, los y

las estudiantes diariamente conviven en espacios considerados de alto riesgo: el Triángulo, parada común de transporte público, ocupado por diversos delincuentes, entre ellos los porros; en el Puente y el Parque, existen asaltos frecuentes; los bares (de la zona de Los Remedios, alrededor y frente a la escuela) se caracterizan por vender alcohol y cigarros de mala calidad, así como droga; el transporte público (el especial para ellos y ellas), suele ser conducido por choferes que llevan muy alto el volumen de su música, van a exceso de velocidad, y en algunos casos, hay permisividad para que los y las jóvenes puedan fumar y tomar alcohol. Finalmente, las fiestas (como las que se realizan en la zona boscosa de Naucalpan) que se hacen en los fines de cursos y que en el ciclo escolar 2019-1 cobró

la vida del estudiante Abraham Enyanche Quintanar. Además, Naucalpan es uno de los 11 municipios del Estado de México donde existe una Alerta de Género a causa de las altas cifras de feminicidios⁶.

El CCH Naucalpan tiene una población estudiantil de 11 mil 310 alumnos, 5 880 mujeres y 5 430 hombres; la mayoría es menor de edad y cerca del 95% vive en el Estado de México. (Dirección General de Administración Escolar, UNAM, 2019). De forma general, provienen de municipios como Naucalpan, Tlalnepantla, Cuautitlán, Tultitlán, Coacalco, Ecatepec, Tecámac, Nezahualcóyotl, entre otros, los cuales se caracterizan por tener altos índices de violencia, entre ellos la derivada en feminicidios.

METODOLOGÍA

Este documento se realizó en el marco de las acciones que el Programa de Atención a la Problemática de Género (PROGÉNERO) del plantel Naucalpan realiza día a día para disminuir la violencia de género, así como del trabajo docente realizado por ambos autores, en sus grupos escolares de las asignaturas de Historia de México I y Ciencias Políticas y Sociales II (CPyS II), en los diferentes turnos.

Se realizaron dos formas de recopilación de información, ambos de tipo cualitativo.

⁶ Según el Instituto Nacional de las Mujeres, la Alerta de Género es “un mecanismo de protección de los derechos humanos de las mujeres único en el mundo, establecido en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia [...]. Consiste en un conjunto de acciones gubernamentales de emergencia para enfrentar y erradicar la violencia feminicida y/o la existencia de un agravio comparado que impida el ejercicio pleno de los derechos humanos de las mujeres, en un territorio determinado (municipio o entidad federal) [...]”. (Inmujeres 2018). Asimismo, el feminicidio es definido como “la forma extrema de violencia contra las mujeres por el solo hecho de ser mujeres, ocasionado por la violación de sus derechos humanos en los espacios público o privado [...] [que] puede terminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres” (*ibid*). Actualmente, 12 estados de México cuentan con la Alerta de Género, entre ellos el Estado de México. Además hay 9 procedimientos en trámite, entre ellos para la Ciudad de México (*ibid*).

Por un lado, un Taller bajo la metodología del Teatro de las Oprimidas; por otro lado, cartografías sociales con jóvenes de CPyS II. El vínculo con las y los alumnos nos permitió conocer algunas de las experiencias de violencia, relaciones tradicionales y manifestaciones de empoderamiento que viven de forma cotidiana. El análisis realizado a través de la interseccionalidad del género (edad, clase social y preferencia sexual —está última en el caso de las cartografías sociales—), nos permitió obtener un estudio exploratorio que describe algunas situaciones de violencia derivadas de las relaciones de género en la escuela.

TALLER DEL TEATRO DE LAS OPRIMIDAS SOBRE LA EXPRESIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

El taller se llevó a cabo en abril del 2018 y se estructuró en siete laboratorios⁷ con una duración de dos horas cada uno, siendo la responsable Judith Manusch, maestrante de intercambio en Estudios de la Mujer por la UAM Xochimilco. El taller era el marco empírico para su tesis de maestría sobre “El discurso encarnado de miedo en el espacio público desde la experiencia de mujeres jóvenes”⁸. El taller contó con la asistencia de ocho alumnas del 4° semestre de ambos turnos, con una edad entre los 16 y 19 años. Mediante el Teatro de las Oprimidas⁹ se promovió la participación de todas las integrantes, en distintos niveles: de palabra, expresión corporal, intervención o escuchando a las

⁷ Usamos el término laboratorio entendido no como un método cerrado (taller), sino como “una propuesta para la experimentación” y un “espacio en proceso de construcción y transformaciones constantes”. (Chiari, 2012, p.19).

⁸ La tesis aún no ha sido publicada. Será publicada aproximadamente en junio 2019 en la Maestría de Estudios Latinoamericanos Interdisciplinarios en la Universidad Libre de Berlín. Contacto: juditb.manusch@web.de.

⁹ El autor, fundador de la pedagogía el Teatro del oprimido es el brasileño Augusto Boal (2015), y él mismo lo define como una herramienta que permite compartir historias, visibilizar y analizar estructuras de opresión y para encontrar juntas y juntos maneras de transformación.

Muchos de los testimonios de ellas nos condujeron a constatar que el espacio público tiene una vivencia, un sentir y un hacer determinado por el género y la clase social.

demás, identificándose en sus problemas. Todo esto condujo a pensar en alternativas y resistencias.

En el taller describimos, investigamos juntas cómo se construye el discurso del miedo, las experiencias y estrategias, determinadas a veces por la inseguridad de las jóvenes, incorporando las categorías de género y la de clase social como determinantes para vivir en el espacio público. Esta situación se logró mediante la acción de las participantes, donde su cuerpo y palabra fueron significativas para retroalimentar sus experiencias relacionadas con la violencia de género.

La temática que trabajamos fue la (in) seguridad en dos espacios, el externo e interno de la escuela. En ambos espacios públicos, mediante sus testimonios, las chicas describieron su cotidianidad encontrando un sometimiento de género sistemático, siendo el miedo el sentir que más se apodera de sus cuerpos, lenguajes, reacciones y sentimientos.

En el caso externo, nombran a los hombres como los otros, quienes ponen en peligro el espacio público por donde ellas transitan para llegar a su escuela: los que caminan junto a ellas por las calles, el chofer del transporte público que abordan, los pasajeros que viajan con ellas.

Yo también creo que es por los hombres... en el transporte vas sentada, ves que se sube un chavo y naturalmente guardas tu celular, porque sientes que va a subir con la intención de hacer algo, de asaltar o algo así, participante 1¹⁰.

...es como que mucha inseguridad ya hacia las mujeres, cada vez se están presentando

más feminicidios, más violaciones..., participante 2.

Muchos de los testimonios de ellas nos condujeron a constatar que el espacio público tiene una vivencia, un sentir y un hacer determinado por el género y la clase social. Los hombres ejercen un poder que emana de su masculinidad hegemónica y las mujeres lo viven con temor, sobre todo las de recursos sociales menores porque están obligadas a traslados más distantes y dependen del transporte público, por lo que están más expuestas que otras mujeres a la violencia sexual.

El poder lo sienten cuando la presencia masculina se acerca en las trayectorias callejeras, en el transporte público y sus paradas y bases, así como en los espacios escolares. Las mujeres perciben al hombre con más poder que ellas, por lo que el dominio es masculino, y lo relacionan más con la posibilidad de ser asaltadas, violadas o sufrir feminicidio. Estos miedos se basan también en experiencias vividas de acoso (todas las jóvenes han sufrido fuertes acosos verbales o físicos en lugares públicos por parte de hombres, esto alimenta el miedo de que vuelva a pasar).

Para el caso interno del plantel, también existen lugares en los que no se sienten seguras por la violencia machista que emana de ellos: violencia verbal, de expresión corporal que intimida, miradas al cuerpo, atracos en dinero e incluso en comida. Asimismo, mencionaron los baños como el espacio donde más han sufrido violencia física por otras mujeres.

Se comprueba que la escuela reproduce la generización, toda vez que existen espacios que son evadidos por las mujeres, aún cuando existen otros en donde las mismas mujeres (como el caso de las porras) ejercen

¹⁰ Para cuidar la integridad de las estudiantes no se publican sus nombres en este trabajo.

Las mujeres perciben al hombre con más poder que ellas, por lo que el dominio es masculino, y lo relacionan más con la posibilidad de ser asaltadas, violadas o sufrir feminicidio.

la violencia contra ellas (aunque este tipo de violencia no es estrictamente violencia de género). Además, el acoso sexual al que están sometidas las alumnas no sólo viene de parte de sus compañeros, sino también de sus maestros y de algunos trabajadores.

Bueno yo en mi primer semestre tuve un profe... bueno yo siempre miraba mi espacio, no. Pero siempre nos miraba con morbo, participante 4.

Agregados a sus comentarios, las alumnas manifestaban que tenían miedo de denunciarlos porque era común que las autoridades no les hicieran nada.

De acuerdo con las estudiantes, la violencia de la que son objeto en la escuela está ligada a la forma por cómo se visten: los cuerpos de ellas se miran cosificados. La violencia está socialmente naturalizada y no permite ni siquiera identificar a los perpetradores. Por consiguiente, es importante señalar que la violencia sexual contra las mujeres puede llevar a su marginación y exclusión del ámbito público. Limita su libertad de movimiento y su capacidad de estudiar, trabajar y disfrutar de oportunidades culturales y de ocio, forzándolas a regresar al ámbito privado y doméstico.

Para evitar las agresiones, muchas mujeres desarrollan estrategias adaptando sus comportamientos a los miedos y violencias. Pero el hecho de vivir en constante alerta frente a posibles agresiones, evitar ciertos lugares o trayectos en la ciudad, seguir restricciones de vestimenta y no andar solas en la calle (y menos en las noches), limita sus derechos como ciudadanas a una vida libre de violencia y libre de miedo.

El Teatro de las Oprimidas es una herramienta de investigación que ayudó a activar la reflexión colectiva sobre las emociones en

el espacio público, no sólo a través de palabras sino también mediante la expresión corporal. Cabe aclarar que previo al taller, las chicas ya habían denunciado el acoso, por lo que el taller sirvió, entre otras cosas, para intercambiar sus experiencias de denuncia y de defensa.

CARTOGRAFÍA SOCIAL

La cartografía social se entiende como una herramienta de las ciencias sociales que permite sistematizar las experiencias de los actores estudiados sobre el mapeo de su espacio geográfico y social. De esta manera, quienes investigan (así como las y los propios actores) adquieren una perspectiva global del territorio a través de una acción participativa; a la vez, visualizan conflictos y situaciones de riesgo relacionados con el uso y la apropiación de los espacios (públicos y privados), situando el malestar como elemento de desigualdades.

La cartografía social realizada por las y los estudiantes del plantel Naucalpan, especialmente del turno vespertino, muestran algunos malestares relacionados con el género; estos malestares no hubieran sido visibles si no se hubiera recurrido al análisis y mapeo de sus experiencias desde una aproximación interseccional (clase, preferencia sexual y género). El ejercicio se realizó con cinco grupos escolares de la materia de Ciencias Políticas y Sociales II que suman aproximadamente 150 alumnos; se llevó a cabo en tres momentos:

a) Individualmente enlistaron diez lugares del plantel Naucalpan en donde les agrada estar y en donde no, haciendo énfasis en su papel de mujeres y hombres. Posteriormente, debían explicar por qué les agradaban o no, y qué proponían cambiar para que fueran

espacios de mayor satisfacción para ellos.

En este rubro todos los espacios del plantel fueron mencionados, es decir, los y las estudiantes ocupan toda su escuela. No hubo espacios agradables para todos ni todas, pues siempre hubo quienes los llegaron a considerar desagradables. Resulta significativo que la Biblioteca y el Siladin sean de los espacios en los que más disfrutaron estar porque, consideran, hay menos *relaciones desiguales*.

En relación a los aspectos que más evidenciaron desigualdades de género, señalaron las canchas, los gimnasios al aire libre y algunos donde tienen sus clases curriculares. Prácticamente son espacios reconocidos como espacios para hombres porque prevalece la dominación masculina. Por lo general, las estudiantes desempeñan roles como público, amigas o parejas con roles pasivos: por ejemplo, en los lugares para hacer deporte participan en los rituales masculinos, aplaudiendo la resistencia o habilidad de ellos, echan porras o platican recurriendo mucho a códigos lingüísticos masculinos. En casos más graves, las relaciones derivadas de los roles tradicionales reproducen situaciones de maltrato, violencia y acoso sexual, con la pasividad o permisividad de los demás integrantes.

b) En equipos de aproximadamente seis o siete estudiantes, clasificaron los lugares mencionados en cuatro rubros: de opresión, controvertidos, neutros y de alivio. Los primeros son lugares donde se tiene una fuerte experiencia de malestar causada por una o más estructuras de poder. Aquí predominaron la explanada y entrada principales, el jurídico, los servicios escolares, los baños, algunos *spot*¹¹, como el del pasillo del edifi-



cio D, llamado el de los Cholos, el Infierno¹², ubicado a un costado de la biblioteca, y el G en donde se reconoce la presencia de estudiantes pertenecientes a grupos porriles; las canchas, por las peleas que concitan, y el cubículo estudiantil de los anarquistas (J36). Estos son espacios de poder en donde, así lo

entre cinco y quince integrantes o un poco más- pasan sus ratos libres, como puede ser alguna banca, explanada, jardinería –incluso los gimnasios- escaleras, pasillos, por mencionar algunos. Prácticamente se apropian de esos espacios en horarios concretos y establecen ciertas relaciones fraternas entre ellos (o con algún otro *spots*), aunque pueden ser hostiles o indiferentes ante otros *spots*. En algunas ocasiones, los conflictos entre los diferentes *spots* puede llegar a involucrar a otros actores como profesores, directivos o trabajadores, ocasionando conflictos.

¹² Es uno de los lugares principales donde se consume droga y alcohol.

¹¹ Los *spot*, así los nombran los estudiantes, refieren espacios abiertos en donde grupos amplios de jóvenes –de

Los aspectos que más evidenciaron desigualdades de género, señalaron las canchas, los gimnasios al aire libre y algunos donde tienen sus clases curriculares. Prácticamente son espacios reconocidos como espacios para hombres porque prevalece la dominación masculina.

consideran, no se respeta a quienes no pertenecen a ellos. En ocasiones, hay humillación, maltrato y/o castigo, y los conflictos que allí suceden pueden derivar en asuntos políticos hasta llegar a la violencia o al cierre del plantel.

En relación con las prácticas de género en desigualdad, sobresale que es mayor el número de hombres que son llevados al jurídico sobre todo por situación de violencia, consumo de alcohol o drogas y acoso sexual; las mujeres van ahí, más por situaciones de alcohol o drogas y por tener relaciones sexuales. En las ventanillas de trámites escolares hay un constante maltrato del personal administrativo y es similar para hombres y mujeres. En el caso de los baños, prácticamente todos se quejaron por las malas condiciones en los que están, además de que siempre están sucios; personas con preferencia sexuales diversas aseguraron que diario (incluyeron al gimnasio) tienen que soportar burlas y ofensas.

Algunos *spot* fueron señalados por las estudiantes como lugares donde se les acosa, sobre todo cuando en ellos no hay tanta presencia de mujeres. Desde piropos, alburas y frases de cortejo (hostigamiento), hasta seguirlas, obligarlas al saludo o a que les den su número telefónico.

Los lugares controvertidos provocan un alivio de alguna opresión, pero provocan cierto malestar. Aquí mencionaron mucho las clases curriculares, algunos *spots*, el revolcadero¹³, las jardineras, la fuente, Sala Tel-

mex, cafetería y las barras de comida. En el caso de las clases, salió mucho a la luz el abuso de autoridad (y la inasistencia) de algunos de sus profesores, aunque no cuestionaron si eran malas o buenas sus clases. Sobre esos espacios, la mayoría de hombres no mencionó presenciar acoso sexual hacia las alumnas, pero más de la mitad de ellas aseguraron que era frecuente, sobre todo el proveniente de sus profesores. Algo parecido sucede en las barras de comida: las estudiantes manifiestan incomodidad en casi todas que, por lo general, son atendidas por hombres adultos, porque hay acoso a través de miradas lascivas o físicas, además son tocadas por ellos al cobrar o entregar la mercancía.

En cuanto a los demás lugares controvertidos, la principal molestia de las y los estudiantes radica en que los espacios, al ser reducidos, tienen que ser compartidos con otros y otras, a veces soportando la música, la bulla, el juego de pelota, el consumo de alcohol y drogas, o hasta presenciar relaciones sexuales.

En estos espacios se observan tres aspectos significativos en las interacciones entre jóvenes: 1) un exceso de tolerancia al malestar; no se acusan entre ellos y ellas con la autoridad, pero tampoco suelen defenderse si llegan a atrapar a alguien; 2) las estudiantes conviven de diversas maneras, a veces asumiendo roles tradicionales; en otras ocasiones expresando cierto empoderamiento

¹³ El revolcadero es una jardinera nombrada por los propios estudiantes que se encuentra frente al edificio del Siladin. Le llaman revolcadero porque prácticamente los estudiantes están acostados en el pasto, a veces tapa-

dos con chamarras, suéteres o hasta cobijas, y comúnmente es usada por parejas de estudiantes; ha habido ocasiones que las autoridades han encontrado a chicos teniendo relaciones sexuales. También, es ocupado por pequeños grupos de estudiantes en donde conviven de múltiples maneras.

que va desde la apropiación de código masculinos y violentos, hasta la conformación de relaciones con una mayor equidad de género, y 3) la existencia de la desigualdad de clase, percibida particularmente en algunos spots, como el otaku que se encuentra en la explanada de la Sala Telmex, el del edificio de Asesorías o de la explanada del edificio C, así como algunos de los Audiovisuales. En términos generales se habló que en esos espacios se derivan expresiones de discriminación y exclusión a quienes no pertenecen a ellos (barridas, burlas y críticas por situaciones étnicas, de apariencia y de dinero); en sentido inverso, algunos de estos jóvenes afirmaron recibir discriminación.

Respecto a los lugares neutros, ningún y ninguna estudiante reconoció alguno. Los espacios de alivio, aquellos donde se siente un gran bienestar y ninguna identidad está de relieve, fueron ubicados en los lugares controvertidos. Hubo mención a algunas de sus clases favoritas, sus propios spots o lugares de estar.

