



Docencia | Investigación | Extensión

POIÉTICA

NUEVA ÉPOCA

Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan N° 13 Mayo-agosto 2018

Educación y equidad de género



POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

NUEVA ÉPOCA

Educación y equidad de género

POIÉTICA

Docencia | Investigación | Extensión

Directora

Iriana González Mercado

Editores responsables

Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez

Consejo Editorial

CCH Naucalpan

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista

CCH Vallejo

María Elena Arias Aguilar

CCH Sur

Cinthia Reyes Jiménez

CCH Azcapotzalco

Leslie Rondero Ramírez

CCH Oriente

María Alejandra Gasca Fernández

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Corrección de estilo

Netzahualcóyotl Soria Fuentes

Dirección de Arte

Reyna I. Valencia López

Administración de redes sociales

Fernando Martínez Vázquez


Poiética, número 13 mayo-agosto 2018, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México, tel. 53731256, poieticacchnaucalpan@gmail.com. Editores responsables: Iriana González Mercado y Fernando Martínez Vázquez, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo 04-2017-040714254700-102, ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Certificado de Licitud de Título y Contenido 16971, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, impresa en Gráficas Mateos, domicilio: Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México, tels. 5519-6392 y 55300791, graficas_mateos@prodigy.net.mx, este número se terminó de imprimir en abril de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 150 gramos para interiores y 200 gramos en forros.

Los derechos de textos e imágenes aquí contenidos son propiedad de sus respectivos autores. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros ni de los editores. Se autoriza la reproducción de los artículos (no así de las imágenes) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor. Distribuida por el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Av. de los Remedios, No. 10, Col. Los Remedios, Naucalpan de Juárez, C.P. 53400, Estado de México. Ejemplar gratuito.

 [/www.facebook.com/POIETICACCHN](https://www.facebook.com/POIETICACCHN)

 @POIÉTICA

 issuu.com/poieticacch

 poieticacchnaucalpan@gmail.com



UNAM

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional

Mtro. Javier de la Fuente Hernández
*Secretario de Atención a la
Comunidad Universitaria*

Dra. Mónica González Contró
Abogada General

Lic. Néstor Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social



CCH

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director General



Plantel Naucalpan

Mtro. Keshava Rolando Quintanar Cano
Director

Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General

Lic. Moisés Vázquez Tapia
Secretario Administrativo

Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico

Mtra. Angélica Garcilazo Galnares
Secretaria Docente

Mtra. Rebeca Rosado Rostro
Secretaria de Servicios Estudiantiles

I. Q. Carmen Tenorio Chavez
Secretaria Técnica del SILADIN

Lic. María Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar

Mtra. Verónica Berenice Ruíz Melgarejo
Sria. de Cómputo Académico y Apoyo al Aprendizaje

Lic. Diana Lucía Contreras Domínguez
Jefa de la Unidad Jurídica

L.D.G. Reyna I. Valencia López
Coordora de Gestión y Planeación

Índice

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La educación inclusiva Javier Galindo Ulloa.....	12
Pensadoras del mundo antiguo: Teano e Hipatia Tatiana Caldera.....	16
Mirar con otros ojos Claudia N. Reynoso Monterrubio.....	19

HISTORIA

La formación de un nuevo <i>ethos</i> a partir de la Equidad de Género Maharba Annel González García.....	24
El papel de la escuela en la deconstrucción de las asimetrías de género Paola María del Consuelo Cruz Sánchez.....	29
La cruz rosa como símbolo del feminicidio: ¿sexista o un “mal simbólico” necesario? Ángel Alonso Salas.....	34

EDUCACIÓN Y EQUIDAD DE GÉNERO

Desalentar la violencia de género a través del estudio de creencias erróneas Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge.....	38
Perspectiva de género en el marco de las Ciencias Políticas y Sociales Rocío Valdés Quintero.....	44

EL APRENDIZAJE EN AMBIENTE COLABORATIVO

Un método para fomentar la equidad de género en el aula Reyna Cristal Díaz Salgado.....	49
---	----

PLUMAS INVITADAS

Algunas notas sobre violencia de género César Suárez Álvarez.....	54
La <i>Escuela de Atenas</i> de las mujeres filósofas Hannia Jennifer Turrubiartes Romero.....	58
¿Cómo sería la pintura de la <i>Escuela de Atenas</i> con personajes femeninos? Mariana Villacaña Camacho.....	63
Medianoche en Grecia América Isabel López Piña.....	66

EXPERIMENTALES

¿Un problema? El embarazo en la adolescencia Maribel Hernández Velasco.....	72
---	----

CULTURA

La saeta de luna Artemisa Téllez.....	77
El libro como dispositivo esencial en la configuración del homo sapiens. Algunas reflexiones para el siglo XXI Edgar Ávila.....	80
Hacia una verdadera subjetividad Graciela Camarillo.....	84
<i>Paraíso y nostalgia</i>, de Margarita Michelena: la lírica del fantasma desterrado Keshava R. Quintanar Cano.....	89

Presentación

Nunca como hoy, la Universidad y el Colegio han promovido espacios de análisis e intercambio académicos, pues nuestras comunidades tienen a la mano diversos medios, impresos o digitales, para discutir temas sociales, políticos, económicos, culturales y artísticos, con énfasis en aquellos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido y durante los últimos años, el plantel Naucalpan y su planta académica, con el apoyo de las instancias centrales de la Universidad, en particular de la Secretaría General y su Dirección General de Asuntos para el Personal Académico (DGAPA), a través del Programa INFOCAB, han logrado concebir una constelación de publicaciones que repercuten, afortunadamente, no solo en los claustros sino también en aulas, laboratorios, *ergo*, en la vida académica del Colegio.

Poiética es uno de los proyectos editoriales más importantes del plantel Naucalpan, desde su génesis, el Consejo editorial de la revista, conducido por su Directora, la Mtra. Iriana Gonzalez Mercado, ha concertado a docentes del Colegio, Facultades, Escuelas e Institutos para reflexionar públicamente, gracias a la escritura, sobre la Docencia, la Investigación y la Difusión de la cultura, en resonancia con las funciones sustantivas de nuestra Universidad. En esta ocasión, *Poiética* aborda un eje de las nuevas realidades educativas: la equidad de género. Los textos de este número, además de retomar diversas expresiones de la femineidad, establecen propuestas con las que podemos edificar relaciones paritarias, incluyentes y diversas entre las mujeres y los hombres del Siglo XXI.

Sean cordialmente bienvenidos a *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión.* ☺

Mtro. Keshava R. Quintanar Cano
Director del CCH, Plantel Naucalpan



Introducción

La necesidad de plantear los temas, objetos de estudio, problemáticas, necesidades y teorías sobre el género, nos convoca en este número a proponer una serie de discusiones académicas sobre las diferencias, derechos y lo común que compartimos entre hombres y mujeres. El género constituye un marco teórico desde el cual se pretende estudiar y comprender lo que socialmente hemos construido para diferenciarnos en un determinado contexto histórico.

El género es una categoría que se ha edificado desde las ciencias sociales, a ella han aportado enfoques, metodologías y conceptos la antropología, historia, ciencia política, sociología y otras disciplinas que abordan las relaciones que históricamente hemos diseñado en la constitución social. Con estas contribuciones se ha visibilizado el poder y el control que existe de parte de un sistema patriarcal, heteronormativo en el cual se expresan los papeles socialmente asignados a hombre y mujeres.

Los temas que se analizan desde el género son múltiples. Van desde el aspecto de la sexualidad, la educación, economía, violencia, exclusión social, relaciones intersubjetivas, comunicación, entre muchos más. Los problemas no sólo son identificados o visibilizados, sino además se proponen posibles soluciones desde diferentes posturas. La equidad, la igualdad, el respeto, la comprensión y la puesta en común son aspectos que pueden contribuir a establecer un modelo de sociedad mucho más incluyente entre hombres y mujeres.

Consideramos que la educación y el género deben ser aspectos íntimamente relacionados y constitutivos de manera transversal en los diferentes currículos de las escuelas. Además de lo anterior, se debe trabajar la formación en género tanto para los profesores como para los alumnos, este esfuerzo ha ido tomando forma en las diferentes campañas, seminarios, diplomados, cursos y programas institucionales que la UNAM ha creado. Una muestra de ello es el Programa Progénero en el CCH Naucalpan, el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG), el Programa de Personas orientadoras, las campañas *FerforShe* y *Yo Respaldo la Igualdad de Género*.

En este número 13, "Educación y equidad de género" se presentan una serie de artículos académicos en torno a cómo se fomenta la equidad en la actividad docente, cuáles son las adversidades contextuales más significativas para la su construcción en el ámbito escolar, qué alcances y áreas de oportunidad tienen los programas institucionales de la Universidad en este terreno, qué particularidades se encuentran en los diferentes campos disciplinares que puedan favorecerla, qué se entiende por formación en género, quiénes y cómo deben formarlo y por último, cómo contribuye la escuela a la construcción de una identidad de género.

La participación de los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación inicia con los artículos *Mirar con otros ojos* de Claudia N. Reynoso Monterrubio, *La educación inclusiva* de Javier Galindo Ulloa y *El aprendizaje en ambiente colaborativo. Un método para fomentar la equidad de género en el aula* de Reyna Cristal Díaz Salgado, los tres del CCH Vallejo. Del plantel Oriente escribe Tatiana Caldera el texto *Pensadoras del mundo antiguo: Teano e Hipatia*.

El Área Histórico Social nos brinda los documentos *La cruz rosa como símbolo del feminicidio: ¿sexista o un “mal simbólico” necesario?* De Ángel Alonso Salas y *Desalentar la violencia de género a través del estudio de creencias erróneas* de Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge, ambos del Plantel Azcapotzalco. De Vallejo, la maestra Maharba Annel González García escribe *La formación de un nuevo ethos a partir de la Equidad de Género*. De Naucalpan la profesora Paola María del Consuelo Cruz Sánchez nos aporta el escrito *El papel de la escuela en la deconstrucción de las asimetrías de género* y finalmente del Sur el artículo *Perspectiva de género en el marco de las Ciencias Políticas y Sociales* de la docente Rocío Valdés Quintero, cierra la sección de esta Área. Por otro lado, ¿Un problema? El embarazo en la adolescencia de Maribel Hernández Velasco, del Plantel Oriente representa el Área de Ciencias Experimentales.

Contamos con diferentes textos en la sección Plumas invitadas con los artículos *Medianoche en Grecia* de América Isabel López Piña; *Algunas notas sobre violencia de género* del médico y filósofo César Suárez Álvarez; Hannia Jennifer Turrubiarres Romero escribe *La Escuela de Atenas de las mujeres filósofas*; el texto que cierra esta sección se titula *¿Cómo sería la pintura de la Escuela de Atenas con personajes femeninos?* de Mariana Villacaña Camacho.

Además, en la sección de Cultura contamos con la participación de Édgar Ávila con el documento *El libro como dispositivo esencial en la configuración del homo sapiens. Algunas reflexiones para el siglo XXI*; por su parte Graciela Camarillo nos brinda el texto *Hacia una verdadera subjetividad*. De la misma manera, en este apartado, se publica *Paraíso y nostalgia, de Margarita Michelena: la lírica del fantasma desterrado* que preseta Keshava Quintanar Cano, desde una mirada sensible y poética.

Nos complace contar con todos estos artículos sobre la educación y la equidad de género. Hemos pasado ya más de una docena de números de nuestra revista *Poiética. Docencia, Investigación, Extensión* y estamos seguros de que vendrán muchos más. ☺

Mtra. Iriana González Mercado
Directora de *Poiética*

Nombres y figuras

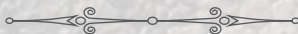
La hermosura de la infancia sombría, la tristeza imperdonable entre muñecas, estatuas, cosas mudas, favorables al doble monólogo entre yo y mi antro lujurioso, el tesoro de los piratas enterrado en mi primera persona del singular.

No se espera otra cosa que música y deja, deja que el sufrimiento que vibra en formas traidoras y demasiado bellas llegue al fondo de los fondos.

Hemos intentado hacernos perdonar lo que no hicimos, las ofensas fantásticas, las culpas fantasmas. Por bruma, por nadie, por sombras, hemos expiado.

Lo que quiero es honrar a la poseedora de mi sombra: la que sustrae de la nada nombres y figuras.

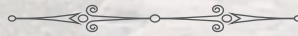
Alejandra Pizarnik



La palabra que sana

Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa.

Alejandra Pizarnik



La educación inclusiva

Nació en la Ciudad de México el 27 de febrero de 1970. Estudió la licenciatura en letras hispánicas en la FES-Acatlán y la maestría en letras latinoamericanas en la FFyL de la UNAM. Es doctor en letras hispánicas por la Universidad Autónoma de Madrid y profesor de asignatura "B" Definitivo del CCH-Vallejo".
javigalindo27@hotmail.com

Javier Galindo Ulloa



EVERTON VILA

La práctica del valor de equidad de género es una tarea compartida entre el profesorado y el estudiantado. Se trata de tomar conciencia de este reconocimiento por medio de las actividades que se realizan en clase de manera responsable, para fomentar esta convivencia de igualdad y derechos estudiantiles y sociales. El profesorado tiene el deber de trabajar en conjunto con el estudiantado, y éste a su vez con el suyo, sin odio ni exclusión social o escolar.

En *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, entre el mismo grupo de niños de fomenta el odio y la exclusión social, a través de la burla y los prejuicios que traen desde la familia. El profesor Mondragón les espeta que no deben heredar el odio porque todos somos mexicanos. El escándalo de Carlitos de escaparse de la escuela para visitar la casa de su amigo Jim, donde vive Mariana y declararle su amor a ella, es motivo por el cual se despliega el odio que existe tanto en la escuela como en los grupos sociales al que se enfrenta el niño enamorado.

De manera irónica, pero muy profunda, en el cuento “El abanderado” de Eusebio Ruvalcaba, el narrador es elegido para portar la bandera en la escolta de su escuela; durante la ceremonia, aprovecha esta oportunidad para dar el grito de “Viva México” y del Subcomandante Marcos, influido por los comunicados de este líder del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que le leía su papá. El relato es un pretexto para reflejar la imagen de intolerancia que aún se ejerce en cualquier escuela de nivel primaria, secundaria o bachillerato. No se acepta la diferencia ni la libertad de expresión.

El valor no tiene un significado para definir alguna conducta, sino por el uso que se le da en determinada comunidad o cultura. Así, el ambiente de odio que se genera en la escuela de Carlitos se debe a la situación social que se vive en la época de Miguel Alemán, el deseo de parecer rico o americano, olvidando sus raíces y costumbres. En el caso del personaje de “El abanderado”, persiste la intolerancia en el sistema educativo oficial ante la diversidad cultural y política de otros grupos marginales.



BECCA TAPERT

Hoy en día, el odio y la exclusión social aún se presentan en el bachillerato. Para la comunidad estudiantil le parece muy normal que cualquier comentario de algún alumno (a) sea motivo de burla o escarnio, también persiste el odio por la rivalidad y competencia académica. En cuanto al papel del profesorado, existe la preferencia del el estudiantado más aplicado sobre los que se les dificulta lograr un aprendizaje. Este tipo de violencia simbólica se da en las relaciones personales en una jerarquía laboral o académica: el jefe de trabajo o el director de una escuela crea condiciones de acuerdo a sus intereses de poder, a sus empleados o funcionarios; en el caso del profesorado, se debe evitar esta imagen autoritaria y la exclusión de estudiantes que no persigan los intereses del maestro.

Para la UNAM, el valor de equidad de género no permite la exclusión entre personas de diferente pensamiento o condición social:

Nuestra sociedad aún tiene mucho que hacer para lograr la igualdad de oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, de acuerdo con sus propias condiciones y necesidades. Porque en nuestra sociedad, como en muchas otras, las oportunidades han sido desiguales en el pasado y se ha marginado generalmente a las mujeres. Por ello realizar la equidad de género significa construir las bases de una sociedad sin exclusión ni desigualdad de género, que no mantenga más las diferencias injustas de trato, derechos y oportunidades entre mujeres y hombres.

Es necesario llevar a cabo una estrategia de trabajo cooperativo para fomentar la inclusión del profesorado y estudiantado en el proceso de aprendizaje. Para Aguilar Rojas y González Roque, el trabajo cooperativo y organizado entre

los participantes resulta un logro en la inclusión de los individuos, ya que es “un derecho que tienen todas las personas al vivir en sociedad. Es una forma de pertenecer conjuntamente con otros, siendo valorados como igual y rescatando al ser individual” (2017, p. 40).

De esta manera, la educación inclusiva es un concepto que se define en el aula, por medio de la práctica profesional, buscando “estrategias para incluir y no excluir a los alumnos, creando

ambientes de aprendizaje que sean de utilidad para la diversidad de estudiantes”. Para lograr este tipo de trabajo, se debe tomar por igual a los participantes, sin importar su condición social, forma de pensar, origen o preferencia sexual.

La educación inclusiva surge por detectar mediante un diagnóstico la diversidad cognitiva, física y emocional en el aula. Después de que el docente identifica esta diversidad, se percata de que existe una dificultad en el aprendizaje, puesto que la enseñanza en la mayoría de los casos se da de forma homogénea (Aguilar Rojas y González Roque, 2017: p. 40).

Como una forma de implementar el trabajo cooperativo, es crear aulas inclusivas mediante la creación de ambientes de aprendizajes adecuados al contexto y a la diversidad de alumnos (as) presentes. “Esto genera un reto, debido a que se debe valorar tanto la creatividad como el potencial académico de cada individuo y, a su vez, socializar estos saberes” (p. 40).

El rol del profesor es de suma importancia para realizar un ambiente de educación inclusiva en el aula. Se requiere tener una capacitación que integre las siguientes características: ser innovador, comunicador, empático, afectivo, racional, democrático, flexible y con capacidad para la resolución de conflictos. Su papel

Es necesario
llevar a cabo una
estrategia de
trabajo cooperativo
para fomentar
la inclusión del
profesorado y
estudiantado
en el proceso de
aprendizaje

consiste también en ser competente y con capacidad de investigación.

En palabras de Aguilar Rojas y González Roque, un aprendizaje cooperativo debe asegurar una participación igualitaria y una interacción simultánea, es decir, que los alumnos estén organizados en equipos de trabajo. “Esto contribuirá a que constantemente todos tengan las mismas posibilidades de participar y que aprendan al máximo los contenidos escolares”.

Un refrán que comúnmente se escucha en la familia, en una situación de ayuda, dice “Haz bien sin mirar a quién”, que se puede aplicar a esta estrategia, donde el estudiantado no recibe nada a cambio sino la participación activa en un nivel de igualdad para un solo fin de aprendizaje. De esta manera se valora el respeto, la solidaridad y la tolerancia más allá del odio y la rivalidad. Cuando se lleva a cabo un trabajo cooperativo se contribuye a que el estudiantado en una sociedad preocupada, pero también ocupada por ayudar al otro y, sobre todo, por trabajar de manera cooperativa entre los estudiantes, sin importar las características que constituyen a cada persona. ☺



LUKAS FITRIA

Fuentes de consulta

1. Aguilar Rojas, E.G. y González Roque, J. (Enero-marzo, 2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. En *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. Vol. 2, núm. 1, pp. 38-43. <http://132.248.9.34/hevila/electronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/5.pdf>
2. Equidad de género (Noviembre 25, 2013). En *Valor UNAM*. <https://valorunam.wordpress.com/page/6/>.
3. Pacheco, J.E. (1994). *Las batallas en el desierto*. México: Era.
4. Ruvalcaba, E. (septiembre, 2011). El abanderado. En *Pálido de luz*. <http://palido.deluz.mx/articulos/412>.

Pensadoras del mundo antiguo: Teano e Hipatia

Profesora del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Plantel Oriente; Licenciada en Letras Clásicas y MADEMS Letras Clásicas por la UNAM.
taky_kano@hotmail.com

Tatiana Caldera



Hipatia, detalle de La Escuela de Atenas, Rafael Sanzio, 1512.

El desarrollo de las ciencias parece estar inminentemente ligado al género masculino, desde la filosofía con los presocráticos hasta la teoría de la relatividad con Einstein, sin dejar de lado todos los avances tecnológicos que inundan nuestra cotidianidad. Sin embargo, esto no es del todo verdad, nombres como Teano o Hipatia demuestran que la mujer tiene grandes capacidades científicas, pero el camino no es fácil, como lo demuestra la vida de estas grandes pensadoras del mundo antiguo.

La vida para la mujer en la antigüedad griega era complicada y difícil, pues su destino estaba ya decidido, incluso antes de nacer, por toda una estructura social establecida y estructurada en los deseos y necesidades de los hombres.

El rol femenino en la sociedad se centraba en la reproducción y la producción y la conservación de la línea genealógica del esposo. Se consideraba que eran incapaces de cuidarse por sí mismas, prueba de ello es que no poseían derechos y siempre debían estar bajo el cuidado de un hombre o incluso su hijo. Se le tenía como urdidora de engaños, incapaz de guardar secretos, seductora y perdición de los hombres. El propio Aristóteles, el gran filósofo, considera a la mujer como parte de la materia, frente al hombre que forma parte del espíritu, excluyéndola, por tanto del λόγος (la lógica y la razón) y justificando su situación discriminada dentro de la sociedad.

Debido a lo anterior es de gran importancia y valía que una mujer rompiera con los cánones establecidos y buscara más allá de los muros de su hogar la razón de su existencia. Este es el caso de Teano de Crotona, integrante de la escuela pitagórica, y una de las mujeres capaces de realizar un rol intelectual tan renombrado que, a pesar del paso de los siglos, todavía tenemos referencias sobre ellas.

Se pueda considerar a Teano como una de las primeras mujeres en dedicarse a la ciencia, pues en palabras de Salmerón Jiménez “[s]i la ciencia griega empieza formalmente con los pitagóricos, entonces también es cierto que las mujeres que participan en dicho movimiento debieran ser asumidas como tales”. Ella destacó

tanto en su aprendizaje que llegó a ser maestra, incluso dirigió la escuela pitagórica.

De toda su obra sólo se conservan algunos fragmentos de cartas, aunque se sabe que escribió sobre medicina, física y matemáticas. Se le atribuyen tratados sobre los poliedros rectangulares y de la proporción. En el texto *Sobre la Piedad*, atribuido a ella, realiza una aclaración acerca del número y su relación con el orden universal: “He oído decir que los griegos pensaban que Pitágoras había dicho que todo que todo había sido engendrado por el número. Pero esta afirmación nos perturba: ¿cómo nos podemos imaginar que cosas que no existen y que pueden engendrar? Él no lo dijo que todas las cosas que no existen y que pueden engendrar? Él no dijo que todas las cosas nacían del número, ya que en el número reside el orden esencial, y las mismas cosas pueden ser nombradas primeras, segundas, y así sucesivamente, sólo cuando participan de este orden”.

Este texto es una de las muestras tangibles del compromiso de Teano con el desarrollo, enriquecimiento y difusión de las doctrinas de la escuela pitagórica, por eso es considerada una pensadora importante en la evolución de la ciencia matemática.

En cuanto a Hipatia de Alejandría, mujer inteligente y ávida de conocimiento, fue introducida al mundo de las ciencias por su padre, el matemático y filósofo Teón. Llegó a ser directora de la escuela platónica de Alejandría, mismo lugar donde impartía clases de matemáticas con un rigor científico poco visto en sus contemporáneos. Se dedicó a la enseñanza y se le consideraba una gran maestra: carismática y brillante.

Además, escribió varios comentarios sobre la *Arithmetica* de Diofanto, las *Cónicas* de Apolonio, y apoyó a su padre en la escritura del comentario al *Almagesto* de Ptolomeo. Desafortunadamente, la obra de Hipatia se perdió, y sólo quedan referencias de su trabajo por otros autores. Una de las posibles causas es la pérdida de sus escritos, se puede vislumbrar por las circunstancias que rodearon su muerte.



La Escuela de Atenas, Rafael Sanzio, 1512.

Al igual que Teano, Hipatia vivió en un tiempo difícil, pues en Alejandría se vivía una fuerte crisis política, social y religiosa. Esto último, le creó desencuentros con algunos cristianos por considerarla como la viva representación del paganismo, pues ella era la ciencia y la cultura encarnada, características que se buscaban exterminar.

