

GénEros es una revista semestral, de carácter académico, cuyo objetivo principal es difundir la investigación y la divulgación de los estudios de género. Es, al mismo tiempo, un foro plural que posibilita el análisis y el debate de diversas propuestas teóricas y prácticas que, desde múltiples disciplinas, emergen para impulsar el establecimiento de una cultura de equidad. Su edición es responsabilidad de la Universidad de Colima y la Asociación Colimense de Universitarias A.C.

Índice

3 Presentación

Investigación

- 7 La presencia del género en la vida personal y laboral de académicas-investigadoras universitarias
María del Rocío Guzmán Benavente
Universidad Juárez del Estado de Durango
- 31 Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen
Guillermo Núñez Noriega
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD)
- 63 Poder, sociabilidades e identidades gays. Tres premisas para reflexionar
Juan Miguel Sarricolea Torres
Escuela de Antropología e Historia del Norte de México

Divulgación

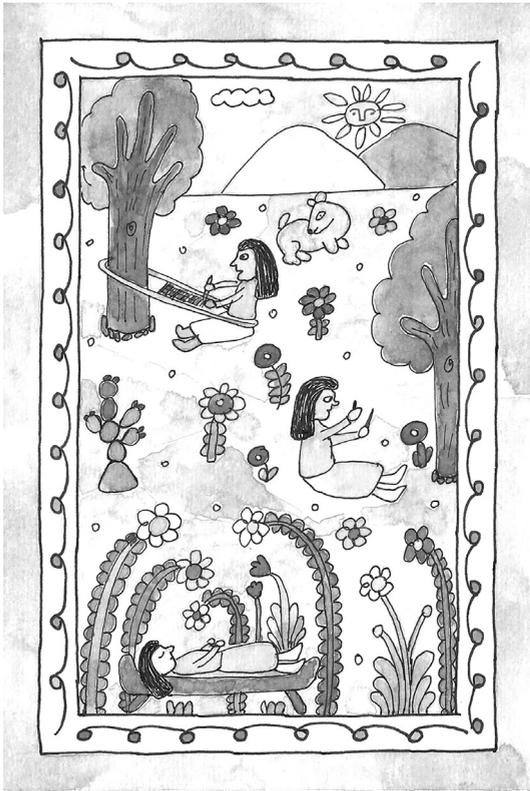
- 85 La imaginación en la globalización
Apuntes desde una perspectiva feminista
Nithia Castorena-Sáenz
Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua
“Profesor José E. Medrano R.”
- 97 La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica
Florentina Preciado Cortés
Karla Kae Kral
Georgina Aimé Tapia González
Universidad de Colima
- 125 Sor Juana: pionera del feminismo en México
Andrea Georgina Castell Rodríguez
Universidad de Colima
- 139 *La flor que se llevó*, de Irma Pineda:
una lectura sociocrítica
Krishna Naranjo Zavala
Universidad de Colima

Arte y Letras

- 151 Diez cuentos populares dibujados
Patricia Ayala García
Universidad de Colima

Reseña

- 153 Familias, género y emociones:
Aproximaciones interdisciplinarias
Ana Josefina Cuevas Hernández (Coordinadora)
Universidad de Colima y Juan Pablos Editor
México, 2014
María del Rocío Enríquez Rosas
Universidad Jesuita de Guadalajara



Ilustra este número
Patricia Ayala García

Presentación

Este número de la revista *GénEros* 19 está conformado por artículos con un elemento en común: resaltan la importancia de considerar los marcos socio-históricos y culturales específicos, y la variabilidad de las condiciones sociales, cuando se busca entender las diversas realidades vividas por mujeres y hombres.

Estos trabajos son un reconocimiento a quienes diariamente cultivan la equidad de género, en la búsqueda por la transformación de nuestro entorno globalizado.

La sección de Investigación está compuesta por tres artículos, el primero titulado “La presencia del género en la vida personal y laboral de académicas-investigadoras universitarias”, de Ma. del Rocío Guzmán Benavente. En este texto la autora comparte resultados de un trabajo de investigación cualitativo, el cual gira en torno a la construcción de identidades en académicas-investigadoras universitarias. Estas identidades evolucionan en el tiempo a partir de diversas condiciones y decisiones distintas a aquellas requeridas por la sociedad.

En el artículo “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen”, de Guillermo Núñez Noriega, el autor nos invita a incluir otras perspectivas que enriquezcan nuestras investigaciones y a explorar nuevas formas de abordar el tema de las experiencias homoeróticas; también propone que, desde las herramientas feministas y de género, se tome como objeto de análisis a las instituciones y los lugares sociales del privilegio masculino.

El último artículo de esta sección es de Juan Miguel Sarricolea Torres, cuyo trabajo es “Poder, sociabilidades e identidades *gays*. Tres premisas para reflexionar”; en él, el autor reflexiona sobre la construcción de representaciones sobre las prácticas erótico-afectivas e identidades sexo-genéricas de los varones que aman y desean a otros varones, y cómo éstas requieren de nuevas exploraciones por parte de los estudiosos sobre las experiencias homoeróticas en México.