Un dato de género preocupante es que, en todos los espacios señalados por los y las jóvenes, incluyendo los de alivio, la gran mayoría de mujeres señalaron la existencia de tratos machistas, no sólo por parte de sus amigos o compañeros, sino también de sus profesores. En términos numéricos, las y los estudiantes reconocieron la existencia de más espacios controvertidos en la escuela.

c) El tercer momento en la elaboración de la cartografía social fue mapear esos espacios. Al estudiantado se les proporcionó una impresión en doble carta de la escuela para que, en equipo, ubicaran los aspectos encontrados en el primer y segundo momento del trabajo. El gráfico lo codificaron a partir



de sus experiencias basadas en sus interacciones de poder que realizan en los lugares escolares.

CONCLUSIONES

En el plantel Naucalpan existen experiencias de las estudiantes que dan cuenta de un espacio público en donde se vive desde una posesión androcéntrica, manifestándose relaciones de subordinación y dominio, por cuestiones de género y clase social, y por consiguiente de violencia. No es un espacio neutro, donde confluyan en las mismas condiciones todas y todos, sino que en la escuela el miedo determina el hacer de las mujeres, ya que su cuerpo se convierte en territorio

La violencia que sufren las mujeres, es estructural. Llegará a su término en la medida en que las luchas que se den en el mundo y en nuestro país, transformen en esencia nuestra realidad social en potencial deterioro.

para conquista y violencia por los hombres que viven el espacio a través de su poder.

Algunos datos de estudiantes y profesores expresaron dos posiciones encontradas respecto a la seguridad que han brindado las administraciones del plantel de los últimos cinco años: unos reconocieron que actualmente existen mejores condiciones de estudio, pues se ha disminuido la inseguridad interna, el consumo de drogas y alcohol, aumentando la presencia de estudiantes en las clases; otros, plantearon que no ha habido disminución de los problemas de violencia y adicciones, sino que por el contrario, han aumentado. Ambas posiciones coinciden en que en esas políticas de seguridad institucional se omite permanentemente la perspectiva de género; lo más grave es que la violencia hacia ellas ni siquiera es reconocida y mucho menos atendida, por lo que las cifras de este problema se han incrementado.

El acercamiento con estudiantes permitió realizar un trabajo académico que fue más allá de la simple recolección de datos, ya que se logró un abordaje novedoso a través de los laboratorios y las cartografías sociales, en donde hubo expresión libre, espontánea e intuitiva de emociones y sentimientos, acompañada de la participación directa, por un lado, de la tallerista y tesista, y por el otro, de nosotros como docentes del CCH. Logramos realizar un testimonio de las formas de violencia hacia las jóvenes del Colegio en dos de los escenarios que sin duda marcan su andar: el exterior y el interior del plantel, nombrando las diversas manifestaciones de violencia, unas abiertas, otras veladas, otras invisibilizadas, para concluir, como plantea Segato en la visibilización de la desposesión en la que se encuentran las estudiantes (Segato, 2015, p.125).

Hacemos un exhorto a que sean incorporadas las experiencias de las alumnas y alumnos a la definición de las políticas escolares. Por un lado, que trasciendan en la mejora de la organización escolar (democratizando los espacios de decisión) por medio del diálogo y la participación de todos y todas sus integrantes. En este rubro es fundamental que se revisen los protocolos de atención a víctimas y concretamente el papel de la oficina del jurídico pues en el tema de género no ha demostrado su eficacia; además, deben incorporarse otro tipo de medidas de respuesta e intervención directa como la ayuda entre iguales, así como programas de desarrollo de asertividad y empatía (Del Rey y Ortega, 2007, p. 84).

Por otro lado, urge un trabajo más integral con los docentes, tanto para disuadir (en el marco de la Legislación Universitaria) las relaciones de acoso sexual en las aulas, como para trabajar aspectos actitudinales bajo perspectivas de género y contra la violencia: reflexión, pensamiento crítico, escucha activa, respeto y valoración de las opiniones de los demás y actividades que potencian la empatía, y la actitud activa ante situaciones moralmente injustas. En cuanto a las y los tutores, la preparación con perspectiva de género (así como sus concepciones individuales ante la problemática de género), deben ser tomadas en cuenta para desarrollar su tarea. En ambos rubros, es necesario que los espacios públicos puedan ser usados y construidos por las mujeres.

Consideramos que la violencia que sufren las mujeres, es estructural. Llegará a su término en la medida en que las luchas que se den en el mundo y en nuestro país, transformen en esencia nuestra realidad social en potencial deterioro. En particular en nuestra escuela,

se tendrán que atender de manera expedita y realmente preocupada las diversas violencias de género, dejando de lado el discurso para pasar a las acciones que permitan equidad, justicia, seguridad y democracia en nuestro plantel y de conjunto en la UNAM.

REFERENCIAS

Boal, A. (2015). *Teatro del oprimido*. Recuperado el 11 de febrero del 2019 del sitio: <https://arditiesp.files.wordpress.com/2015/04/boal-augusto-tetro-del-oprimido.pdf>.

Carrión, F. (2016). *El espacio público es una relación, no un espacio: La reinención del espacio público en la ciudad fragmentada*. Ciudad de México: México: IIS/Posgrado en Urbanismo, UNAM.

Chairi, G. (2012). *Laboratório Madalena. Inovação Pedagógica para o Genero Femenino*. Dissertacao de Mestrado en Artes Cénicas. Río de Janeiro, Brasil: PPGAC, UNIRIO.

Connel, W. (2011). "La organización social de la masculinidad". En *Teresa Valdés y José Olavaria (eds), Masculinidades, Poder y Crisis*. Santiago de Chile, Chile: FLACSO.

Del Rey, R; Ortega, R. (2007). "Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla". En *Escuela Abierta, revista de Investigación Educativa*, Año 2007, N° 10. Andalucía, España: Fundación San Pablo Andalucía.

Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. Ciudad de México, México: El Colegio de México.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Akal.

Instituto Nacional de las Mujeres. (2016). *Boletín de Inmujeres*. Ciudad de México, México.

Jiménez, N. (2018). "México, país violento para las mujeres: estudio". En *La Jornada*. Recuperado el 2 de febrero de 2019 del sitio: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/07/04/mexico-pais-violento-para-las-mujeres-estudio-6682.html>.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV).

López, J; Meneses, M. (2018). *Jóvenes y espacio público*. Ciudad de México, México: UNAM/CEIICH/IIS.

Mehta, B. (1999). *Embodied discourse: on gender and fear of violence*. *Gender Space and Culture*, 6(1): 67-84, 1999. ISSN 1360-0524. Recuperado el 2 de febrero de 2019 del sitio: <http://dx.doi.org/10.1080/09663699925150>.

Miranda, A; Analía O. (2011). "La posibilidad de un plan". En Tiramonti, Guillermina y Nancy Montes (eds.), *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Pogliaghi, L. (2018). *Disputas mediadas por expresiones de violencia en el espacio escolar*. En *Jóvenes y espacio público*. Ciudad de México, México: UNAM/CEIICH/IIS.

Rodó de Zárate, M. (2015). "El acceso de la juventud al espacio público en Manresa. Una aproximación desde las geografías feministas de la interseccionalidad". En *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, ISSN: 1138-9788, Vol. XIX, núm. 504, 1 de mayo de 2015. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Segato, R. (2015). "La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad". En *Belausteguigoitia Rius, Marisa y Saldaña-Portillo, María Josefina (Coords). Des/posesión: género, territorio y luchas por la autodeterminación*. Ciudad de México, México: UNAM/PUEG.

UNAM-Dirección General de Administración Escolar. (2019). *Agenda Estadística*. En Portal de estadística universitaria. México: UNAM. Recuperado el 23 de febrero del 2019 del sitio: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2018/disco/>.

Zúñiga, M. (2014). "Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad". En *Revista Región y Sociedad* [en línea]. Recuperado el 11 de febrero del 2019 del sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10230108004>.



Texto recibido: 9 de mayo de 2019
Texto aprobado: 18 de junio de 2019

Resumen

El presente texto pone de manifiesto el temor y las limitaciones que vive la sociedad para reconocer y disfrutar de su erotismo, bajo la falta de perspectiva de género, podemos obviar que son las mujeres quienes sufren las mayores restricciones de la sociedad. Simone de Beauvoir, Marta Lamas y Michel Foucault, abonan con sus tesis a comprender y ver de una forma distinta, tanto el género como el erotismo. El artículo pretende sensibilizar e invitar al lector a transgredir las normas y estereotipos que coartan el deseo de disfrutar de los placeres del erotismo en todas sus expresiones.

Palabras clave: erotismo, género, cultura, sociedad, normas limitantes, perspectiva de género.

Abstract: The present manuscript highlights the fear and limitations society experiences to recognize and enjoy its eroticism, under the premise of lack of gender perspective, we cannot ignore that women are the ones who suffer the most significant restrictions of society. Simone de Beauvoir, Marta Lamas, and Michel Foucault contribute with their thesis, to understand and see differently both gender and eroticism. The article aims to sensitize and invite the reader to transgress the norms and stereotypes that limit the desire to enjoy the pleasures of sexuality, sensuality, and eroticism.

Keywords: eroticism, gender, culture, society, limiting norms, gender perspective.

“Te quiero con sabor a

CHOCOLATE”...

“I love you with chocolate flavor” ...

ALMA PATRICIA LÓPEZ HERNÁNDEZ*

Este título, es una confesión que apenas pudo salir de mis labios, no sólo con un sentido romántico, sino además con una connotación de erotismo. ¡Porfin lo dije! Imagínenme en este instante llevando las manos a mi boca, como si hubiera dicho una palabrota frente a los mayores.

Aún hay quien puede tomarlo a mal y considerarla una confesión grotesca, porque inmediatamente nuestra mente hace conjeturas, ¿sabes qué?, finalmente ya la solté, y me siento cómoda ¿y tú?, estás a tiempo de pasar la hoja y leer el artículo siguiente si es que consideras que los párrafos sucesivos se van a poner subiditos de tono... ¿Será?

¿Sigues aquí? Excelente, eso significa que igual que muchos hombres y mujeres, estamos buscando romper estereotipos y constructos del pasado (aunque un pasado no muy lejano, desafortunadamente). Mmm, estoy pensando en otra opción, que lo leerás por puro morbo, ¡no importa!, también se gana, esa decisión refleja que estás permitiendo que el tema, la imaginación y tus pensamientos más recónditos y eróticos divaguen en tu mente, con suerte te animas a llevar a cabo aquello que recordaste o imaginaste mientras diste lectura. Si así fuera, no te olvides de compartirlo, quizá logres que

alguien más lo consiga a través de tu experiencia y con ello, estarás rompiendo esos estereotipos y modelos absurdos de los que buscamos librarnos.

Y, ¿en qué parte de la confesión nos quedamos?... En que hacía tiempo que quería expresarlo, y analizando qué me lo impedía, identifiqué que era el hecho de sentirme expuesta, ridiculizada y hasta rechazada, pero principalmente juzgada, sí, que una mujer comparta sus pensamientos eróticos es motivo de ser criticada, mucho más si lo hace a nivel artículo publicado en una revista, (sonrío... espero que mis padres también lo hagan cuando lo lean y se sientan orgullosos por haberme atrevido a inducir a algunos cuantos a leer estas líneas).

Antes de continuar, haré una pausa para tener claro ¿qué entendemos por erotismo?, lo haré muy sencillo, sin el afán de enredarnos en este momento en propuestas según autores, por ahora me limitaré a recuperar lo que la Real Academia Española señala: 1. m. Amor o placer sexuales. 2. m. Carácter de lo que excita el amor sexual. 3. m. Exaltación del amor físico en el arte.

Una vez aclarado a qué nos referimos cuando hablamos de erotismo te pregunto, ¿cuál fue el último pensamiento o experiencia erótica que recuerdas? ¿te ha sucedido que

* Es licenciada en Pedagogía por la UNAM, y maestra en Psicología Educativa por la Universidad INACE. Es Técnica Académica Asociada “A” de Tiempo Completo a contrato, adscrita al Departamento de Psicopedagogía. Ingresó a la UNAM, CCH plantel Azcapotzalco en el 2004. Se ha desempeñado como Asistente de procesos en la Secretaría Académica, fue comisionada como profesora de Asignatura “A” Interina.

Si eres hombre las oportunidades de experimentarlo han sido menos difíciles de lograr, si eres mujer las limitaciones son mayores, así crecimos, en el aspecto social o cultural, el género.

te reprimes al respecto? ¿cuánto tiempo hace que no te dejas llevar por el erotismo?, te concederé dos minutos para que recuperes las respuestas entre tus recuerdos...

¿Lo lograste?, espero que sí. Ojalá no haya pasado tanto tiempo desde la última vez, si fue así, valdría la pena hacer una revisión de lo que te lo ha impedido, muchas de las ocasiones dejarte llevar o no por el erotismo tiene más que ver con tu propia permisión al respecto, con tus propios prejuicios y límites para vivirlo, y vivirlo sin culpas, además.

Si hiciéramos un recuento de cuántos lectores hombres y cuántas mujeres han vivido su erotismo con libertad, no nos llevaríamos una sorpresa, lamentablemente es fácil deducir quiénes serían los ganadores, esta sociedad no da para que salgamos triunfantes las mujeres, ellos, sin duda, llevan las de ganar, o las de perder, según la perspectiva desde la que lo veamos.

Soy parte de las estadísticas, en lo personal, a veces aún lucho con mis pensamientos, y tiene sentido, todavía en la generación de los 70 muchos de nosotros fuimos educados de una manera tradicional, conservadora, como la mayoría de los contemporáneos y generaciones atrás y las subsecuentes supongo, por una sociedad que reprimió su sexualidad y su sensualidad tanto masculina como femenina, sobre todo la segunda, crecimos privándonos de conocer y disfrutar este tipo de placeres, porque así nos lo enseñaron en la familia, en la escuela y la sociedad.

Hasta hace algunos años sentía que coartaba mis deseos eróticos al vestirme de tal o cual manera, comportarme de cierta forma y no hablar de determinados temas, subrayo que hoy conozco la respuesta a estos actos autolimitantes, no quería ser juzgada. Y cómo no pensarlo y sentirlo así, si el erotismo es un

tema que genera cierto escozor en una buena parte de la sociedad, principalmente si de las mujeres hablamos, tanto para reconocerlo como para experimentarlo y aceptarlo sin tapujos.

Es muy probable que coincidamos en pensar que, sin generalizar, si eres hombre las oportunidades de experimentarlo han sido menos difíciles de lograr, si eres mujer las limitaciones son mayores, así crecimos, en el aspecto social o cultural, el *género* se transcribe en modelos culturales que rigen la conducta de hombres y mujeres, y son determinadas por distintas instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.

En ese sentido, emplear este concepto se torna necesario, al hablar de *género* y los roles que desempeñamos en la sociedad, no es para menos que el erotismo termina siendo un tema tabú, pese a que se vive de múltiples formas, como se cita renglones atrás, no se refiere sólo a la sexualidad, también tiene que ver con el arte en todas sus expresiones, aun así genera ruido y nos pone alerta de lo que se pueda hablar al respecto.

¿Pero por qué el género determina esas conductas? Hay distintas posturas para justificar su origen, no se puede caer en una argumentación determinista, es valorado desde distintas disciplinas sociales, validando su naturaleza multidimensional de la sociedad, no puede ser abarcada desde una sola perspectiva teórica.

Por ejemplo, Marta Lamas¹ (2013), recupera que los comportamientos no dependen

1 Marta Lamas. Etnóloga de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y doctora en Antropología por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM. Milita en el movimiento feminista desde 1971.



Venus Vs. Vénus

de forma única del aspecto social, y que tampoco se explican totalmente de los hechos biológicos, sino que coexisten distintos enfoques dentro de un intento común por interpretar el género como un sistema de relaciones culturales entre los sexos.

No obstante, mi postura se inclina a considerar que es principalmente cultural, que son situaciones aprendidas, para ello me apoyo en la propuesta de Simone de Beauvoir² (1987), quien en su libro *El segundo sexo*, desarrolla una formulación sobre el género, donde plantea que las características humanas consideradas como *femeninas* son adquiridas por las mujeres mediante un

complejo proceso individual y social, en vez de derivarse *naturalmente* de su sexo. Así afirmó (1949): *Una no nace, sino que se hace mujer*.

Dicha propuesta resulta interesante, en cuanto a que pone de manifiesto dos nociones que se confrontan entre sí: el origen biológico y la trascendencia de lo cultural, lo que puede dar respuesta a la represión y las limitaciones en las que hemos vivido y entender estos hechos en los que hemos invisibilizado, anulado o restringido nuestros instintos y placeres. Desde esta tesis de una de las figuras más representativas del feminismo, me atrevo a afirmar que la sociedad nos ha formado para vivir entre grandes diferencias de género, más allá de las características propias del sexo, me refiero a las que ya sabemos, la falta de equidad de género, sin duda, es una sociedad diseñada en gran parte, por y para los hombres.

² Simone de Beauvoir. Escritora, profesora y filósofa francesa defensora de los derechos humanos y feminista. Escribió novelas, ensayos, biografías y monográficos sobre temas políticos, sociales y filosóficos.

La sociedad nos ha formado para vivir entre grandes diferencias de género, más allá de las características propias del sexo, la falta de equidad de género, sin duda, es una sociedad diseñada en gran parte, por y para los hombres.

En ese sentido, nuestra sexualidad, sensualidad y erotismo, también marcan una diferencia abismal entre lo que se puede pensar de los hombres y de las mujeres, nosotras somos juzgadas más dura y fríamente, hemos escuchado cientos de ocasiones posturas machistas que avalan que a los hombres incluso se les aplaude el hecho de vivir sus fantasías, su sexualidad y su erotismo, esas acciones los hacen sentir más viriles y comportarse de una forma que los empodera frente a las mujeres y la sociedad en general, misma que muchas veces los avala, a las mujeres por el contrario, se les etiqueta y se les tacha con decenas de descalificativos por desear al menos y/o vivir su sexualidad con la misma libertad.

En ocasiones, son estos los motivos por los que intentamos ocultarnos hasta de nuestros propios pensamientos, sin embargo, contradictoriamente deseamos ser mujeres competitivas en muchos aspectos y en la sexualidad no es la excepción, queremos demostrar que también nos comportamos a la altura según las demandas, el asunto se pone aún más escabroso cuando reconocemos que, más allá de complacernos a nosotras mismas, buscamos la aprobación del otro.

Así es como vivimos una ambivalencia, tratando de apegarnos a los estándares de las "mujeres decentes" y simultáneamente deseamos ser excelentes amantes, y los hombres... ¿y los hombres?... Vaya, vaya, estamos adentrándonos al pantanoso tema de la equidad de género y ¡sí que hay tela de dónde cortar!