Bajo esta tormenta, Hipatia permaneció firme y continuó sus lecciones hasta un fatídico día en que seguidores de san Cirilo, uno de los grandes enemigos del paganismo (ciencia y cultura griegas), la asesinaron cruelmente, con el fin de fortalecer la nueva religión al eliminar todo lo que consideraban nocivo a sus creencias. Después se dieron a la tarea de destruir lo que quedaba de la biblioteca de Alejandría, donde se perdieron obras de valor incalculable, a saber, de 123 obras de Sófocles se perdieron 116. La cruel muerte de Hipatia, no sólo fue la pérdida de una gran mujer, también marcó el inicio del fin de la cultura alejandrina.

En conclusión, Teano e Hipatia se enfrentaron a las expectativas que la sociedad tenía para

ellas por su condición femenina, y lograron despuntar en un ámbito preponderantemente masculino, como era la ciencia. Por lo tanto la búsqueda del conocimiento no es característica del hombre o de la mujer, sino propiedad de la humanidad. ☺

Fuentes de consulta

1. Alic, M. (1991). *El legado de Hipatia*. México: Siglo XXI
2. Benítez, J. (2011). La fisiología del logos en Aristóteles. *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y la Ciencia*. Recuperado de asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/viewArticle/489
3. Lord, C. (1982). *Education and Culture in the Political Thought of Aristotle*. Ithaca, EE.UU: Cornell University Press.
4. Menage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona, Madrid: Herder
5. Salmerón, M. (2010, mayo-agosto). Teano y la ciencia pitagórica. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol23num2/articulos/teano>

Mirar con otros ojos

Estudió Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en CU. Tiene una maestría en Comunicación Organizacional. Ha impartido clases en la FCPyS, el IPN y en CCH- Vallejo desde el 2007 a la fecha.
nayadeli@hotmail.com

**Claudia N. Reynoso
Monterrubio**



AUTURM GOODMAN

*La mayoría de las personas son otras:
sus pensamientos, las opiniones de otros;
su vida, una imitación; sus pasiones, una cita.*

Oscar Wilde

Cuando se analizan las circunstancias en que se desenvuelven las relaciones entre mujeres y hombres, las palabras de Oscar Wilde adquieren una dimensión de verdad incontrovertible, las mujeres y los hombres son otros, son los pensamientos, las ideas y las opiniones de otros y por lo tanto su vida una imitación. Esos otros de los que habla Oscar Wilde son los más interesados en mantener la brecha entre ambos sexos, en oponer y enemistar a las mujeres con los hombres, culpando a estos últimos de la desigualdad, injusticia, odio y violencia contra las mujeres.

Se sabe que para mantener el orden predominante en una sociedad se recurre a la reproducción de una determinada ideología que incluye roles y comportamientos que deben seguir los integrantes de la misma. Esa reproducción es fomentada por las personas que tienen poder económico y político y que junto con agentes moralizadores como la familia, la iglesia, el estado, los medios de comunicación dictan y rigen lo que debe ser propio de mujeres y hombres.

Pierre Bourdieu al respecto aporta una serie de ideas para comprender cómo se presenta y entonces habla del concepto de *habitus*, el cual define como “una capacidad infinita de engendrar en total libertad (controlada) productos -pensamientos, percepciones, expresiones, acciones- que tienen siempre como límites las condiciones de su producción, histórica y socialmente situadas”. (1991, p. 96)

De tal forma, mujeres y hombres asumen con naturalidad las ideas que se les ha impuesto a través de una cultura, las cuales adquieren en primera instancia en la familia, pues es el núcleo en donde tienen sus primeras experiencias de socialización, por ejemplo a las niñas se les inculca que son débiles y necesitan ser protegidas por los varones y su principal rol es

casarse, tener hijos y educarlos –lo cual no es una tarea sencilla y mucho menos para una persona “frágil”–. Mientras que los niños deben aprender a ser fuertes, tienen prohibido llorar o expresar sus sentimientos y su primordial función será mantener económicamente a su familia.

Por otra parte, los roles con los cuales se ha condicionado a mujeres y hombres han propiciado una desigualdad entre ambos sexos. Pero ¿qué entendemos por género?

Marta Lamas menciona que las categorías de entendimiento son producto de una cultura, en ese sentido explica que hay tres formas de entender el concepto de género. En primer lugar como una definición taxonómica que sigue siendo vigente y permite clasificar en género femenino a las mujeres y en género masculino a los hombres.

En segundo lugar, se asocia el concepto de género con sexo –que se relaciona con las diferencias biológicas entre mujeres y hombres-. Y finalmente, en tercer lugar género como “una lógica de cultura que impone esquemas mentales y formatos de comportamiento a partir de una simbolización de lo propio de los hombres y lo propio de las mujeres”. (Lamas, 2016)

Para el propósito del presente texto, se retoma la tercera conceptualización de género, pues nos permite comprender con mayor profundidad dicho término. Por ejemplo, en cualquier país las diferencias biológicas entre mujeres y hombres son las mismas, es decir, tenemos un aparato reproductor distinto. Sin embargo, si estudiamos los roles y comportamientos de ambos sexos en un país como Islandia y México se percibirá que tienen una cultura diferente porque han simbolizado de distinta manera y por lo tanto, construido una identidad de forma inconsciente, misma que se interioriza para seguir en sus sociedades las conductas que competen a mujeres y hombres.



CHANG LIU.

Entonces, las diferencias entre féminas y varones no son causadas por la biología sino por las ideas y prejuicios sociales en relación al concepto de género. De ahí que exista una desigualdad y se requiera fomentar una equidad de género que se define como:

La imparcialidad en el trato que reciben mujeres y hombres de acuerdo con sus necesidades respectivas, ya sea con un trato igualitario o con uno diferenciado pero que se considera equivalente en lo que se refiere a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las posibilidades. (UNESCO)

Sin embargo, es complicado hablar de condiciones igualitarias para mujeres y hombres si no existen las mismas oportunidades. Tan sólo en lo que respecta a México, el Foro Económico Mundial en su Informe Global sobre la brecha de género correspondiente a 2017, menciona que este país ocupa el lugar 81 de 144. Así mismo, se ubica en el sitio 120 en materia de fuerza laboral y en la posición 128 en igualdad salarial. Aunado a ello, la peor evaluación en

dicho país, fue en participación y oportunidades de la mujer en la economía ocupando el sitio 124, seguida por la salud y supervivencia con el lugar 58. (*El Universal*, 2017)

Así pues, el progreso de condiciones igualitarias entre mujeres y hombres se ha detenido y según dicho informe pasarán 100 años antes de que las mujeres logren la igualdad en las cuatro áreas que se miden: Economía, Educación, Salud y Política.

Por lo tanto, la tarea inmediata es el empoderamiento, pero entendiendo éste como la adquisición de la información suficiente para comprender todo el andamiaje de estos conceptos que se utilizan para hablar de equidad de género, identidad y derechos y lo concerniente a la realización de un análisis fundamentado de los espacios en los que es más evidente la postergación de las mujeres.

Se trata de obtener recursos y razones esenciales y verdaderas que permitan abandonar las estériles confrontaciones que únicamente conducen a la radicalización de las posiciones y entender la necesidad de que los esfuerzos sean comunes y se encaminen a lograr mejores oportunidades para todos: mujeres y hombres. 🌐

Fuentes de consulta

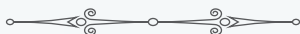
1. Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
2. *El Universal*. (11-diciembre-2017). México cae 15 sitios en brecha de género: Foro Económico Mundial. Recuperado el 20 de enero de 2017 desde: <http://www.eluniversal.com.mx/cartera/mexico-cae-15-sitios-en-brecha-de-genero-advier-teforo-economico-mundial>
3. Lamas, Marta. INAH. 16 de noviembre de 2016. *Género ¿De qué género hablamos?*. Recuperado el 19 de enero de 2017 desde: <https://www.youtube.com/watch?v=4RuBT1he4d4>
4. Scala, J. (2010). *La ideología del género o El género como herramienta de poder*. Argentina: Ediciones logo
5. UNESCO. s/a. *Igualdad de género*. Recuperado el 18 de enero de 2017 desde: <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

Al niño que se fue le diría en voz baja:
esa rabia se puede dibujar,
los muñecos que robes harán ruido,
un hemisferio tuyo va a ser huérfano.

Al joven que ya dejó le diría:
no creas que en el tiempo hay un mensaje,
correr es impuntual,
elijamos camisas de colores absurdos.

Al viejo que seré le pediría
que me recuerde así, arrugando papeles
para tantear su cara,
que por favor me cuente si va a venir despacio.

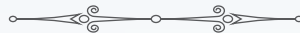
Andrés Neuman



Lunes, de pronto el mar; el martes
desemboca en un parque; el miércoles
pierdes las flores; el jueves
somos hijos de Júpiter; el viernes
te quiero más; el sábado
te regalo el collar; el domingo
el reloj del andén,

y no llegas nunca.

Gonzalo Rojas



La formación de un nuevo *ethos* a partir de la Equidad de Género

Adscripción: Plantel Vallejo.

Es Licenciada en Filosofía, Maestra y Doctora en Humanidades, línea de Filosofía Política por la UAM-Iztapalapa. Profesora de Filosofía y Temas de Selectos de Filosofía en el CCH Plantel Vallejo desde hace 12 años.
maharba.annel@gmail.com

**Maharba Annel
González García**



CHRIS PALOMAR

Dentro del programa de Filosofía del CCH¹, los aprendizajes tienen como uno de entre varios propósitos, formar ciudadanos que sean razonables y que, entre otras cosas, comprendan determinados conceptos sobre ciertas teorías éticas para así, tener elementos que les permitan valorar moralmente las situaciones y problemáticas a las que se enfrentan o aquellas que tienen lugar en su entorno.

Hay profesores que ponemos especial énfasis en el aprendizaje transversal de la ética por considerar esta disciplina como un elemento fundamental en la formación de nuestros estudiantes al concebirlos como personas antes que cualquier otro atributo que se les pueda asignar (mujeres, hombres, hijos, jóvenes, estudiantes, etc.). En este sentido, hacemos nuestra la postura de Adela Cortina, filósofa española, cuando escribe que “la ética trata de la *formación del carácter* de las personas, de las instituciones y de los pueblos, como expresan los términos que le dan nombre “moral” y “ética”. (Cortina, 2016, 34) Por tanto, explicamos a nuestros estudiantes que nuestro carácter se compone de costumbres, de usos, pero también de aquella morada indestructible a la que aludía Marco Aurelio en sus *Meditaciones*. Habitamos esa morada y la fortalecemos con los hábitos que, por ejemplo, según Aristóteles, podrían conducirnos —o no— a la felicidad, a una vida buena. A ello apunta el significado de *Ética*, que proviene del vocablo *êthos* y que si bien en un principio se refería justo al lugar en que habitamos, más adelante adquirió el significado también de “carácter” o “modo de ser”. Así pues, los términos “moral” y “ética” comparten etimología y llegan a tener lo que en muchas ocasiones concebimos como un significado casi igual, “*todo aquello que se refiere al modo de ser o carácter* adquirido como resultado de

poner en práctica unas costumbres o hábitos considerados buenos”. (Cortina y Martínez, 2015, 21)

Partiendo de las premisas anteriores, podemos ver en el espacio que nos brinda la clase de Filosofía una oportunidad académica para otorgar elementos conceptuales y argumentativos que permitan a los estudiantes comprender la importancia de observar hábitos que les permitan forjarse un carácter y una vida razonables. Dentro de esos elementos conceptuales que abonan a una vida libre de desigualdad y opresión se encuentra el de *equidad de género*. Como bien señala Estela Serret, socióloga mexicana, puede asumirse como “un punto de vista, a partir del cual se visualizan los distintos fenómenos de la realidad, (...) que tiene en cuenta las implicaciones y efectos de las relaciones sociales de poder entre los géneros...”. (Serret, 2008, 15) Es evidente que la tesis que requiere discutirse y de la cual requieren recabarse evidencias para sustentarla, es la de que hay una relación de desigualdad entre los géneros.² Para ello, será necesario revisar la genealogía del movimiento feminista y abordar —para problematizar— entre otras, temáticas como la de los feminicidios, estereotipos e identidad de género así como el significado y las implicaciones de los conceptos de igualdad y equidad.³ Con base en la experiencia que tenemos abordando estos temas en clase, podemos afirmar que un alto porcentaje de nuestros estudiantes en clase tienen o han tenido alguna experiencia de vida que puede explicarse a partir de alguno de los

2. Personalmente, suscribimos esta tesis, sin embargo, no podemos llegar al salón de clase a imponerla, antes bien y porque siempre hay alumnos que no son conscientes de esa desigualdad, hay que mostrar ejemplos no sólo históricos sino actuales que muestren las prácticas sociales, políticas y económicas que han forjado esta brecha de desigualdad entre hombres y mujeres.

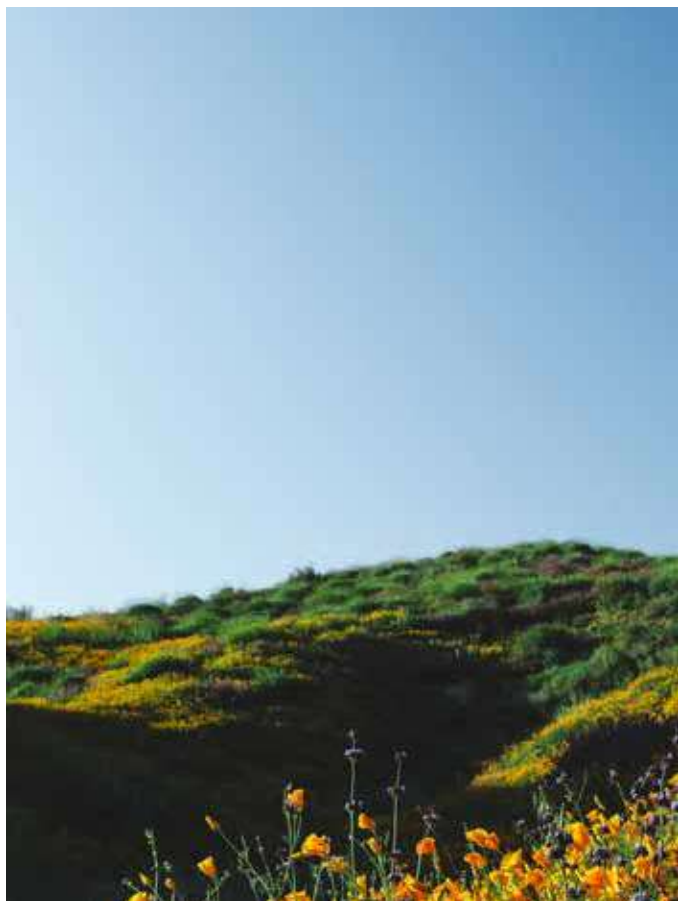
3. Problematización que aquí no podemos abordar por la limitación del espacio pero que en clase se puede abordar con las estrategias de aprendizaje que el docente diseña según sean las características y necesidades que presente la población de sus grupos.

1. Concretamente nos referimos a los programas del sexto semestre relativos a Filosofía II de 2003, disponibles en <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>

conceptos arriba mencionados o de alguno que se deriva de aquellos.

En clase de Filosofía se forma para la vida y es una exigencia de los programas de estudio en nuestro Colegio que los aprendizajes que se quieren generar en nuestros alumnos tengan un vínculo claro su vida cotidiana. Bien, tanto nuestros alumnos como nosotros vivimos una realidad que cimbra nuestra existencia por la escalada de violencia que ha azotado a nuestro país en los últimos años y por la enorme desvalorización que la vida misma ha sufrido. Es importante por tanto, mostrar con evidencias claras y sustentadas que la violencia no se puede normalizar y que el hecho de que una serie de sucesos se repita con suma frecuencia no es elemento suficiente para asumirla como “normal”. Y es justo esta “adversidad contextual” la que hay que mostrar como irracional en toda su dimensión. A este respecto uno de los exhortos feministas es que alcemos la voz para evidenciar que comportamientos como el acoso, la violación o el feminicidio no tienen ninguna clase de justificación.⁴ Estos tres elementos son parte del entorno en el cual se desenvuelve la población *cecehachera* y del cual los profesores de filosofía pueden tomar diversas problemáticas para llevarlas al espacio de la clase con la finalidad de que se analicen y se ponga en evidencia la irracionalidad de cualquier acto que atente con una vida libre y digna.

A este respecto consideramos que el conocimiento es un elemento que permite a nuestros jóvenes apropiarse del mundo de una forma distinta a la que en muchos sectores se puede apreciar. Si los jóvenes no están informados, no saben argumentar, no identifican falacias, entonces se convierten en un sector vulnerable no sólo adentro de su Plantel sino en cualquier lugar en el que se



JEREMY BISHOP.

paren y pueden entonces con facilidad practicar conductas de riesgo, asumir actitudes que los alejen de una vida saludable y plena. De aquí la oportunidad que tiene no sólo el programa de Filosofía -que ya en su versión actualizada de 2016 incluye la temática de perspectiva de género- sino, también los Programas Institucionales de Tutorías y de Asesorías, de brindar herramientas para fomentar la equidad de género como parte del apoyo a la formación

4. Actualmente, podemos ver ejemplos de este exhorto en el movimiento #MeToo que se impulsó en Estados Unidos para alentar la denuncia de aquellas mujeres que hayan sufrido acoso o violencia sexual en Hollywood. El movimiento también tuvo eco en la cultura hispana con el hashtag #YoTambién en español.



integral⁵ de los alumnos que se supone tienen dentro de sus funciones primordiales, la de "...promover la autonomía, responsabilidad y autorregulación académica de los alumnos". (CCH, 2014, 8) Así, sin dudar, consideramos que el de equidad de género debería de ser un aprendizaje transversal en todos los programas de estudio de las disciplinas que conforman el currículo del Plan de Estudios del CCH así

5. Según señala el Plan General de Desarrollo 2014-2018 de nuestra institución "La formación integral en el CCH, busca "...ofrecer elementos que faciliten el incremento de habilidades necesarias para su desarrollo personal y sean así sujetos capaces de contribuir en la construcción de una mejor sociedad". Disponible en línea, <http://www.cch.unam.mx/planeainformes/2014-2018>

como de los programas institucionales que tienen como objetivo el de preparar para la vida a los estudiantes que egresen de las aulas de nuestros cinco Planteles.

A este respecto, podemos encontrar una justificación institucional acerca de la transversalidad de este enfoque en la educación en el proyecto que *Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM* que en su momento diseñó el PUEG (Programa Universitario sobre Estudios de Género), ahora CIEG (Centro de Investigaciones sobre Equidad de Género) y en el cual leemos que, "El proyecto fue concebido como un proceso de largo alcance cuyo objetivo central es promover la equidad de género dentro de nuestra institución en todas sus estructuras académico-administrativas, en sus poblaciones, prácticas, procesos y funciones sustantivas. **El reto es contribuir a la disminución de asimetrías, discriminación y marginación por motivos de género en la UNAM**".⁶ (CIEG, 2018)

Así pues, hablar de perspectiva de género en la educación implica el compromiso de formar nuevos individuos con base en el discurso de la equidad entre los sexos, buscando mecanismos para que cualquiera de los géneros a los que eligen pertenecer las personas, pueda acceder de forma igualitaria a los servicios que otorga el sistema educativo a cada ciudadano, sin discriminar ni excluir a nadie. Hacemos especial énfasis en que a partir de este tipo de perspectiva, se analizan los constructos sociales que se han afianzado como *normales* y ante los cuales recurrimos como parámetros de conducta para establecer cómo *deben* comportarse los hombres y cómo las mujeres. En este sentido, los docentes que adoptemos el compromiso de educar con base en la perspectiva de género hemos de tener especial cuidado en no reproducir por medio del lenguaje, con juegos, a través del trato u otros, prácticas que refuercen justamente los estereotipos de género que queremos que nuestros estudiantes dejen

6. El énfasis es nuestro.

de lado. Lo anterior implica moldear nuestro carácter en pos de un trato igualitario que erradique poco a poco y de forma constante las desigualdades entre los géneros y ello implica también diseñar estrategias de aprendizaje que fomenten sobre todo el principio de *aprender a ser* puesto que, como decíamos al inicio de este artículo, estamos formando el carácter de nuestros estudiantes y en ese devenir, se está transformando también el nuestro. Somos pues, nuevos ciudadanos en formación.

Para terminar, señalamos que es recomendable que las estrategias de aprendizaje que diseñemos orienten un uso responsable de las Redes Sociales, que fomenten la creatividad y la búsqueda de nuevas fuentes de información a partir de un uso ético de la red. Es indispensable no cejar en el esfuerzo de mostrar, a nuestros estudiantes—siempre con evidencias argumentativas— que hay que sustituir el morbo por el dolor de quienes padecen violencia por una labor no sólo institucional sino una que también busque su mejoramiento moral y el de su sociedad. Por una labor que promueva formas de vida que apuesten por la paz, la equidad, el respeto a los derechos humanos así como por la interdisciplina para disponer de distintos puntos de vista disciplinarios que enriquezcan las problemáticas abordadas. Por ejemplo, —ya que estamos escribiendo acerca de la equidad de género— acerca de la desigualdad entre los géneros y de las prácticas que también fomentan los estereotipos de género.③

Fuentes de consulta

1. Cortina, A. (2016). *¿Para qué sirve realmente la ética?* España: Siglo XXI.
2. Cortina, A., y Martínez, E. *Ética*. España: Akal.
3. 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*. México: Instituto de la Mujer Oaxaqueña.
4. CCH. (2014) *Programa de Acción Tutorial*. México: UNAM.
5. Recursos consultados en línea.
6. CIEG. (2018) <http://www.cieg.unam.mx/index.php/equidad-de-genero-en-la-unam/proyecto-equidad> [Última consulta, 25 de enero de 2018, 13:30 horas.]
7. CCH. (2016) Programa Institucional de Filosofía. Disponible en http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf [Última consulta 22 de enero de 2018, 22:00 horas.]
8. CCH. (2014) *Programa General de Desarrollo 2014-2018*. Disponible en línea <http://www.cch.unam.mx/planeseinformes/2014-2018> [Última consulta, 25 de enero de 2018, 16:40 horas.]

El papel de la escuela en la deconstrucción de las asimetrías de género

Licenciada en Filosofía por la FES Acatlán. Maestra en Educación Media Superior en Filosofía y doctora en Pedagogía por la misma entidad. Medalla Alfonso Caso al mérito universitario en 2011. Docente de las asignaturas de Filosofía I y II en el CCH Naucalpan. Tutora en la Maestría en Educación Media Superior. Columnista del Pulso Académico del plantel Naucalpan. Ha publicado artículos en diferentes revistas del CCH y textos de la FES Acatlán. Participa en el Consejo Dictaminador y el Consejo de Redacción de la revista Murmullos Filosóficos del Colegio de Ciencias y Humanidades.
paolacruz@yahoo.com.mx

**Paola María del
Consuelo Cruz Sánchez**



TINA FLOERSCH

Introducción

El presente escrito tiene como intención mostrar la inminente obligación de la escuela de pensarse como un espacio que puede disipar o perpetuar los roles de género a través de sus prácticas y modos en que en ella se habitan las diferencias genéricas. En él se plantea su papel en la deconstrucción de las asimetrías entre los géneros y en el combate de aquellas situaciones donde la convivencia entre ellos no sea igualitaria, y con ello verbalizar a los *géneros diversos y abiertos* ya existentes, a fin de construir relaciones armónicas desde la diversidad.

Para lograr lo anterior, en un primer momento explicaré qué entiendo por género a partir de su diferenciación con el sexo, para después explicar la obligación de la escuela de reflexionar sobre las concepciones de éstos por el estudiantado y asumir el compromiso ético en la deconstrucción de las asimetrías entre géneros.

I. Diferencia sexo-género

Empecemos planteándonos lo siguiente:

¿Habrá personas que no hayan tenido un género ya desde siempre? Parece que la marca del género está para que los cuerpos puedan considerarse cuerpos humanos; el momento en que un bebé se humaniza es cuando se responde a la pregunta “¿Es niño o niña?”. Las figuras corporales que no caben en ninguno de los géneros están fuera de lo humano y, en realidad, conforman el campo de lo deshumanizado y lo abyecto contra lo cual se conforma lo humano. Si el género siempre está allí, estableciendo con antelación lo que constituye lo humano, ¿cómo podemos hablar de un humano que llega a ser de su género, como si el género fuera una posdata o algo que le ocurre más tarde a la cultura? (Butler, 2015: 225).

Es decir, hablamos de lo humano en términos de mujeres y de hombres. A ello le

sigue la afirmación de una identidad cuasi matemática entre mujer y femenino, así como hombre y masculino. Sustentamos que al cuerpo sexuado mujer le corresponde necesariamente el género femenino y que al cuerpo sexuado hombre el masculino, aunado a un tipo de sexualidad y deseos determinados. Así que cuando estas hipotéticas identidades no se cumplen, tendemos a cuestionar a quienes no se rigen bajo el canon de la mismas.