Pero dejemos este importante tema para

otra ocasión, continuemos revisando cómo es que vivimos nuestro erotismo evitando ser juzgadas ¿no es cierto que a muchas nos entusiasma la idea de ser excelentes amantes? Si eres hombre te pregunto, ¿cómo lo has experimentado tú?, y agregaría, ¿qué tan propositivo y permisivo eres con tu pareja?, si eres mujer, la pregunta es similar, ¿qué tan desinhibida y propositiva eres con tu pareja?

Nos appena decir, hacer, tocar, sentir, oler. Hagamos una pausa a nuestra cotidianeidad, pensemos qué y cómo lo estamos haciendo, hagan un recuento sobre cómo han ejercido su erotismo, qué tan felices han sido ... ¡Nunca es tarde! Tengas la edad que tengas debes sentirte cómodo(a) contigo mismo, con tu pareja, o con quien desees experimentar desafiantes y eróticas experiencias.

¿Quieres conocer una propuesta teórica que rompe con los prejuicios sobre el erotismo? Ahora sí me permito hacerte una recomendación,

te sugiero que revises a Michel Foucault³ (1996), quien, según su *Historia de la sexualidad*, recupera que los antiguos griegos lo concebían como un arte o una práctica. Olvidando las sensualidades libidinales y aparatos psíquicos, lo desvincula de una

“*Una no nace,
sino que se
hace mujer.*”

³ Michel Foucault. Filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo. Durante sus últimos años estudió la génesis y desarrollo de la sexualidad humana, rastreó las etapas por las que la gente ha llegado a comprenderse a sí misma en las sociedades occidentales como seres sexuales, y relaciona el concepto sexual que cada uno tiene de sí mismo con la vida moral y ética del individuo.

concepción libidinal, y de la ambivalencia de lo permitido y lo prohibido.

Seguramente, te dará elementos para generar una perspectiva distinta, en el mejor de los casos, deseo que abone, aunque sea mínimamente a romper con pensamientos arraigados, basados en restricciones que lo único que nos han dejado es una sociedad que vive su sexualidad con todo lo que conlleva, de una manera cohibida.

Después de esa lectura te reto a generar un cambio, el tiempo vuela y la vida no espera, considero que, con el paso de los años y la experiencia, tenemos dos opciones para vivir el erotismo: permanecer en esa absurda y condicional idea socialmente aprendida o darnos la oportunidad de disfrutarlo rompiendo esquemas, como sea que éste deseo se manifieste en nosotros, ya sea a través de la música, la pintura, el cine, las relaciones sexuales, o en aquello que ni siquiera habíamos imaginado.

A poco no te gustaría vivir el erotismo desde tu relación de pareja, como aquellos personajes inolvidables de increíbles filmes que hicieron de su historia toda una experiencia erótica. Los de *Almodóvar* son un ejemplo, o el caso de *Elizabeth y John en Nueve semanas y media*, quienes lo experimentan de una forma muy peculiar ¿O preferirías una experiencia lectora que pusiera en jaque tus propios prejuicios, como *La filosofía en la alcoba* del Marqués de Sade? quien, por cierto, aconseja que en lo que se refiere al placer, hay que emplear todos los sentidos.

Hecha a volar tu imaginación, se creativo(a), inspírate para desarrollar tu erotismo: lee, escucha música, dibuja, viaja, escribe, conoce gente, saborea, susurra al oído lo que estás pensando y sintiendo, relájate, identifica, toca, siente y disfruta tus impulsos.

¿Estás dispuesto(a) a desafiar las reglas de la sociedad si es que las consideras absurdas y resignificar tu concepto de erotismo? Te invito a que enlistes al menos tres situaciones en las que te olvides de las representaciones conservadoras y te dejes llevar por tu instinto,

sin sentir culpas por vivir algo natural y tan placentero como tú lo deseas.

Antes de privarte de llevar a cabo un acto de erotismo, espero, que desde que lo estés planeando y sobre todo cuando lo estés viviendo pienses... ¡Oh! esto es a lo que se refería aquel artículo "con sabor a chocolate".

Y ya que estamos en confianza, te comparto que, detrás del título se esconde algo, el objeto del deseo, sí, es un recipiente con *Nutella*... A ver, a ver, ¡detengámonos un momento!, esa confesión de la *Nutella*, ¿lo pensé o lo escribí?

Para finalizar, haré una última confesión que desenmascara a la primera, en realidad, el título, el recipiente con *Nutella* y la idea de *llevarlo a cabo*, sólo fue una manera de abordar el tema, sin embargo, estoy pensando seriamente que quizá este artículo tenga segunda parte...

BIBLIOGRAFÍA:

Asale, R. (2019). *Diccionario de la lengua española*: Edición del Tricentenario. Recuperado el 19 de Junio del 2019, del sitio: <https://dle.rae.es/>

(2019). "Biografía Michel Foucault - ¿Quién fue Michel Foucault?" - Multimedia: Entrevista a Foucault. Recuperado el 19 de junio del 2019, del sitio: http://www.psicoweb.com/sociologia/michel_foucault_bio.htm.

Beauvoir, S. (1987). *El Segundo Sexo* (1a. Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XX.

Foucault, M. (1996). *El uso de los placeres 2*. Ciudad de México, México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M; Guiñazú, U. (2010). *Historia de la sexualidad*. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.

Lamas, M. (2013). *El género*. Ciudad de México, México: Miguel Ángel Porrúa.

Lamas, M. (1999). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Papeles de Población*, 5 (21), 147-178.



Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 19 de junio de 2019

Resumen:

El género o la construcción cultural sobre lo masculino y lo femenino, restringe como una camisa de fuerza a las mujeres. Esto a partir de roles y estereotipos de género que limitan, frenan, violentan e impiden que los sujetos se desarrollen y vivan satisfechos(as) con los demás y con ellos(as) mismos(as). En ese sentido, la perspectiva de género adquiere vital importancia al ser un instrumento que permite ver y pensar de manera diferente a las personas y plantear posibilidades de vida más justas. Este texto aborda en qué consiste esta mirada crítica y la relevancia que tiene en nuestro contexto actual, pues evidencia las relaciones entre personas a partir de los ordenamientos de género como producto de la cultura y no de una organización natural ya dada e inamovible.

Palabras clave: investigación feminista, género, perspectiva de género, roles de género, estereotipos de género, masculino, femenino, dominación masculina, mirada crítica de la realidad, visibilización de las mujeres, igualdad de género.

Abstract: Gender or cultural construction on the masculine and the feminine restraint to women as a straitjacket. As of roles and gender stereotypes that limit, slow down, can do violence and prevent that persons are developed and live happy with each other and with themselves. In that sense, the gender perspective is of vital importance to be a tool that allows people to look and think differently and raise fairer opportunities for life. This text deals with a critical gaze and the importance it has in our current context, as evidence of the relations between people from the structuring of gender as a product of culture and no a natural organization gave and unchanging.

Keywords: feminist research, gender, gender perspective, role gender, stereotypes of gender, male, female, male domination, critical view of reality, visibility of women, and gender equality.

Giros en la mirada: la perspectiva de

GÉNERO

como un medio para visibilizar a las mujeres

Turns in the view: the gender perspective as a means to visualize the women

BRISA ROMERO MARTÍNEZ*

Oír sobre perspectiva de género es común en estos días, puesto que es una herramienta incorporada a diversos proyectos e investigaciones en diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, este enfoque no ha quedado del todo claro y, en ese sentido, es poco viable poder llevarlo a la práctica. Aunque en el discurso se diga que las mujeres están protegidas y que gozan de libertad, la realidad es que vivimos contextos violentos en donde hemos normalizado actos de máxima misoginia como el feminicidio y la explotación sexual de mujeres y niñas. La perspectiva de género puede ser un instrumento guía para intervenir desde nuestros diferentes ámbitos, pero para que eso suceda, primero debemos entender qué es.

Para comenzar, conviene señalar que la *investigación feminista* tiene como particularidad subrayar la desigualdad que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres, pero sobre todo pretende, además de desmontar los principios sexistas y androcéntricos, visibilizar y

desnaturalizar los fenómenos que conciernen a las formas de desigualdad entre los seres humanos (Castañeda, 2014, p. 151). Una aportación que nos ha dado la investigación feminista es la perspectiva de género.

El *género* es una categoría compleja de análisis. Una primera definición es la de Fernández Poncela (1998), quien sintetiza algunas de las ideas de varias escritoras para definirlo como “[...] un conjunto de valores y creencias, normas y prácticas, símbolos y representaciones acerca de la manera en que se comportan hombres y mujeres a partir de su diferencia sexual, con significados sociales, psicológicos y culturales” (p. 83). Es decir, las cualidades que se les atribuye, las ideas, las reglas de conducta y el imaginario, de cómo deben ser y hacer los hombres, y cómo deben ser y hacer las mujeres a partir de las diferencias biológicas de sus cuerpos. Todo esto legitimado en un ámbito individual y colectivo.

La noción de género también refiere a designar una serie de rasgos, expectativas y espacios —tanto físicos como simbólicos— que van a describir y constreñir lo femenino

*Licenciada en Pedagogía y en Literatura Dramática y Teatro, maestra en Pedagogía por la UNAM. Profesora de asignatura de TLRIID I-IV en plantel Oriente.

La investigación feminista tiene como particularidad subrayar la desigualdad que caracteriza la situación de género de las mujeres en relación con los hombres.

y lo masculino. Dichas características varían de una sociedad a otra, aunque tienen en común “[...] la relación jerárquica que se establece entre uno y otro término primando siempre los valores y espacios de lo masculino” (Osborne y Molina, 2008, pp. 147,148). Este concepto apunta a la construcción física (de áreas o lugares incluso) y metafórica de lo que es propio de las mujeres (femenino) y lo que es propio de los hombres (masculino) (Lamas, 2000, p. 3) otorgándole mayor valía a esto último.

Y justo es que, la investigación feminista, apoyándose de la perspectiva de género, nos ha hecho conscientes de las desigualdades de género a partir de la dominación masculina. Bourdieu (2003) habla de una división de las cosas y de las acciones, de nuestra realidad en conjunto, de acuerdo a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Estas relaciones contrarias y binarias funcionan en diadas y determinan nuestras percepciones (macho/hembra, arriba/abajo, violento/delicado, racionalidad/emoción, activo/pasivo, fuerte/débil, entre otros), (p. 20).

Esa clasificación corresponde a la estructura de pensamiento institucionalizada sobre lo que implica “ser” hombre y “ser” mujer, cómo moverse y hasta dónde, cómo pensar, cómo relacionarse y hasta las dimensiones de la percepción. Estar arriba significa superioridad, estar abajo puede referir a la inferioridad, la actividad es masculina y es vista como positiva, la pasividad como signo femenino remite a carencias. El movimiento, los avances hacia arriba, la audacia de colocarse adelante es una virtud masculina.

Asimismo, Bourdieu (2003), apunta que el movimiento del cuerpo (masculino y femenino) y el desplazamiento del mismo, tiene un significado social. La erección del macho

asociada con el movimiento hacia arriba (p. 20). La posición sexual conocida como el misionero también representa acción y dominación del hombre, mientras que la mujer está abajo en una posición de sometimiento. Lo que enfatiza el autor es que la división y la asignación de roles y tipos de trabajo, la jerarquía de los sujetos dentro del orden social que implica privilegios para algunos (los hombres) y desventajas para otros (las mujeres), se justifica y se califica como *natural* desde la diferencia construida culturalmente entre los sexos: “[...] la diferencia *anatômica* entre los órganos sexuales puede aparecer de ese modo como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo. (El cuerpo y sus movimientos, matrices de universales que están sometidas a un trabajo de construcción social [...])” (p. 24).

La dominación masculina también se observa en la asignación de labores inferiores a las mujeres, opuestas al trabajo respetable que realizan los varones y a la forma en que ellas manejan su cuerpo, que como ya se dijo, tiene gran significación en el grupo social al que pertenecen: suelen ser recatadas y obedientes, aceptan el poder impuesto y la supuesta superioridad de los varones, pueden ser dependientes de ellos, son frágiles, asumen que valen menos y que nacieron para ser de esa manera.

Lo que es fundamental entender es que esas formas de ser, de pensar, de despreciar, de sobrevalorar, de clasificar y jerarquizar a las personas a partir del género es resultado de la asimilación y normalización de un orden social producto de una cultura que favorece al sujeto hombre, por tanto, no es un orden natural que implica un deber ser inamovible e inquestionable que se desprende de un destino



Le caroline

para las mujeres. Esta construcción que funciona como un sistema que permea nuestras relaciones se denomina sistema patriarcal. Podemos desaprender de tal ordenamiento del mundo la desigualdad, que lo caracteriza y lo convierte en un sistema machista, cuya misoginia y sexismo han lacerado históricamente al sujeto mujer. Es aquí donde tiene especial importancia la educación con miras a lograr sociedades más justas y equitativas, en donde la violencia hacia las mujeres no sea una constante a la que nos acostumbremos o incluso subestimemos.

Las mujeres sufren una carga pesada al tener que cumplir con ciertas dimensiones y forma de su cuerpo, pues es valorado si es compacto o despreciado si es grueso, tosco o cansado, ya que representa descuido, como un atributo poco femenino. Además, las mujeres, si quieren ser reconocidas como femeninas, deben aprender a moverlo de cierta manera, a vestirlo (cubrirlo o destapararlo), a caminar con cierto tipo de zapatos y ropa, a quitarle el exceso de vello, a que huela de cierta manera. Por el contrario, un hombre con aspecto físico o cuerpo maltrecho no tiene tantos problemas consigo mismo ni con los demás, como “hombre”, se expande y se

expone (incluso invadiendo el espacio vital de los demás); un ejemplo de esto es lo conocido como *manspreading* o desparrame del cuerpo masculino en el espacio, como en los asientos del transporte público, por ejemplo.

A partir de lo anterior, resulta fundamental hacer una descripción de cuál es la importancia y necesidad de la perspectiva de género. Partamos que se trata de una herramienta de análisis crítico, que encamina las decisiones, extiende y modifica la mirada, permite cambiar concepciones anacrónicas, examinar actitudes e identificar los condicionamientos de género de los sujetos (Guzmán y Bolio, 2010, p. 39), imposiciones sociales a las personas por el hecho de haber nacido hombres o mujeres. A la definición anterior, podemos agregar que el enfoque de género:

[...] constituye así una forma de mirar y de hablar que “deseje” los ordenamientos culturales, nuestras prácticas cotidianas, nuestros puntos de vista, nuestras opiniones y actitudes frente a los eventos que determinan nuestro hacer, lo que vemos y decimos sobre lo que observamos. En particular constituye un acto de “toma de la palabra”, a partir del desarrollo de una mirada —una mirada oblicua, en torsión— sobre aquello

La dominación masculina también se observa en la asignación de labores inferiores a las mujeres, opuestas al trabajo respetable que realizan los varones y a la forma en que ellas manejan su cuerpo.

que silencia y multiplica formas dominación y poder (Belausteguigoitia, 2013, p. 178)

En la cita anterior podemos identificar un elemento que caracteriza a la perspectiva de género: la toma de la palabra. No sólo trata de generar una mirada diferente y crítica, sino también, de un medio para que las mujeres se apropien de la voz que históricamente les ha sido negada, para que hablen en un primer momento y luego, para que desordenen o “destejan” como indica la autora, los mandatos de culturas que han privilegiado a los hombres. Esta perspectiva pone los reflectores en las acciones que día a día llevan a cabo las mujeres (las que aparentemente son poco importantes), lo que ven y cómo las ven también cobran gran relevancia. Podemos decir que la perspectiva de género es un ejercicio de visibilización de las mujeres en posiciones, posturas, ocupando cuerpos distintos, que tienen el poder de democratizar su voz. Es así como las prácticas, los deseos, los logros, las acciones, los sentimientos, la problemática y los conflictos de las mujeres merecen ser mirados, tomados en cuenta para ser discutidos, entendidos y analizados.

A partir de las asignaciones de género se ha llevado a cabo una organización del mundo, incluyendo la clasificación y la asignación de significados de aquello denominado femenino y de lo que se conoce como masculino, y es precisamente que la perspectiva de género nos da la posibilidad de desarrollar unos lentes para mirar lo que la miopía —incluso ceguera— androcéntrica, misógina y machista no nos permite ver ni dimensionar. La mirada desde la perspectiva de género según lo dice Belausteguigoitia (2013), genera saberes situados que surgen de lugares y espacios concretos, a partir de los sujetos

mujeres menores en escala de género, quienes toman la palabra y demandan ser escuchadas desde su particularidad (p. 182). Es decir, no se trata de las mujeres (una definición fija e inmutable a lo largo de la historia) sino de las mujeres con características muy distintas y específicas que las hacen diferentes del resto y al mismo tiempo interesantes y únicas.

La autora indica que se trata de volver a enfocar las situaciones y escenas de la vida cotidiana para comprender las relaciones entre hombres y mujeres como formas del ejercicio del poder a partir de disposiciones o mandatos culturales y de superioridad de algunos discursos sobre otros (p. 185).

En cuanto a los objetivos fundamentales de la perspectiva de género, Serret (2008) enuncia los siguientes:

1. La visibilización de las mujeres. Los sistemas patriarcales o androcéntricos invisibilizan a las mujeres al masculinizar el lenguaje y los sistemas de prestigio. La historia, la política, la guerra, la producción económica, el arte..., en síntesis, toda actividad humana relevante, parece hecha sólo por varones. Cuando hacemos visibles a las mujeres en el lenguaje y en el quehacer social, transformamos de modo radical la dimensión de lo observado y lo tornamos más <<real>>.

2. Todas las relaciones sociales siguen atravesadas en la actualidad por un sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres en tanto que colectivo. Es importante recordar entonces que la diferencia de género no es inocua, sino que se traduce siempre en desigualdad, en el ejercicio de un poder injusto [...] (p. 52).

Esta postura crítica tiene la finalidad de ver, percibir y dar voz a las mujeres en un mundo donde históricamente la medida de las

cosas ha sido el varón. Las diferencias, las jerarquías y las clasificaciones por el hecho de que se haya nacido hombre o mujer provoca desigualdad en oportunidades, abusos de poder e injusticias. Esto va desde no nombrar a las mujeres e invisibilizarlas al usar un lenguaje androcéntrico, concebir tareas y prácticas “exclusivas” de hombres y de mujeres que supuestamente son naturales, hasta los feminicidios que en los últimos años han aumentado en nuestro país con la mayor impunidad posible. Con lo que se prueba que las diferencias de género entre hombres y mujeres, como lo menciona Serret, efectivamente no son inocentes, más bien, responden a una lógica de ejercicio del poder que pretende el sometimiento de buena parte de la población humana. Es así como la perspectiva de género nos ayuda a dimensionar, a entender, a partir de un giro en la mirada para descubrir lo que no podíamos percibir. A la vez, nos permite la concientización de estereotipos y roles de género.

Los *roles* de género se refieren a la distinción de prácticas, formas de ser y de pensar, así como la serie de expectativas que se depositan en el sujeto (incluso antes de nacer) dependiendo si es hombre o mujer. Recordemos que estos roles de género son una construcción cultural que muchas veces se han asumido como rasgos naturales de las personas. Esto da pie a la creencia de que los varones —todos— nacen con la habilidad de ser racionales, con capacidades para operaciones complejas del pensamiento, con un deseo sexual exacerbado, con capacidad de manejar máquinas y motores, mientras que las mujeres son sensibles, tienen un nivel alto de intuición, son maternales y afectuosas. Como si el cuerpo, el cerebro o la mente del sujeto tuviera capacidades innatas dependiendo

de haber nacido hombre o mujer.

Veamos una definición de *estereotipo*: “Un estereotipo es una idea que se repite y transmite sin variaciones; es una representación compartida por la mayoría de un grupo. Estas imágenes, por lo general, no consideran las características individuales de las personas” (Guzmán y Bolio, 2010, p. 30). Desde los estereotipos se cree que todos los miembros de un grupo poseen determinadas características, éstos subordinan a las mujeres, ya que les indican labores serviles en la sociedad y devalúan sus características (Cook y Cusack, 1997, p. 21).

A partir de la enunciación anterior y de lo observado en las prácticas cotidianas, podemos notar que los estereotipos de género son ideas generalizadas desde una percepción simplificada de los sujetos y de sus realidades. Son lugares comunes que se transmiten —se enseñan— sin cambios de una generación a otra, muchas veces generan prejuicios e intolerancia a partir de lo que se puede ejercer distintos tipos de violencia: el machismo, la misoginia, la homofobia, el racismo, entre otras.

En la familia es en donde primordialmente aprendemos estas ideas estereotipadas, a partir de lo cual se asignan actividades y deberes que son asumidas como intrínsecas al género masculino y al género femenino. De tal forma, que a las mujeres se les impone la responsabilidad de la educación de los hijos(as) y hermanos(as), así como el trabajo doméstico (limpieza de la casa, elaboración de alimentos, cuidado de los familiares más pequeños o de los ancianos, entre otros). Según Mora (2010):

En el hogar, las construcciones sociales de la femineidad colocan a las mujeres como

La visibilización de las mujeres. Los sistemas patriarcales o androcéntricos invisibilizan a las mujeres al masculinizar el lenguaje y los sistemas de prestigio.

Todas las relaciones sociales siguen atravesadas en la actualidad por un sistema simbólico imaginario de dominación que subordina a las mujeres.

madres a tiempo completo, administradoras de la familia y básicamente esposas. Hay una creciente conciencia de que las normas de la vida doméstica refuerzan patrones de sumisión dentro de la familia; y que estas normas se extienden a las instituciones fuera del hogar [...] (p. 37).

En tanto que, a los hombres desde niños, no se les exige ayudar de la misma manera, ya que siempre habrá una mujer que haga esas actividades por ellos. En caso de que los hombres colaboren en este tipo de tareas se les asignan las que implican mayor esfuerzo físico o el uso de herramientas de ferretería y plomería, por nombrar algunas. Además, es común por lo menos en nuestro país, que se les enseñe que ayuden al padre en algún oficio o actividad fuera de casa que deje dinero.

Al dimensionar al género como una construcción cultural y social, que no es natural ni que determina el destino de las personas, tendremos la posibilidad de reconstruir los comportamientos y las prácticas de los sujetos, de forma más abierta y menos predeterminada, a esto Stromquist (2006) lo llama ampliación de horizontes sociales, quien según nos dice, está relacionado con un derecho al ser de los sujetos, más allá de los estereotipos impuestos. De ese modo, la perspectiva de género nos ayuda a dimensionar, a entender, a particularizar, a hacer un giro en la mirada para observar lo que teníamos en frente pero que desde el lugar en donde estábamos no podíamos percibir, es decir, permite la deconstrucción de estereotipos de género. Nos inyecta vitalidad, alegría, empatía y sensibilidad, al ver el mundo desde la visión de quienes pocas veces lo han contado, de poner la atención en las pequeñas historias y en las voces apenas audibles para muchos(as) (p. 3).

REFERENCIAS:

Belausteguigoitia, M. (2013). *Sesión 9. Conocimiento en espiral: las teorías de género como modelo de crítica cultural. Trayectos de género, encuentros con diversos campos del conocimiento*. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura en las licenciaturas de la UNAM. Ciudad de México, México: PUEG-UNAM.

Bourdieu, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Castañeda, P. (2014). *Investigación feminista: caracterización y prospectiva. Pensar un mundo durable para todos*. Lima-Guatemala: UNESCO-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Cook, J; Cusack, S. (1997). *Estereotipos de género. Perspectivas legales transnacionales*. Bogotá, Colombia: Profamilia.

Fernández, A. (1998). *Estudios sobre las mujeres, el género y el feminismo*. *Nueva Antropología*, (54), 79-95. Recuperado el 19 de junio del 2019 del sitio: <https://revistascolaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nuevavantropologia/article/view/15761/14082>.

Guzmán, G; Bolio, M. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.

Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. *Cuicuilco*, 7(18), 1-25. Recuperado el 19 de junio del sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>.

Mora Pizano, A. R. (2010). "Violencia y desigualdad de género en el aula. Del contrato sexual al contrato escolar". *Decisio*, (27), 37- 41.

Osborne, R; Molina, C. (2008). "Evolución



del concepto de género 1" (*Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler*). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (15), 147-182. Recuperado el 19 de junio del 2019 del sitio: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124045007>.

Serret, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la*

perspectiva de género?. *Libro de texto para la asignatura: perspectiva de género en educación superior*. Ciudad de México, México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.

Stromquist, P. (2006). *Una cartografía social del género en educación*. *Campinas*, 27(95), 361-383.



Resumen: El presente artículo muestra la importancia y trascendencia de educar desde la perspectiva de género, como agente de socialización para establecer normas de comportamiento, proyectándose hacia modelos más democráticos, de manera que las presentes generaciones estén capacitadas para enfrentar los retos de esta compleja sociedad con expectativas de equidad.

Palabras Clave: construcción, educación, equidad, género, didáctica, bachillerato.

Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 19 de junio de 2019

Abstract: This article shows the importance of educating from a gender perspective, as a socialization agent to establish behavioral norms, projecting towards more democratic models, so that present generations train to face the challenges of this complex society with expectations of equity.

Keywords: construction, education, equity, gender, didactics, high school.

¿Por qué

EDUCAR

con perspectiva de género?

Why educate with a gender perspective?

MONTERRAT LIZETH GONZÁLEZ GARCÍA¹
ZYANYA SÁNCHEZ GÓMEZ²

La virtud sólo puede florecer entre iguales.

Mary Wollstonecraft

Con la llegada de la globalización surgió el inicio de una nueva historia, la historia de un crecimiento lento en la economía mundial, con marcadas desigualdades sociales dentro de cada país y grandes diferencias entre los países desarrollados y las naciones en vías de desarrollo. Existe hoy en día una tendencia universal y muy marcada: la mayoría es cada vez más pobre; provocando un desvanecimiento económico-social y una reacción política adversa a la globalización e integración. Es justo en este momento en donde la globalización profundiza las desigualdades sociales. La ONU en 1997 explicaba que: la globalización estira cada vez más la diferencia entre países ricos y pobres; convirtiéndose en un fenómeno permanente y puede llevar a un quiebre económico-social.

Hoy en día la ONU (2019), explica que: las desigualdades toman muchas formas y difieren mucho de un país a otro, y la lucha contra las desigualdades debe basarse en el contexto de cada país, sus necesidades económicas más apremiantes y su realidad política y educativa.

Es este el escenario actual en el que se inserta la escuela, entendida, como más que una ejecutora de procesos administrativos y técnicos, como una institución social fundamental en la socialización de los seres humanos, y quien constituye un escenario de formación y socialización en donde se construyen y se intercambian formas de pensar, sentir y habitar en el mundo en ocasiones similares a las propias, en ocasiones contrarias y excluyentes. Entonces se tiene un escenario con identidades distintas y en ocasiones contrarias, cambiantes y muy de acuerdo con el vaivén en el cual nos movemos en esta globalización, por lo que es tarea fundamental de la escuela, que en ella se implementen mecanismos

¹ Licenciada en Ciencia Política por la UAM Iztapalapa y maestra en Estudios Políticos y Sociales por la FCPyS, UNAM. Profesora de asignatura desde hace 11 años en el plantel Vallejo. Imparte las asignaturas de Historia de México I-II y Ciencias Políticas y Sociales I-II.

² Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, Generación 2008. Profesora de asignatura desde hace ocho años en el plantel Vallejo. Imparte las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II e Historia de México I-II.

y estrategias pedagógicas a través de las cuales el reconocimiento de la diferencia, el respeto, la tolerancia, la negociación y comprensión sean acciones y prácticas (democráticas y ciudadanas) cotidianas.

Ante las distintas identidades y los mecanismos que la educación busca emplear, encontramos a la perspectiva de género como una necesidad diaria para combatir las desigualdades en las que vivimos actualmente, pero ¿qué es la perspectiva de género? y ¿por qué su importancia en la educación?; pues bien, comenzaremos describiendo lo que para la UNICEF (2019) significa: La perspectiva de género es una categoría analítica que toman los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, se pueda cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad. La importancia de la perspectiva de género, es que en nuestras sociedades se necesita analizar y comprender desde el punto de vista de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las características que definen los roles esperables de manera específica para cada sexo, con sus similitudes y diferencias, y permita tener otra mirada acerca de su realidad, con sus problemas y posibilidades. Estos conceptos construirán a una nueva sociedad, más tolerante, democrática y libre (UNICEF, 2019).

Ahora bien, la perspectiva de género nos lleva a reconocer que, históricamente, las mujeres han tenido oportunidades desiguales en el acceso a la educación, la justicia y la salud, y aún hoy con mejores condiciones, según la región en la que habiten, sus posibilidades de desarrollo siguen siendo dispares e inequitativas, por lo que, el no incluir una visión con perspectiva de género en las prácticas educativas corre el grave riesgo de caer en la reproducción de inequidades y prácticas discriminatorias que no permiten consolidar a la verdadera democracia. Al incluirlas se dotará a la ciudadanía de diversas capacidades para construir activamente la

democracia. La escuela es un espacio privilegiado para socializar, formar valores, actitudes y capacidades acorde a la democracia y participación ciudadana (UNICEF, 2019).

Estudios como el de Griffin y Ickowitz en 1998, coinciden sobre la relevancia que tiene la educación en la sociedad del conocimiento y el papel estratégico que juega la formación del capital humano en la sociedad globalizada y a la par es evidente los esfuerzos que se han hecho por mejorar la educación media superior en México; aunque esta siga teniendo algunos atrasos que nos conciernen como docentes.

Iria Marañón (2018) en su libro *Educaren el feminismo*, describe a la perfección una de las necesidades imperantes para la docencia de nuestros días:

“Necesitamos adolescentes con conciencia y compromiso, que defiendan en público la igualdad. Que tengan capacidad de pensar más allá de lo convencional y no se dejen influir por los modelos que a menudo se muestran en la televisión, el cine, la literatura, las redes sociales...” (p.28).

Por otro lado existen otra propuestas como la de Graciela Hierro (1990) sobre una educación para la autonomía y la igualdad; nos describe a la llamada educación “nueva” o “activa”, que surge de una preocupación por las necesidades, intereses y objetivos de los educandos, más allá de los habituales patrones de ser y de actuar. Hierro, insiste en la necesidad de que la educación atienda a los diferentes ciclos de la vida, y que es la condición de posibilidad de una nueva conciencia, para mujeres y hombres, que enriquece la percepción de la realidad y que posibilita la acción creativa. Debe destruir mitos sobre la condición femenina, que son obsoletos y producen sufrimiento y pérdida. Para lograr autonomía e igualdad se requieren condiciones necesarias (una revolución en la educación preescolar de las mujeres, que las haga conscientes de que, además de ser maternales, han de desarrollar todas las capacidades, intereses y aptitudes humanos) y condiciones suficientes (p. 45).

La nueva educación o educación con perspectiva de género, para Hierro (1990) permitirá encontrar valores para las mujeres en la vejez; como la solidaridad humana ilustrada por *la sabiduría*, por ejemplo. En este momento también es imperativo el desarrollo de la religiosidad. Y es así como se reconocen las obvias limitaciones de su esquema de la nueva educación femenina: es utópico y debe de ser aplicada a todas las clases sociales (p. 55).

Georgina Tapia (2017), quien también ha escrito sobre la educación con perspectiva de género desde la filosofía de Hierro, nos invita a analizar que:

la educación que se imparte en la mayoría de las instituciones escolares sigue invisibilizando las luchas y los logros del colectivo femenino. Las/os jóvenes son instruidas/os en la ignorancia de las aportaciones de los movimientos feministas a la democratización de las sociedades. Esta *mala educación* ha tenido graves consecuencias. Si bien se abrieron los recintos del saber a las mujeres simulando "igualdad", pronto se encontraron formas sutiles para reforzar el proceso de domesticación (p.4).



R, 2016

Lo que debe formar parte de la agenda en las instituciones educativas es la inclusión de aprendizajes, habilidades y prácticas que incluya el enfoque feminista, de la equidad de género para que la educación recibida en los centros escolares, sea un herramienta efectiva en el disfrute de una mejor calidad de vida. Así como en la construcción de ciudadanía.

Para lograrlo, habrá que conocer y trabajar en las diferencias genéricas y generacionales. De manera paralela, se debe impulsar valores, actitudes y capacidades acordes con necesidades diferenciadas.

Lo que debe formar parte de la agenda en las instituciones educativas es la inclusión

de aprendizajes, habilidades y prácticas que incluya el enfoque feminista, de la equidad de género para que la educación recibida en los centros escolares sea un herramienta efectiva en el disfrute de una mejor calidad de vida. Así como en la construcción de ciudadanía. Pensar el concepto de "ciudadanía" hoy más que nunca implica pensar en el derecho de informar y ser informado, de hablar y ser escuchado, el derecho a ser visible en el espacio público, que equivale a existir socialmente, tanto en el terreno de lo individual como de lo colectivo. La infancia, mucho más que cualquier otro grupo social, necesita ser nombrada y visibilizada para garantizar la

Necesitamos adolescentes con conciencia y compromiso, que defiendan en público la igualdad.

protección de sus derechos, pero también y especialmente, para ser reconocida como actor social y político, como un colectivo social con derechos que interpela al Estado y a la sociedad (UNICEF, p.5).

Calvo (2015), define que: La perspectiva de género en las políticas educativas es una condición necesaria para garantizar la inclusión de amplios sectores poblacionales que de otra manera van a ver vulnerado su derecho a una educación de calidad. Podría afirmarse que aunque son muchos los esfuerzos que han realizado los sistemas educativos en este sentido todavía son necesarias acciones para lograr la igualdad de género en educación. Esta situación nos lleva a reflexionar sobre el papel que las diferentes agencias socializadoras ejercen en la configuración de los imaginarios asociados a los roles de género y a recordar que las formas en que son transmitidos los valores de género son tanto conscientes como inconscientes. El lenguaje, las acciones de la vida cotidiana, la ropa, el trabajo, las relaciones familiares, les dan a las niñas y los niños los elementos para comportarse de acuerdo con el género asignado y para elaborar su autoimagen. Así, la cotidianidad de la familia y la escuela marcan de una manera sutil estereotipos que dificultan acciones de política con la consiguiente permanencia de inequidades (p.1).

Para todo esto, es necesario educar en el feminismo, la buena práctica de la perspectiva de género implica señalar que el mayor riesgo, tanto en la situación de calle como en la explotación sexual, lo viven las niñas en todo el mundo (UNICEF, 2019). Las iniciativas educativas en espacios diferentes a los espacios educativos contribuyen a la visibilización de la educación como un derecho humano

fundamental y a la consecución de la equidad de género como una estrategia central para alcanzar esta meta. Promover acciones para que los varones y niñas tengan un acceso igualitario a la educación de calidad en todos los niveles en el año 2030 pasa por entender que no es posible construir un nuevo espacio conjunto desde el desconocimiento del otro o desde la desconsideración de su identidad. Las iniciativas educativas que buscan la equidad de género en los logros de los aprendizajes facilitan la acción orientada al entendimiento y al desarrollo conjunto de hombres y mujeres, la cual se ejerce especialmente ante la diversidad de género como oportunidad para el crecimiento y el desarrollo conjunto (Calvo, 2015).

Creemos firmemente que para construir una sociedad justa e igualitaria, se tiene que educar con perspectiva de género a nuestros alumnos y alumnas de México, tienen que ser poderosos, justos, solidarios y felices.

REFERENCIAS:

Calvo, G. (2013). *La importancia de la equidad de género en los logros del aprendizaje*. UNESCO.

Griffin, K; Ickowitz, A. (1998). *The distribution of wealth and the face of development*. New York: United Nations Development Programme.

Hierro, G. (1990). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Ciudad de México, México: Torres asociados.

Marañón, Iria. (2018). *Educación en el feminismo*. Barcelona, España: Actual.

Tapia, G. (2017). *Graciela Hierro: filosofía de la educación en clave de género*. Estudios de Género de El Colegio de México, 3(5) enero-junio de 2017, pp. 1-21.





Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 19 de junio de 2019

Resumen: De acuerdo con los estudios de género de orientación feminista, en este texto se insiste en la idea de que la masculinidad no es solo un hecho derivado del azar biológico sino también, y, sobre todo, una construcción cultural, es decir, el efecto de un aprendizaje cultural. Por ello no existe una forma universal de ser hombre, sino múltiples maneras de ser hombres que se construyen y se manifiestan de formas diferentes teniendo en cuenta las diferencias de clase social, de orientación sexual, de ideología, de instrucción cultural, de raza y de etnia... Sin embargo, la hegemonía de una masculinidad aliada con los mandatos culturales de las sociedades patriarcales nos obliga a fomentar en las aulas formas equitativas y democráticas de masculinidad y a trabajar en las instituciones escolares a favor de la coeducación sentimental de los chicos. Porque las formas tradicionales de la masculinidad misógina, opresiva y violenta no solo perjudican a las mujeres sino también, aunque de otras maneras y en diferente grado, a los hombres.