Entonces hablamos de mujer, femenino y heterosexual, así como hombre, masculino y heterosexual como los *géneros inteligibles*. La cotidianidad de estas asociaciones nos ha llevado a asumir su normatividad; aceptamos que estas identidades no sólo poseen coherencia, sino que es aquello que da a la humanidad continuidad, por ello cualquier otra forma de convivencia la comprendemos como rompiendo las reglas, incoherente, discontinua, prohibida o al margen (Butler, 2015: 72).



PROVIDENCE DOUC

Las primeras en plantear su desacuerdo frente a esta identidad fueron las mujeres, por lo que parece ahora una obvia razón: las asimetrías entre los géneros y la segregación de lo femenino que de ellas resulta. Cristina de Pizan, escritora italo-francesa, por ejemplo, denunciaba en su texto *La Ciudad de las damas* publicado en 1405, cómo la literatura se había dedicado a vilipendiar la figura femenina restándole a ésta capacidades físicas e intelectuales (Pizan, 2001: 76-81). O Mary Wollstonecraft, en su obra *la Vindicación de los Derechos de las mujeres* (1792) afirmaba que éstas recibían una formación que las debilitaba, logrando que “[...] a menudo se vanaglorian de su propia debilidad, obteniendo con [el tiempo la] astucia suficiente para poder representar la debilidad de los hombres [...]” (Wollstonecraft, 2017: 5). La pensadora resumía la educación del *bello sexo* como la creación de seres dependientes de otros igualmente falibles.

Baste con decir que la lucha feminista, *praxis* de resistencia, gestó por vez primera una escisión entre las categorías sexo y género, la cual fue extendida a prácticas y preferencias sexuales, modos de desear, etnias, etcétera. Lo que es claro es que las mujeres han combatido más fervorosamente la idea de que la *biología sea destino*. Esto significa que, si bien existe cierta *inmanejabilidad biológica, el género se construye socialmente*. Éste “no es el resultado causal del sexo ni tampoco es tan rígido como él. Por tanto, la unidad del sujeto ya está refutada por la diferenciación que posibilita que el género sea una interpretación múltiple del sexo” (Butler, 2011: 54).¹

Así, a partir de la no identidad entre sexo y género podemos deducir que no todo aquel que nace “hombre” dará como resultado un cuerpo

masculino y una preferencia heterosexual, ni que toda “mujer” se presentará en un cuerpo femenino con deseo hetero. Razón por la cual no podemos aceptar que existan sólo dos géneros. Sexo y género no poseen una relación de identidad.

En otras palabras, el cuerpo sexuado no es idéntico al cuerpo que habitamos, para que la mimesis entre sexo y género se logre en cada individuo es necesaria la repetición, una y otra vez, de las actividades, las actitudes, los modos de habitar espacios, las palabras, etcétera, que corresponden a las concepciones de cada género. Mi cuerpo es un cuerpo performado. Éste se informa cuando reitero las acciones que lo llevan a encajar con la conceptualización de lo femenino o de lo masculino. Ello no significa que hemos sido nosotros quienes decidimos, en todo momento qué de lo femenino o de lo masculino repetir; la conformación de nuestro propio ser no es absolutamente propia. Somos lo que hemos decidido reproducir y lo reproducido en nosotros (Butler, 2015).

En este tenor, si no podemos reducir el género al cuerpo sexuado, y, el cuerpo sexuado es en parte una reiteración de lo aprendido y, por otro lado, lo interpretado, entonces, ni el género es binario ni el cuerpo sexuado tiene solamente dos modos de ser, pese a su latente necesidad.² En este sentido, resignificar ambos conceptos es posible, y, la escuela, en tanto espacio de libertad, está compelida a ello.

II. La escuela y la deconstrucción de las asimetrías de género

La escuela es el espacio en el cual somos llamados a ser libres. Las asimetrías entre los géneros en su interior reproducen tratos desiguales e injustos entre los estudiantes que, de suyo, ya ocupan un lugar desde la igualdad.

1. “No se nace mujer, se llega a serlo” afirmaba la filósofa Simone de Beauvoir. Sustentaba que la vida de las mujeres corría una suerte de infortunio desde la pubertad hasta la menopausia, dado que su habitar en el mundo se volvía el transcurrir social, todo menos suyo (Beauvoir, 2015). Sin embargo, también sostenía que el *ser humano en situación de mujer* en tanto existente podía volcar este infortunio en libertad.

2. Esto es mucho más claro cuando se piensa en la Comunidad Trans, y la inclusión de la técnica médica en la reasignación de sexo, por ejemplo.



FREDERIK TROVATT

Por ello, no sólo es posible pugnar por una resignificación operativa del cuerpo que rompa con los roles de género e incluya las prácticas estigmatizadas por la heterosexualidad, de modo que sean la sensibilidad y el afecto quienes guíen la convivencia entre las comunidades académicas (Preciado, 2016),³ sino que esto es una obligación. Debe deconstruirse la insistencia en una identidad matemática entre sexo-género, para arribar a *encuentros dialógicos* en las aulas y así fundamentar prácticas que se parezcan más a *coaliciones abiertas*, donde los cuerpos hablen y no necesariamente se vean obligados a encajar en dos géneros.

La comunidad escolar debe estar clara en que el:

[...] género es una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca aparece completa en una determinada

3. Esta idea toma como referente al artículo cuarto de los “Principios de la sociedad contrasexual” de la filósofa Paul B. Preciado que aparece en su texto *Manifiesto contrasexual*.

coyuntura en el tiempo. Así, una **coalición abierta** creará identidades que alternadamente se instauren y se abandonen en función de los objetivos del momento; se tratará de un conjunto abierto que permita múltiples coincidencias y discrepancias sin obediencia a un *telos* normativo de definición cerrada (Butler, 2015: 70).

Esto muestra la imposibilidad de nombrar una única “verdad” sobre las categorías sexo y género. La escuela juega un papel vital en la descentralización de aquellas prácticas que las regulan y producen como identidades “inteligibles” bajo las cuales se juzgan todas las otras. Entonces ¿por dónde empezar? Por prácticas subversivas del lenguaje y de los espacios: ganar nuevas formas de referirnos a los fenómenos, así como originales modos de habitar las instituciones educativas.⁴ La práctica subversiva por antonomasia es la

4. Véase la nota acerca de los baños mixtos en la FES Iztacala, UNAM, en www.asinoticias.mx del 10 de noviembre de 2017.

duda. La duda radical se caracteriza por hacer de los conceptos sólidos elementos líquidos (Descartes, 1994).⁵

En otras palabras, no puede ser que el objetivo de todo lo humano se reduzca a encajar en alguno de los géneros. Debe haber la oportunidad para disentir y no participar de estos esquemas, justo en la no-participación es donde parece hallarse el camino a la identidad narrativa, a los cuerpos que hablan, y, por ende, el camino de la felicidad. En este sentido sustentamos que lo humano debe prevalecer sin género, éste último es la individuación de un concepto, razón por la cual es siempre maleable.

Sugerimos entonces empezar a reconocer a la escuela como una morada de géneros abiertos y transitorios, a fin de que se disipen las asimetrías gestadas entre los géneros binarios, aunado a pugnar porque sus interiores se habiten de modos no excluyentes. Las instituciones educativas tienen la obligación de convertirse en espacios emancipadores, si en ellas el confinamiento de lo femenino y lo masculino continúa, con certeza se seguirán repitiendo actitudes, actividades, aspectos, posturas, etcétera, que dividan y tensionen las prácticas en su interior.

Nota final

Insistimos, la escuela es el lugar donde todos somos llamados a ser libres. Ésta libertad se gesta a partir del trabajo de la comunidad educativa en su conjunto, empezando por su profesorado. *Es la presencia del enseñante lo primero que enseña.* El docente debe fomentar un aprendizaje dignificante en el aula como principio. Posteriormente, tiene por obligación *desbordar la conciencia* del estudiantado, “mediante su palabra [que da] sentido a los fenómenos y permite tematizarlos, [contacto que] no se ofrece a un saber objetivo: ya por su presencia, está en sociedad con sus [alumnos]”

5. Recuérdese el pasaje de la Segunda Meditación Metafísica donde Descartes narra encontrarse frente a un trozo de cera sólida que torna todas sus características volviéndose líquida (Descartes, 1994: 102-104).

(Levinas, 2016: 107). En suma, el *ethos* de cada institución educativa debe ser traído a la reflexión, a fin de mostrar qué de éste debe ser sostenido y qué erradicado, dado que pueden existir contradicciones entre la escuela que deseamos habitar y aquella que estamos forjando a través de nuestras acciones. ☺

Fuentes de consulta

1. Beauvoir, S. (2015): *El segundo sexo*. México: De Bolsillo.
2. Butler, J. (2011): *El género en disputa*. Barcelona: Editorial Paidós.
3. Butler, J. (2015): *Deshacer el género*. Barcelona: Editorial Paidós.
4. Descartes, R. (1994): *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Austral.
5. Levinas, E. (2016): *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
6. Pizan, C. (2011): *La ciudad de las damas*. Madrid: Siruela.
7. Preciado, P. (2016): *El contrato contrasexual*. Barcelona: Anagrama.
8. Wollstonecraft, M. (2017): *Vindicación de los derechos de las mujeres*. Disponible en: www.bibliotecafeminista.com



NAASSOM AZEVED

La cruz rosa como símbolo del feminicidio: ¿sexista o un “mal simbólico” necesario?

CCH Azcapotzalco, UNAM
Tiene los grados de licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía,
así como un doctorado en Ciencias (especialidad en bioética). Es
profesor de Tiempo Completo y es candidato a investigador por el
SNI, CONACYT.
angel.alonso@cch.unam.mx

Ángel Alonso Salas



MARÍA CELESTE VARGAS

En el presente escrito se reflexionará acerca de uno de los símbolos que acompañan a todas las manifestaciones en contra de los feminicidios y violencia de género: una cruz rosa. Se discutirá el motivo del símbolo y color, en tanto que, en los estudios de género, se cuestiona el uso de dicho color en la medida en que representa uno de los estereotipos y signos de exclusión, humillación y marginación que se tiene hacia la mujer.

Vivimos en una época difícil y dolorosa, en donde la inseguridad, pobreza y violencia exacerbada nos azotan diariamente. Asimismo, suele suceder que hemos aprendido a asimilar esta realidad o serie de acontecimientos como algo común y corriente. Se ha normalizado el mal, el crimen, la violencia en todas sus expresiones, hasta el grado de banalizar el mal. Uno de los mayores peligros hoy día en nuestro país es el de ser mujer y vivir en las zonas “rojas” o “rosas” donde el feminicidio se ha vuelto un foco de atención social pero no gubernamental. Si vemos la cartografía de feminicidios, veremos que Frida Guerrero informó que en el 2017 se produjeron 1844 feminicidios en nuestro país.

Es importante destacar que en julio de 2011 se integró al “feminicidio” en el artículo 148 Bis del *Código Penal del DF*, en donde se considera que este delito lo comete quien priva de la vida a una mujer por razones de género. Y debe presentarse uno o varios de los siguientes supuestos: que la víctima presente signos de violencia sexual; que la víctima se le hayan provocado lesiones degradantes o mutilaciones, que haya habido amenazas, violencia o acoso previo; que el cuerpo de la víctima sea expuesto o arrojado en un lugar público; que la víctima estuviera incomunicada previamente a su asesinato, entre otros. La pena para quien cometa feminicidio es de 60 años de cárcel.

Ahora pasemos a comprender el significado de dos símbolos que se relacionan hoy día con el feminicidio, a saber, la cruz y el color rosa. La cruz está compuesta de dos maderos, que hacen referencia a los puntos del cosmos y



BROOKE CAGLE

a la división del ámbito de lo terrestre y lo celestial, y, aunque ese símbolo no pertenece exclusivamente al ámbito religioso, se ha usado de diversas formas en expresiones culturales, sociales y artísticas. Los maderos horizontales y verticales de la cruz hacen referencia al *axis mundi* y *axis vertical*, a principios activos y pasivos y a la unión de distintos puntos del universo que confluyen en dicho objeto que representa la unión de dos realidades o mundos. En la religión, hace alusión a un instrumento de tortura, muerte y redención en donde el sufrimiento cobra significación, y se pone en todos los lugares en que una persona ha perdido la vida o donde reposa su cuerpo. Considero que es este motivo por el que aparece en las protestas contra la violencia de género y feminicidios.

Simone de Beauvoir afirmaba en *El segundo sexo* que el color rosa así como una serie de juguetes y juegos (*i.e.*, “muñecas” o “hacer la comida”), marcan un rol y destino al que se encasilla a la mujer en el ámbito de la familia, de lo privado y que se convierte en una carga y lugar predestinado socialmente. Es importante recordar que la filósofa francesa afirmó que “no se nace mujer, llega una a serlo” (De



ANDREI PORFIREAN

Beauvoir, 1999b. 15), en función de que la carga social que se le impone a la mujer por el simple hecho de ser mujer. Y es en este sentido que se la ha identificado con el color rosa como aquello que apela a lo femenino, a la ternura y delicadeza, que aparece y se repite en juguetes, mantos religiosos, vestimenta y en el constructo de lo femenino. Gran parte de la literatura del feminismo y de género se pronuncia en contra de esa clasificación que apela al azul con el varón y al rosa con la mujer, que termina dulcificando a lo femenino, imponiendo estereotipos y hasta patrones de conducta con los códigos de colores para el producto recién nacido.

Justo esa combinación de la cruz con el color rosa se encuentran presentes en las exposiciones, marchas e imágenes de feminicidios, que si entendemos la crítica de las corrientes a favor de la equidad e igualdad de género, el uso del color rosa sería contradictorio, en tanto que una de las cosas que apunta el feminicidio, es el asesinato por el simple hecho de ser mujer, lo que lleva a cuestionarnos

si dichos símbolos *per se* son excluyentes, sexistas o herederos de un mal simbólico necesario que apela a un inconsciente colectivo que es necesario para identificar un sector de la población o asumir una postura específica.

Quiero aclarar que con este escrito no pretendo criticar las acciones de los ciudadanos ni su expresión ante el repudio por un feminicidio. Simplemente quiero situarme en una reflexión académica que ha analizado el color rosa y cómo éste ha llegado a una cruz. No tiene que ver con las víctimas ni sus familiares, sino que me resulta paradójico que en la literatura feminista o de género se esté en contra de estereotipos y prejuicios sociales como el que la mujer es quien debe estar recluida al hogar y al cuidado de los hijos, al uso e identificación sexual de “ser mujer” o “ser varón” por el uso del rosa o azul, respectivamente y que siempre estemos a favor de la inclusión, aunque nuestros símbolos sean excluyentes. Pero, en estas expresiones el color rosa ¿se debe a un estereotipo o porque es en sí misma, un “mal simbólico” necesario? Dicho con otras palabras,



STRAVRIALENA GONTZOU

una identificación errónea de lo que tiene que ver con el hecho de “ser socialmente mujer” o el “rol femenino” pero al que se debe acudir para visualizar lo que se evade; hacer visible lo que fingimos que no sucede o no queremos ver, o bien, que socialmente debemos poner una excepción y sostener que salvo el uso de la rosa en una cruz, como una imagen con derechos de autor, una carga social que apela al inconsciente colectivo y que permite que el grupo de la población asimile de lo que se habla en el ámbito femenino, entre otros.

Si hemos aceptado bajo el supuesto del inconsciente colectivo que la cruz rosa es el símbolo de una mujer víctima de feminicidios ¿de qué color debemos plasmar un asesinato con lujo de violencia, con la exhibición del cadáver y con signos de una violación física y que pertenezca a la comunidad lésbico, transexual, travesti, *intersex*, bisexual, *gay*, entre otros? ¿Qué término usamos hacia estos asesinatos? ¿Transexidio? ¿Lesbicidio? Creo que ante la violencia y asesinatos por cuestión de género hacen falta muchos términos y colores

para hacer visibles otros tipos de asesinato que no caen en la caracterización de “feminicidio” y que quedan excluidos e invisibles en el ámbito del feminicidio. O bien, aclarar que detrás de esa cruz rosa se incluye TODO tipo de asesinatos y violencia de género. Recordemos que se ha usado el color naranja en contra de la violencia y el morado como un símbolo de una lucha por el género más “neutro” y que podría hablar de la violencia en contra de la mujer ¿Cuál deberíamos usar?

Ante este “problema” aquí expuesto, la solución más fácil sería decir que ante la invisibilidad de la violencia de género, es más fácil y práctico el retomar una imagen y color convencional que cumpla con el objetivo de unir gente a una causa, de que se entienda sin discurso verbal que es una cuestión pro-mujer, pero valdría la pena generar una cultura para transitar del color morado o pensar cómo se expresaría un asesinato proveniente de una violencia de género que no sea con el distintivo rosa, sino un color o símbolo propio. Ahora bien, independientemente de la postura que tenga el lector de estas líneas, lo invito a pensar si los patrones y códigos de colores y conductas en los que se rige consciente o inconscientemente no son hoy día excluyentes y que invisibilizan otras acciones o acontecimientos.☺

Fuentes de consulta

1. De Beauvoir, S. (1999 a). *El segundo Sexo*. Trad. Pablo Palant. México: Siglo XXI editores. Vol. I.
2. De Beauvoir, S. (1999 b). *El segundo Sexo*. Trad. Pablo Palant. México: Siglo XXI editores. Vol. II.
3. Eliade, M. (1994). *Imagen y símbolos*. Barcelona: Ed. Planeta-Agostini, S.A.
4. <https://fridaguerrera.blogspot.mx/>
5. Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: Siglo XXI editores.

EDUCACIÓN Y EQUIDAD DE GÉNERO

Desalentar la violencia de género a través del estudio de creencias erróneas

Historia

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Filosofía y Licenciada en Filosofía por la UNAM. Ha tomado diversos cursos y diplomados relacionados con la filosofía aplicada, el arte y la filosofía antigua y las TIC. Cuenta con una certificación como Asesora en Línea de Problemas Filosóficos.
paolazamorab@gmail.com

**Paola Elizabeth de la
Concepción Zamora Borge**



VÍCTOR DUEÑAS

Preámbulo

La equidad de género trata sobre justicia, principio fundamental para la buena convivencia social; la equidad es garantizar un trato justo ante la diversidad de sus integrantes. Es decir, que no sean las diferencias motivo de desventaja, sino de dar a cada quien lo que le corresponde de acuerdo a su particularidad. Género implica asignar tareas y funciones sociales con base en un criterio biológico: el sexo femenino o masculino. Es decir, se adjudican tareas o roles que no son naturales sino aprendidos, es decir, un constructo social. Es aquí donde inicia el problema que demanda a la equidad. Lo que hemos aprendido de ser hombre o mujer nos coloca en una desventaja que se diversificado en diferentes tipos de violencia, desde la simbólica, económica hasta la física. Uno de los factores que han agudizado este problema es el uso de las redes sociales, pues en éstas se viralizan opiniones o términos vacíos que las personas replican para adquirir popularidad, sin ser reflexionados tales como “feminazis”, “feministas” o “luchonas” con cargas estereotipadas que conllevan a contribuir a la violencia de género. Pero, si los roles de ser hombre o mujer son aprendidos y se fortalecen con fenómenos como éste, también pueden ser desaprendido, modificado. La escuela trata de aprender y del desaprender, por eso desde nuestro ámbito docente podemos contribuir a la equidad de género. Mi propuesta es desde la filosofía, en el ámbito de la identificación de falacias y corrientes éticas, analizar los prejuicios en forma de afirmaciones que se popularizan y afianzan en el imaginario colectivo. El análisis pretende una reflexión con miras a debilitar esas afirmaciones y desaprender creencias erróneas con relación a la violencia de género.

El papel docente no se limita a proporcionar <entornos de aprendizaje> la relación es dialéctica e incluso una confrontación: el diálogo entre alumno y maestro puede revelar disyunciones entre creencias implícitas y las que se ofrecen en el aula, partes de la visión



ANDRE BENZ

del mundo de los estudiantes que antes no consideraban problemáticas, y luego pasar a recodificar su experiencia y reconstruir la comprensión de ésta (Mercer, 1986). Las actitudes, pueden transformarse cuando se discuten y analizan los contenidos y conceptos. El sistema de creencias tiene injerencia en las actitudes, mismas que pueden ser cambiadas a partir de la reflexión y autocorrección, pues el conocimiento y las creencias existentes de los estudiantes se ven reforzadas a medida que aprenden, por lo que es necesario ayudar a los estudiantes a enfrentarse a sus concepciones erróneas y sustituirlas (Biddle, 2000:226).

Derrocar a los ídolos

A partir de la filosofía, desde el primer año de mi ejercicio docente, como parte del programa de filosofía, asignatura que imparto, se tocan temas éticos y morales. Cada año he visto reforzar los comentarios y creencias que los estudiantes tienen con relación a algunas problemáticas como aborto, violencia de género, diversidades parentales, sexuales entre otras. Cabe señalar que estos temas ya presentes en el programa



QUAN NGUY N

de Filosofía II, no necesariamente pueden ser abordados con la perspectiva de género, pero en la reciente modificación al programa se tuvo a bien considerar el tema como parte de los contenidos, signo que fortalecerá abordar esta problemática en el aula.

“Atrévete a servir de tu entendimiento sin la ayuda del otro” señaló Kant a propósito de la mayoría de edad o bien lo que podemos llamar autonomía o carácter distintivo de un pensamiento ilustrado. Así pues, la ayuda docente trata de propiciar que el estudiante reflexione por sí mismo en las contradicciones, las falacias y las prescripciones detrás de las opiniones para poder analizar a la luz de la ética y la argumentación la procuración de lo justo. Tomaré tan solo de la idea de género desde la perspectiva del rol social atribuido a la mujer como uno de los sujetos más visibles y vulnerables.

Las creencias que se expresan en el aula son los ídolos la caverna de los que habló Francis Bacon, que se alimentan socialmente y se perpetúan mediante el lenguaje, términos e ideas erróneas que, si bien con el análisis y la reflexión no se pueden erradicar, si es

posible rectificar (Vega: 2013:176). Así pues, describo algunas opiniones a modo de generadores de reflexión, con el fin de indicar los cuestionamientos y errores, ponerlos en duda y atender a su debilitamiento.

La erotización del cuerpo femenino o el cuerpo como objeto erótico. La sobreexposición mediática del cuerpo femenino hipererotizado, donde la imagen de actrices y cantantes se vuelven canon de belleza desde edad temprana¹. Se da por hecho que la mujer debe “cuidar su aspecto físico para ser aceptada en todos los ámbitos. Los medios indican que se debe cuidar para tener una “buena autoestima”. Se exige el culto al cuerpo como objeto erótico². A condición de reducirlo a medio de intercambio económico o no usarlo. Esta afirmación evidencia una falacia de división en la que se simplifica el todo del ser humano a una de sus partes, en

1. El caso ejemplar es el concurso *miss mini* en Chile o Perú o *miss chiquitita* en Nicaragua. A las concursantes se les viste con atuendos de mujeres adultas, se les maquilla y arregla para concursar por “su belleza”.

2. Para visualizar mejor el tema se recomienda el documental Siebel, J. (2011) *Miss representation*, EU

este caso la sexualidad. Esta parte acaba por considerar cualidad del conjunto, con lo cual se reduce la cualidad ontológica de ser humano a su pura sexualidad³.

La mercantilización del sexo o su sacralidad. Si un hombre quiere salir con una mujer deberá “costarle” y si ella se valora debe hacer que le “cueste”. Él tiene que tomar la iniciativa, pagar la salida y de acuerdo a lo que gaste estará indicando intenciones. Si ella toma la iniciativa de invitarlo a salir entonces ella es fácil y no pretende “nada serio”. Así que, además de un

cuerpo erotizado como objeto de intercambio éste debe ser exitoso. Pero si es fallido, también el coste se adjudica a la mujer. En este aspecto podemos ver la cosificación total de la persona a un objeto de intercambio, con lo que se reduce todos los significados y el valor absoluto de la persona a un valor de cambio. En este sentido, la dignidad queda reducida a términos económicos.