Palabras claves: masculinidad, género, patriarcado, feminismo, equidad, coeducación.

Abstract: According to gender studies of feminist orientation, this text insists on the idea that masculinity is not only a fact derived from biological chance but also, and, above all, a cultural construction, that is, the effect of Cultural learning That is why there is no universal way of being a man, but multiple ways of being men who build and manifest themselves in different ways taking into account differences in social class, sexual orientation, ideology, cultural instruction, race and ethnicity ... However, the hegemony of a masculinity allied with the cultural mandates of patriarchal societies forces us to promote equitable and democratic forms of masculinity in classrooms and to work in school institutions in favor of the sentimental coeducation of children. Because the traditional forms of misogynist, oppressive and violent masculinity not only harm women but also, although in other ways and to a different degree, men.

Keywords: masculinity, gender, patriarchy, feminism, equity, coeducation.

¿Qué es ser un

HOMBRE de verdad?¹

La coeducación sentimental de los chicos y el aprendizaje de la equidad

*What is being a real man?
The sentimental coeducation of boys and the learning of equity*

CARLOS LOMAS*

“Si los hombres todavía les niegan el poder a las mujeres, ¿cómo pueden producir un discurso político emancipador sobre la masculinidad y subvertir su propio dominio?”
Middleton, 1992

En las últimas décadas, y al compás de las vindicaciones feministas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres, los estudios sobre la identidad femenina se han ocupado de indagar sobre la tupida red de mediaciones subjetivas y culturales (desde el origen sexual hasta el entorno familiar, el uso del lenguaje, la influencia del grupo de iguales, de la institución escolar, de la tradición religiosa y cultural o de los textos de la cultura de masas...) que influyen de una manera significativa en la construcción social de la femineidad y del imaginario femenino a la vez que han mostrado con claridad cómo la dictadura

del patriarcado ha tenido y sigue teniendo aún hoy efectos indeseables de opresión, desigualdad y violencia en la vida íntima y en la vida pública de la mayoría de las mujeres del planeta. Por el contrario, la identidad masculina no ha sido objeto hasta hace unos años de un estudio y de una indagación crítica semejantes orientados a mostrar el modo en que la construcción social de la masculinidad está en el origen tanto del aprendizaje cultural de las diversas formas de ser hombre en nuestras sociedades como de esa opresión, desigualdad y violencia que sufren tantas mujeres en el mundo.

Los estudios de género¹ surgen en el

¹ Los estudios de género constituyen una propuesta teórica y metodológica que se traduce casi siempre en una mirada interdisciplinaria sobre la realidad en la que confluyen diferentes saberes, paradigmas y enfoques de análisis. Sin embargo, los estudios de género no son sólo —como en algunas ocasiones se piensa— estudios sobre la mujer (admitir tal falacia equivaldría a firmar que sólo

¹ Este texto es una síntesis y actualización de otros trabajos anteriores (Lomas, 2003, 2004, 2007 y 2008)

* Catedrático de Lengua castellana y Literatura en el IES nº 1 de en Gijón (España) y ha sido asesor de formación del profesorado. Autor, entre otros libros, de *Los chicos también lloran* (Paidós), *¿Todos los hombres son iguales?* (Paidós) y *¿El otoño del patriarcado?* (Península).

Los estudios sobre la feminidad y sobre la masculinidad contribuyen así a visibilizar la injusticia y la inequidad de las relaciones entre unas y otros.

contexto de las ciencias sociales con la intención de contribuir a la transformación democrática de unas sociedades caracterizadas por una radical desigualdad entre mujeres y hombres. Los estudios sobre la feminidad y sobre la masculinidad contribuyen así a visibilizar la injusticia y la inequidad de las relaciones entre unas y otros y a entender esas relaciones como relaciones de poder en la esfera íntima y en la vida pública que han sido construidas a lo largo del tiempo y que son el efecto de una construcción cultural y, en tanto que tal, esa construcción puede demolerse y (re)construirse de nuevo sustentándose en la equidad y en la justicia entre mujeres y hombres. En este sentido el género es un concepto dinámico y una categoría de análisis que demuestra que los estereotipos, ideologías, conductas y formas de vidas asociadas convencionalmente a lo femenino y a lo masculino varían considerablemente de una cultura a otra y que las mujeres y los hombres no son esencias universales e inalterables sino existencias concretas, cambiantes y ajenas a la uniformidad. En este sentido, Butler (1990) habla de *performance* para subrayar la idea de que el género no es una esencia ni algo inmutable ya acabado sino un proceso que se desarrolla a partir de la diferencia sexual y de otros factores sociales (clase, raza, etnia, edad) a través de formas de vida, de formas de pensamiento, de actos y de conductas. De ahí el vínculo indudable entre esa

la mujer tiene sexo y género y que el hombre encarna un genérico humano ajeno a la diferencia sexual y a cualquier contingencia cultural). Por el contrario, los estudios de género se ocupan indistintamente de la construcción cultural de la feminidad y de la masculinidad y del análisis de las mediaciones subjetivas y socioculturales que contribuyen a la formación de identidades humanas a partir de la diferencia sexual.

performance con una actuación teatral y por tanto con la interpretación de guiones diferentes en la escena pública. En una dirección semejante apunta Gil Calvo (2006) al aludir a las máscaras masculinas que permiten a los hombres interpretar el papel de héroes, patriarcas y monstruos en el espectáculo cotidiano de la vida social.

Los estudios sobre la identidad masculina, y en especial los estudios feministas, sociológicos y antropológicos sobre la masculinidad², han subrayado la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho sólo biológico sino también y sobre todo una construcción cultural, es decir, el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de una retahíla de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a los hombres –aunque de manera desigual– una serie de privilegios simbólicos y materiales por el solo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres. La masculinidad en este sentido ha de entenderse en un doble sentido: como una forma global de cultura que comparten los hombres en distintas sociedades y grupos humanos –y de ahí el carácter transcultural de la masculinidad– y como una forma específica de cultura que subraya la evidencia de que ser hombre tiene diferentes significados en cada sociedad, en cada época, en cada grupo humano

² Los estudios sobre la masculinidad, al menos aquellos que nos interesan a quienes compartimos la utopía de la equidad entre las personas (entre mujeres y hombres), tienen una deuda inestimable con la labor emancipadora del feminismo. Sin embargo, “el estudio de la masculinidad no es sólo una extensión o una derivación del feminismo, sino que tiene una dialéctica propia. Lo que los hombres tienen que decir acerca de sí mismos y de la masculinidad puede no interesar a las mujeres” (Millington, 2007, p.15).

y en cada hombre, los que nos permite hablar de formas heterogéneas y cambiantes de masculinidad y en consecuencia insistir en el carácter plural de las masculinidades, es decir, en las mil y un maneras de ser hombres. Porello, "más que buscar una definición esencial de la masculinidad, una de las tareas más importantes de los estudios de género es analizar las diferencias entre los hombres y sus relaciones variadas con la masculinidad y feminidad" (Millington, 2007, p. 37).

No es verdad que todos los hombres sean iguales. Los hombres no son iguales entre sí, como no son iguales los hombres y las mujeres, y como tampoco son iguales las mujeres entre sí. No existe la masculinidad en singular, no existe una forma universal de ser hombre, sino mil y una maneras de ser hombres que se construyen y manifiestan de formas diferentes teniendo en cuenta no sólo las diferencias subjetivas sino también las diferencias de clase social, de orientación sexual, de ideología, de nivel de instrucción cultural, de raza y de etnia... (Lomas 2003 y 2004). De ahí que las distintas masculinidades tengan diferente jerarquía social no sólo en su relación con las mujeres sino también entre ellas mismas. Porque no es lo mismo ser heterosexual que homosexual, ni ser indígena en Chiapas que ejecutivo de la Bolsa de Nueva York, ni ser católico que musulmán en España, ni ser analfabeto que catedrático de Filosofía; Berger, Wallis y Watson (1995) insisten en que

"la masculinidad debe verse como algo



siempre ambivalente, siempre complicado, siempre dependiente de las exigencias del poder personal e institucional. La masculinidad se conforma no como una entidad monolítica sino como una interrelación de factores emocionales e intelectuales que afecta directamente a hombres y a mujeres y en la que participan otros factores sociales como raza, sexualidad, nacionalidad y clase".

Es obvio que la dictadura del patriarcado en la inmensa mayoría de las sociedades humanas y sus efectos de opresión y de violencia en las mujeres (y en los hombres que no se adecuan al arquetipo tradicional de la masculinidad dominante) nos hablan aún

hoy del carácter transcultural de la dominación masculina. Sin embargo, esa dictadura masculina y esa opresión femenina (y también masculina) no son el efecto inevitable de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres, sino el efecto cultural de una división sexual y social del trabajo que asigna de forma asimétrica e injusta a unas y a otros tareas y expectativas no solo diferentes sino también desiguales. Por ello, el análisis de las causas de esos *universales de la dominación masculina* que aún hoy constatamos, aunque en diverso grado, en las sociedades actuales nos invita a entender las diferencias entre mujeres y hombres no sólo en términos de distinción sexual entre unas y otros sino sobre todo en términos de relaciones de poder entre las formas hegemónicas de la masculinidad y otras formas de entender las identidades humanas, como las que encarnan la mayoría de las mujeres y esos otros hombres que no se adecuan al ideal canónico de "hombre de verdad" (heterosexual y viril, casi siempre de raza blanca y estatus económico acomodado, con voluntad de dominio y de liderazgo, ajeno a las emociones y a las tareas convencionalmente asignadas a las mujeres, en ocasiones violento...).

Como señala en otro lugar Lomas (2008), gracias a la acción del feminismo, a la tarea de tantas mujeres (y de algunos hombres) y a una mayor conciencia en torno a la justicia del derecho a la igualdad de derechos y deberes entre unas y otros, en los países con un mayor bienestar económico y con una instrucción escolar adecuada la dictadura del patriarcado no se ejerce ya de una manera tan impune como antaño, aunque en otros países menos favorecidos las sombras de la opresión, de la injusticia y de la violencia sigan afectando a

la mayoría de la población y especialmente a las mujeres. Es obvio que, en lo que se refiere a la equidad entre mujeres y hombres, las cosas están cambiando a un ritmo inimaginable hace apenas unos años en los países de la Europa occidental y del norte de América. Es obvio también que, en el norte de África, en algunas regiones latinoamericanas y en zonas aisladas de Asia y de Europa oriental hay algunos indicios de cambios. Pero en demasiados lugares del mundo aún estamos como hace siglos y la injusticia tiene en las mujeres uno de sus destinos más dramáticos. Como escribe Juan Carlos Pérez Castro (2003) tomando como referencia la situación de la mayoría de las mujeres latinoamericanas (p. 251), sobran los ejemplos de esa terca pervivencia del maltrato, de la inequidad, de la opresión y de la violencia:

el espectáculo de que las mujeres ganan menos dinero que los hombres aun cuando hayan tenido la suerte de tener una trabajo igual al de ellos; la mujer que pide limosna en la calle, acompañada de cuando menos tres o cuatro menores bajo la mirada alcoholizada de su esposo; la mujer que regresa a su casa después de ocho o más horas de trabajo en las parcelas o pastoreando animales para dedicar otras más al doméstico y al cuidado de las hijas e hijos; la mujer a la que se le ve con un ojo *morado* que explica que se *golpeó al estar partiendo leña*, la mujer que con lágrimas en los ojos tiene que soportar en la cama el *amor* de su marido; la mujer que se traslada caminando descalza y el hombre montado a caballo; la mujer que hace artesanías y el hombre que le ayuda a venderlas y se queda con el dinero; la niña que se educa en la casa *haciendo las tareas de las mujeres* y el niño que se educa haciendo las tareas de la escuela, etc.

Esa dictadura masculina y esa opresión femenina (y también masculina) no son el efecto inevitable de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres sino el efecto cultural de una división sexual y social del trabajo.

La dominación masculina como un conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que “justifica” el menosprecio y la opresión de las mujeres.

¿QUÉ ES SER UN “HOMBRE DE VERDAD”?

En los últimos años del siglo anterior y en los inicios del siglo actual se han editado algunos estudios e investigaciones (véanse Welzer-Lang, 1991; Badinter, 1992; Seidler, 1994; Killmartin, 1994; Connell, 1995; Kimmel, 1996 y 1997; Kauffman, 1997 y 1998; Bourdieu, 1998; Valdés y Olavarría, 1998; Bonino, 1998; Segarra y Carabí, 2000; Castañeda, 2002; Lomas, 2003, 2004 y 2008; Gil Calvo, 2006; Armengol, 2007; entre otros) que analizan la dominación masculina como un conjunto de prácticas socioculturales sustentadas en una ideología de poder que “justifica” el menosprecio y la opresión de las mujeres (y de algunos hombres) en nombre de la naturaleza, de la razón y de una mirada heterosexuada sobre el mundo y sobre los seres humanos. Estos estudios sobre la construcción social de la masculinidad (en los que se indaga sobre asuntos tales como las relaciones de los hombres con otros hombres, con las mujeres —incluidas las madres—, con la figura del padre, con el cuerpo, con el deseo heterosexual y homosexual, con el medio físico, con las tecnologías, con el deporte, con la salud sexual y reproductiva, con el mundo del trabajo, con las hijas e hijos, con la violencia...) surgen en las dos últimas décadas, y especialmente en el ámbito académico de los países anglosajones, del sur de Europa y de Latinoamérica (México, Chile, Perú, Guatemala, Argentina) y tienen una deuda innegable e inestimable con los estudios de género de orientación feminista. De hecho, cuando en algunos estudios de orientación semiótica y sociológica sobre las identidades masculinas se subraya la idea de que las conductas masculinas no son innatas ni naturales sino el efecto cultural de un aprendizaje

social de la masculinidad, se está enunciando algo semejante a lo que los estudios feministas subrayaron en su día cuando mostraron que los comportamientos femeninos eran el efecto de una concreta socialización de las mujeres y, por tanto, al ser comportamientos socialmente aprendidos, era posible favorecer otros aprendizajes orientados a eliminar la dominación masculina y a fomentar una convivencia libre y equitativa entre los sexos³.

De igual manera, la masculinidad “no es estática ni atemporal, es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada por la cultura” (Kimmel, 1997, p. 49). La masculinidad significa cosas diferentes en diferentes hombres, a diferentes edades, en diferentes épocas y en diferentes sociedades. Por eso, y afortunadamente, no todos los hombres son iguales. Y no están ni estamos condenados por nuestro origen sexual a ser de una determinada manera *ni somos menos hombres* si evitamos los estereotipos tradicionales de la virilidad y las conductas asociadas a la dominación masculina y si nos oponemos a cualquiera de las formas en que se manifiesta la masculinidad misógina, homófoba y violenta.

En un trabajo ya clásico sobre la organización social de la masculinidad Robert Connell (1995) identifica cuatro tipos diferentes de masculinidad: hegemónica, subordinada, complaciente y marginal.

³ En estas líneas se actualizan reflexiones y argumentos enunciados con mayor amplitud en el capítulo 8 de mi libro *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península. Barcelona, 2008.

La masculinidad complaciente (y cómplice) es ejercida por los hombres que, sin tener un acceso significativo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social.

1.- *La masculinidad hegemónica* es aquella que encarna al pie de la letra la dominación masculina y ejerce el poder y la autoridad sobre las mujeres (y sobre otros hombres) con toda su secuela de opresión, violencia y privilegios. Dicho de otra manera, la masculinidad hegemónica coincide con el arquetipo tradicional de la virilidad y con los estereotipos masculinos en sintonía con la cultura del patriarcado: el machismo.

2.- *La masculinidad subordinada* es aquella que se sitúa en las fronteras de los estilos de vida, de las conductas y de los sentimientos atribuidos convencionalmente a las mujeres, por lo que es considerada *ilegítima* y *afeminada* por la mayoría de los hombres. En este tipo de masculinidad encajarían tanto las conductas masculinas de orientación homosexual como algunas maneras de ser hombres cercanos a los valores atribuidos convencionalmente a las mujeres (ética del cuidado de las personas, énfasis en los afectos y en las emociones, solidaridad con las vindicaciones feministas).

3.- *La masculinidad marginal* alude a hombres que forman parte de grupos y colectivos excluidos socialmente y que tienen un acceso restringido al poder (como la minoría negra en los Estados Unidos, los inmigrantes magrebíes en Europa o las etnias indígenas en Latinoamérica, por ejemplo). Sufren todo tipo de injusticias y de opresiones en sociedades lideradas por los hombres que ejercen sin ningún pudor las formas más opresivas e injustas de la masculinidad hegemónica, pero no por ello ponen en cuestión la dominación masculina ni sus conductas (especialmente las que se refieren a su relación de las

mujeres) se distancian de una manera significativa del tono misógino y violento asociado a la cultura del patriarcado.

4.- Finalmente, *la masculinidad complaciente (y cómplice)* es ejercida por los hombres que, sin tener un acceso significativo al poder y sin gozar de un alto estatus económico y social, disfrutaban de los *dividendos patriarcales* asociados al género masculino sin interrogarse en ningún momento acerca de la justicia de esos privilegios. La masculinidad complaciente no es sino una versión atenuada de la masculinidad canónica y una forma visible del machismo invisible (Castañeda, 2002).

Otros autores, como el psicólogo Robert Brannon (1976) o el académico mexicano Daniel Cazés (1998), analizan de una manera más pormenorizada los rasgos constitutivos de la masculinidad hegemónica. Así, para Brannon (1976):

1.- La masculinidad se construye como una oposición a ultranza al mundo de las mujeres.

2.- El valor de la masculinidad se evalúa según el grado de poder, riqueza y éxito de cada hombre.

3.- El ejercicio de la masculinidad exige el control de las emociones y el silencio de los sentimientos porque "los hombres no lloran".

4.- La masculinidad es ambición, agresividad, violencia y riesgo.

Estos elementos actúan, en opinión de Brannon, como indicadores de evaluación del grado de masculinidad en los hombres anglosajones. Es cierto que en otras culturas las cosas son a veces de otra manera. Pero sea cual sea la raza, la clase social, la etnia, la edad o el estatus económico y cultural, ser

hombre consisten en *no ser como las mujeres*. La virilidad se define así antes por lo que no es o por lo que no desea ser que por lo que en realidad es o desea ser. La identidad masculina nace de la oposición a lo femenino y no de la vindicación de lo específicamente masculino. Como señala José Miguel Cortés (2002, p.43), “la masculinidad hegemónica se ha ido construyendo como un proceso de diferenciación y de negación de los otros, principalmente de las mujeres y de los gays. Así, la identidad masculina se ha consolidado frente a dos amenazas: la femineidad y la homosexualidad”. De ahí que la dominación masculina se ejerza no sólo contra las mujeres sino también (y en ocasiones de una manera aún más cruel si cabe) contra otros hombres cuya orientación homosexual es vista como *afeminada*. De este modo la masculinidad tradicional se define no tanto por lo que es como por lo que no es. Los *hombres* de verdad no son ni femeninos ni homosexuales. O sea, no son inferiores ni subordinados sino superiores y dominantes.

Por su parte, Daniel Cazés (1998) enuncia algunas de las ideas (y de las falacias) que sustentan las formas hegemónicas de la masculinidad:

- Los hombres y las mujeres no sólo son diferentes por razones naturales, sino que también son y deben ser desiguales: los hombres son superiores a las mujeres a la vez que los “hombres de verdad” son superiores a cualquier hombre que no cumpla los mandatos de la masculinidad dominante y no acepte ni ponga en práctica las conductas asociadas a



los estereotipos culturales de la virilidad tradicional.

- Las tareas, actividades y conductas identificadas como femeninas degradan a los hombres.

- Los hombres no deben sentir, o al menos no deben expresar en público, emociones que tengan alguna semejanza con emociones entendidas habitualmente como femeninas. Por el contrario, aguantar el dolor y mostrar valor, incluso de forma temeraria, constituyen atributos esenciales de los hombres.

- La voluntad de dominio, el afán de triunfo y el deseo de ejercer el poder sobre los demás constituyen también atributos ineludibles de la identidad masculina.

- Los hombres son los proveedores de la

familia y el trabajo fuera del hogar constituye un derecho y un deber exclusivos de la masculinidad.

-La compañía masculina es preferible a la femenina salvo en la intimidad sexual.

-El sexo es el único camino por el que un hombre puede acercarse a las mujeres y constituye una ocasión inmejorable tanto para ejercer el poder como para obtener el placer. El ejercicio del poder sexual sobre las mujeres constituye para un *hombre de verdad* tanto una forma de mostrar la superioridad masculina como una manera de exhibir ante otros hombres la falacia de una virilidad infalible.

-En situaciones concretas, *los hombres de verdad* están condenados a matar a otros hombres o a morir a manos de ellos, sea por motivos patrióticos, por razones económicas, por celos, por conductas temerarias, por defender el honor.

Otros autores, como Stephen Frosh (1994), insisten en la idea, apuntada hace ya tiempo por Sigmund Freud (1978), de que la masculinidad se construye a partir de la ruptura del niño con la madre y con el mundo de afectos y de vínculos emocionales asociados convencionalmente a la feminidad. Esa ruptura constituye en el adolescente una inversión simbólica en la que la referencia hasta entonces positiva del mundo femenino deja paso a una negación de ese mundo y a la vindicación del mundo masculino como referencia de prestigio y de poder. Así, según Frosh (1994, p. 109),

“la identidad masculina se perpetúa por un proceso continuo de no dejar entrar lo femenino (...). La masculinidad no tiene bases propias seguras, no tiene contenido positivo, sino que tiene como premisa única la exclusión del otro —una posición que tiene que ser incierta, siempre en peligro de colapsar bajo la fuerza de la fantasía de la plenitud de la feminidad—. Por tanto, la negación de lo femenino, su exclusión, es una reacción defensiva a la fantasía de que la feminidad es el polo positivo; la masculinidad se define únicamente por la diferencia”.

En otras palabras, o, mejor dicho, en palabras de Freud, el niño desanuda sus ataduras con la madre con el fin de aceptar el contrato edípico que le facilita el acceso al mundo de los hombres y al ejercicio de la dominación masculina y de la autoridad fálica.

En última instancia, la construcción cultural de la masculinidad hegemónica se sustenta en las siguientes estrategias:

1. La eliminación —hasta donde es posible— de las diferencias subjetivas y culturales entre los hombres con la voluntad de construir un modelo uniforme y universal de sujeto masculino que se corresponda con el arquetipo tradicional de la virilidad.

2. El alejamiento masculino del mundo femenino y la eliminación de los estilos y de las conductas que pudieran vincular a los hombres de verdad a los estilos y a las conductas de las mujeres y de los homosexuales.

3. La asignación cultural del poder a los hombres, en nombre de la naturaleza y de la razón. El poder de los hombres se sustenta así no sólo en el orden natural de las cosas sino también en el orden cultural de las sociedades. Es entonces cuando el (des)orden masculino se enuncia como el único orden posible y deseable. Lo masculino es el eje central de la sociedad, el único paradigma posible y deseable, y los hombres son la medida de todas las cosas y lo genéricamente humano. De acuerdo con el universo simbólico de la masculinidad tradicional, a los hombres les corresponde de manera natural el protagonismo histórico y el liderazgo, la organización de la sociedad y el poder, la inteligencia, la violencia militar y policial, la creatividad, el establecimiento de normas y de reglas, el control de las instituciones y la gestión religiosa de las deidades de turno, en otras palabras, lo público, lo importante, lo trascendente, lo legítimo, lo prestigioso.

Como escribí al inicio de estas líneas, la *masculinidad hegemónica* que está en el origen de la dictadura del patriarcado y de

la injusticia y violencia de que son objeto tantas mujeres (y tantos hombres también) en el mundo no tiene nada que ver con una presunta esencia masculina que condena a los hombres a ser como son y a actuar como actúan sino con el *vínculo cultural* entre las formas tradicionales de la masculinidad y el poder. Como señala Elizabeth Badinter (1992): a) no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual, sino una diversidad heterogénea de identidades masculinas y de maneras de ser hombres en nuestras sociedades; b) la versión dominante de la identidad masculina no constituye una *esencia* sino una *ideología de poder y de opresión* a las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina; y c) la identidad masculina, en todas sus versiones, se aprende y, por tanto, también se puede cambiar en la medida en que las personas (incluidas los hombres) no son seres pasivos en los procesos de construcción social de sus identidades humanas sino sujetos activos y capaces —en mayor o menor medida— de apropiarse de identidades diversas en el contexto de las diversas prácticas sociales en las que están inmersos.

La masculinidad y la feminidad, en todas sus plurales y diferentes manifestaciones, constituyen instancias de un (des)orden genérico que otorga unas u otras tareas y unas u otras expectativas a mujeres y a hombres. Ahora bien, esas tareas y esas expectativas no sólo son diferentes, sino que, utilizando la diferencia sexual entre unos y otras como coartada, reflejan una innegable desigualdad al otorgar a los hombres oportunidades de poder y de privilegio y a las mujeres un horizonte de servidumbres y complementariedad en función de la voluntad masculina. Por ello, la masculinidad (el haber nacido hombre) ha permitido casi siempre a los hombres, en toda época y lugar, aunque de forma diferente en función de la pertenencia de cada hombre a uno u otro grupo social, edad, ideología, raza o etnia, ejercer un mayor o menor poder sobre las mujeres (y a menudo sobre otros

hombres). En el mundo actual, los hombres siguen disfrutando de la mayor parte del poder económico y político, controlan el sector más rentable de las tecnologías, lideran casi siempre las empresas multinacionales, las corporaciones industriales y el mundo académico y científico, y tienen a su cargo el ejercicio de la coerción a través de instituciones como el ejército y la policía.

Pierre Bourdieu (1998) señala que la dominación masculina es posible en la medida en que se ejerce sobre las mujeres no sólo una coerción cultural sino también, y a la vez, una violencia simbólica orientada a favorecer la aceptación del *capital simbólico y cultural* de los hombres, o sea, de sus maneras de ver, de entender y de organizar el mundo. De este modo, la educación tradicional de las mujeres se orienta al aprendizaje de las virtudes de la abnegación, de la resignación y del silencio. Sin embargo, en opinión de Pierre Bourdieu:

los hombres también están prisioneros y son víctimas subrepticias de la representación dominante. Al igual que las tendencias a la sumisión, aquellas que llevan a reivindicar y a ejercer la dominación no están inscritas en la naturaleza y tienen que estar construidas por un prolongado trabajo de socialización, o sea, de diferenciación activa en relación con el sexo opuesto. La condición masculina supone un deber-ser (...). El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y en la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad (...). La virilidad, entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia, es fundamentalmente una carga (pp.67 y 68).

SOBRE HÉROES Y TUMBAS: COSTES Y BENEFICIOS DE LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA EN LA TRIBU MASCULINA

El modelo de masculinidad aún dominante en la mayoría del mundo es el machismo. Alarde continuo del vigor y de la fuerza, la agresividad y la violencia, ironía e indiferencia

ante el valor de la ternura y de los sentimientos, liderazgo y competitividad, atracción por el riesgo, exhibición continua de su heterosexualidad y afirmación categórica de una infalible virilidad y del honor masculino, menosprecio hacia las mujeres y desprecio (y temor) ante la homosexualidad masculina: he aquí algunos de los elementos que caracterizan el machismo y se manifiestan de manera pública en la medida en que las bravatas masculinas forman parte de un ritual y de una *performance*, es decir, de un espectáculo teatral ante el público, es decir, ante la tribu masculina. Como señala Millington (2007), “los machos tienen que ser vistos por los otros como autoritarios y agresivos –el machismo no es nada si no hay espectáculo. Este modo de actuar es la dimensión pública que corresponde a la conformidad fundamental del machismo con estructuras imaginarias provistas por lo simbólico social. La asimilación del sujeto masculino a una norma social se manifiesta en esta forma de actuación imitativa” (pp. 45, 46). Por su parte, Robert Lancaster (citado por Chant, 2003) escribe que:

el machismo es una manera de estructurar el poder entre los hombres. Como beber, jugar, arriesgarse, imponer la opinión de uno y pelear, la conquista de las mujeres es una proeza que se dirige a dos audiencias: primero, a otros hombres, antes quienes se debe probar constantemente la masculinidad y la virilidad; y segundo, a sí mismo, a quien hay que demostrarle todos los signos de la masculinidad. El machismo, por lo tanto, es cuestión de estar afirmando constantemente la masculinidad de uno mismo al hacer cosas que muestren que el yo es *activo* y no *pasivo* (p.16).

En la tribu masculina los afectos y las emociones se cotizan a la baja ya que se consideran a menudo un síntoma de debilidad y el indicio de una virilidad insuficiente. El hombre, investido con los atributos del héroe, contiene las emociones ya que afectarían a su afán de éxito en la aventura, aunque hoy esa aventura no consista en matar dragones y en salvar a las princesas sino en esgrimir currículos, en liderar iniciativas, en obtener un mayor salario,

en ser emprendedor, en tener iniciativas y en ascender en la escala social.

La tiranía de ese modelo dominante de masculinidad tiene efectos indeseables no sólo en la vida de las mujeres, que sufren el acoso de esa masculinidad agresiva e injusta, sino también en la vida de los hombres. Como señala Michael Kaufman (1997), cada vez son más los hombres que experimentan, en diferente medida, “dolor por tratar de seguir y asumir los imposibles patrones de virilidad. En otras palabras, el patriarcado no es sólo un problema para las mujeres. La gran paradoja de nuestra cultura patriarcal (especialmente desde que el feminismo ha levantado demandas significativas) es que las formas dañinas de masculinidad dentro de una sociedad dominada por los hombres son perjudiciales no sólo para las mujeres sino también para ellos mismos” (p.81).

Veamos algunos ejemplos de los perjuicios o costes que la masculinidad tradicional tiene para la inmensa mayoría de los hombres (véase Gabarró Berbegal, 2010):

Costes penitenciarios: Más del 90 % de la población encarcelada en España son hombres.

Costes educativos: el fracaso académico, el absentismo y el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos afecta de manera mayoritaria a los chicos.

Costes asociados a una sexualidad insatisfactoria, basada en la cantidad y en la comparación (en la frecuencia sexual y en el tamaño del pene) y no en el libre encuentro y en la comunicación placentera.

Costes asociados a la ocultación de los afectos y de los sentimientos, lo que conduce a muchos hombres a relaciones afectivas insatisfactorias, a una paternidad distanciada y al analfabetismo emocional.

Costes asociados a los mandatos tradicionales de la masculinidad: obsesión por el liderazgo, el éxito, la competencia, el riesgo, el individualismo, el espíritu bélico...

Costes sanitarios: la esperanza de vida

es menor en los hombres y no por razones biológicas sino por hábitos ligados a la masculinidad (por ejemplo, la ausencia de actitudes de prevención a la hora de evitar el cáncer de próstata).

Costes asociados a la violencia: la violencia física es casi siempre masculina, tanto a la hora de ejercerla como de sufrirla: peleas, violaciones, guerras.

Costes asociados a conductas de riesgo: desde la conducción temeraria al consumo irresponsable de alcohol y otras drogas.

De ahí que en la tribu masculina esa obsesión por ser héroes acabe a menudo arrojando tantas víctimas a las tumbas. Por ello, insistir en los efectos inadvertidos del poder masculino en los hombres y en el alto coste ético y afectivo que les supone el ejercicio del machismo en sus vidas (y en las vidas de las mujeres) constituye una estrategia utilísima a la hora de invitarles a sumarse a las utopías igualitarias del feminismo y a colaborar en la insurgencia contra el (des)orden patriarcal.

LA COEDUCACIÓN SENTIMENTAL DE LOS CHICOS

Detengámonos ahora en los costes escolares de las formas tradicionales de la masculinidad en adolescentes y jóvenes.

Hoy el fracaso académico, el absentismo en las aulas, el abandono escolar y las agresiones en los centros educativos son mayoritariamente masculinos. El modelo dominante de masculinidad sigue inspirando las conductas de demasiados chicos que ven en la *objeción escolar* una manera de afirmar su identidad masculina frente al *orden femenino* de la escuela. El orden simbólico de la masculinidad dominante, inspirador de la conducta escolar y grupal de la mayoría de los adolescentes y jóvenes, se manifiesta en un conjunto de prácticas y de actitudes coincidentes con los estereotipos tradicionales de la virilidad. Jugar muy bien al fútbol, sobresalir en fuerza y en agresividad en los juegos de carácter competitivo, "tener éxito" con las chicas aunque ello no signifique apreciar su afecto

ni tener en cuenta sus ideas y sentimientos, ejercer la violencia sobre otros chicos cuya masculinidad es puesta en tela de juicio por su orientación homosexual, por su interés por el estudio, por su discapacidad física o cognitiva, por su amistad con las chicas o por su escasa entidad física... constituyen algunas de las acciones cotidianas de los chicos en las escuelas y en los institutos que contribuyen a convertir la cultura masculina del patio y del aula en una cultura *ética y estética* de la rebeldía masculina frente al orden escolar).

Los chicos aprenden dentro y fuera de la escuela el código ético y estético que subyace a esta mística adolescente de la masculinidad dominante, tan semejante al arquetipo tradicional de la virilidad heterosexual, y aprenden a ser hombres en los diversos ámbitos en los que se produce su socialización como personas. O sea:

- En el seno de unas familias y de unos hogares en los que aún siguen vigentes — aunque en menor medida que antaño — la mayoría de los privilegios asociados a la dominación masculina (como, por ejemplo, una asignación asimétrica de las obligaciones domésticas a madres y a padres, a hermanas y a hermanos);

- en una escuela que sigue aún hoy menospreciando la cultura y el saber de las mujeres en la selección de sus contenidos escolares y en sus estilos de relación y de convivencia;

- en un grupo de iguales en el que los chicos imitan y reproducen los estilos, las interacciones y las conductas atribuidas convencionalmente a los hombres de acuerdo con el estereotipo canónico de la masculinidad hegemónica;

- en unos deportes y en unos juegos de competición física en los que todo vale y está justificado si sirve para derrotar al enemigo y ejercer así el poder y el liderazgo sobre los vencidos, de acuerdo con un orden simbólico en gran medida equivalente al orden simbólico de las guerras y del sometimiento de quienes fracasan en el combate. A este afán sirve también la edificación de las figuras deportivas y

su conversión en referentes éticos y estéticos del éxito, del liderazgo y de la virilidad a toda prueba. Como señalan Martino y Pallota-Chiarolli (2006): “la educación física y el deporte se constituyen en sitios idóneos para el control, la regulación y la consolidación de ciertas versiones de masculinidad por parte de los iguales” (p. 262).

-en el escenario cotidiano de los mensajes de la cultura de masas, con toda su cohorte de héroes masculinos en las series televisivas, en los dibujos animados, en los videojuegos, en las películas, en los anuncios publicitarios (Lomas y Arconada, 1999 y 2003), en la prensa deportiva, en el diluvio de información indiscriminada, y a menudo discriminatoria, que aflora en Internet, que actúan como referentes simbólicos –como modelos arquetípicos de conducta y de relación- en los niños, los adolescentes y los jóvenes.

Como consecuencia de estos y de otros influjos culturales, asistimos a la construcción social de un arquetipo viril que se traduce, como señala Charo Altable (2000):

en un varón joven, arriesgado, duro, valiente, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas hacia otras personas. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos más que la unión y la semejanza. De esta manera, se prepara el camino hacia la intolerancia con otras formas de masculinidad (p.227).

Pese a algunos cambios y pese a la emergencia de identidades masculinas alternativas a la masculinidad hegemónica, el arquetipo tradicional de la virilidad sigue constituyendo aún el referente dominante del aprendizaje social de la masculinidad de la mayoría de los chicos (Martino y Pallota-Chiarolli, 2006; Lomas, 2007 y 2008; Leal González y Arconada Melero, 2012) y está en el origen de la mayoría de los episodios de violencia y de fracaso escolar que se dan en nuestras escuelas e institutos.

Quizá por ello, de un tiempo a esta parte comienza a entenderse, aunque en ocasiones

también a malentenderse, la urgencia de la coeducación de los chicos, es decir, de una acción escolar y social que, por una parte, contribuya a identificar el modo en que se manifiestan en adolescentes y en jóvenes las ideas y las conductas asociadas a la *masculinidad hegemónica* y, por otra, contribuya a mostrar otras maneras de ser hombres ajenas al arquetipo tradicional de la virilidad que atenúen la ansiedad, la infelicidad y el fracaso escolar que hoy sufren tantos adolescentes y jóvenes (Lomas, 2004 y 2008; Gabarró Berbegal, 2010; Leal González y Arconada Melero, 2012, entre otros).