La satanización del sexo o la culpabilidad de la víctima. Si la mujer ha tomado la iniciativa pierde valor erótico, se le pide tenerlo, a condición de no usarlo. Si no lo usa, de todos modos será acusada de una elección errada. Por ejemplo, con las mujeres que son víctimas de acoso, violencia e incluso feminicidio son juzgadas como culpables, pues “ella no supo escoger” a su pareja o era una “tonta” por mantener una relación así. Es decir, ella lo permitió, “se lo buscó”. Vemos pues que ella debe jugar el rol pasivo, pero si ello le ocasiona daño, se convierte en el sujeto activo del hecho. La otra vertiente es cuando ella se convierte en sujeto erótico. Esto también se

Él tiene que tomar la iniciativa, pagar la salida y de acuerdo a lo que gaste estará indicando intenciones. Si ella toma la iniciativa de invitarlo a salir entonces ella es fácil y no pretende “nada serio”

convierte en culpabilización. Si realiza prácticas sexuales con diversas parejas que pueden ir desde el cortejo o su consumación, son muchos los peyorativos para descalificarla, denostando con ello a su persona. Si además resulta en embarazo, nuevamente se le da una sentencia contundente. Con lo anterior vemos la falacia de falsa causa llamada *post hoc*, en el que la consecuencia, como es el ser víctima de violencia, tiene como causa a la víctima. Pues, sea la condición cualquiera circunstancia anterior al hecho

la causante del hecho. Sea que la mujer haya traído ropa determinada o no, haya accedido o no, haya propiciado una relación o no, etc. Esta falacia se basa en dar por causa un acontecimiento solo por el hecho de haber ocurrido antes de la consecuencia. En cualquier caso, ella será la causal de ser víctima de violencia. Ahora bien, a la luz de un principio ético, podemos ver el sinsentido en el principio de imparcialidad, en el cual, sin distinción de sexo, identidad, elección o condición, no hay motivo para realizar un daño al prójimo, menos si pone en riesgo su integridad o anula por completo su existencia. La pretensión de daño implica un acto ofensivo al ser humano, y con ello de indignación, al negar el valor de persona. Así mismo, si partimos de un principio de justicia como equidad, podemos observar como una condición de desventaja se agudiza cuando quien se encuentra en ventaja aprovechándose de dicha situación toma dominio para autoafirmar su condición ante quien se le presenta como vulnerable.

La condenación materna o su siempre santificación. Con relación a la práctica del aborto, el foco de atención y censura se pone en la mujer. Si ella “no se cuidó” o “permitted” tener relaciones, debe pagar sus consecuencias.

3. La reducción de la subjetividad a la sexualidad es cuestionada en Michel Foucault (1982) en sus tres tomos de Historia de la sexualidad, México, Siglo XXI

Lo que se indica es que como castigo ante su imprudencia debe tener al hijo. “Las luchonas” termino para referirse a las madres solteras adolescentes que dejan la crianza de sus hijos con los abuelos para ir a fiestas, tomar alcohol, bailar y tener relaciones sexuales. La mofa llega a los hijos a los que ellas autonombran “su bendición”. Pero, aunque una madre soltera no llegara a realizar ninguna de estas prácticas, de todos modos, el peso de la educación de los hijos, sobre todo en el aspecto negativo, caerá en ella. Incluso se han expresado opiniones con respecto a lo mal que se encuentra actualmente la juventud porque o bien son hijos de madres solteras o la madre trabaja y descuida la educación de los hijos⁴. La falacia presente en estas afirmaciones consiste en sustentar como natural algo que no lo es, y adjudicar un valor absoluto a un hecho contingente, es la llamada *falacia naturalista*, aunque también podemos ver el uso de la *falsa generalización*. El rol del

cuidado parental en un solo progenitor, es dado en esta falacia como algo natural, no obstante, es un componente social e histórico. Pero ello saca de foco un problema más enraizado, la evasión de la responsabilidad de quien engendra.

Feminazi o calladita te ves más bonita. Finalmente, toda mujer que habla con relación a la equidad de género, hace comentarios sobre la violencia de género, sin importar el contenido que puede ser desde los matices más experienciales hasta la crítica más severa, se le etiqueta como *feminazi*⁵. Cuando se pregunta que se entiende por ello indican que son las que odian a los hombres, las que se hacen víctimas y las que se quejan de todo lo relacionado con la mujer. En resumen, se le pide a la mujer que exista a condición de que no sea un sujeto, que esté presente a condición de que no hable ni se exprese. Es evidente una falacia de *ataque personal*, que desvía la atención de

4. En días recientes un diputado lanzó su conclusión al respecto señalando que los hijos de madres solteras son delincuentes potenciales. “<https://www.sdpnoticias.com/nacional/2018/01/20/hijos-de-madres-solteras-son-delinquentes-potenciales-por-soledad-diputado>”

5. El término fue acuñado por Rush Limbaugh, conservador ligado al partido Republicano en Estados Unidos, en 1992 para criticar al feminismo militante que él consideraba intolerante a otros puntos de vista



RAWPIXEL

los argumentos para centrarse en la persona, y que va no solo de la descalificación sino a la caricaturización o falacia del *espantapájaros*.

Por último, cabe reflexionar que todas las condiciones que marcan desigualdad pueden ser sometidas a la regla de oro “no hagas lo que no quieres que te hagan” y ser juzgadas por un velo de ignorancia, para tratar a todos sin diferenciación impuesta (Blackburn 2006:112). Un mundo al revés nos conduciría a pensar en que los problemas presentes por condiciones de género, no son deseables ni justos para ningún ser humano⁶, *ergo*, ponerse en el lugar del otro nos haría avanzar hacia una sociedad empática que procura el bien de los otros como el de sí mismo y se obedece como una ley universal.

Consideración final

Vimos como las creencias y supuestos justifican, alientan y perpetúan la desigualdad en el trato hacia las personas con base en su género. El ejercicio anterior solo es un preludeo para llegar a identificar los mensajes explícitos e implícitos que hay en torno al género, las dinámicas y prácticas en casa y fuera de ella en las redes sociales, en las series y películas; los comerciales y memes; cuestionar cada supuesto, sus fundamentos y sus alcances en las relaciones personales, afectivas, sociales. Una mirada exterior también debe estar acompañada de una mirada introspectiva, ¿cuáles son las creencias y expectativas en las relaciones sociales, afectivas y personales entre los estudiantes como pares y con los demás de género?

Si el género es una construcción social entonces somos responsables y sujetos activos de su significación. Una tarea importante es pensar en lo que entendemos por la relación y diferencia en los significados natural-biológico-sexual y la construcción-cultura-género como una forma de pensar cauteloso ante la

polarización, la división y demarcación de roles. Conviene identificar las fundamentaciones de las tareas asignadas al sexo y al género (Butler, 2007, 54)⁷. Las relaciones de poder que mantienen y fortalecen lo establecido y ocuparnos de las resistencias que permitirían transformar la situación actual. ¿Cómo reaccionamos y asumimos las diversidades sexuales y sus derechos? ¿cuál es nuestra idea y nuestra experiencia en torno a la formación de familias, de noviazgos, de la corporalidad y sus prácticas? ¿qué se entiende por formación en género, quiénes y cómo deben formarse, los profesores, alumnos y autoridades? ¿qué diferencias se establecen en los ámbitos en los que se participan, escuela, casa, calle, amistades, relaciones, cortejo? ¿cómo se establecen? Dar respuesta a todo ello nos permitirá comprender la inconsistencia y falla en las creencias que, al final del día, tienen implicaciones éticas y que hoy por hoy se han convertido en un problema que legitima la violencia adquiriendo dimensiones desproporcionadas. .📍

Fuentes de consulta

1. Beauvoir, S. (2013) *El segundo sexo*, 2da. Edición, México: de bolsillo
2. Blackburn, P. (2006) *La ética, fundamentos y problemas contemporáneos*, México: Fondo de Cultura Económica
3. Butler, J. (2007) *El género en disputa*, Barcelona: Paidós
4. Ngozi, Ch (2015) *Todos deberíamos ser feministas*, México: Random House
5. Freud, S. (2010) *El malestar en la cultura*, 3era. impresión Madrid: Alianza
6. Foucault, M. (1989) *Historia de la sexualidad*, 16ta. Edición México, Siglo XXI
7. Pollock, G. (2013) *Visión y diferencia, feminismo, feminidad e historias del arte*, Buenos Aires: Fiordo
8. Vega, L. (2013) *La fauna de las falacias*, Madrid: Trotta

6. Hay un texto muy amable que relata las desventajas en torno al género, por su brevedad y lenguaje se recomienda su lectura para los jóvenes Ngozi, Ch (2015) *Todos deberíamos ser feministas*, México: Random House

7. Es preciso cuestionar cualquier esencialismo o naturalismo con relación al género y desmarcar la analogía del género es a la cultura como el sexo a la naturaleza, pues incluso estas relaciones terminan por ser matrimonios artificiales puestos como esencias.

Perspectiva de género en el marco de las Ciencias Políticas y Sociales

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en el área de Ciencias Sociales, por la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Licenciada en Sociología por la misma institución.

Profesora de Asignatura "A" en el Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Sur. Con tres años de antigüedad. Impartiendo las materias de Historia de México y Ciencias Políticas y Sociales.

rocio.valdes.quintero@gmail.com

Rocío Valdés Quintero



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

De acuerdo con el programa vigente de Ciencias Políticas y Sociales I del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH, 2003), se contempla en la segunda unidad el tema “La familia: paso de la familia tradicional a la moderna, autoritarismo y sexualidad, papel de la mujer”, temática sobre la cual el estudiante debe reconocer el papel de la familia como un espacio de socialización primario, en el que los roles masculino-femenino, el concepto de poder, parentesco, sexualidad, identidad y valores se encuentran entrelazados para comprender la transformación del individuo en sujeto social.

Por lo tanto la cuestión de género se convierte en el eje transversal de la temática y al mismo tiempo del programa de estudio, pues a partir de la categoría género se intenta vincular la estructura social, desde el punto de vista microsocio, mediante la familia como la proveedora de valores éticos y morales, como determinantes de las formas de poder en la sociedad. Así como los cambios que pueden darse en las formas de poder desde la perspectiva género.

A partir de la interpretación constructivista del conocimiento, orientada por los trabajos de Berger y Luckman (2001) en sociología, encargada de hacer una crítica a la visión objetivista del positivismo, los científicos sociales han rescatado la importancia de la subjetividad, afirmando que la separación del objeto y el sujeto no tiene lugar como lo sustentan los positivistas, puesto que tanto sujeto como objeto se encuentran en una relación dialéctica en la cual el sujeto determina la realidad así como la realidad determina al sujeto.

Los estudiantes aprenden que en esa relación dialéctica se construyen las identidades, es decir la realidad subjetiva, el carácter ontológico del ser hombre o mujer en una sociedad patriarcal en este caso. A través de actividades que les permitan identificar la conformación de la identidad masculina y femenina determinada mediante las formas culturales de una sociedad patriarcal como la que se vive en México.

Los estudiantes reflexionan, indagando en su historia de vida, lo que concierne a la



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

construcción de las identidades masculinas y femeninas como producto de una construcción cultural, entendiendo que no se trata de algo puramente biológico, ni dado, sino que las características que consideramos entorno a la identidad de género se adquieren a través del proceso de socialización del individuo, el cual se da en el seno de la familia, la escuela, a través de los medios de comunicación, el barrio o los amigos.

Así, los conceptos de masculinidad y feminidad varían en función del contexto histórico, sociocultural y económico. En nuestra sociedad, a lo largo de la historia ha existido y aún perdura en la actualidad una desigualdad entre lo masculino y lo femenino, que se expresa en condiciones, rasgos, estatus o poder que se le asigna a cada uno (Barbieri, 1992: 147).

De acuerdo con J. Olavarria (2001:29), antes de que nazcan los y las bebés, las familias ya tienen expectativas en función del sexo del nuevo miembro de la familia, tras el nacimiento y a medida que van creciendo van tomando posición en la realidad en la que se encuentran, y van aprendiendo las conductas que se consideran adecuadas en su entorno,



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

a través de las prácticas aprendidas de los adultos en cuanto a las conductas típicas de su sexo y se abstienen de realizar las que supuestamente no lo son

Los varones son vistos como sostenedores económicos de la familia, racionales, poseedores de la iniciativa sexual, dominantes, exitosos, poco sentimentales, competidores, aislados emocionalmente, valientes, héroes, cuerpos de batalla, que lleva implícito un componente de dominación hacia los más débiles, incluidas las mujeres y los hombres “diferentes” (Núñez, 2004: 34). A las mujeres se les contempla como la esposa-madre, ama de casa que además debe ser débil, bella, sumisa, obediente, seductora y obediente.

Desde pequeños los varones se ven en la obligación de “convertirse en hombres”, en la obligación de conquistar la hombría, proceso duro, para el que un varón debe renunciar a muchas cosas, como el desarrollo emocional

pleno, la libre expresión de sentimientos, como llorar. Por lo tanto un niño que crezca en un ambiente en el que el modelo imperante es la masculinidad dominante, aprenderá conductas machistas de dominación y con implicaciones de poder; esto nos indica que las conductas machistas se pueden modificar para dar lugar a una sociedad más libre y equitativa (Núñez, 2004: 35).

La identidad masculina se ha construido históricamente en oposición a la identidad femenina (De Dios, 2004), es decir, ser masculino es no ser femenino, es el opuesto, y los comportamientos femeninos son mal vistos en los varones, por lo tanto deben renunciar por completo a su lado femenino, de manera que se ven obligados a renunciar a una parte importantísima para su desarrollo.

Según Núñez, además este ideal de masculinidad, hace que los varones traten de demostrar constantemente su virilidad a través de actos que lo alejen de lo femenino, y en muchos casos estas demostraciones están ligadas a la agresividad y la violencia (Núñez, 2004: 35). Asimismo, lo femenino se encuentra ligado con aspectos relacionados a lo irracional y afectivo, es decir, todo aquello que adquiere un carácter femenino se encuentra relacionado con los sentimientos, la pasión, el deseo e incluso con la falta de raciocinio (Barbieri, 1992: 154).

A pesar de que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, son reales y no modificables, los procesos de socialización son los que más peso tienen en las conductas típicas femeninas o masculinas.

Hacia la construcción de una perspectiva de género en Ciencias Políticas y Sociales

A través de la revisión de la teoría de género en la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales, el concepto de género se aborda desde diferentes perspectivas: la historia, la antropología, la sociología, la ciencia política, entre otras disciplinas, en la que se alude al género como una categoría construida

desde las ciencias sociales, para explicar las diferencias establecidas socialmente entre los hombres y las mujeres en una época y lugar determinados. El concepto de género incluye aspectos subjetivos (valores, actitudes, deseos, necesidades) y objetivos (condiciones materiales distintas entre hombres y mujeres). Las relaciones de género, las que se establecen entre hombres y mujeres en un grupo social, organización y sociedad específica, están determinadas por el papel socialmente asignado a cada uno de ellos, y por tanto, se expresan de manera diferente en cada lugar y época y son susceptibles de transformación.

Sin embargo, aun cuando el concepto alude a hombres y mujeres y a las relaciones que se establecen entre ellos y ellas, lo que subyace a esas definiciones es una concepción feminista construida desde la experiencia de las mujeres. Entendida ésta desde la perspectiva de una subordinación que siempre ha sido característica de la mujer, al mantener a lo largo de la historia humana un lugar menor de poder respecto al del hombre.

Al enfatizar las desigualdades de las mujeres respecto de los hombres en lo económico y social y expresar las diferencias a partir de binomios como subordinación/dominación, ámbito público/ámbito privado, invisibilidad/visibilidad; o de conceptos como doble jornada, división sexual del trabajo y feminización de la pobreza, se corre el riesgo de sustituir el concepto de mujeres por el de género; y de jerarquizar a uno de los géneros, las mujeres, por encima del otro, los hombres.

Por su parte, los estudios de género, abren la posibilidad de examinar desde otra perspectiva la historia y las relaciones sociales establecidas en su desarrollo. La teoría de género que la única que aborda y desmitifica las características de las mujeres, los cambios en las condiciones de vida y el papel que desempeñan en los ámbitos doméstico y económico, y propone estrategias para la ampliación de las capacidades de las mujeres en la resolución de los problemas que competen a hombres y mujeres de toda



ELIZABETHSUNG

organización en las diferentes esferas de la vida.

Al estudiar la problemática que viven las mujeres en nuestro país ha resultado de gran importancia conocer que existen más de ciento cincuenta organizaciones y agrupaciones que se dedican al estudio y a atender de forma específica aspectos relacionados con el género femenino, las cuales realizan serias investigaciones al respecto, para poder apoyar con mayor eficiencia a quienes acudan a ellas para solicitar asesorías en distintas situaciones que se presentan, como casos de violación, de hostigamiento sexual, problemas de salud, jurídicos, laborales, entre otros.

Las mujeres parecen buscar hoy una identidad propia y distinta a la del hombre, lo cual no tiene por qué implicar la destrucción ni la debilitación de las relaciones hombre-mujer, sino que puede fortalecerlas al convertirlas en algo real, existente por sí mismo, sin ninguna

motivación material, de seguridad o económica. En términos reales las mujeres siempre han trabajado, ocultas bajo la invisibilidad de la sociedad, sesgadas ante un trabajo que nunca se les ha remunerado y que constituye el funcionamiento de la célula social primordial: la familia.

Finalmente los estudiantes reflexionan que el papel de la mujer siempre ha tendido a ser en función de otro, como si se viviera a la sombra de los demás. Sin embargo, algunas cuantas han salido adelante en el afán de demostrar que las mujeres sostienen las mismas capacidades que los hombres y, demuestran las convicciones que se deben tener para afrontar la vida y sobre todo enfrentar un sistema que corre en contracorriente a nuestras expectativas. Armonizar y organizar cada uno de nuestros deseos en función de nuestros propios objetivos conllevarán a una equidad que sólo se puede lograr con las acciones.

Por otro lado, en la actualidad, la identidad masculina se encuentra un proceso de cambio, motivado en gran parte por los cambios que han protagonizado las mujeres y especialmente las feministas, con la perspectiva de género se apela a una conciencia que dé pie a la reconstrucción de lo que somos, dar cuenta de que las desigualdades/diferencias son de orden social y no de orden natural por lo tanto puede modificarse dejando de lado las formas dominantes de lo social, tan rígido que no permite que los sujetos se desarrollen como seres completos y plenos, es necesario que exista una equidad de géneros, una igualdad que respete las diferencias, con los mismos derechos, oportunidades y obligaciones, sin distinción de la idea patriarcal de los géneros, solamente seres humanos.

La diferencia real reside únicamente en el sexo y en unos pocos elementos anatómicos y fisiológicos, del mismo modo que las diferencias raciales residen sólo en la pigmentación, ciertos rasgos, color de pelo, etc. Ni lo uno ni lo otro implica diferencia de capacidad física ni intelectual. ☺

Fuentes de consulta

1. Amuchástegui, A. (2001). "La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México", en revista *La ventana* Núm 14. pp. 102-123
2. Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
3. Barbieri, T. (1992). "Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica" en *Revista Interamericana de sociología*. Número 2 y 3. Segunda época. Mayo-diciembre. pp. 147-175.
4. CCH, Programa de estudio de la asignatura de Ciencias Políticas y Sociales I (2003), CCH, México: UNAM.
5. Nuñez, G. (2004). "Los hombres y el conocimiento. Reflexiones epistemológicas para el estudio de los hombres como sujetos genéricos", en *Revista Desacatos*, núm 15-16, otoño-invierno.
6. De Dios Vallejo, D. (2004). *Sociología de género*. México: UNAM.
7. Olavarria, J. (2001). *Y todos querían ser buenos padres*. FLACSO: Santiago de Chile.



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

EL APRENDIZAJE EN AMBIENTE COLABORATIVO

Un método para fomentar la equidad de género en el aula

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, egresada de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la misma facultad; profesora de la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV; adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo; con siete años de experiencia docente.

reyna.cristal@hotmail.com

Reyna Cristal Díaz Salgado

Historia



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

En este texto se presenta el Aprendizaje en Ambiente Colaborativo como un método que podría utilizarse para fomentar la equidad de género en el aula, puesto que promueve la igualdad de oportunidades y de responsabilidades para la realización de una tarea académica.

De esta manera, en principio se hablará sobre qué es el Aprendizaje en Ambiente Colaborativo, posteriormente se expondrá de qué manera contribuye a la equidad de género y finalmente, se presentarán las conclusiones.

El Aprendizaje en Ambiente Colaborativo

El Aprendizaje en Ambiente Colaborativo (AAC) es un método que busca propiciar espacios en los cuales ocurra el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos aprendizajes, donde, si bien estos se construyen con un apoyo entre pares, también se requiere de una responsabilidad individual (Pujolás, 2003).

Uno de los paradigmas educativos sobre el que se fundamenta el AAC es el Socio-Cognitvismo, que fue sugerido por Román y Díez (2000) como un modelo educativo que, a su vez, tiene su bases en las teorías de Lev Vigotsky, Feuerstein, Ausubel, Novak, Bruner, Piaget.

Dicho modelo educativo entiende la inteligencia como una capacidad mejorable por medio del entrenamiento cognitivo, lo cual se opone a las teorías factorialistas de la inteligencia; es decir, para el Socio-Cognitvismo, la inteligencia no es inamovible, está en constante cambio, lo cual se suscita a través del conflicto cognitivo que se debe de generar en el aprendizaje.

De acuerdo con Martínez (2012), lo anterior ocurre a través de la interacción del individuo con su medio social, lo que nos recuerda al enfoque Sociocultural de Vigotsky, quien mencionó que el aprendizaje es el resultado del intercambio que el sujeto hace con su

ambiente y con otros individuos. (Martínez, 2012:7).

En dicho ambiente resulta indispensable la participación de todos y el trabajo en equipo entre alumnos se presenta como un método más, para atender la diversidad dentro del aula y fomentar la equidad de género, puesto que en dicho trabajo se persigue establecer la igualdad de oportunidades y de obligaciones en situaciones concretas.

¿De qué manera el AAC contribuye a fomentar la equidad de género en el aula?

Desde mi experiencia docente y con base en el trabajo del Colegio de Ciencias y Humanidades (2013) menciono la Interdependencia positiva como un elemento vital del AAC que contribuyen a fomentar la equidad de género en el aula.

La interdependencia positiva se entiende como la relación que se da entre los integrantes del equipo, donde cada uno se debe al trabajo del otro para alcanzar el mismo objetivo, el cual puede ser: un aprendizaje, una calificación, un premio.

El Aprendizaje en Ambiente Colaborativo (AAC) es un método que busca propiciar espacios en los cuales ocurra el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes al momento de explorar nuevos aprendizajes

De esta manera, en el trabajo en equipos en Ambiente Colaborativo, el estudiantado aprende que el desempeño de cada miembro es igual de importante e indispensable para que el equipo logre la meta, pues es la misma; la de todos.

Dicho planteamiento tiene su fundamentación en la teoría de la interdependencia social de Kurt Koffka, uno de los fundadores de la teoría de la Gestalt, que en términos generales propuso que los grupos eran un todo dinámico en el que la variable de un solo miembro repercutía en todo el equipo (CCH, 2013).

Así pues, como se observa, la interdependencia positiva se refiere a la colaboración de todos; a la interacción promotora en la que las personas (tanto hombres y mujeres) se motivan, apoyan y facilitan los esfuerzos por aprender (*Idem*).

Los beneficios que la interdependencia positiva genera en el aula son múltiples, por ejemplo: eleva el desempeño académico del grupo, puesto que el interés por lograr un

sello, una calificación o un conocimiento se convierte en el interés compartido del equipo, lo cual implica los esfuerzos de todos (los alumnos de bajo, medio y alto rendimiento).

El segundo beneficio que la interdependencia positiva promueve es el incremento de relaciones asertivas entre el estudiantado ya que se fomentan actitudes tales como la solidaridad, el compromiso, el respeto, la honestidad, lo cual contribuye a propiciar la equidad de género porque el alumnado aprende a considerar y a entender la valoración a la diversidad de ideas y personalidades.

Por último, se menciona como beneficio de la interdependencia positiva el incremento que ésta propicia al fortalecimiento del “yo”, ya que a través del trabajo en equipo, el estudiantado refuerza su autoestima, el sentido de la propia identidad, el auto respeto, el valor propio y la capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones (CCH, 2013).

Con dicha forma de trabajo se evitan las malas prácticas que ocurren sin Ambiente



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

Colaborativo, tales como la segregación que algunos estudiantes hacen cuando un compañero demuestra menores capacidades para afrontar una tarea escolar o el egocentrismo de unos frente a los otros, etc.

Conclusiones

El AAC se presenta como un método que puede utilizarse para fomentar la equidad de género en aula, puesto que propone, a través de la interdependencia positiva, una educación basada en valores, tales como: Igualdad, Derechos, Participación, Comunidad, Sostenibilidad, Respeto a la Diversidad, No-violencia, Confianza, Compasión, Honestidad, Coraje, Alegría, Compasión.