En esa voluntad de fomentar la equidad de género en las aulas es esencial indagar sobre el androcentrismo en los currículos, en los libros de texto y en las prácticas escolares, un aspecto que ha sido investigado a fondo en las últimas décadas y que ha mostrado con claridad la ocultación (o el menosprecio) de la aportación de las mujeres al saber letrado, artístico, tecnológico y científico de la humanidad. Así, por ejemplo, abundan los estudios sobre el uso sexista del lenguaje, sobre el sentido de tópicos literarios como el honor, la honra y el amor romántico, sobre la misoginia de tantos escritos filosóficos, sobre la urgencia de hacer visible la invisible *historia de las mujeres* en la enseñanza de las ciencias sociales.

Otro aspecto, menos estudiado, es el que tiene que ver con las ideas y prejuicios que los adolescentes y los jóvenes tienen sobre el cuerpo masculino de acuerdo con el estereotipo tradicional de la virilidad heterosexual (aunque a menudo esas ideas y esos prejuicios inspiren también las conductas corporales de ciertas formas de homosexualidad masculina). En otras palabras, ideas y prejuicios sobre el desarrollo muscular, sobre el tamaño del pene, sobre la fortaleza física y la resistencia al dolor, sobre la agresividad en los deportes “masculinos” e incluso sobre otros aspectos de su imagen corporal como la ropa, los adornos, las formas de hablar y de andar, que les ayudan a ir adecuándose en la medida de lo posible a ese canon estético de cuerpo musculoso y fuerte asociado



Since you been gone, 2016

habitualmente a los estereotipos físicos de la masculinidad convencional. En palabras de Martino y Pallota-Chiarolli (2006) “la presión por incorporarse a la representación corporal normativa se debe tanto al deseo de muchos chicos de atraer a las chicas como a la representación mayoritaria del cuerpo masculino en los medios de comunicación” (p.36), especialmente a través de la deificación de las figuras de la élite deportiva del fútbol y de otros deportes de masas.

De ahí que sea urgente

fomentar prácticas curriculares y pedagógicas orientadas al desarrollo de ciudadanos con una mentalidad crítica dispuestos a desempeñar un papel clave en la creación de sociedades más equitativas que valoren a todas las personas por igual. Para alcanzar estos objetivos se requieren cambios radicales en la educación en todos los aspectos y, concretamente, en las políticas educativas, en el diseño del currículo y en las clases

(Penney y Candler, 2000, p.73).

EL CREPÚSCULO DE LOS DIOSES Y LA INSURGENCIA MASCULINA

De un tiempo a esta parte se habla y se escribe sobre la *crisis de la masculinidad*. Los hombres están en crisis. O, quizá mejor, están (estamos) hechos un lío y no entienden (no entendemos) nada. La crítica feminista a la cultura del patriarcado, sus análisis sobre los injustos efectos de la dominación masculina en la vida de las mujeres, las acciones políticas a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y sobre todo el hecho de que los hombres ya no son los mantenedores en exclusiva de la familia y en consecuencia las mujeres ya no dependen económicamente de sus compañeros, han traído consigo, al menos en las sociedades occidentales, el desprestigio de los estereotipos tradicionales de la virilidad y la ya tópica crisis de la masculinidad. Sin embargo, como escribe Mark Millington (2007): “la masculinidad siempre, o potencialmente siempre, está en crisis, en el sentido de que siempre está abierta a la impugnación, siempre busca con ansiedad reforzarse, siempre tiene que adaptarse, y nunca es lo que pretende ser” (p.50). Como consecuencia de todo ello el arquetipo de la masculinidad dominante cada vez tiene un menor prestigio cultural y un menor valor de cambio en las sociedades democráticas y en el hogar y, por tanto, la ostentación privada y pública de las conductas y de los estilos machistas es cada vez más objeto de ironía y de crítica.

En este contexto de *crisis de la masculinidad*, algunos hombres insisten en la exhibición y en la defensa de una identidad masculina dominante y excluyente, asociada a los valores y a los privilegios de una determinada clase, raza o etnia, a unas determinadas creencias, a una heterosexualidad ostentosa y obligatoria y, claro está, a la hegemonía sobre las mujeres (y sobre los hombres de otras clases, de otras razas o etnias y de otras creencias y sobre los homosexuales) con la finalidad de amortiguar el impacto personal

y social de los cambios impulsados por el feminismo. Otros hombres, por el contrario, comienzan a explorar, en su vida íntima y en su vida pública, otras maneras de vivir la masculinidad en sus relaciones con las mujeres y con otros hombres evitando las tentaciones de la dominación, del menosprecio y de la violencia. De ahí la importancia de apoyar la insurgencia masculina frente a la dictadura del patriarcado, es decir, de fomentar la emergencia de otras masculinidades ajenas a los arquetipos tradicionales de la dominación masculina transmitidos por la cultura patriarcal a lo largo de los siglos.

Es esencial volver a pensar sobre las prácticas culturales que han influido en las maneras de ser hombres en nuestras sociedades con el fin de desvelar el alto coste ético de las hipotecas de la masculinidad hegemónica no sólo en la vida de las mujeres sino también en la vida de los hombres que desean el diálogo, la justicia y la convivencia democrática entre las personas. La ideología del patriarcado no es sólo una ideología injusta con las mujeres sino también una jaula en la que aún están encerrados la mayoría de los hombres. De ahí la urgencia de que los hombres ensayen otras formas de vida y otras maneras de amar que les alejen de la injusticia y de la violencia de la ideología patriarcal. Como escribe Àngels Carabí (2000): “la evolución del varón es crucial para la transformación de la sociedad puesto que si el sujeto del patriarcado, el hombre y su construcción de la masculinidad, no varía, no cambia casi nada” (p.18). Y es que es bastante obvio que no pueden producirse cambios significativos en la vida de las mujeres sin que cambie la vida de los hombres, es decir,

“no podrá completarse un cambio en uno de los géneros si el otro no evoluciona también: la ruptura de la relación especular entre los géneros supone un conflicto y un desajuste social entre hombres y mujeres que exige un nuevo planteamiento de conjunto (Subirats, 1999, p. 29).

Tanto en las sociedades democráticas como en otros lugares en los que el patriarcado

sigue anclado en un pasado milenario y ajeno a cualquier atisbo de equidad entre mujeres y hombres, encontramos hombres que viven mirando hacia otro lado como si nada hubiera sucedido en las últimas décadas, como si la insurgencia femenina y su afán de justicia y de igualdad no les afectara, como si la crítica a la injusticia y a la desigualdad de la que son objeto las mujeres fuera un asunto menor, cuando no una falacia inventada por las feministas con la ayuda de algunos afeminados y subversivos. Les incomoda la injusticia y la violencia de que son objeto las mujeres, pero siguen disfrutando de los privilegios del poder masculino, tanto en el ámbito íntimo como en el contexto público, con el apoyo y la solidaridad de otros hombres con los que comparten la idea de que la dominación masculina es natural e imprescindible ya que ordena el mundo frente al desorden y al caos que traería consigo la emancipación femenina. Sin embargo, eluden el conflicto con las mujeres (a las que miran con cierto aire paternal) en la esperanza de que la oleada de la igualdad sea una marejada sin consecuencia alguna en sus vidas.

Otros hombres acentúan esta actitud misógina aunque acomodaticia y emprenden una ofensiva violenta, en las palabras y a veces en los actos, contra el feminismo, contra las leyes igualitarias y contra las mujeres que se niegan a aceptar ni un minuto más una cultura patriarcal que las condena al hogar, a la familia y al esposo convirtiéndolas en un objeto en manos ajenas antes que en sujetos de su propia historia. Habitan a lo largo y ancho del planeta (sin distinción de cultura, origen geográfico, raza, etnia y creencia), votan a los partidos ultraconservadores y de filiación religiosa, son fieles devotos de una u otra teología (católicos, musulmanes, protestantes, ortodoxos, judíos) y dicen actuar en defensa de la familia y del orden natural de la sociedad. Por ello se manifiestan contra el control de la natalidad, contra el divorcio, contra el aborto y contra los derechos de gays y lesbianas al igual que contra cualquier acción que favorezca una mayor equidad en la vida de las mujeres y los hombres. Cruzados contra un

mal que encarnan las feministas, los homosexuales y la gente de izquierdas, estos hombres encarnan a la perfección el arquetipo tradicional de esa masculinidad misógina y homófoba que ejerce sin disimulo y con violencia el poder contra las mujeres y justifica el carácter natural e inevitable de las opresiones y de las injusticias humanas.

Hay, afortunadamente, otros hombres que no se oponen al deseo de equidad de las mujeres y entienden la justicia de la insurgencia femenina. De ahí que con mayor o menor acierto, y con mayor o menor entusiasmo, se hayan puesto manos a la obra y vayan tejiendo, no sin dificultades ni malentendidos, otras maneras de dialogar y de convivir con las mujeres en las que nada esté prefijado de antemano y todo (o casi todo) sea objeto de diálogo y de acuerdo. Entre estos hombres están quienes, con la ayuda de los conceptos y de las metodologías de análisis de la teoría feminista y de los estudios de género (y especialmente de las investigaciones sobre la construcción social de la masculinidad), analizan los efectos de la dominación masculina no sólo en las vidas de las mujeres sino también en sus vidas de hombres. En unas ocasiones colaboran en investigaciones de género, en iniciativas coeducadoras, en conferencias y seminarios de orientación feminista, en el análisis crítico del sexismo en el lenguaje y en la publicidad, en el estudio de la dominación masculina y de sus efectos en la vida de las personas y de las sociedades.

En otras, integran colectivos de hombres que reflexionan sobre su identidad masculina y aspiran a converger con el deseo feminista de equidad entre los sexos. Hombres, en fin, que intentan responder al interrogante de Middleton (1992) con el que inicié este texto: *"Si los hombres todavía les niegan el poder a las mujeres, ¿cómo pueden producir un discurso político emancipador sobre la masculinidad y subvertir su propio dominio?"* o a este otro de Michael Kimmel (2007): "Por qué habrían de participar los hombres en el movimiento por la igualdad de género". (p.49) y al que el propio Kimmel (2007) responde al afirmar que: "estos cambios en realidad

benefician a los propios hombres porque la igualdad no es una pérdida para los hombres sino algo enormemente positivo que les permitirá vivir la vida que dicen que quieren vivir" (p.49). Y añade Michael Kimmel (2007):

Más que resistirse a la transformación de nuestras vidas que la igualdad de género ofrece, creo que habría que abrazar esos cambios porque nos ofrecen posibilidades de igualdad social y económica, y también porque nos ofrecen posibilidades de vidas más plenas y más felices con nuestros amigos, con nuestras amantes, con nuestras parejas y con nuestras hijas e hijos. Nosotros, como hombres, tendríamos que apoyar la igualdad de género, tanto en el trabajo como en el hogar. No solo porque es lo correcto y lo equitativo sino también por lo que nos aportará como hombres (p.54).

HOMBRES VISIBLES, HOMBRES INVISIBLES

Si hasta ahora la inmensa mayoría de los hombres afirmaba su masculinidad en oposición a lo femenino y al mundo homosexual, de acuerdo con una "matriz heterosexista" (Butler, 1990) que despliega ideologías y conductas que (re)producen la desigualdad de género entre mujeres y hombres, hoy asistimos a algunas tentativas masculinas por construir otras maneras de ser hombres en las que la ternura, el valor del diálogo y el afán de justicia estén en primer lugar. Aunque es una tarea nada fácil, en la que a menudo no cuentan con el apoyo de casi nadie y sí con la ironía y el prejuicio de la mayoría, cada vez son más los hombres que se oponen al imperativo categórico de la masculinidad tradicional y a la idea de que ser hombre implica ejercer el poder a cualquier precio, exhibir en cualquier circunstancia una virilidad a toda prueba (aunque sea con la ayuda del viagra y de la cirugía del pene) y evitar los sentimientos y las emociones. Sin embargo, y pese a las hipotecas de la dominación masculina (que afectan especialmente a las mujeres pero que también corroe a los hombres condenándoles a menudo al fracaso escolar, al alcoholismo, a la infelicidad, a la violencia, a la cárcel, a la guerra y en ocasiones a

la muerte), aún son una inmensa mayoría los hombres que se atrincheran en la defensa de sus privilegios (aunque esos privilegios ya no sean hoy como antaño) en vez de implicarse en la búsqueda de otras formas de relación con las mujeres y con los hombres.

En cualquier caso, el arquetipo tradicional de la masculinidad, *el hombre visible*, esa manera aún hegemónica de ser *hombres de verdad* sustentada en el ejercicio de la fuerza y del poder, en la ocultación de los sentimientos, en la ostentación heterosexual, en la obsesión por el tamaño del pene, por la conquista sexual, por el éxito y por el dinero, y en la misoginia y en la homofobia, no es en la actualidad sino una de las formas en que se socializan los hombres. Pero ya no es, afortunadamente, la única forma posible (y ni siquiera ya la más deseable) de ser hombre. *El hombre unidimensional* de Marcuse (1968) del capitalismo urbano de mediados del siglo XX, atento sólo al imperativo categórico de ascender socialmente a cualquier precio, y ajeno a todo lo que no sea fuera lucro, liderazgo y competencia con otros hombres, no es ya hoy la única manera de ser hombre. Otras masculinidades alternativas, heterogéneas y disidentes emergen en unas sociedades multiculturales y complejas en las que la insurgencia femenina, el desempleo, el trabajo precario, el divorcio y otros modelos de familia han subvertido el paisaje tradicional de la masculinidad y los itinerarios sentimentales de los hombres.

Como señalan diversos autores y autoras como Alcoba, Puigvert y Ríos (2007), en la socialización de género se ha producido un cambio radical en los últimos años. En el contexto de una modernidad que tiende a volver a pensar sobre el sexo, el amor y el erotismo en el contexto de las indagaciones sobre la identidad humana de Giddens (1992), se constata la aparición de "nuevas masculinidades" que inauguran la utopía de "unos horizontes de igualdad, democracia, autonomía y diálogo basados en el compromiso, el acuerdo, la argumentación razonada y la voluntad humana" La emergencia de estas "nuevas masculinidades" está cambiando de

una manera sensible (aunque en diferente medida según la sociedad y según el grupo social de referencia) la vida cotidiana de mujeres y hombres que observan juntos cómo el diálogo y el acuerdo en sus relaciones afectivas están en el origen de una mayor libertad interpersonal y de un mayor bienestar. Se trata de hombres que han entendido al fin la injusticia y la violencia de la masculinidad autoritaria y sus efectos indeseables en las mujeres, pero también en los hombres que no se identifican con el universo simbólico de la cultura patriarcal y con toda su parafernalia de misoginia, homofobia y desigualdad. Hombres, en fin, que han entendido que las formas tradicionales de la masculinidad les encierran en una jaula de inercias y de prejuicios de la que es posible salir si se es consciente de que el ideal dominante del género genera frustración en sus vidas al estar sometidos a todas horas a evaluación sobre la calidad de su masculinidad con arreglo a un canon tiránico al que no desean, o no les apetece, adecuarse.

Son los otros hombres, *los hombres invisibles*, los que aspiran a estar a la altura de las circunstancias, los que se implican en la equidad doméstica y familiar, los que se abren a las emociones y a otras maneras de entender el mundo, los que se ocupan de sus hijos e hijas y han entendido al fin que ser hombres consiste quizá en ser fieramente humanos. Se trata de *hombres invisibles* porque no son noticia, ni son líderes, ni tienen éxito de público, ni están bajo los focos de la televisión, ni estafan, ni violan, ni matan. Hombres, en fin, que han entendido que “si los hombres son capaces de ser cirujanos y chefs de cocina, han de ser capaces también de coser y de cocinar” (Kimmel, 2007, p.52).

Entiendo la cautela e ironía del feminismo ante la emergencia de esas masculinidades insurgentes y alternativas a la masculinidad tradicional ya que a menudo entre lo que se dice y lo que se hace se abre un abismo que desvela que el discurso de la igualdad (en hombres y en mujeres) encubre en ocasiones



otros intereses (académicos, económicos, políticos). Esa cautela e ironía con respecto a los *hombres profeministas* es incluso de estricta justicia ya que, como señala Leonardo Olivos Santoyo (2007):

“los hombres llegamos, como de costumbre, cuando la mesa está servida, cuando la construcción de los temas y problemáticas ligadas a las inequidades de género se han puesto en la mesa de las discusiones políticas y los estados nacionales han tenido que hacer algo al respecto” (p.72).

Pero de la cautela y de la ironía al prejuicio indiscriminado y discriminatorio hay una frontera que no conviene cruzar porque otra masculinidad es posible y deseable.

No es una tarea fácil ya que sólo es posible si el hombre entiende que

“no tiene otro enemigo que sí mismo, o mejor dicho, la construcción que de sí mismo ha heredado. No es una tarea fácil por la influencia de lo simbólico social y del imaginario masculino aún dominante en los hombres es mayor de lo deseable y afecta a la estructura del ser del sujeto masculino de manera que oponerse a las formas hegemónicas de la masculinidad tiene aún un

escaso valor de cambio en la mayoría de los contextos sociales. En otras palabras, deconstruir la cultura de la que forma parte la masculinidad hegemónica resulta un proceso complejo porque las rutinas jerárquicas de género, raza y orientación sexual entretienen el sistema económico, social y político en el cual es todavía el centro de referencia" (Carabí, 2000, p. 26).

Por eso, ayudar a los hombres a despojarse del lastre de tantos siglos de masculinidad opresiva y ayudarles a encontrar otras maneras de estar en el mundo como hombres que les alejen del ejercicio obscuro del poder y de la violencia y les acerquen al mundo de los afectos y de las emociones y a la ética del cuidado constituye la tarea más urgente e ineludible si deseamos construir un mundo en el que nadie sea objeto de opresión ni menosprecio por su origen sexual o cultural. Quizá algunos tengan la sensación de que esos cambios exigen el abandono de cualquier forma de autoridad e incluso una cierta pérdida de virilidad. Nada más incierto, aunque todo invite a pensar así. Por el contrario, quienes tengan el valor de intentar otras maneras de ser hombres que no transiten por los esquilmados territorios de la opresión de las mujeres y de otros hombres deben saber que están saliendo de una jaula en la que han estado encerrados desde la tierna infancia (y en la que cómodamente están aún encerrados tantos hombres). Y deben saber, en fin, que, en esa tarea liberadora, como señala la socióloga mexicana Lucero Jiménez Guzmán (2005) "los hombres tendrán que despojarse de muchos de los mandatos que los han llevado a ser *muy hombres, pero poco humanos*" (p.35).