Por ende, los beneficios del AAC son múltiples: eleva el desempeño académico de los estudiantes, promueve el incremento de relaciones asertivas en el estudiantado, fomenta valores para el reconocimiento y auto reconocimiento como persona, etcétera.

Lo anterior resulta interesante para el ámbito educativo ya que, como maestros, nos permite entender la importancia del trabajo por equipo en Ambiente Colaborativo ya que de esta forma se está contribuyendo al desarrollo de aprendizajes no sólo de tipo conceptuales, sino también actitudinales y procedimentales.☺

Fuentes de consulta

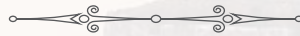
1. Colegio de Ciencias y Humanidades. (2013). "Aprendizaje en Ambiente Colaborativo", trabajo inédito preparado para el 4º Diplomado en Desarrollo de Competencias Docentes en Ambiente Colaborativo. México, UNAM. Colegio de Ciencias y Humanidades y Facultad de Química.
2. Martínez Rodríguez, M.A. (diciembre de 2012). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. México, núm. 19, año IV, Vol.2, p. 29-35
3. Pujolás Masè, Pere. (2003). *El aprendizaje cooperativo. Algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic.
4. Román, P.M y Diez L.E. (2000). *Aprendizaje y currículum, diseños curriculares aplicados*. Novedades Educativas, México.



DPTO. DE COMUNICACIÓN CCH PLANTEL NAUCALPAN.

Cuando tú llegues a mi edad
yo me habré ido
cuando pasé por la tuya
tú no estabas.
Ahora te espero en esta foto
te espero en esta foto intemporal.
No llegues tarde
el barco en que se puede navegar
aguarda la ternura
o el naufragio.

Raúl Rivero



Algunas notas sobre violencia de género

Médico Cirujano por la FES Iztacala de la UNAM y egresado de la licenciatura en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución. Profesor de Asignatura "A" Definitivo en la FES Zaragoza y Profesor Instructor "C", en el Conalep Nezahualcóyotl I.

Ha sido profesor en la Facultad de Psicología, UNAM y en la UACM, Plantel "Casa Libertad", así como en la Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (UNEVE).
csa2099@gmail.com

César Suárez Álvarez

Plumas invitadas



CHRISTAL YUEN

Hace unos días alguien publicó en las redes sociales el siguiente mensaje¹:

“Abrí mi refresco y antes de servirlo en mi vaso recapacité y lo bebí de la lata porque los micromachismos están donde menos lo imaginas. Casi la cagas, l.”

Al parecer la autora evita ser víctima de alguna forma de micromachismo al tomar directamente de la lata y evitando hacerlo en un vaso. Puede ser posible, sin duda, que beber en vaso sea un acto microviolento hacia la mujer, autoinfligido además, pero puede ser también una acción trivial, sin carga simbólica intrínseca, consistente en servir su bebida favorita en un vaso, tal como pudo hacerlo en una botella, o en un recipiente de otro tipo, y disponerse a disfrutarla. Acaso, tal vez, la joven feminista ha relacionado su propia imagen ingiriendo una bebida en vaso, con modelos estereotipados de mujeres sujetas a opresiones machistas, supeditadas a un deber-ser femenino impuesto desde la masculinidad, en acciones tan básicas y cotidianas como saciar su sed. Es posible, por supuesto, que en la historia del ser humano, en tanto ente también violento, y muy específicamente en el machismo, los modelos dominantes hayan permeado la estructura ideológica y abstracta del sujeto, de tal suerte que en cada acción, sea beber de un vaso, de una lata, o al conducir, o al escribir con la diestra, haya oculto todo un sistema de hegemonías que imponen al individuo maneras en el cómo actuar en la cotidianidad.

O no. También es posible que haya actos que sólo sean eso: actos, puros y sin simbolismos.

Hacia una definición de violencia

Para entender la violencia de género es preciso saber, en principio, qué entendemos por violencia. Existe una serie de elementos

que permiten a la violencia ser caracterizada de modo más o menos general. Mencionaremos cuatro:

a) En primer lugar, la violencia es fuerza. No puede existir sin ella. “Violencia” deriva del prefijo *vis*, fuerza. Pero para que el sujeto pase a la acción, su fuerza debe ser, teóricamente, superior a la del otro, pues es preciso que el agredido advierta la posibilidad de ser dañado, y que es incapaz para imponerse a quien lo amenaza. La posterior humillación, frustración, angustia, retraimiento, etc., resultados del acto violento, se deben precisamente al sentimiento de debilidad que el agredido asume.

b) La violencia es sometimiento. El ladrón, el asesino, el violador y el dictador comparten una característica: buscan imponer su voluntad. Y es preciso que sea así: sólo con la fuerza, creen, se puede conseguir aquello que, de otra forma, no se obtendría. Al someter se mitiga la acción del otro, de acallar su espontaneidad. En suma, la soberanía del sujeto se sustituye por sumisión. Es interesante la anotación que al respecto hace Bataille (1981):

“La humanidad -en lo que se diferencia de la animalidad-, es una resultante de la observación de determinadas prohibiciones, algunas de las cuales son universales; por ejemplo, los principios que se oponen al incesto, al contacto con la sangre menstrual, a la obscenidad, al crimen, a comer carne humana; en primer lugar, los muertos son objeto de prescripciones que varían según el tiempo y los lugares, prescripciones que nadie debe contravenir. La comunicación y la soberanía se dan en el marco de vida determinado por las prohibiciones comunes (a las que vienen a añadirse, en cada diferente lugar, numerosos tabús). Estas diversas limitaciones contravienen sin duda, aunque en diferente grado, la plenitud de la soberanía”.

Soberano es “el que tiene autoridad” (*superanus*, estar arriba). Cada hombre es soberano en tanto que tiene autoridad en lo que le es propio: su familia, su hogar, sus bienes, etc. Ahora bien, la violencia socava la soberanía del sujeto (y en mayor o menor

1. Prefiero omitir el nombre de la red social, así como de la autora, a quien sólo llamaré “l”.

medida la soberanía del Estado, en tanto que la generalización de la violencia es percibida como limitante de la libertad de toda la comunidad). Cuando alguien ajusta su acción a la de otro, sobre todo si se ha impuesto el ajuste, no puede haber soberanía.

En el texto citado, Bataille se refiere al menoscabo de la soberanía del sujeto por las propias prescripciones socioculturales. Sin embargo, puede extenderse a todas las imposiciones que someten al individuo, ya sea por internalización de normas de convivencia, sea por la fuerza en actos violentos, o por las propias relaciones de poder (por ejemplo, relaciones obrero-patronales), pues tienen en común el carácter de sujeción.

c) La violencia es despojo. El que violenta busca algo, busca obtener algo, pero no lo obtiene por voluntad del otro, sino arrebatándolo, sustrayéndolo, etc. Ahora, ¿qué es lo que despoja? Objetos, sí, pero a menudo pretende obtener algo que la víctima posee, pero no puede poseer nadie más. Por ejemplo, aquel asesino que dispara en contra de una multitud sabe que, probablemente, una o varias de sus víctimas morirán, es decir, habrá logrado quitarles la vida. La problemática en torno al despojo es saber si el agresor busca, además de privar a otro de lo suyo, adueñarse de ello. Es probable que no. Si un dictador arremete contra los derechos de los ciudadanos, y los priva de su libertad, ésta no puede ser poseída por el tirano, pues la libertad le es inherente al sujeto y es inalienable. Entonces, si no se lo apodera, cabe pensar que su finalidad es, llanamente, el despojo en sí. Pero es más complejo. Frecuentemente, al quitar, aunque el ofensor no pueda apropiarse de lo arrebatado, el otro pierde, y al perder, tal vez, se lo ubique en condiciones de inferioridad ante su agresor. De tal suerte que la violencia sitúa en condición de superioridad al agraviante, según él, más allá de la fuerza (de hecho, completando a la fuerza), situación que, quizá, no pueda obtener de una forma no violenta.

d) La violencia disgrega. Sigmund Freud en *Tótem y Tabú* (1967), semejante a Bataille

(aunque *Tótem y Tabú* se escribió en 1913, anterior a la obra de Bataille), también explica el carácter socializador de las prohibiciones, al tótem como la objetivación de lo prohibido (un animal, un cadáver, etc.), y el tabú cómo la regla a seguir (no tocar el cadáver, no aparearse con ascendientes o descendientes, etc.), y la transgresión que acarreará la desgracia no sólo del transgresor, sino de todo el clan:

“Su trasgresión no se deja librada, como ocurre con las otras prohibiciones totémicas (p. ej., la de matar al animal totémico), a un castigo del culpable que sobrevendría de un modo por así decir automático, sino que la tribu entera se la cobra de la manera más enérgica como si fuera preciso defender a la comunidad toda de un peligro que amenaza o de una culpa oprimiente”.

Así, ya sea por castigo de la comunidad al transgresor, ya sea porque con su propia acción el ofensor se separa del ofendido (y de la comunidad toda) y “cae” sobre él la desgracia de la separación, hay un aislamiento, y aunque socialice y pretenda vivir en comunidad, ya está marcado por su acción, por aislar al otro él mismo se aísla. Pero hay más: la violencia



RAWPIXEL



provoca a menudo que la víctima se separe del grupo. No sólo porque es más fácil agredir a alguien en privado, cuando es más vulnerable y probablemente más indefenso y débil, sino porque la acción puede orillar a la víctima a apartarse, por vergüenza, miedo, humillación, etc. La violencia impide la comunidad.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a los “micromachismos”? Lula Gómez (2014) escribe acerca del origen del término y su significado:

El primero que acuñó el término de micromachismos fue el terapeuta argentino Luis Bonino en 1990. Según Bonino, se trata de comportamientos masculinos que buscan reforzar la superioridad sobre las mujeres. “Son pequeñas tiranías, terrorismo íntimo, violencia blanda”, “suave” o de baja intensidad, tretas de dominación, machismo invisible o sexismo benévolo”, afirma.

Esta definición no excluye lo que hemos mencionado antes, sin embargo, las mujeres víctimas de esta forma de machismo pueden no percibir que se les violenta, pues opera más en un nivel inconsciente, en conductas al parecer triviales, pero que van minando, de a poco, la capacidad de resistencia de las mujeres,

pues lo cotidiano tiende a la costumbre, a la mecanización no razonada de ciertos patrones de conducta. No hay una fuerza desmedida, ni un sometimiento, ni un despojo observables directamente, y el aislamiento se va dando imperceptiblemente, hasta que la mujer vive para el hombre, o su casa, que es casi lo mismo.

Sin duda es muy frecuente encontrar mujeres subyugadas, no digamos que por un hombre, sino por una serie de preceptos machistas, de carácter doméstico, que rigen su eticidad. Es común en las relaciones de noviazgo en la adolescencia, ya sea por inmadurez, ya sea por herencia cultural familiar. Hace poco, por ejemplo, pude apreciar un caso en que, a mi parecer, había por lo menos tres de las características que enumeré sobre la violencia: una alumna mía bajaba en su rendimiento escolar, al tiempo que descuidaba su aspecto y sus relaciones sociales en el aula. Todo ello coincidió con el inicio de su relación de noviazgo con un compañero más grande que ella. Al poco tiempo se dio a conocer en toda la escuela su embarazo. La preceptora escolar del turno vespertino, psicóloga de profesión, dio seguimiento al caso, relacionando positivamente los cambios observados con

la relación sentimental de la alumna. El caso terminó cuando el padre de la joven manifestó que, si bien él no esperaba el embarazo de su hija, estaba muy contento porque sería abuelo. Por supuesto que no puedo asegurar que era violentada por su novio, pues carezco de pruebas. Sin embargo, fue posible advertir un patrón muy similar al observado en otros casos confirmados de violencia de género, además con predisposición familiar.

Personalmente, me resisto a creer que toda acción es, o puede ser, o violencia explícita, o tácita, o un micromachismo. El caso con el que abrí este artículo es un ejemplo. Pero igual podrían citarse otros. Y no es que niegue su existencia, de hecho la denuncio, pero es posible que estemos acudiendo a una reinversión de la violencia, en que se violenta por definición, y no por hechos concretos.

A modo de conclusión

No cabe duda de que la violencia hacia las mujeres es un lastre social que lacera no sólo a quien la padece, sino a la sociedad en su conjunto. Tampoco puede dudarse de la existencia de violencias “microscópicas”, aquellas que no son perceptibles a simple vista, sino que son dosificadas, puestas de a poco para que el agredido las vaya internalizando, apropiándose de un discurso que, al final, socava su dignidad y autonomía. Sin embargo, me parece que es necesario preguntarse seriamente lo siguiente: todos los actos señalados como “machismo”, “micromachismo”, “violencia de género”, “feminicidio”, etc., ¿lo son en verdad? Este cuestionamiento, hecho a un feminista intransigente, generaría, *ipso facto*, la sospecha, cuando no la imputación franca, de ser un promotor de la normalización del machismo, así

Ya no hay
decisiones, sólo
disposiciones
unívocas; todo
discurso se
automargina,
deviniendo en un
solipsismo tan
necio como aquello
que dice negar.

como un impulsor sistemático de la violencia en general, por la sola ocurrencia de ponerlo en duda, pues en algunos círculos pro-feministas no cabe, ni debe haber, la posibilidad de alternativas de respuesta.

Sin embargo, si no hacemos la pregunta, se corre el riesgo de crear, donde no debería haber, una suerte de sectarismo que promueve el encono social; no hacer la pregunta puede ser el germen de una nueva forma de totalitarismo. Hoy en día cualquier acto es puesto en tela de juicio. Es más, es conceptualizado: si

una mujer no sale del hogar es porque el marido la oprime; si una mujer decide atender su hogar es porque ha sido cercenada socialmente por su esposo, etc. Pero, ¿de verdad no es posible que hayan sido decisiones tomadas conscientemente, libremente, sin alienación, por voluntad? Es casi seguro que estas mujeres serán víctimas de una crítica atroz si deciden manifestar abiertamente su elección (¡y en qué medida su pareja!). Y si observamos bien, veremos que quien ha decidido que son violentadas es el propio grupo que ejerce la crítica, pues han definido, sin oportunidad de apelación, que sólo hay dos formas de ser mujer, y que una acción consumada concreta a una, pero excluye a la otra categoría. Ya no hay decisiones, sólo disposiciones unívocas; todo discurso se automargina, deviniendo en un solipsismo tan necio como aquello que dice negar. ☹

Fuentes de consulta

1. Gómez, L. (2014). Micromachismos, un machismo silencioso y sutil. Retomado de <http://www.mujeresenred.net/IMG/pdf/Micromachismos.pdf>
2. Bataille, G. (1981). *La literatura y el Mal*. Madrid: Taurus Ediciones.
3. Freud, S. (1967). *Tótem y Tabú*. Madrid: Alianza.

La Escuela de Atenas de las mujeres filósofas

CCH Azcapotzalco, UNAM.

Hannia Jennifer Turrubiarres Romero



ISAAC D

Plumas invitadas



Imagen de la interpretación de la *Escuela de Atenas*.

Si bien el pintor Rafael Sanzio decidió crear un cuadro en 1509 denominado *La escuela de Atenas*, en el cual contienen a los filósofos clásicos de la historia reunidos en un solo espacio tratando diversos temas de distintas ciencias, ésta es mi interpretación de cómo debería ser la Escuela de Atenas para las mujeres filósofas. Dicho trabajo está basado en el libro *Historia de las mujeres filósofas* de Gilles Ménage.

El propósito de este escrito es fortalecer los conocimientos vistos en el semestre, enfatizar en la problemática del porqué las filósofas no son tan mencionadas como los filósofos, y hacer un pequeño ejercicio de equidad de género en la materia. Decidí elaborar un dibujo de la escuela de las mujeres filósofas para un mejor entendimiento. Intenté seguir o dejar la esencia del modelo original de acuerdo a Rafael, sin embargo, realicé modificaciones.

La interpretación representa la filosofía femenina en una sola escena, en la que se

representan filósofas de la época clásica. La arquitectura es una iglesia común, elegí este escenario debido a que en la ilustración, a través de los arcos se observa la oscura noche llena de estrellas. Este momento del día, junto a dicho escenario religioso, es el punto adecuado de reunión para estas inteligentes mujeres, debido a que por la época una mujer era mal vista si estudiaba alguna disciplina, por esa razón, al anochecer ellas podían discutir sobre todos los temas que tuvieran conocimiento, sin críticas de nadie, sin reglas, siendo libres de expresarse, igualmente la iglesia sirve como un espacio irónico para la mayoría de las filósofas, debido a que la iglesia prohibía cualquier estudio que estuviera en contra de la misma.

Haciendo un énfasis más profundo, la ilustración cuenta con dieciocho filósofas y un filósofo, se ha incluido a Sócrates en la representación, ya que es considerado el padre de la filosofía, así que, técnicamente gracias a él se desencadenó el estudio de esta ciencia. El dibujo está dividido en varias



secciones de filósofos. En el centro se puede observar a Hipatia (gran filósofa, matemática, astrologa, etcétera) discutiendo con Santa Clara (filósofa conocida por convertir a las personas al cristianismo), su discusión se basa en un tema polémico, el cual es la existencia de Dios. Hipatia como bien se sabe, se niega a la existencia de un Dios, sin embargo, Santa Clara intenta persuadirla. La vestimenta de Santa Clara es azul cielo, representando su fe en el Señor, la vestimenta de Hipatia no representa nada que mencionar.

De acuerdo a la discusión planteada en el centro de la iglesia, el dibujo se divide en dos secciones (excepto por Sócrates): en la primera sección (lado de Santa Clara) se encuentran filósofas que se enfocaron más en estudios

humanitarios, como Periclyone, filósofa de la corriente pitagórica que se centraba en la armonía del ser mujer, posee una vestimenta verde, la cual realiza la conexión con la naturaleza (hojas debajo de ella), tomándose como un sinónimo de armonía; Leoncio,

filósofa epicureísta, que de acuerdo a su pensamiento de dicha escuela helénica busca resaltar las causas de la infelicidad humana a través de los placeres.

Debajo de Santa Clara se encuentra Eloisa, filósofa conocida por defender la existencia de Dios, ella funge el papel de ayudante para Santa Clara, con la finalidad de contra atacar los argumentos de Hipatia. Por último, de ese lado tenemos a 5 filósofas más: Beronice, Sosipatra, Eurídice, Antuosa y Tean,

Haciendo un énfasis más profundo, la ilustración cuenta con dieciocho filósofas y un filósofo, se ha incluido a Sócrates en la representación

estas filósofas principalmente estudiaban la filosofía para más adelante enseñárselas a sus hijos. Sus discusiones se centran en métodos de enseñanzas de la filosofía para sus hijos y el cómo complacer a sus esposos.

Estas cinco filósofas comparten el color de la vestidura.

Por su parte fuera de aquella discusión como ya se había mencionado, Sócrates tiene otro papel, ya que él, junto con sus dos maestras Aspasia y Diótima están ubicados más altos que las demás filósofas. Sócrates se encuentra más abajo que Aspasia y Diótima, debido a que aquí el funge el papel de estudiantes ante ellas. Ambas filósofas tienen la misma tonalidad en la vestimenta, así se identifican como maestras del mismo.

Otro objeto que debe analizarse en este enfoque a Sócrates y sus maestras es que a

lado de Diótima se encuentra un nicho roto, que en vez de contener una figura religiosa, contiene un letrero que dice “dialéctica”, recordando su método de enseñanza y que está en contra de la iglesia, lo curioso es que justo detrás se encuentra una cruz.

Pasando al lado derecho (lado de Hipatia), se pueden observar que esta mitad del dibujo contiene menos filósofas, pero más objetos. Esto se debe a que menos mujeres se dedicaron a las ciencias. En el mismo escalón que Hipatia se encuentra Cerelia, filósofa académica que se desarrolló en diversas ciencias, ella sirve de apoyo para Hipatia en su discusión con Santa Clara, por otra parte, al lado de ella se encuentra Eudisia Atenaide, gran filósofa, igualmente desarrollada en diversas ciencias, posee un telescopio mostrando su interés por la astronomía y una de sus tantas meta frasis que arregló.

Un poco más abajo se encuentra Dama y Myia de Creton, filósofas descendientes de Pitágoras, ambas comparten un gusto por la poesía, así que se les encuentra escribiendo un poema. Comparten su vestimenta debido a que son hijas de Pitágoras. En una parte oscura, tapada por una cortina se encuentra Novella, filósofa desarrollada en el área de juicio y derecho, su estudio en dicha rama se simboliza con el martillo de juez que porta. Se encuentra detrás de la cortina, recordando que su padre la escondía de sus alumnos debido a su belleza.

Por último, tenemos a la filósofa Hiparquia, la cual está conviviendo con perros, dicha convivencia se basa en que pertenece a la corriente cínica, en esta escuela helénica se pretende actuar como un perro para ser mejores y ser libres, ellos desafiaban el sistema de Alejandro Magno.

Como se ha observado existieron todo tipo de filósofas en la antigüedad, cuentan con igual valor que los filósofos hombres, sin embargo, debido a la sociedad machista en la que vivimos poco sabemos de ellas y su importancia. ☺



JONATHAN MEYER

¿Cómo sería la pintura de la *Escuela de Atenas* con personajes femeninos?

Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel Azcapotzalco

Maríana Villacaña Camacho



ARTHUR YETI

Plumas invitadas

Si uno tuviera que hacer una versión femenina de *La Escuela de Atenas* de Rafael, ¿cómo quedaría? ¿Qué personajes encontraría uno? A continuación, daré mi versión... En lo personal creo que la filósofa que debería encontrarse en el centro de la pintura sería la filósofa griega Hipatia de Alejandría pues según lo que yo leí sobre ella en varios textos (y comparándola con las otras filósofas), fue la más destacada. Fue hija y también discípula del filósofo, geómetra y matemático Teón de Alejandría y en el libro de *Historia de las mujeres filósofas* de G. Menage, se hace referencia a que fue más sabia e inteligente, que su padre y maestro y que también superó en mucho a todos los filósofos de su época, destacó en los campos de la matemáticas y la astronomía. Era una mujer con mucha confianza en sí misma y además también era una mujer modesta ya que algunas veces aceptaba críticas y no tenía vergüenza o sentía intimidación alguna al presentarse ante hombres. Creo que fue una mujer muy preparada y supongo que por eso también aparece en la pintura original de la *Escuela de Atenas* del pintor Rafael, ya que es la única mujer filósofa entre todos los demás personajes que son hombres, además de que llegó a ser directora del museo de Alejandría por méritos propios, cosa que es sorprendente, pues en esa época eran tiempos de un mundo masculino que dejaba pocas oportunidades a la formación y a la libertad de todas las mujeres.

También incluiría a la filósofa Antusa, que aunque no hay tanta información de ella me llamó mucho la atención que en el texto que leí sobre ella se menciona que descubrió la adivinación a través de las nubes, arte que no era conocido según parece por los antiguos.

Incluiría a santa Catalina de Alejandría pues ella debilitaba a los filósofos paganos con argumentos muy potentes y con su sabiduría llevó a que muchos adoraran y adoptaran la religión cristiana, además de que estaba muy preparada ya que tenía aprendizajes de retórica, filosofía, geometría

y otras disciplinas. Por eso los profesores de filosofía parisinos la adoptaron como su patrona y el día de su celebración que es el 25 de noviembre en ritos latino y bizantino, la escuela de París hace fiesta y a ejemplo de esta escuela también las otras demás escuelas de la capital francesa la festejan.

Estas filósofas son las que yo elegiría basadas al libro de *Historia de las mujeres filósofas* de Gilles Ménage, pues de todas las filósofas que se mencionan en este libro son las que a mí más me llamaron la atención, pero de igual manera a continuación mencionaré a otras mujeres filósofas que a mi parecer también deberían aparecer ahí, pues también son importantes y aportaron grandes aprendizajes.

La primera sería Simone de Beauvoir, una escritora, profesora y filósofa francesa que fue defensora de los derechos humanos en el siglo XX. Yo creo que debería estar ahí porque fue una mujer que comenzó siendo una niña más criada entre el machismo y entre la discriminación de su propio padre y de una sociedad machista por el simple hecho de ser mujer. Tal vez desde ese momento para ella surge el propósito de más tarde luchar por sus propios derechos y los de todas las mujeres, tiempo después crea la revista de *Tiempos modernos* y funda la liga de los derechos de la mujer grupo que se encargó de y dedicó a combatir cualquier tipo de discriminación sexista, además de hacer una obra literaria en la cual hace referencia a muchos temas relacionados al hecho de ser mujer en su época.

También elegí a Hildegarda de Bingen, que fue una monja, profetisa, mística, médica, compositora y escritora medieval originaria de Alemania, yo decidí que debería estar ahí, pues aunque yo en lo personal soy de religión católica, creo que coincido con ella en que en la iglesia existe un alto grado de corrupción y digo coincido pues ella predicó sobre la redención y criticó la corrupción que existe dentro de la Iglesia, después me pareció algo raro que a pesar de esto o sea



ARTHUR YETI

de las críticas que ella hizo el papa Benedicto XVI, la nombra Doctora de la Iglesia, título que comparte con figuras de talla como Santo Tomás de Aquino. Es un claro ejemplo de los logros de una mujer, en una época tan difícil como lo era la Edad Media.


Después a Cristina de Pizán que fue una filósofa italiana en los difíciles tiempos de la guerra de los cien años, fue quizá la primera escritora profesional de occidente ya que vivía directamente de las ventas de libros que ella misma escribía y se dice que puede que ella haya llegado a ser la primera feminista de la historia.

Y ya por último a sor Juana Inés de la Cruz, porque creo que probablemente sea la mujer más brillante que ha dado nuestro territorio mexicano, ya que tuvo no amor por el conocimiento, sino pasión, el conocimiento presentado en todas sus formas fueron la debilidad de esta mujer, las ciencias, las artes y la filosofía son las que esta mujer aprendió y practicó. Creo que es una inspiración para que las mujeres amplíemos nuestros conocimientos y que el hecho de ser mujer no

es un impedimento, me sorprendió mucho que sor Juana a los tres años ya sabía leer y que se castigaba ella misma cortándose el cabello si no se aprendía un tema y que a pesar de ser bella y estar cortejada por muchos virreyes y hombres importantes ella se inclinó por la vida monástica pues no quería vivir la típica vida casera y familiar de una mujer novohispana de esa época, así que creo que fue una mujer impresionante y muy sabia que debe aparecer ahí. Ser mujer no es impedimento para crecer, aprender, ser inteligente y destacar; podemos llegar lejos solo es cuestión de que no lo propongamos.

Así mi pintura de la Escuela de Atenas femenina estaría conformada por:

- Hipatia
- Antusa
- Santa Catalina de Alejandría
- Simone de Beauvoir
- Hildegarda de Bingen
- Cristina de Pizán
- Sor Juana Inés de la Cruz

Y creo que con ellas es suficiente para que esa pintura esté llena de conocimientos. 

Medianoche en Grecia

CCH Azcapotzalco, UNAM.

América Isabel López Piña

Plumas invitadas

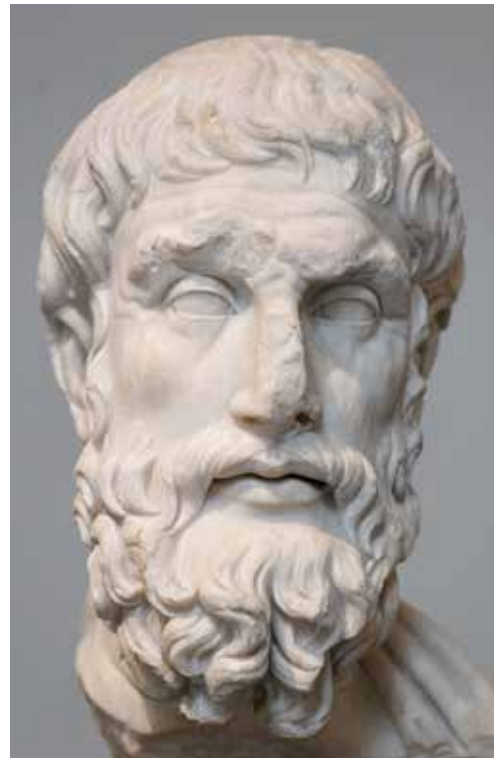


CRISTINA GOTTARDI

Yo, América Isabel López Piña, me encuentro en una nueva etapa de mi vida, en la cual me estoy preparando para dar luz a una nueva vida, mi pequeña hija... Durante mis clases de Filosofía me he preguntado: ¿sólo venimos a este mundo a sufrir? ¿A ser felices? ¿Puedo evitar el dolor? ¿Cuáles son las distintas formas de vida? ¿Quién soy? ¿Qué es la vida? ¿Qué es la muerte? ¿Cómo surgió el mundo? ¿Qué es la verdad? Estas últimas, planteadas con relación a lo que es la Filosofía. En estos momentos “yo sólo sé que no se nada”, - diría Sócrates.

Era una noche aquella, en la que mi médico me recetó caminar mucho, al aire libre, y decidí salir un momento a tomar el aire. No permití que mi esposo me acompañara, pues iba llegando de trabajar. Mi nuevo hogar, un lugar pequeño, humilde diría yo, solitario en horas de la noche, puesto que cabe resaltar que tiene poco más de un mes que uní mi vida a un ser increíble... Retomando lo anterior, yo anhelaba mucho ir a un parquecito, tener así un momento en paz y comunicación con mi hija, pero tampoco deseaba ir tan lejos porque el metro no me gusta. ¡Y menos ahora con siete meses de embarazo! Parada en la esquina de mi hogar, decidí caminar hacia la derecha sin rumbo y destino alguno, pasé una tortillería y una biblioteca, miraba a unos niños jugar con sus padres, una pareja de novios discutiendo: la chica llorando y el chico indiferente como si nada ocurriera. No me frené, sino pensarían que soy una chismosa, pero me llamó mucho la atención ver a dos hombres parados en un poste fumando un cigarrillo, parecían invisibles, nadie notaba su presencia, parecía que solo yo me percataba que estaban allí... ¡No lo puedo creer! ¿Estoy soñando? Era Alejandro Magno con Epicuro, en una charla, con un poco de discusión, pues Alejandro afirmaba que mientras más sepas y tengas más feliz serás, y Epicuro no estaba convencido, pues decía que mientras menos poseas y menos desees, serás más feliz... Sinceramente, yo seguía pensando porque esa chica sufría al discutir con su novio... Y de repente, Epicuro me comentó: todo pasa

de manera azarosa, es decir, no hay razón, ni justificación, pues el placer es el que te hace sufrir... Encontrarme con un filósofo proveniente de una Escuela Helénica “EPICUREÍSMO” me deja con muchas más preguntas y dudas, llega hasta confundirse, aunque sí coincido en que todo es mental, incluso el sufrimiento y el dolor. De forma inesperada, Alejandro se marchó. Epicuro me invitó a ir por un café, pues era de noche y el frío no paraba (más en estas fechas). Decidí acompañarlo, llegamos al local y yo notaba todo muy antiguo, para empezar su carro parecía del siglo IV a.C., ya sé, la Antigua Grecia, exactamente así era el panorama, el café llamado “Tlemcen”, nunca había escuchado de él. Epicuro me interroga mucho que, si era feliz o no, y más con mi embarazo. Llegó la carta y yo pedí un capuchino, y vaya sorpresa la que me lleve en una esquina estaba un hombre barbón, demasiado diría yo, que observaba sus manos, tocaba lo que tuviera cerca, sus ojos, oídos, al



ARCHIVO MET.



Alejandro Magno en el Templo de Jerusalén, Conca, 1736.

parecer sus sentidos, me causó mucha intriga, y, al ir al baño me acerqué a él... Se presenta y me dice "soy Pirrón, no te sorprenda si te digo que soy un escéptico, pues todo lo que vengas a contarme no lo voy a creer, pues "la verdad no existe", "ni es ni no es", "es y no es", carezco de opiniones..." Me quedé sin palabras, realmente era como un sueño encontrarme con alguien así, pues me considero que de igual manera dudo de todo... Lo admiro, no lloraré pues me dará mucha pena, sólo lo observé y le comenté que yo tampoco le otorgo mi confianza a mis sentidos, ni a la razón. Se alzó de prisa, pues tenía una reunión. Tomar su mano me conmovió, regresé a la mesa con Epicuro pero ya no estaba, me senté a meditar un poco. Y se me acercó enseguida un hombre un poco anciano ya, hasta su atuendo era muy raro, no lo imaginé era Epicteto quien con sólo tres palabras me dejó callada: Hija, "la libertad no existe", la vida es al azar y la

Me dejó con
muchas más
preguntas, vaya
que en la Filosofía
nunca se darán
respuestas, al
contrario, provoca
más preguntas...

naturaleza simplemente "es", si ya no quieres sufrir sé apático, frío, insensible. En estos momentos me acordé de mi esposo... Vaya que me quedé pensando, hasta la presión se me hubiera bajado, pero me dijo que tenía que irse a la "STOA" (lugar donde hablan y se reúnen para hablar del sufrimiento), ahora bien, yo soy una persona que enfrenta el sufrimiento. Me

levanto, pese a lo vivido, no me dejo caer, no dejo que la vida me gane, yo le gano a ella. ¡WOW! quisiera ser como él, soy muy sensible ¿Cómo logra todo eso? Me dejó con muchas más preguntas, vaya que en la Filosofía nunca se darán respuestas, al contrario, provoca más preguntas... Ahora me voy pues me espera mi compañero Diógenes, es un Kynikos, es decir, una alusión a un perro, pues naces y mueres de igual forma afirma que la naturaleza "es", y hay que vivirla al máximo, sin reglas,

sin miedos y corrompiendo todo. Así es, es un cínico, me pareció algo extraño, puesto que él venía muy sucio, corrompiendo las reglas elementales, en definitiva, no me causó gracia ni emoción haberlo conocido, opté por despedirme e ir por un panecillo. Ya acercándome a la barra no necesité hablar con él, platicar para reconocer que era el famosísimo Sócrates, con solo su porte me provocó una sonrisa, es un hombre demasiado bello, le dije y él contestó: lo bello es aquello que no se puede explicar, cómo se te hizo este largo caminar, con estas Escuelas Helénicas, ¿Qué? ¿Cómo lo sabía? Él solo me dijo que el ser humano es dualista, formado por un soma y una psique. Tu rostro sorprendido me refleja muchas cosas anda cuéntame, le dije: No concuerdo con el Cinismo, pero no sé ni porque estoy aquí, él no dejaba de cuestionarse y opté mejor por decirle que lo admiro más que a todos, pues todos retoman lo que usted dice, es tan cierto que sufrimos porque pensamos, necesito practicar demasiado la ascésis (ejercicio corporal y espiritual) y la ataraxia (imperturbabilidad del espíritu). Yo me he casado, estoy por dar a luz a mi hija, me causa mucho asombro, rareza y un honor el conocerlo, a mí me atraen los hombres

seguros. Sócrates me dijo: ¿Qué vida te gusta más? Yo le contesté: Sí es increíble entablar una plática con un filósofo, estar en la Antigua Grecia, tan cierto que en Oriente no practican lo que les dicen sino lo que para ellos es filosofía, él me contó que de igual manera estaba por casarse con Xantipa, me quedé sin palabras pues eso no lo sabía, vaya que no es como lo imaginaba. Él era un hombre rechoncho, con un vientre prominente, ojos saltones y labios gruesos y no se diga su aspecto desaliñado, casi me desmayo es muy atractivo, pero no puedo quedarme aquí, con cada uno de los filósofos al encontrarnos me causó una reacción distinta, unos similares a otros, pero ninguno como Sócrates. Debo irme, si es bella la Antigua Grecia, pero ya formé un matrimonio y seré madre, rápidamente di las gracias y regresé a casa, en cuanto vi a mi esposo le dije que era muy feliz, que no volvería a sufrir pues todo es azaroso, ahora tendré un juicio firme, y nadie es como tú.. ¡Te amo! Él me miraba y sólo reía como si estuviera loca, no entendía el porqué de mis palabras, pero fue un largo viaje, muy interesante, y ahora reconozco que hasta el dolor y el sufrimiento son mentales, no dejo que él me maneje, yo estoy dispuesta a manejarlo. ☺



La muerte de Sócrates, Jacques-Louis David, 1787.

Kinsey Report

1

—¿Si soy casada? Sí. Esto quiere decir que se levantó un acta en alguna oficina y se volvió amarilla con el tiempo y que hubo ceremonia en una iglesia con padrinos y todo. Y el banquete y la semana entera en Acapulco.

No, ya no puedo usar mi vestido de boda. He subido de peso con los hijos, con las preocupaciones. Ya ve usted, no faltan.

Con frecuencia, que puedo predecir, mi marido hace uso de sus derechos o, como él gusta llamarlo, paga el débito conyugal. Y me da la espalda. Y ronca. Yo me resisto siempre. Por decoro. Pero, siempre también, cedo. Por obediencia.

No, no me gusta nada. De cualquier modo no debería de gustarme porque yo soy decente ¡y él es tan material!

Además, me preocupa otro embarazo. Y esos jadeos fuertes y el chirrido de los resortes de la cama pueden despertar a los niños que no duermen después hasta la madrugada.

2

Soltera, sí. Pero no virgen. Tuve un primo a los trece años.

Él de catorce y no sabíamos nada.

Me asusté mucho. Fui con un doctor que me dio algo y no hubo consecuencias.

Ahora soy mecanógrafa y algunas veces salgo a pasear con amigos. Al cine y a cenar. Y terminamos la noche en un motel. Mi mamá no se entera.

Al principio me daba vergüenza, me humillaba que los hombres me vieran de ese modo después. Que me negaran el derecho a negarme cuando no tenía ganas porque me habían fichado como puta.

Y ni siquiera cobro. Y ni siquiera puedo tener caprichos en la cama. Son todos unos tales. ¿Qué que por qué lo hago? Porque me siento sola. O me fastidio.

Porque ¿no lo ve usted? estoy envejeciendo. Ya perdí la esperanza de casarme y prefiero una que otra cicatriz a tener la memoria como un cofre vacío.

3

Divorciada. Porque era tan mula como todos. Conozco a muchos más. Por eso es que comparo.

De cuando en cuando echo una cana al aire para no convertirme en una histérica.

Pero tengo que dar el buen ejemplo a mis hijas. No quiero que su suerte se parezca a la mía.

4

Tengo ofrecida a Dios esta abstinencia,
¡por caridad, no entremos en detalles!

A veces sueño. A veces despierto
derramándome
y me cuesta un trabajo decirle al confesor
que, otra vez, he caído porque la carne es
flaca.

Ya dejé de ir al cine. La oscuridad ayuda
y la aglomeración en los elevadores.

Creyeron que me iba a volver loca
pero me estaba atendiendo un médico.
Masajes.

Y me siento mejor.

5

A los indispensables (como ellos se creen)
los puede usted echar a la basura,
como hicimos nosotras.

Mi amiga y yo nos entendemos bien.
Y la que manda es tierna, como
compensación;
así como también la que obedece
es coqueta y se toma sus revanchas.

Vamos a muchas fiestas, viajamos a menudo
y en el hotel pedimos
un solo cuarto y una sola cama.

Se burlan de nosotras pero también nosotras

nos burlarnos de ellos y quedamos a mano.

Cuando nos aburrarnos de estar solas
alguna de las dos irá a agenciarse un hijo.

¡No, no de esa manera! En el laboratorio
de la inseminación artificial.

6

Señorita. Sí, insisto. Señorita.

Soy joven. Dicen que no fea. Carácter
llevadero. Y un día
vendrá el Príncipe Azul, porque se lo he
rogado
como un milagro a San Antonio. Entonces
vamos a ser felices. Enamorados siempre.

¡Qué importa la pobreza! Y si es borracho
lo quitaré del vicio. Si es mujeriego
yo voy a mantenerme siempre tan atractiva,
tan atenta a sus gustos, tan buena ama de
casa,
tan prolífica madre
y tan extraordinaria cocinera,
que se volverá fiel como premio a mis
méritos,
entre los que el mayor es la paciencia.

Lo mismo que mis padres y los de mi marido
celebraremos nuestras bodas de oro
con gran misa solemne.

No, no he tenido novio. No, ninguno
todavía. Mañana.

Rosario Castellanos

¿Un problema? El embarazo en la adolescencia

Cursó la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior en Biología, egresada de Fes-Iztacala UNAM. Licenciada en Biología Experimental por la UAM-Iztapalapa. Profesora de la materia de Biología en el CCH-Oriente, con 10 años de experiencia docente.
maribelhv@gmail.com

Maribel Hernández Velasco

Experimentales



JAMIE STREET

En México del total de nacimientos registrados en el 2016¹ del 17.8 % en mujeres adolescentes, las cifras no dicen cómo vive un estudiante una situación de embarazo, cuáles son las consecuencias.

En la actualidad hay una mayor apertura con respecto a la vida sexual, supongo que por ello me es frecuente observar que los jóvenes presentan una interacción más erótica y provocativa, por ejemplo, hay más coqueteo, abrazos efusivos, besos, etc.

Las prácticas sexuales aún presentan una gamma de prejuicios y de consecuencias, desde aquello que se considera moralmente bueno o malo de hacer (contexto ideológico); condiciones de riesgo de salud (contexto biológico-social), como son: embarazo a temprana edad, enfermedades de transmisión sexual, adicción sexual, además de desinformación. También están mediadas por múltiples categorías sociológicas como el género, el estrato socioeconómico, edad, el color de piel y el estilo de vida.

Menciona (Villalobos-Hernández, Campero, Suárez-López, Atienzo, & De la Vara-Salazar, 2015) que en ciertos sectores sociales existe una menor valoración de la educación escolar de las mujeres porque se considera que la principal función social de éstas es la maternidad y el cuidado del hogar. Esto se reflejó en los resultados obtenidos por este grupo, en donde el rezago educativo se incrementa con el nacimiento de un hijo más que con la presencia de un embarazo. Muchas veces no es un pensamiento de solamente desvalorizar sino también implica una desigualdad por ser mujer ya que en (Flores-Valencia, Nava-Chapa, & Arenas-Montreal, 2017) los adolescentes varones con hijos, la situación es diferente, muchos jóvenes siguen pensando que es obligación de las mujeres emplear un método anticonceptivo, no es de su incumbencia ella no se cuidó, otros en un aparente y limitado deseo de colaborar se ofrecen para pagar un aborto o simplemente las abandonan.



En las investigaciones revisadas también encontramos resultados que señalan que los adolescentes de nivel socioeconómico bajo tienen mayores posibilidades de presentar embarazos previos y rezago educativo. En muchas ocasiones esto implica vivir en una zona marginada o rural.

En un estudio realizado a jóvenes universitarios chilenos (Fernández, y otros, 2013) se encontró que en las cohortes más jóvenes la prevención es superior en los de mayor edad, al pasar los 20 años hay un cambio actitudinal y comportamental entorno a dichas prácticas. También se encontró diferencias entre los hombres y mujeres en actitudes como la responsabilidad, amabilidad, autodisciplina entre otros.

Esto se refleja lo publicado en la gaceta UNAM², en donde la Facultad de Medicina (FM) aplicó un cuestionario entre mil 388 alumnos de la FM, de entre 16 y 19 años; 62.3 por ciento del total fueron mujeres. Ello arrojó datos como que la

1. Información obtenida del INEGI resultados de la encuesta 2016 de embarazos en menores de 20 años <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/natalidad/>

II. Información obtenida de la Gaceta UNAM del 26 de septiembre del 2016 <http://www.gaceta.unam.mx/20160929/wp-content/uploads/2016/09/290916.pdf>

primera relación sexual, en promedio, ocurre a los 16.5 años, y que los jóvenes han tenido dos parejas. En su primera relación sexual, 87.3 por ciento usaron condón; el resto optó por el coito interrumpido, la píldora del día después o no utilizó algún método. Entre las 365 alumnas que ya han tenido relaciones sexuales, 347 no han estado embarazadas; 18 sí y, de ellas, 14 abortaron. De estas últimas, 11 estudiaron el bachillerato en el CCH, cinco en la Prepa y dos en escuelas privadas.

Esto plantea que hay diferencias entre el rol de género y también de la edad esto puede influir; el embarazo a temprana edad y no planeado, parece ser un ejemplo de esas diferencias y de la complejidad del ser adolescente (creencias, necesidades afectivas, control de emociones, intereses y la búsqueda de emociones y experiencias). Además de agregar que el contexto socio-cultural establece ciertas expectativas, como la edad, cuándo casarse, tener hijos, trabajar etc., esto se

enmarca dependiendo del tipo de sociedad que sea. En ocasiones para la comunidad, los jóvenes que a temprana edad tuvieron un bebé, se les considera como un problema sin embargo con el tiempo adquiere la visión de bendición.

Hace algunas décadas cuando ocurría un embarazo en la adolescencia, los obligaban a vivir en matrimonio, ambos trucaban sus estudios y comúnmente la madre se queda en casa, actualmente por las experiencias relatadas existe la posibilidad de no casarse, algunos los padres apoyan a los jóvenes para seguir estudiando, esto es muy significativo porque es una ruptura a una estructura cultural y social la familia obligada.

Las instituciones gubernamentales (Pérez Ramírez, Franco García, Meza Martínez, & Sánchez Hernández, 2016) conciben que los jóvenes tienen por *default* inmadurez y desconocimiento. Lo anterior puede contradecirse si se percibe el caso del



SARAH DINIZ

embarazo temprano (situación negativa) como un obstáculo que el joven enfrentará y que le puede ayudar a asumir la responsabilidad, ya que en las experiencias de vida puede acontecer fracasos, desilusión, logros, etc.

Independientemente que estas instituciones tienen la responsabilidad de crear programas de salud reproductivos, se requiere que el CCH realice programas de educación sexual integral, que se incluyan en los programas de estudio o en programas adicionales con enfoque de género y derechos sexuales y reproductivos.

A manera de conclusión, el embarazo en los adolescentes es un problema, por todos los tintes ideológicos de desigualdad que presenta, además de los prejuicios que se tienen con respecto al tema; aún hay muchos alumnos que les avergüenza porque se sienten juzgados por los adultos, razón por la terminan siendo orientados por sus compañeros. Es una prioridad sentarse a revisar cómo pensamos en el hogar, aulas e instituciones. 🌐



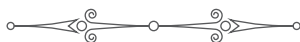
SANDRA SEITAMAA

Fuentes de consulta

1. Bahamón Muñeton, M. J., Vianchá Pinzón, M. A., & Tobos Pinzón, A. R. (2014). Prácticas y conductas sexuales de riesgo en jóvenes: una perspectiva de género. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 31(2), 327-353.
2. Fernández, A. M., Celis-Atenas, K., Córdova-Rubio, N., Dufey, M., Correa-Varela, M. A., & Benedetti Piccoli Ferreira, J. H. (2013). Sexualidad juvenil: prácticas, actitudes y diferencias según sexo y variables de personalidad en universitarios chilenos. *Red Med Chile*, 141, 160-166.
3. Flores-Valencia, M. E., Nava-Chapa, G., & Arenas-Montreal, L. (2017). Embarazo en la adolescencia en una región de México: un problema de salud pública. *Rev. Salud Pública*, 19(3), 374-378.
4. López García, M. E. (Diciembre de 2011). Prácticas y fenómenos emergentes en la juventud como vías de transformación social en Colombia. *Última década*(35), 33-59.
5. Pérez Ramírez, B., Franco García, N. K., Meza Martínez, L. A., & Sánchez Hernández, A. (2016). ¿Qué significa ser madre y padre adolescente? Estudio exploratorio del embarazo adolescente en un contexto urbano popular. En A. A. Evangelista García, T. Cruz Salazar, & R. Mena Farrera, *Género y juventudes* (págs. 229-256). San Cristóbal de las Casas: El Colegio de la Frontera Sur.
6. Villalobos-Hernández, A., Campero, L., Suárez-López, L., Atienzo, E., & Dela Vara-Salazar, E. (marzo-abril de 2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud Pública de México*, 57(2), 135-143.



CULTURA



La saeta de la luna / Artemisa Téllez

*El libro como dispositivo esencial
en la configuración del homo sapiens.
Algunas reflexiones para el siglo XXI / Edgar Ávila*

Hacia una verdadera subjetividad / Graciela Camarillo

*Paraíso y nostalgia, de Margarita Michelena:
la lírica del fantasma desterrado / Keshava R. Quintanar Cano*

Cultura



Saeta de luna

Nacida en Ciudad de México en 1979. Maestra en Letras Mexicanas por la UNAM. Escritora y tallerista. Autora de *Versos cautivos* (edición de autora, 2001), *Un encuentro y otros* (CAIPAJ, 2005), *Cuerpo de mi soledad* (Aquelarre, 2010), *Crema de vainilla* (Voces en Tinta, 2014), *Fotografías instantáneas* (Voces en Tinta, 2015), *Cangrejo* (Voces en Tinta, 2017), *Larga herida* (et.al, 2018) y *Casa sin fin. Bullicio de la memoria* (Verso destierrO, 2018).
www.artemisatellez.com

Artemisa Téllez



MARKUS SPISKE

Big bang

Fui arrancada de ti
como una perla pequeña
por el crecimiento inexorable
del universo en su conjunto.