REFERENCIAS

- Alcoba, E; Puigvert, L; Rios, O. (2007). *El modelo de masculinidad hegemónica tradicional a debat*. Barcelona, España: CEDIC.
- Altable, C. (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes. Más allá de la igualdad*. Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila.
- Armengol, M. (2007). *Masculinitats per al segle XXI*. Barcelona, España: CEDIC.
- Badinter, E. (1992). *XY. La identidad masculina*. Madrid, España: Alianza.
- Berger, M; Brian, W; Simon, W. (1995). *Constructing Masculinity*. Nueva York, USA: Routledge.
- Bonino, L. (1998). *Micromachismos, la violencia invisible*. Madrid, España.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Brannon, R. (1976). *The Male Sex Role and What it's Done for us Lately, The Forty-nine Percent Majority*. Addison-Wesley.
- Butler, J. (1990). *Géneros en disputa*. Barcelona, España: Paidós.
- Carabí, Á. (2000). *Construyendo nuestras masculinidades: una introducción*. Barcelona, España: Icaria.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Cazés, D. (1998). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. Ciudad de México, México : Consejo Nacional de Población-PROMAN.
- Connell, W. (1995). *Masculinities. Power and Social Change*. University of California Press. Berkeley (traducción parcial al castellano en Lomas, 2003).
- Cortés, G. (2002). *Construyendo masculinidades*, en José Miguel G. Cortés (coord.), *Héroes caídos. Masculinidad y representación*. Espai di Art Contemporani de Castelló. Castellón.
- Chant, S; Nikki C. (2003). *Gender in Latin America*. Londres, UK: Latin American Bureau.
- Freud, S. (1978). *Obras completas*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu Editores.
- Frosh, S. (1994). *Sexual Difference: Masculinity and Psychoanalysis*. London and New York: Routledge.
- Gabarró, D. (2010). *¿Fracaso escolar? La solución inesperada del género y la coeducación*. Madrid, España: Boira Editorial. Recuperado el 19 de junio del 2019

del sitio: <http://www.udg.edu/LinkClick.aspx?fileticket=eUAernHuWC8%3D&tabid=17482&language=ca-ES>.

Giddens, A. (1992). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, España: Cátedra.

Gil, E. (2006). *Máscaras masculinas. Héroes, patriarcas y monstruos*. Barcelona, España: Anagrama.

Jiménez, L. (2005). "La construcción social de la(s) masculinidad(es) desde la perspectiva de género y sexualidad masculina desde una perspectiva relacional", en *Mirada Antropológica*, n° 3. Universidad Autónoma de Puebla (México).

Kaufman, M. (1997). *Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*, en Valdés, T; Olavarría, J. (1997): *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Kilmartin, T. (1994). *The Masculine Self*. Canada. New York/Toronto: Macmillan Publishing Company/Maxwell Macmillan.

Kimmel, M. (1996). *Manhood in America: A Cultural History*. New York, USA: The Free Press.

Kimmel, M. (1997). *Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina*, en Valdés, T; Olavarría, J. (1997). *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Kimmel, M (2007): "La igualtat de gènere: no només per a dones", en ARMENGOL, Joseph. M. (edición), *Masculinitat per a segle XXI*. Barcelona, España: CEDIC.

Lomas, C. (2003). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona, España: Paidós Contextos.

Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona, España: Paidós.

Lomas, C. (2007). "¿La escuela es un infierno? violencia escolar y construcción social de la masculinidad". En *Revista de Educación*, n° 343, pp. 83-102. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España.

Lomas, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona, España: Península.

Lomas, C; Arconada, M. (1999). *Mujer y publicidad: de la diferencia a la desigualdad*, en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, España: Paidós Educador.

Marcuse, H. (1968). *El hombre unidimensional*. Barcelona, España: Seix Barral.

Martino, W; Pallota, M. (2006). *Pero, ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, España: Octaedro.

Middleton, P. (1992). *The Inward Gaze: Masculinity and Subjectivity in Modern Culture*. Nueva York, USA: Routledge.

Millington, M. (2007). "Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana". Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Olivos, L. (2005). *Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible*, en Cazés, D; Huerta F. (coord.), *Hombres ante la misoginia: miradas críticas*. Ciudad de México, México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM/Plaza y Valdés.

Penney, D; Chandler, T. (2000). *Physical education: what future(s)?*, en *Sport, Education and Society*, 5 (1).

Segarra, M; Carabí, A. (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona, España: Icaria.

Seidler, J. (1994). *La sinrazón masculina. Masculinidad y teoría social*. Ciudad de México, México: Paidós. Colección Género y Sociedad.

Subirats, M. (1999). *Género y escuela*, en Lomas, Carlos comp. (1999): *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Barcelona, España: Paidós.

Valdés, T; Olavarría, J. (1997). *Masculinidad-es: poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis Internacional-Flacso.

Welzer, D. (1991). *Les hommes violents*. Paris: Lierre et Coudrier.

NUESTRA ILUSTRADORA

La obra erótica de

Rigel Herrera

Desde el principio, su obra ha tomado la figura femenina como imprescindible para las composiciones. Declarada adicta a la sexualidad y sus expresiones, calca perversión y sensualidad en sus pinturas a través del manejo de los detalles corporales: senos, glúteos, caderas, labios, muslos, y la utilización de poses sugestivas, lencería y desnudos.

Rigel Herrera Bracho nació en Guadalajara, Jalisco, en 1975. Desde niña hasta la adolescencia estuvo en cursos de dibujo y pintura, sin embargo, se decantó por la carrera de arquitectura al enterarse que los pintores "morían de hambre". Dos años después de iniciar la licenciatura en la UNAM desertó.



Animas II, 2015





Rigel Herrera

Siempre se ha considerado con una mentalidad muy abierta respecto a la sexualidad. A los seis años su familia se mudó al Distrito Federal, por lo que su entorno familiar cambió, creció rodeada de ocho hombres, lo que hizo que interactuará desde pequeña con materiales pornográficos y tratara temas de sexualidad con sus hermanos y primos.

En 1995 entró a la Escuela Nacional Pintura de Escultura y Grabado La Esmeralda en la licenciatura en Artes Plásticas. Un año después crea su propia galería en el departamento de sus padres: La Masmédula, que se abrió con la intención de vender su obra a sus familiares y terminó siendo una de las más dinámicas galería de autor en la ciudad por estar abierta a nuevas propuestas.



Animas, 2015



Ancient shadow, 2016



Elegir el erotismo para su carrera la ha llevado por un camino complicado, por la confrontación con la doble moral y la impresión que suele causar en la gente que, en ocasiones, se alejan de su obra después de verla.

Siempre ha encontrado en la mujer lo que ha querido decir; para Rigel no se trata únicamente de pintar mujeres desnudas, detrás hay una investigación sobre la estética, un estudio del poder sexual de la mujer.

Su trabajo se ha expuesto 13 veces de forma individual y más de 100 veces en muestras colectivas en museos y galerías de México, EUA, España, Inglaterra, Francia, Irlanda e Italia. Entre los premios recibidos, destacan: Premio Italia por el Arte en Florencia (2000), III Premio Internazionale di Arte Contemporánea (2000), mención honorífica, Salón Internacional de Artes Plásticas en Barcelona (2000). Además de pintora, se ha desempeñado como tallerista, curadora, museógrafa, organizadora de eventos.





Texto recibido: 8 de mayo de 2019
Texto aprobado: 19 de junio de 2019

Reseña: La

GUERRA

no tiene rostro de mujer

MARIANA DALZEL ¹

“La guerra no sólo es cosa de hombres. Sin embargo, los hombres siempre olvidan, cuando las guerras ya han terminado, el rol fundamental de las mujeres en los conflictos.”

‘Elles étaient en guerre (1939-1945)’ (2015)

Svetlana Alexiévich* confecciona, a través de las páginas de sus libros, un gran entramado de historias que tienen por hilo conductor los sentimientos humanos. Sus narraciones parten de sitios desde los que no suele hablarse. Surgen de conversaciones con personas que hablan de sus recuerdos, de sus historias, de sus vidas, de sus cuerpos, de sus emociones. En su libro *La guerra no tiene rostro de mujer* la voz que se hace presente es

la de las mujeres soviéticas que participaron en la Segunda Guerra Mundial para brindar nueva información que es posible integrar y que muestra un panorama diferente al que comúnmente se encuentra en documentos sobre esta guerra.

Acercarse a esta obra puede ser desconcertante puesto que el imaginario social de las guerras se viste de cualidades asociadas con la masculinidad hegemónica tales como la fortaleza física, el arrojo para tomar riesgos, agresividad, violencia, dureza, entre otras, mientras que lo que se encuentra en estas páginas es una persistente demostración de que las mujeres también fueron parte de esa historia. Ellas tomaron parte activa de la guerra y fueron elementos clave para que Alemania no venciera. Realizaron actividades históricamente masculinizadas o llevando su sensibilidad socialmente permitida a los campos de batalla. Leer sobre ello nos permite reconfigurar la visión más ampliamente

¹ Licenciada en Bibliotecología por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha especializado en procesos de sensibilización en temas de Género, Cultura de Buentrato y Educación para la Paz. De 1992 a 2008 se desempeñó como bibliotecóloga en universidades de la Ciudad de México. Desde 2008 se ha dedicado a procesos de capacitación y sensibilización en temas de Género y Cultura de Buentrato. En Fundar se desempeña como Asistente-Recepcionista. En 2012 editó el libro ‘Algún otro lugar: antología de cuento de George Harrison.

El imaginario social de las guerras se viste de cualidades asociadas con la masculinidad hegemónica tales como la fortaleza física, el arrojo para tomar riesgos, agresividad, violencia, dureza, entre otras.

difundida sobre los conflictos armados.

Los relatos que se entretajan en esta obra son capaces de dejar a quien los lee con diversas e intensas emociones a flor de piel, así como con reflexiones intelectuales que desafían el concepto mismo de la guerra. Esto se logra no sólo porque la crónica se compone de historias desgarradoras, concretas, reales que provienen directamente de las mujeres que las vivieron, las recuerdan, hablan sobre lo que pasó y sobre lo que son ellas hoy debido a sus experiencias, sino porque rara vez –probablemente nunca antes– han sido dadas a conocer con tal destreza, interés y sensibilidad.

La práctica de Alexiévich al escribir sus libros pone en el centro el “punto de vista de una persona pequeña, sencilla, una persona normal, esas personas pequeñas usualmente se utilizan como abono de algunas ideas grandes” (CulturaEnBta, 2016) para la autora, el valor de los sentimientos instalados en la memoria de la gente es generadora de un registro humano que necesita ser plasmado y transmitido, dice en entrevista: “[a estas personas pequeñas] nadie les preguntó lo que piensan, yo quería dar una vuelta a eso y quería preguntar qué piensan estas personas sobre estas ideas... con cada persona que usted habla se tiene una nueva visión, un nuevo entendimiento” (CulturaEnBta, 2016). Así, Alexiévich nos brinda herramientas para un nuevo entendimiento de las guerras como sucesos en los que participan hombres y mujeres. Ellas y ellos experimentan los acontecimientos desde visiones diversas y, a su vez, con muy diferentes consecuencias en sus cuerpos, sus vidas y sus recuerdos. Dice Alexiévich que dentro de los cánones que se han establecido “el hombre es víctima, es preso de la cultura de la guerra, cree que debe de combatir, está acostumbrado a esta

idea, está acostumbrado a matar, a combatir, él cree que es algo normal” (CulturaEnBta, 2016). En contraposición, en la misma entrevista, la autora dice que “la mujer a pesar de que iba al frente a combatir y estaba dispuesta a morir y también mataba... La mujer en todas sus historias decía que no es agradable matar, que la guerra es asesinato”. Y aporta desde su corazón una íntima revelación: “cuando yo escuchaba a estas mujeres decidí para mí que soy pacifista. Hay que matar las ideas, no a las personas.”

Son las mujeres que conversaron con la autora quienes, al querer recordar o esforzarse por olvidar nos proporcionan, desde sus entrañas, un panorama que es indispensable traer al presente para validar el pasado. Saber a las mujeres dentro de esos combates ayuda a edificar un nuevo imaginario más cercano a la inclusión que desdibuja estereotipos de género profundamente arraigados.

Svetlana Alexiévich explica que inicialmente “los pueblos estaban llenos de mujeres, los hombres murieron en la guerra” (CulturaEnBta, 2016) de forma que para afrontar la inminente invasión alemana las mujeres tuvieron que integrarse a la milicia e intentar que aquel ejército no continuara avanzando y ganando espacios dentro de su territorio. El libro ejemplifica constantemente cómo, independientemente de que las mujeres tuvieran que hacerlo, ellas estuvieron dispuestas a integrarse al ejército utilizando todos los medios a su alcance para ser admitidas en combate para realizar las funciones que fueran necesarias.

La cultura de la guerra se encuentra todavía ampliamente masculinizada puesto que aquellas actitudes esperadas en los cuerpos armados son las que se espera socialmente que los hombres desarrollen y personifiquen,



no solamente durante conflictos armados, sino durante el cotidiano de sus vidas. Dentro de esa cultura hasta ese momento se percataron de que, al menos en la Unión Soviética, no existían términos en femenino para las actividades militares en las que también participaban las mujeres (“tirador”, “francotirador”, “conductor de carro de combate”, “piloto”, “soldado”, entre muchas otras). Las palabras tuvieron que decirse, nombrarse y usarse a partir de ese momento, en plena guerra.

Como bielorrusa, la autora se reconoce con una característica que asocia con su nacionalidad “Los bielorrusos somos cajas negras que grabamos la información para otras personas” (CulturaEnBta, 2016), de tal forma que, echando mano de esta cualidad de registro, resguardo y transmisión, ella asienta información poco difundida para hacernos partícipes de muchas de las diferentes actividades que llevaron a cabo las mujeres soviéticas durante la Segunda Guerra Mundial y que sólo han comenzado a ser reconocidas en épocas recientes. “Mujeres con ideología, voluntarias, las mujeres fueron a la guerra, al frente en la época más crítica, cuando los nazis estaban cerca de Moscú. En la historia era un momento crucial. Si Hitler hubiera entrado a Moscú, seguramente hubiera ganado” (CulturaEnBta, 2016).

Desde la introducción, Alexiévich deja claro que la participación de las mujeres no se limita a la Segunda Guerra Mundial sino que han contribuido en enfrentamientos armados desde épocas remotas. Sin embargo, el contar con los testimonios de estas mujeres para la visibilización de su presencia en esta guerra, nos permite comprender que fueron clave para que el desenlace de la misma fuera a favor de los aliados.

La autora dice “Construyo los templos de nuestros sentimientos... De nuestros deseos, de los desengaños. Sueños. De todo lo que ha existido pero puede escabullirse”. (Alexiévich, 2015) Y, porque de la historia de las guerras parecen haberse “escabullido” las mujeres, este libro se convierte en un elemento sacudidor de realidades históricas. No se puede

volver a mirar de la misma forma una película, un libro, un documental de la Segunda Guerra Mundial en la que ellas no sean mencionadas porque parecerá un documento incompleto. En esto radica la importancia de nombrar a las mujeres en las guerras. En ésta y en las que ellas han participado. Y no sólo en las guerras sino en todos los episodios de la historia de las que, hasta el día de hoy, parecen borradas.

Para Alexiévich, es necesario encontrar nuevas formas de escribir dentro de un mundo globalizado que cambia rápidamente, sus libros se convierten en “novelas de las voces” porque “cada persona tiene un pedacito de este tiempo... puede decir algo... se puede convertir en un cuento más exacto, más afinado sobre nuestra época” (CulturaEnBta, 2016).

Con *La guerra no tiene rostro de mujer* Svetlana Alexiévich colabora de forma arrasadora en la reivindicación de las mujeres en la historia cotidiana y también en los acontecimientos que definen el rumbo de la humanidad. Es un libro indispensable de conocerse. Su belleza radica en que, a pesar de narrar episodios trágicos de la vida de mujeres soviéticas, nos deja conocerlas con sus nombres, apellidos y quehaceres. Nos permite cambiarle el rostro a la guerra y cuestionar el rostro de la historia como ha sido contada.

* Premio Nobel de Literatura 2015

REFERENCIAS:

Alexiévich, S. (2015) *La guerra no tiene rostro de mujer*. Ciudad de México, México: Debate.

Coat, F. (Productor) y Nancy, H. y Beziat, F. (Directores). (2015). *Elles étaient en guerre (1939-1945)* [Película]. Francia: Program 33.

CulturaEnBta. (Productora) (23 de abril de 2016). *Svetlana Alexievich en entrevista con Marta Ruiz*. [Archivo de video]. Recuperado el 18 de Junio del 2019 del sitio: <https://youtu.be/oYZRdeu4zG8>

murmullios

filosóficos

Filosofía que descubre la voz de la verdad

EQUIDAD DE GÉNERO

Editorial

Rocío Valdés Quintero

Aportaciones sociológicas sobre ecofeminismo.

Pedro J. Meza Hernández

Los (insurgentes) estudios de género y la (urgente) interrupción legal del embarazo.

Alicia Sandra Tovar Jardinez

La gestión de las políticas con perspectiva de género en el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México: Perspectivas, análisis y reflexiones.

Silvia Palma Atlixqueño

La Independencia de México: desde una perspectiva de género.

Alejandro Vásquez Guerrero

La alteridad odiada

Mireya Monroy Carreño y Patricia Monroy Carreño

¿Por qué no se ha logrado la equidad de género en las áreas de ciencia?

Luz del Carmen Prieto Arteaga, Judith Manusch y Jesús Nolasco Nájera

Repensando el miedo y la violencia a través de la generización del espacio público en el CCH-Naucalpan

Patricia López Hernández.

"Te quiero con sabor a chocolate" ...

Romero Martínez Brisa

Giros en la mirada: la perspectiva de género como un medio para visibilizar a las mujeres

Montserrat Lizeth González García y Zyanya Sánchez Gómez

¿Por qué educar con perspectiva de género?

Carlos Lomas

¿Qué es ser un hombre de verdad?

La coeducación sentimental de los chicos y el aprendizaje de la equidad

Nuestra Ilustradora, *La obra erótica de Rigel Herrera*

Mariana Dalzel

Reseña: La guerra no tiene rostro de mujer