MATTHEW FASSNACHT

Itinerario

Quién diría
después de todo lo vivido
no queda más que el fin del mundo
la cascada
y de tus ojos olvidarme diario
como si eso se pudiera...

Caída libre

casi como caer

des pa cio

sin gravedad

por

una

escalera

como des

p

e

ñ

a

r

s

e

en cámara l e n t a

en una película muda

mientras un piano

grave

toca una

melodía

familiar pero

desconocida:

así fue verte a ti

hablarle de amor

a ella...



REMI YUAN

EL LIBRO COMO DISPOSITIVO ESENCIAL EN
LA CONFIGURACIÓN DEL *HOMO SAPIENS*.

Algunas reflexiones para el siglo XXI

Sociólogo de la FES Acatlán y con estudios de Maestría en Psicología Social de grupos e instituciones por parte de la UAM Xochimilco. Profesor definitivo en los Colegios de Ciencias y Humanidades, planteles Azcapotzalco y Naucalpan impartiendo las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea I y II e Historia de México I y II desde 2004. Profesor en la FES Acatlán desde 2000.
edgaravila2000@yahoo.com

Edgar Ávila

Cultura



GLEN NOBLE

Las civilizaciones se desarrollan con la escritura y es el tránsito de la comunicación oral a la palabra escrita lo que desarrolla una civilización

Eric Havelock, "Historia crítica de la opinión pública"

En un principio, hace como unos 70 mil años, durante su paseo por el bosque de la evolución, el *homo sapiens* deambulaba su sobrevivencia cuando se dio cuenta que su pariente cercano, el mono, también tenía capacidades para comunicarse con su misma especie, "¡cuidado, hay un león en el río!", aúlla y gesticula el primate para alertar a su semejante pero a diferencia de ellos, la característica realmente única de nuestro lenguaje, no es la capacidad de transmitir información sobre los hombres y los leones. En el mejor de los casos, la fortaleza y superioridad lingüística permite generar información acerca de cosas que no existen en absoluto. Hasta donde sabemos, solo el *Homo sapiens* puede hablar de entidades enteras que nunca ha visto, ni tocado ni oído (Harari, 2014).

Gracias a la capacidad imaginativa del ser humano se inventan los libros cuyo objetivo es acumular. Su origen etimológico proviene del latín *liber*, que se refiere a la corteza del árbol, que constituye un conjunto de hojas de papel o de algún material semejante que, al estar encuadernadas, forman un volumen compacto. De acuerdo a la UNESCO, hoy en día para ser un libro, este debe contener al menos 50 hojas. Por estos motivos es necesario recordar el trascendental papel que el libro tiene como dispositivo que reúne a la palabra escrita en el siglo XXI inundado de imágenes. De acuerdo a Sartori (1997, 45-47), el *Homo sapiens* debe todo su saber y su avance a su exclusiva capacidad de abstracción.

Sabemos que las palabras que integran el lenguaje humano son símbolos que evocan también significados y traen a nuestra mente figuras o imágenes de cosas visibles que, en efecto, hemos observado. Sin embargo, esto sucede sólo con los vocablos concretos tales como casa, mesa, cama, árbol, etc. Por otra parte, casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en palabras abstractas que no tienen ninguna relación con cosas visibles y cuyo significado no se puede traducir en imágenes. Por ejemplo, no podemos visualizar términos tales como nación, estado, soberanía, democracia, representación popular, burocracia, etc.

Se trata de conceptos abstractos elaborados por proceso mentales de abstracción que están contruidos en nuestra mente como entidades. Para poder administrar nuestra realidad social, política y económica en la que vivimos y a la que se somete la naturaleza del hombre, utilizamos conceptos que representan



ANNIE SPRATT

entidades invisibles e inexistentes de manera material o concreta. A su vez, interpretando ciertos procesos históricos, podemos decir que los pueblos primitivos destacan en su lenguaje palabras concretas que garantizaban la comunicación pero también esto implicó una ausencia de desarrollo en su potencialidad científica cognoscitiva. De hecho, durante milenios estos pueblos antiguos no se desplazaron de sus pequeñas aldeas y organizaciones tribales. Por el contrario, las primeras sociedades civilizadas avanzaron porque adquirieron un lenguaje abstracto que permitió el conocimiento analítico científico¹.

De acuerdo al momento actual, podemos pensar que la cultura audiovisual² involucra mayorías mientras que la cultura del libro es de orden elitista. Veamos algunas diferencias entre ambos medios de información. Más allá de tratar a las letras individuales como objetos físicos, el cerebro humano puede percibir un texto en su totalidad como una especie de paisaje físico. Cuando leemos, construimos una representación mental del texto. La naturaleza exacta de tales representaciones permanece clara, pero algunos investigadores creen que son similares a un mapa mental que creamos de un terreno, como montañas y ciudades, y de espacios físicos de interior; tales como departamentos y oficinas.

En la mayoría de los casos, los libros de papel tienen una topografía más evidente que el texto en pantalla. Un libro de papel abierto presenta dos dominios claramente definidos: páginas de izquierda y derecha y un total de ocho esquinas en las que uno se orienta. Al pasar las páginas de un libro de papel se realiza una actividad similar a dejar una huella tras otra por un sendero, hay un ritmo y un registro visible del transcurrir de las hojas. Todas estas características permiten formar un mapa mental, coherente, del texto.

En contraste, la mayoría de los dispositivos digitales interfieren con la navegación intuitiva de un texto y a pesar de que los libros electrónicos y tabletas replican el modelo de páginas, estas son efímeras. Una vez leídas, esas páginas se desvanecen, y se suman más rápidamente a nuestro olvido. Los aspectos sensoriales de la lectura en papel importan a la gente más de lo que cabría suponer: la sensación de papel y tinta; la opción de suavizar o doblar una

1. Si consideramos nuestro presente del año 2016, podemos hablar del incesante avance tecnológico para clasificarlas como de bajo o alto nivel (Díaz: 200, 100). En el primer grupo están el ferrocarril, el automóvil, los servicios pos, el libro impreso, la radio, el cine y la telefonía mientras que en el segundo nivel Díaz ubica a los transportes aéreos, la televisión y la informática. En muchos sentidos podemos mezclar los dos niveles de avance y desarrollar así más tecnología.

2. Sartori propone el término multimedia para abordar a los ya numerosos medios de comunicación actuales y dice que la televisión no es la dominante por lo que conceptualmente la multimedialidad unifica en un solo medio a la palabra escrita y hablada, además del sonido y la imagen.

PRASANNA KUMAR



página con los dedos, el olor, el sonido distintivo de pasar una página, la posibilidad de subrayar, de detenerse y tomar nota, hacen que se elija más el papel.

Es probable que el organismo de las nuevas generaciones, del hombre del futuro o de los nuevos seres digitales cree otras redes neuronales que les permitan preferir lo electrónico al papel, pero mientras tanto, hoy el resto de la población sigue prefiriendo el contacto con las históricas hojas. Sin embargo, anteriormente, los acontecimientos del mundo se nos relataban por escrito. Actualmente se nos muestran y el relato o explicación, proviene de lo que asociemos con las imágenes que aparecen en la pantalla.

De ser esto cierto, podemos afirmar que nos enfrentamos a una metamorfosis que altera la naturaleza misma del *Homo sapiens*. En este sentido Sartori afirma que también se trata de otro tipo de procesos de mayor envergadura y que tiene que ver con la misma formación o *paideia*, es decir, la formación de adolescentes y también la constitución de un *anthropos* o sujeto nuevo, quizás el *Homo mediaticus* u *Homo cibernautus*. En todo caso, lo mejor es considerar la posibilidad de la suma y la integración en vez de la resta y la desvinculación.

De acuerdo a Sartori, palabra e imagen no se contraponen y debemos buscar una síntesis armónica con los dos elementos. Si hacemos lo contrario, todos perdemos. Y para no atrofiar el acto de leer, es decir, de inteligibilidad, debemos de explicar la imagen por medio del razonamiento y la argumentación escrita también. 📖



LAETITIA BUSCAYLET

Fuentes de consulta

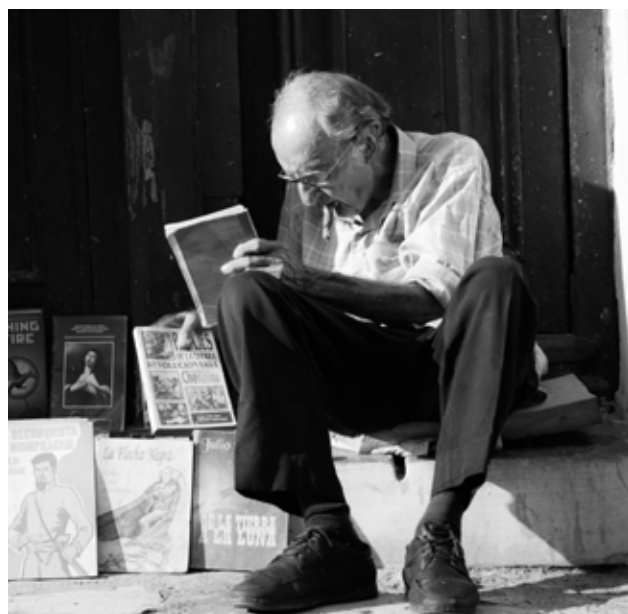
1. Harari, Yuval Noah: "De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad". Traducción de Joan Domènec Ros. Debate. Madrid, 2014.
2. Sartori, Giovanni: *Homo videns*. La sociedad teledirigida. Taurus. Méxicio, 1998
3. Potter, Mary. "El Cerebro Humano". Monterrey, México. Revista El Horizonte. 2014.
4. Wolf, Maryanne. "Cerebro y Papel". Buenos Aires, Argentina. Revista La Voz. 2012 <http://definicion.de/libro/#ixzz4N5CQVtBj> consultado el 20 de septiembre de 2016

Hacia una verdadera subjetividad

(Distrito Federal, 1994). Egresado de la licenciatura en Comunicación, con pre-especialidad en Investigación y Comunicación Educativa, por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Graciél Camarillo

Cultura



CRAIG PHILLBRICK

El objetivo del siguiente texto es conocer las posturas de diversos personajes (entre los que se podrán hallar pedagogos, filósofos, escritores, entre otros), sobre el tema de la lectura y la importancia de ésta para el ser humano.

Cabe señalar que los autores referenciados no han sido los únicos que han abordado la cuestión de la que se hablará, y son más reflejo de las experiencias de lectura y criterios de quien redactó este documento, cuya única intención es ofrecer pautas para la reflexión e invitar al lector a la discusión de ideas.

En abril de 1922, Aldous Huxley, escritor inglés de ciencia ficción, en una colaboración para la revista norteamericana Hearst, escribió: *'[...] hay demasiados libros. Con el fin de alcanzar la categoría de ciudadano del mundo contemporáneo bien informado y actualizado, un hombre debe leer tantos libros que es casi imposible que pueda haber leído alguno de ellos apropiadamente'* (2015: 85-87).

Más tarde, en 1930, en una participación para la revista de moda, política y entretenimiento, Vanity Fair, propuso una posible solución al problema planteado años atrás, en el artículo ya mencionado, la cual consistía en la restricción de la multiplicación del material de lectura, a través del aumento de los costos de impresión.

En otras palabras, para que, de acuerdo a Huxley, el nivel cultural de América y Europa se elevara al nivel alcanzado por los griegos a mediados del siglo V a. de C., habría que colocar pocos libros a la venta y, además, deben de ser muy caros.

Para el autor de 'Las Puertas de la Percepción', *'la cultura no deriva de la lectura de libros, sino de la lectura de buenos libros'* (2015: 77-79).

Al hábito de leer demasiado, y de temas tan variados, Huxley lo denomina un 'vicio'.

¿Vicio por la lectura? ¿No es acaso eso algo tan apremiado en estos días, que incluso existen individuos que publican en blogs o en plataformas de vídeo, diariamente, reseñas de todos los libros que han leído, o el cúmulo de títulos que leerán, y cuentan con miles de seguidores? ¿Y no son acaso esos mismos individuos los invitados a varias ferias de libros para hablar sobre experiencias literarias e incitan a los presentes a leer mucho –y de paso adquirir la novela de su autoría–?

A la par, al menos en México, existen un sinnúmero de campañas promotoras de lectura. Quizá las más conocidas sean las iniciadas por el Consejo de la Comunicación. Las cuales, por motivos altamente sospechosos, se valen de personalidades (o #embajadores) de la talla de 'celebrities web' e 'influencers'.

Por otra parte, según datos de la Encuesta Nacional de Lectura, realizada por la ahora Secretaría de Cultura, del año 2015, en el país se leen 5 libros en promedio al año por persona, mientras que la Ciudad de México destaca con un promedio de 9 libros por habitante. Además, la mayoría de la población señaló que leyó una

cantidad de libros mayor que en años anteriores, y que lee más por gusto que por necesidad. En conclusión, en este contexto, respecto a la lectura, el panorama pareciera ser bastante favorable.

Entonces, ¿dónde quedaría la propuesta del autor cuya novela más conocida, *Un Mundo Feliz* de 1932, abarrota las principales cadenas de librerías del país y tiene un costo menor a 200 pesos? Vale recordar que las reflexiones antes expuestas son previas a su publicación.

Pero no hay que llegar a malentendidos. No se trata de levantar el dedo y apuntar al escritor; habría que hacerlo hacia el lector. Por lo que, ¿cuál sería la consecuencia inmediata de leer mucho o en demasía?

El mismo Huxley responde en el artículo para Hearst:

‘Los hábitos de lectura indiscriminada y excesiva, como se dan en el presente en casi todos los casos entre los más cultivados, rara vez son compatibles con un pensamiento riguroso [...]’ (2015: 85-87).

Para Antonin-Gilbert Sertillanges, filósofo francés, en su texto ‘La Vida Intelectual’ (1984), la lectura es la mejor forma de aprender. Pero, la lectura excesiva, *‘de la cual muchos se jactan como de una preciosa cualidad intelectual, es en realidad un defecto [...] Es necesario leer inteligentemente, no apasionadamente’ (1984: 99-130).*

Otro pensador, Juan Amós Comenio, pedagogo checo, en ‘Didáctica Magna’ (1922), por otro lado, sugiere que el estudiante -o lector- *‘no tenga abundancia en libros, a no ser los de su clase -ya que, añade- se despiertan dudas respecto del conocimiento mismo -de la persona-’ (1984: 99-130)*, lo que no propiciaría el entendimiento de las cosas.

Arthur Schopenhauer, filósofo alemán, con un extracto de ‘El amor, las mujeres, la muerte y otros temas’ (1984), complementaría lo dicho por Comenio así: *‘La lectura nos quita en gran parte el trabajo de pensar. Así nos sentimos aligerados al pasar de nuestros propios pensamientos a la lectura. Pero durante la lectura es nuestra naturaleza realmente el campo de batalla de pensamientos extraños’ (1984: 396-402).*

Lucio Anneo Séneca, filósofo romano, en ‘Epístolas Morales’ (1884), aconsejaba al joven Lucilio de no permitir *‘que la lectura de muchos autores y de toda clase de obras denote en ti una cierta fluctuación e inestabilidad’ (1884: 2-4).*

Incluso, Giovanni Sartori, politólogo italiano, en *Homo Videns: La sociedad teledirigida* (1997), regresa a la opinión de Hieronimo Squarciafico, literato veneciano: *‘[...] se oponía a la cantidad de libros que se podían hacer con la imprenta porque debilitaba la memoria y la mente’ (1997: 35-39).*

Así, recapitulando, de lo poco que se ha expuesto hasta el momento:



DEWANG GUPTA

1. No se trata de leer muchas obras y, de hacerlo, que de preferencia sea sobre un solo tema.
2. La lectura adquirida debe de ser coherente con el pensamiento y la personalidad del individuo.
3. A través de la lectura aprendemos, mas es necesario que se defina acerca de qué se desea aprender.

Si de la lectura deviene el aprendizaje, por ende, la segunda parte de este texto, iniciaría con la pregunta: ¿Qué es leer? De las diversas acepciones que se pudieran hallar, es probablemente la ofrecida por Berta Hiriart y Marcela Guijosa, en 'Taller de Escritura Creativa' (2003), un buen punto de partida: *'Interpretar mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito'* (2003: 220). Paulo Freire, pedagogo brasileño, en 'La importancia de leer y el proceso de liberación' (1984), aportaría explicando que dicha interpretación –o decodificación, como lo define- debería llevar hacia la comunión de dos clases distintas de lectura: la del mundo y la de la palabra. La primera precedería a la segunda: Lenguaje y realidad envueltas en un vínculo dinámico. Y es ese mismo dinamismo lo que proporcionaría al sujeto una actitud crítica frente al texto, lo que es indispensable, apunta Freire, para la realización de un estudio serio sobre cualquier tópico. *'Los libros en verdad reflejan el enfrentamiento de sus autores con el mundo'* (1984: 47-53), señalaría.

Porque estudiar es, en palabras de Ortega y Gasset, filósofo y ensayista español, en 'Sobre el estudiar y el estudiante' (2003): *'[...] siempre, y sobre todo hoy, una necesidad inexorable del hombre'* (2003: 274-208).

Necesidad por descubrir e interpretar su realidad, en lo vertical y en lo horizontal. A través de la experiencia surgirán las inquietudes que nos obligarán a acudir a los libros, a las palabras, a las reflexiones de pensadores de antaño que, en algún momento, tuvieron los mismos conflictos a los que ahora nosotros nos enfrentamos. Pues está, además, la interrogante sobre qué nos hace humanos y cómo definir a la condición humana.

Juan Enrique Pestalozzi, pedagogo sueco, autor de 'El Canto del Cisne' (1982), apela por un equilibrio entre la lectura de la naturaleza y la de la palabra. Por ese motivo, no es necesario leer mucho ni atiborrar nuestro estante con títulos que quizá nunca lleguemos a leer y sólo los hayamos adquirido por moda y por confundir, diría Schopenhauer, a una verdadera ilustración con una lectura de *'lo último, para tener un asunto de conversación'* (1984: 396-402) en los círculos que frecuentamos.

A veces, no se trata de adentrarse en miles de libros para despejar cuestiones existenciales. A veces, con sólo uno basta, uno al que cada vez que queramos podamos regresar y encontrar nuevas perspectivas e interpretaciones.

EMILY RUDOLPH



Jean Guitton, teólogo francés, en 'El Trabajo Intelectual', pregunta: '¿Y no será exagerado calcular en diez los libros bien leídos en un año? Y aún más, este lector regular, transcurridos treinta años, ¿no experimentaría más placer en releer los libros que le gustaron en su juventud que en leer otros nuevos?' (1984: 225-234).

En conclusión, si se buscara una respuesta a la propuesta ofrecida por Huxley hace casi cien años, habría que parafrasear a Ortega y Gasset: No consiste en decretar que no se lea, sino en reformar profundamente ese hacer humano que es el leer y, consecuentemente, el ser del lector. ☺



RADU MARCUSU

Fuentes de consulta

1. Comenio, Juan. (1922; 2013, vigésima edición). *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa (Colección 'Sepan Cuantos...'): México. 257 páginas.
2. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). (2016). *Encuesta Nacional de Lectura 2015*. Consultada por última vez: julio de 2017. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf
3. Freire, Paulo. (1984; 2013, sexta reimpresión). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI editores: México. 176 páginas.
4. Hirriart, Berta; Guijosa, Marcela. (2003; 2015, Ediciones culturales Paidós). *Taller de escritura creativa*. Editorial Paidós: México. 253 páginas.
5. Huxley, Aldous; Sena Matías (compilador). (2015). *Si mi biblioteca ardiera esta noche: Ensayos sobre arte, música, literatura y otras drogas*. Editorial Edhasa: España. 443 páginas.
6. Montes, Sergio. (2003; 2013, tercera reimpresión). *Clásicos de la Pedagogía*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán: México. 315 páginas.
7. Patte, Geneviève. (2011). *¿Qué los hace leer así?: Los niños, la lectura y las bibliotecas*. Fondo de Cultura Económica: México. 270 páginas.
8. Pestalozzi, Juan. (1982; 2004, tercera edición). *El Canto del Cisne*. Editorial Porrúa (Colección 'Sepan Cuantos...'): México. 217 páginas.
9. Sartori, Giovanni. (1997; 2015, vigésima reimpresión). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Editorial Santillana: México. 213 páginas.
10. Schopenhauer, Arthur. (1984). *La sabiduría de la vida/En torno a la filosofía/El amor, las mujeres, la muerte y otros temas*. Editorial Porrúa (Colección 'Sepan Cuantos...'): México. 406 páginas.
11. Séneca, Lucio. (1884). *Epístolas Morales*. Luis Navarro, editor: España. 576 páginas.
12. Sertillanges, Antonin; Guitton, Jean. (1920, 1951; 1984, primera edición con ambas obras). *La Vida Intelectual/El Trabajo Intelectual*. Editorial Porrúa (Colección 'Sepan Cuantos...'): México. 288 páginas.

Paraíso y nostalgia, de Margarita Michelena: la lírica del fantasma desterrado

Licenciado en Administración y Especialista en Literatura Mexicana del Siglo XX, por la UAM-A. Es Maestro en Docencia para la Educación Superior (MADEMS). Desde hace ocho años es Profesor de Asignatura B. Definitivo en el Área de Talleres y Comunicación. Actualmente estudia la carrera de Lengua y Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (SUA). Es director del CCH Plantel Naucalpan.
keshava_quintanar@yahoo.com.mx

Keshava R. Quintanar Cano



Margarita Michelena.

Cuando todos estaban de ida hacia la muerte,
[ella] venía de vuelta.

Don Segundo Sombra, Ricardo Güiraldes.

Entonces, con el paso de un dormido despierto,
sin rumbo y sin objeto nos echamos a andar.
La noche vierte sobre nosotros su misterio,
y algo nos dice que morir es despertar.

Nocturno miedo, Xavier Villaurrutia.

Desde hace tiempo, el hombre, a partir de los distintos ámbitos del conocimiento y la cultura, ha buscado explicar y comprender un fenómeno que la parapsicología denominó (de la mano de la mitología popular): el fantasma. El *Diccionario de la Real Academia Española* define al fantasma como la “imagen de una persona muerta que se aparece a los vivos”; por su parte, la Enciclopedia Británica los llama “visiones quiméricas” e “imágenes de un objeto que quedan impresas en la fantasía” (*Lexipedia*, 170). Para la literatura¹, la poesía y el cine, el fantasma se ha consumado artísticamente como el hermoso espejismo de nuestros oscuros deseos.

Al respecto, José Espronceda escribió: el fantasma es “fugitiva vela, esperanza blanca y vaporosa” (Espronceda: 53); para Edgar Allan Poe es “un alma que, sobre la tumba gris, yace con sombríos pensamientos”; Guillermo del Toro, en su película, *El espinazo del diablo*, dice: es “un evento terrible condenado a repetirse una y otra vez [...] un sentimiento suspendido en el tiempo; como una fotografía borrosa, como un insecto atrapado en ámbar” (Del Toro). Así, los espectros que regresan del ultramundo, “capturados” en esta dimensión, comparten el tormento y el dolor por lo perdido. Un fantasma sufre, extraña el cuerpo, la piel y aquellas cosas que dejó pendientes².

Sin embargo, en el sentido inverso, algunos vivos, al experimentar una muerte clínica, prueban el sueño eterno por algunos minutos y, al resucitar, no hacen otra cosa que atormentarse por la belleza

1. En la literatura, el tema del fantasma tiene gran importancia, he aquí algunos ejemplos clásicos: *Hamlet*, de William Shakespeare; *El fantasma de Canterville*, de Oscar Wilde; *El monte de las ánimas*, de Gustavo Adolfo Bécquer; *En la cripta*, de H.P. Lovecraft; *Aura*, de Carlos Fuentes; *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo; *El resplandor*, *Christine* y *Cementerio de mascotas*, de Stephen King; *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende; *El donador de almas*, de Amado Nervo, y un largo y vaporoso, etcétera.

2. “La muerte es un lento proceso físico y mental que forma parte de la misma naturaleza. Si admitimos alguna trascendencia para el espíritu, no todo acaba en la putrefacción de los tejidos y en la desintegración de los huesos.” (Valverde, 2).

y la paz que dejaron, transformándose en vagabundos agónicos, espectros en pena, de carne y hueso, tal como el yo lírico de una de las poetisas mexicanas más importantes, y a la vez menos leídas de mediados del siglo XX: Margarita Michelena.

Este texto busca analizar la temática principal de *Paraíso y nostalgia* (1945), de Margarita Michelena, la hipótesis es que la voz lírica retoma su experiencia en “el otro mundo” y, desde el destierro de aquél paraíso, cincela los cuerpos poéticos de su primer poemario. Para ello, revisaremos brevemente, la biografía de la autora, su contexto histórico, así como los elementos formales (rima, métrica y ritmo) de algunos poemas. Cabe señalar que para profundizar ambas dimensiones de análisis (fondo y forma), por un lado, estudiaremos la entrevista que le concedió Margarita Michelena a Ana María Jaramillo, publicada en *Tierra adentro*, y por el otro, nos apoyaremos en el libro *Cómo se comenta un poema*, de Ángel Luis Luján Atienza, en particular el capítulo: “Pragmática del poema”. Sin más preámbulos, enseguida las imbricaciones entre la vida-muerte-vida de Michelena y su génesis poética.

De la sutileza al retorcimiento de la torre

Margarita Michelena³ nació el 21 de julio de 1917 en la ciudad de Pachuca. Poeta, narradora, feminista, traductora y periodista, fue hija de padres españoles (del País Vasco)⁴. Su infancia transcurrió entre México y Pachuca; estudió algunos cursos en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Flores, 2009).

Sus libros de poesía son: *Paraíso y nostalgia* (1945), *Laurel del ángel* (1948), *3 poemas y una nota autobiográfica* (1953), *La tristeza terrestre* (1954) y *Reunión de imágenes* (1969). Forma

3. Margarita Michelena fue “guionista de la estación de radio XEW, editora en los periódicos Novedades y Excélsior. Dirigió el suplemento cultural de la revista *Siempre* y colaboró en las revistas *Examen*, *Pájaro* y *Cascabel*, así como en la revista *América*, publicada por la Unión Panamericana de Washington, bajo la dirección de Efrén Hernández, y para la Casa de la Cultura de Ecuador. Michelena fue directora de la revista literaria *El Libro y el Pueblo*, editado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), después de lo cual realizó el estudio sobre novela y cuento mexicanos para el número monográfico de *Messico*, publicado por Centro de Acción Latina de Roma. En 1967, dirigió la revista política *Respuesta* y estuvo a cargo del departamento de prensa de la Dirección General de Información del Departamento de Turismo. A finales de los años setenta, Michelena reunió a varias escritoras y periodistas y creó el primer diario a nivel nacional elaborado por y para mujeres. En 1980 aparece el diario *Cotidiano* y su lema era ‘La expresión de la mujer en la noticia’, su principal objetivo fue dar a conocer las noticias desde el punto de vista femenino. Como crítica publicó: *Notas en torno a la poesía contemporánea*. Tras una enfermedad que le produjo parálisis facial, su estado de salud empeoró y, víctima de un derrame cerebral, murió en la Ciudad de México, el 27 de marzo de 1998.”(Flores, 2009).

4. Tanto la crítica como ella misma reconocen a “Notas para un árbol genealógico” como su mejor poema (Michelena, 111-127), en él decanta su mirada sobre sus orígenes vascos, así como de la mitología, la historia y las gentes que, sagradas y silenciosas, fluyen en su sangre de sabor a viejo mundo. Es un “texto que corona y concluye su obra poética, de fuerte raigambre personal y aspiración a la trascendencia sin concesiones, recogida en *Reunión de imágenes*” (Jaramillo, 4).

parte de la generación de los poetas nacidos en la década de 1910-1920: “Concha Urquiza, Miguel Bustos Cerecedo, Octavio Paz, Efraín Huerta, Nefthalí Beltrán, Raúl Leiva, Alfredo Cardona Peña, Margarita Michelena, Francisco Gines de los Ríos, Emma Godoy, Griselda Álvarez, José Cárdenas Peña, Alí Chumacero, Tomás Díaz Bartlett.” (González, 294). A propósito de su poesía y feminismo artístico, Octavio Paz comentó:

Margarita Michelena y Rosario Castellanos: aunque no escriben lo que se llama “poesía femenina”, sus poemas no habrían podido ser escritos sino por dos mujeres enteras y que asumen su condición. Los poemas de Margarita Michelena son torres esbeltas, construcciones intelectuales de una sensibilidad inteligente. Introspección, dialéctica interior que no pocas veces se desliza de la sutileza al retorcimiento. Margarita Michelena y Rosario Castellanos pertenecen a la tradición de la ruptura sólo en momentos aislados (Paz, 233).

Efectivamente, en la poética de Margarita Michelena observamos una depurada y rigurosa sensibilidad, ella misma decía que era ontológica, “dirigida al ser humano y hecha por el ser humano” (González, 294). Aunado a este humanismo, también descubrimos una orquesta de núcleos esenciales de eso que llamamos “vida”, expresada desde el ser. De ahí que cuando Paz habla de su “dialéctica interior”, encontremos representaciones de esa lucha de opuestos: el yo y la otredad. En este sentido, se podría decir que su postura política-feminista, nunca llega a concretarse en su poética, al parecer ese espacio lo reservó sólo para ella y sus espíritus exiliados.

Paraíso y nostalgia: el destierro del fantasma

Son diecinueve los poemas que integran el primer poemario de Margarita Michelena, el más extenso de todos. En su mayoría, argumentalmente, comparten una misma temática: la nostalgia por la muerte⁵. Y es que aún desde la primera lectura, podemos percibir que el tópico central, el artificio centrípeto con el que se reúnen las imágenes y figuras retóricas de los poemas es la muerte como una evocación afortunada. Para muestra, “Jubilosa nostalgia”:

Jubilosa nostalgia

¿Qué puedo saber **yo**, criatura inocente,
abandonada con terrible crueldad en este paraíso,
si vivo caminando por mis fútiles lágrimas
y confinada en luminoso exilio
sabiendo que la flor se ha de abrir en la noche?

5. En sincronía y sobre esta temática reiterada, Jorge Luis Borges también reconoció: “El curioso lector advertirá ciertas afinidades íntimas. Unos pocos argumentos me han hostigado a lo largo del tiempo; soy decididamente monótono.” (Borges, 11).



JEISON HIGUITA

Y no ha sonado aún sobre mi frente
la hora grave
que habrá de rescatarme de mi interino gozo,
que ha de ungirme de llanto,
con el llanto infinito que espero en mi sonrisa,
de pie sobre mi isla sin pecado y sin gracia.

Yo vivo en este día que no cierra los ojos,
esperando la muerte de esta amarga dulzura,
la caída
de mi alegría bárbara.

¿Qué puedo saber **yo**,
si no me han entregado al dolor que me aguarda?
He de medir mi voz al canto que resuena
en mi dulce destierro,
que aún me están vedados
mi posesión y mi abandono
y las más hondas de mis lágrimas (9).

En este poema de cuatro estrofas en verso libre, vemos cómo el yo lírico apela a esos constructos que se tejen con el hilo de la capucha de la muerte, y ejemplifican con claridad el tema central de su poética. A propósito de lo anterior, en la entrevista que le hizo Ana María Jaramillo en 1993, Margarita Michelena dijo:

Yo vi la muerte, estuve técnicamente muerta unos minutos, muy joven. El atraso de la medicina de entonces no era muy grande. Me operaron del apéndice y sufrí muchas complicaciones, tuve un paro cardíaco, pero lograron resucitarme. Mi impresión no

fue aterradora, sabía que me iba a morir, recuerdo la llama de los santos óleos, una amiga, Cuca Moreno Sánchez, estaba junto a mí con unas rosas, el olor es de lo último que recuerdo, después oscuridad, y mucha paz..., como un terrón de azúcar que se deshace, pero lograron resucitarme, con masajes cardíacos, no sé, pero fue muy a mi disgusto, ya no quería vivir. [...] En la convalecencia escribía algunos poemas que están en el primer libro. [...] (Jaramillo, 7).

De esta forma, en la mayoría de los poemas de *Paraíso y nostalgia*, el yo lírico, el narrador poético, proyecta la idea del regreso a la vida con desconsuelo, incluso con la fatalidad de una tragedia. Esto es interesante ya que contradice la poética de muchos creadores líricos que cuestionan el por qué de la brevedad vicaria, y de la inutilidad de lo aprendido y hecho al momento de transitar al otro mundo. El yo lírico de Margarita Michelena desea morir, demanda regresar; incluso por momentos pareciera que aborrece la vida.

Paraíso perdido

Yo he estado un día libre
de mi prisión de venas.
Sin nombre, sin palabras.

De mí nacen dos ríos de dolor
constantes y profundos.
Y aquí estoy,
en medio de mis largos cabellos,
de la que no soy,
ardiendo como una estrella presa
y viendo con horror la intensa vida,
la inútil vida que va dentro de mí:
mis uñas crecen y mis ojos brillan.

Toda voy hacia fuera
y mis raíces agonizan.
Para el natal paisaje,
para el mundo inocente
del que he bajado un día,
mis ojos están ciegos
y mis manos se han hundido en la sangre
de esta danzante primavera. (9).

Aquí en "Paraíso perdido", incluso, manifiesta asco, una diáfana repulsión por la vulgaridad de ser corpórea. Si la muerte clínica le permitió conocer esa otra dimensión y, desde ahí, vislumbrar la grandeza de eso que llamamos muerte, quizá la acepte como la única y verdadera vida. He aquí algunos fragmentos de dos poemas que por cuestiones de espacio, no transcribimos completos, pero que demuestran el deambular de un fantasma que *vivo, muere*.



Dualidad

[...]

Yo puedo ser dos vidas.
A las dos puedo amarlas.
A veces las sorprendo, con su canción,
a una, jugando en mis cabellos.
Y a la otra matándome
con su fuego de estrella
elegida para morir ardiendo.

Pero existe en mi tiempo
un instante de nieblas,
un viaje en el que muero
para todos los ojos que me suponen viva,
para las altas voces que en un diáfano incendio.
me separan del dolor de mi sombra (14-15).

La invisible muralla

Pienso en la realidad del sueño
y en la inexistencia
de lo que puede vivir bajo mis dedos.
Y me advierto en destierro de lo real
y en una angustiosa frontera
con lo tangible y muerto.

[...]

Entonces, sobre su sangre fresca
como un húmedo fuego,
que golpea y que avanza
como un ejército de tallos
y se extiende como una noche cálida,
yo confirmo su muerte.

Yo, extranjera en mi carne
y en mis propios sentidos,
la visible y la ausente.

[...]

Soy una pálida y feliz
proscrita de lo muerto
y oscura, sin camino
para verme en lo cierto. (12-13).

Además de ver cómo se permite jugar con la versificación y no sujetarse a los lineamientos estructurales del canon, Michelena y su yo lírico, irreverentes, se mantienen de luto y repatriados a un mundo escaso de gusanos salvadores. Convertidas en voces genuinas y auténticas, sus palabras empatan con el lector desolado,

exiliado, y lo adhieren a esa carne de niebla y tristeza. De ahí que Octavio Paz sostenga:

Sólo por instantes, Margarita Michelena olvida la tempestad en que su espíritu se debate. El destierro es en ella un tema no sólo grato sino solazadamente frecuentado. Ávida de reconocerse en la ceniza, arrebatada por el canto que alienta en las tinieblas, ayuna de misericordia para consigo misma, su desolada poesía resuena como la antiqüísima voz de alguien que clama desde las arenas. De pocos poetas mexicanos debe decirse, como de ella, que hace nacer las imágenes de su propia desolación. De la angustia parte su poética y de la sombra que refleja emana un resplandor que se desposa con lo irremediable. Casi nunca recurre al gozo asiduo de lo inmediato, que tantas veces reconforta, sino que su alma se nutre de mirar cómo el deseo desciende hacia el desplome. (Paz, 233).

Años después, en la entrevista antes citada, Margarita Michelena respondió a la pregunta concreta: “se ha dicho, y lo ha dicho Octavio Paz, que su poesía habla del exilio.

Claro, yo pensaba que este mundo, esta tierra era un destierro, cuando regresé de aquella paz, vi la tierra como un exilio, estaba exiliada de mi cuerpo, de la vida, por mucho tiempo me negué a vivir, cuando tenía veinte años. Cuando me casé por vez primera el amor me reveló otras cosas. Pero no tengo, por ejemplo, un poema de amor, lo que se dice un poema de amor, no. Vivía en este mundo como que a fuerzas, sin ser una amargada. Mi idea del amor está en el diálogo de los contrarios, todo eso que jamás se podrá conciliar. Vivía en lo profundo de mi ser una vida doble, la del desterrado. Como si me hubieran robado la paz” (Jaramillo, 8).

Esto lo podemos observar en “Dualidad”: el yo lírico, dialéctico, se reconoce como un humano que goza de los contornos, del jugueteo con el cabello, de la sexualidad y, al mismo tiempo, presenta una férrea disposición “a morir ardiendo, con un fuego de estrella”⁶. La dualidad presencia-ausencia de vida se mantiene como eje temático.

6. Al leer los poemas de Margarita Michelena observamos cierto paralelismo con los “Nocurnos” de Xavier Villaurrutia, de su extraordinaria *Nostalgia de la muerte* (1938), esta vinculación podría generar otra línea de investigación. En este tenor de ideas, en la 28 FERIA Internacional del Libro del Palacio de Minería (FILPM), de 26 de febrero de 2007, María del Rocío González, investigadora del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM, “habló sobre lo poco valorada que ha sido la obra de Michelena, así como las similitudes y paralelismos con poetas como Villaurrutia y Gorostiza” (Recuerden a Michelena).



JOHNY VINO

Desde la pragmática⁷ del exilio y del poema egótico al apelativo: una imposible historia de amor

A medida que vamos transitando por *Poesía y nostalgia*, si bien el tema principal se mantiene, el yo lírico, por su parte, cambia de voz, ya no sólo es él el protagonista, ahora incluye a un tú, es decir, aparece una segunda persona receptora del poema, que gesta al “otro” y lo incorpora a los pilares de esa construcción poética. Para ayudarnos a desentrañar los efectos y propósitos de este recurso arquitectónico, Luján Atienza distingue dos tipos de poemas a partir de la presencia de interlocutores (deícticos de persona): Los poemas egóticos (de primera persona) y los poemas apelativos (de segunda persona). Esta distinción, aplicada a Michelena, nos parece interesante: al parecer el orden de los poemas no es casual, existe una posible intención de crear una lectura creativa, “cómplice”, diría Cortázar, que genere una historia a partir de los recursos discursivos y del pequeño “ajuste” que Michelena le hace a su temática, el culpable, aparentemente, el amor. Veamos cómo es que fondo y forma hacen posible tal ejercicio de creación por parte del lector.

Como decíamos, en los primeros nueve poemas, el yo lírico, insistente, no pierde la ocasión para levantar la mano, no sólo nos dice que es él el enunciador del discurso, sino además que son suyos los sentimientos y las emociones, tal como podemos

7. “Tenemos que aplicar un criterio pragmático, ya que por muy cerca que esté la voz del hablante poético de la del autor habrá que conservar, preventivamente, esa barrera de la ficción (por muy fina que sea) para considerar que estamos en el terreno de la poesía (de lo contrario estaríamos ante una confesión o confidencia, que no son géneros literarios [...]) En teoría, el nivel pragmático es el más abarcante de todos, pues es la relación con el contexto (en sentido amplio) la que hace que la selección y formalización discursiva se realice en un sentido u otro.” (Luján, 226).

discernir en un fragmento de “Entrega y muerte”, en el que vemos en una estrofa no sólo la obstinación del pronombre, sino además la repetición del tema.

Entrega y muerte

[...]

Yo no he llegado nunca al final de la noche.

Y el mar existe.

Y **yo** deseo correr

hacia mi entrega y a mi muerte. (17).

Luján Atienza sostiene que estos poemas egóticos, primordialmente, sirven como artificios de identificación en los que el yo lírico se define y caracteriza tanto para sí mismo como para el lector, “este tipo de poemas constituyen tematizaciones del ‘yo’, y plantean, por lo común, el problema de la identidad” (229). Además, consideramos que esta forma de decir a partir de la primera persona, le brinda verosimilitud al poema, nos hace creer que lo dicho se aproxima a la verdad, si no ¿de qué otra forma podríamos experimentar sensaciones y emociones reales a través de la palabra?, si no le concedemos al yo lírico esa posibilidad de verdad, no podríamos conectar esas “expresiones fijadas de vida”, diría Paul Ricoeur, con nuestras propias experiencias. El yo lírico explícito⁸ facilita el encantamiento.

En este sentido nos parece, siguiendo esta línea de análisis, que a partir del poema “Cuando **yo** digo amor”, el tema principal se adapta a un posible y nuevo estímulo. Es así como el yo lírico lo anuncia:

Cuando yo digo amor

Cuando **yo** digo amor

soy como una víctima.

La inválida en salud.

El granizo y la rosa paralelos.

La dualidad del árbol y el paseante.

La sed y el parco refrigerio.

Yo soy mi propio amor

y soy mi olvido.

[...]

Cuando **yo** digo amor

8. “El ‘yo’ que aparece en el poema, como todos los demás elementos, es una construcción del propio texto, es una voz que habla a otra voz. Al tratarse de una comunicación simulada, el poema siempre está dicho desde un ‘yo’, aunque parezca explícito. De hecho, gran parte del tono del poema depende de la actitud que tome el ‘yo’ respecto a sí mismo, los otros, o el contenido evocado (distancia, cercanía, complicidad, rechazo).” (Luján, 227).

se me desploma
la ascensión de las venas.
Sobreviene un otoño
de fugas y caídas
en que **yo** soy el centro
de un espacio vacío.
[...]
Cuando **yo** digo amor
advierto inútil
la palma de mi mano -que es convexa-
e increíble
ese girar soltero
del pez en su pecera (18-19).

Si bien en el cuerpo del poema se nos aclara que se trata de un amor a sí mismo, un amor, para variar, egótico que se decanta en “el centro de un espacio vacío”, justo después, en la página siguiente, leemos “Fuga de mi destino”, título que hermana con esta idea de ajuste del tema central.

Fuga de mi destino

Tu presencia doblada en mi presencia.
Yo misma, con mi carne brillando
en tus ojos sin sobras.
Mi soledad sin límites
llena de tu ignorado rostro. . .
[...]
Tú tendrías un rostro, un nombre y unas lágrimas.
Y una muerte,
como todos nosotros.

Y debajo del cielo de **tu** limpia sonrisa
yo miraría siempre, con un remordimiento,
tu ignorancia y **tu** júbilo siempre en la compañía
de la angustia sombra de **tu** cuerpo (20).

En este poema apelativo, podemos ver, además de un ligero cambio en la temática y siguiendo a Luján Atienza que “el hablante se dirige a alguien que podemos identificar con un preciso destinatario real (singular o colectivo, interlocutor, auditorio...), por muy indefinido que sea, y que es capaz de recibir la comunicación que se le dirige. Es el tipo de comunicación convencional. Los grados de identificación de este ‘tú’ real varían desde la aparición con nombre propio hasta la simple huella que es el pronombre” (235). También es posible distinguir que el fantasma está adquiriendo cierto candor y que gracias al otro, la lúgubre soledad cede.

Nocturno

Era la noche entera.
Y **tú** estabas dormido.

[...]

Yo no soy tuya. No.
Nada hay en mí que pertenezca ahora
a ti ni a ningún otro (22-23).

A la muerte de un sueño

Yo te he perseguido a través de un sueño.
A veces eras **tú**
Y a veces era yo misma que me huía.

Tú y yo,
Contra la costumbre del mundo
que entonces habitábamos,
Teníamos unos nombres,
No sé si uno para los dos (28).

Al leer estos dos poemas y como dijimos con anterioridad, un lector con alto grado de perversión, “cómplice”, activo, libre para dislocar la contextualización, puede construir una historia de amor a partir de las “pistas” de fondo y forma (temática, deícticos de persona, ubicación de los poemas, etcétera); toda una metarelación espacio-temporal en la que el yo lírico de los poemas de *Paraíso* y *nostalgia*, primero centrado en sí, egoísta, es interrumpido por alguien, por un “otro amoroso” que gradualmente se incorpora al discurso, a la vida. De esta forma el fantasma exiliado de Margarita Michelena, con mucha dificultad⁹, tal vez por su condición poética y etérea, se entrega, pero nunca por completo.

Al deambular por *Paraíso* y *nostalgia* junto con el éter de su fantasma desterrado, somos testigos de una epifanía: la poética de Michelena se mantendrá íntima, enamorada, vaporosa e inasible por el resto de nuestros días lectores, acompañando, en niebla y espíritu, a la literatura mexicana de los años por venir. ☹

9. “En su poesía el amor está muy contenido. El cuerpo como un lastre; como morada, sí, pero como prisión. Eso lo encontré después, cuando estudié la herejía cátera. Tiene que ver con la enfermedad. Tiene que ver con mi experiencia de la muerte, yo viví mi cadáver, se me abrió la herida y sufría horrible, cargaba con mi cadáver pestilente. La idea del cuerpo me parecía espantosa, ya no lo quería. No lo rechazaba como sexualidad, era otra cosa, me parecía una prisión. Me fui acostumbrando de nuevo a la vida, eso se dio. Para mí la carne no representa ningún conflicto, pero sí lo fue durante muchos años; hasta que nacieron mis hijos me reconcilié con mi ser corporal” (Jaramillo, 8).

Obras consultadas

1. Borges, Jorge Luis. "Prólogo". *El informe de Brodie*. Madrid: Alianza-Emecé, 1970.
2. Del Toro, Guillermo (Dir.). *El espinazo del diablo*, El Deseo Films, México-España, 106 mins., 2001.
3. Espronceda, José. *El estudiante de Salamanca*. Pról. Juana de Ontañón. México: Porrúa, 1972. 53.
4. "Fantasma". Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), (2005). < <http://buscon.rae.es/drae/>>. 6 may. 2010.
5. "Fantasma". *Lexipedia. Diccionario enciclopédico*. T. 2 Versailles: Enciclopedia Británica Publishers, 1995-1996.
6. Flores, Marisol. "Paradójica escasez de obras de Margarita Michelena en Hidalgo". *El Independiente.com.mx de Hidalgo*. (2009). <http://www.elindependientedehidalgo.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2310:20090721-p19-n1&catid=51:cultura&Itemid=93>. 7 abr. 2010.
7. González Peña, Carlos. *Historia de la literatura mexicana. Desde los orígenes hasta nuestros días*. 14ª ed. México: Porrúa, 1962. 294 y 296.
8. Güiraldes, Ricardo. *Don Segundo Sombra*. Pról. Joaquín Marco. Navarra: Salvat Editores, 1982.
9. Jaramillo, Ana María. "Poesía: poner todo en su lugar. Entrevista con Margarita Michelena". *Tierra adentro*. mar.-abr. 1993: 4-8.
10. Lázaro Carreter, Fernando y Evaristo Correo Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra, 1978.
11. Luján Atienza, Ángel Luis. "Pragmática del poema". *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis, 2000. 225-271.
12. Michelena, Margarita. "Paraíso y nostalgia". *Reunión de imágenes*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990. 7-32.
13. "Recuerdan a Margarita Michelena y Pita Amor a 90 años de su natalicio". *El porvenir.mx*, 26 feb. 2007. <http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=116510>. 11 abr. 2010.
14. Paz, Octavio. "Margarita Michelena". *Poesía en movimiento. México, 1915-1965*. Por Octavio Paz, et al., 9ª ed. México: Siglo XXI, 1975. 233.
15. Poe, Edgar Allan. "Espíritus de los muertos". *El cementerio de los versos*. <<http://cementeriodelosverso.foroactivo.net/poemas-y-versos-de-autores-famosos-conocidos-y-no-conocidos-f16/espíritus-de-los-muertos-edgar-allan-poe-t802.htm>>. 7 may. 2010.
16. Valverde, José Antonio. "Muerte y reencarnación". *Enciclopedia del ocultismo*. Las ciencias prohibidas. Madrid: Ediciones Quorum, 1987.
17. Villaurrutia, Xavier. *Obras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Poiética. Docencia, Investigación y Extensión,
Nueva época, Número 13, se terminó de
imprimir en agosto de 2018 en Gráficas Mateos,
Tajín 184, Col. Narvarte, Ciudad de México
Se imprimieron 500 ejemplares.

Esta revista es un proyecto INFOCAB con
número de aprobación 401817