La sección de Divulgación está constituida por cuatro artículos, el primero es “La imaginación en la globalización. Apuntes desde una perspectiva feminista”. La autora Nithia Castorena-Sáenz propone a las y los investigadores imaginar para transformar, especialmente ante la convergencia de factores de complejidad para el análisis en un entorno globalizado, y así contribuir a las discusiones sobre los nuevos feminismos en la era global de este siglo. Para lo anterior, Nithia explora las ideas de Arjun Appadurai y de Saskia Sassen quienes representan dos posturas contemporáneas de la globalización desde una perspectiva feminista.

En el trabajo “La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica”, de Florentina Preciado Cortés, Karla Kral y Georgina Aimé Tapia González, las autoras, docentes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima y con un perfil multidisciplinario, comparten algunas de las formas en las que han aplicado principios generales de la pedagogía feminista en los contenidos de los cursos que imparten. El artículo incluye reflexiones de sus estudiantes, quienes afirman haber adquirido un “aprendizaje transformativo”, y dan cuenta de un proceso de empoderamiento iniciado a partir de su encuentro con los estudios de género.

En el artículo titulado “Sor Juana: pionera del feminismo en México”, de Andrea Georgina Castell Rodríguez, la autora explica cómo el entorno social en el cual vivió Sor Juana definía a la mujer en general como un ser encargado de la reproducción y el cuidado de las personas; sin embargo, a través de sus escritos Sor Juana siempre cuestionó aquello que le condicionaba y le imposibilitaba ser con libertad, convirtiéndose en cierto modo en pionera del movimiento feminista en México. Con esta reflexión, la autora resalta la importancia de reivindicar las voces que como las de Sor Juana fueron silenciadas de la historia del conocimiento. Este artículo es una invitación a nuestros lectores y lectoras a visibilizar más voces de aquellas y aquellos que han permitido el avance del movimiento feminista en nuestro país.

Estos dos últimos artículos son fruto del VI Coloquio Internacional “Inclusión y cultura para la paz”, llevado a cabo en marzo de 2015, en Manzanillo, Colima, y coordinado por la Red de Enlaces Académicos de Género (REAG-ANUIES), en conjunto con la Asociación Colimense de Universitarias (ACU) y el Centro de Estudios de Género de la Universidad de Colima (CUEG).

Continuando con la sección de divulgación y el tema de la búsqueda emancipatoria a través de la literatura, tenemos la oportunidad de conocer

más sobre otra poeta mexicana en el trabajo titulado, “*La flor que se llevó*, de Irma Pineda: una lectura sociocrítica”, artículo de Krishna Naranjo Zavala. La autora afirma que la poeta, en su ejercicio escritural, se nutre del discurso vivo, entabla un diálogo directo con su contexto y transporta a la literatura la denuncia de la voz zapoteca en la búsqueda de la reivindicación colectiva. Irma Pineda, con sus poemas denuncia la invasión y violencia —a través de la militarización— de las comunidades indígenas.

En la sección de Arte y letras nos acompaña la obra de Patricia Ayala García, quien nos presenta una serie de ilustraciones pintadas con acuarela, titulada “Mujeres en diez cuentos populares”. Cada una de las imágenes corresponde a un cuento popular en donde la mujer participa de aventuras y demuestra comportamientos acordes a los que la sociedad le exigió en determinado momento.

Finalmente, en la sección de Reseña, tenemos la elaborada por María del Rocío Enríquez Rosas, sobre el libro *Familias, género y emociones: Aproximaciones interdisciplinarias* (2014), el cual fue coordinado por Ana Josefina Cuevas Hernández, y editado conjuntamente por la Universidad de Colima y Juan Pablos Editor. Esta obra colectiva centra su objetivo en la generación de conocimiento en el entrecruce complejo de tres grandes dimensiones: las relaciones familiares, las relaciones de género y las emociones en tanto configuraciones socioculturales.

Un aspecto común que comparten estos trabajos es el de la valentía, ya sea el de las profesoras que buscan incluir principios de la pedagogía feminista en los contenidos de los cursos, a pesar de no ser de la simpatía de las autoridades, de las académicas-investigadoras universitarias en la construcción de identidades, o el de las poetas Irma Pineda y Sor Juana Inés de la Cruz, las cuales a través de su escritura denuncian la violencia de la cual son objeto.

Las y los autores en sus artículos también apelan a la valentía de nuestras lectoras y lectores, al invitarlos a visibilizar las voces de aquellos y aquellas que han sido silenciadas, y a incluir otras perspectivas en la búsqueda de enriquecer nuestras investigaciones.

Claudia M. Prado-Meza
EDITORA INVITADA

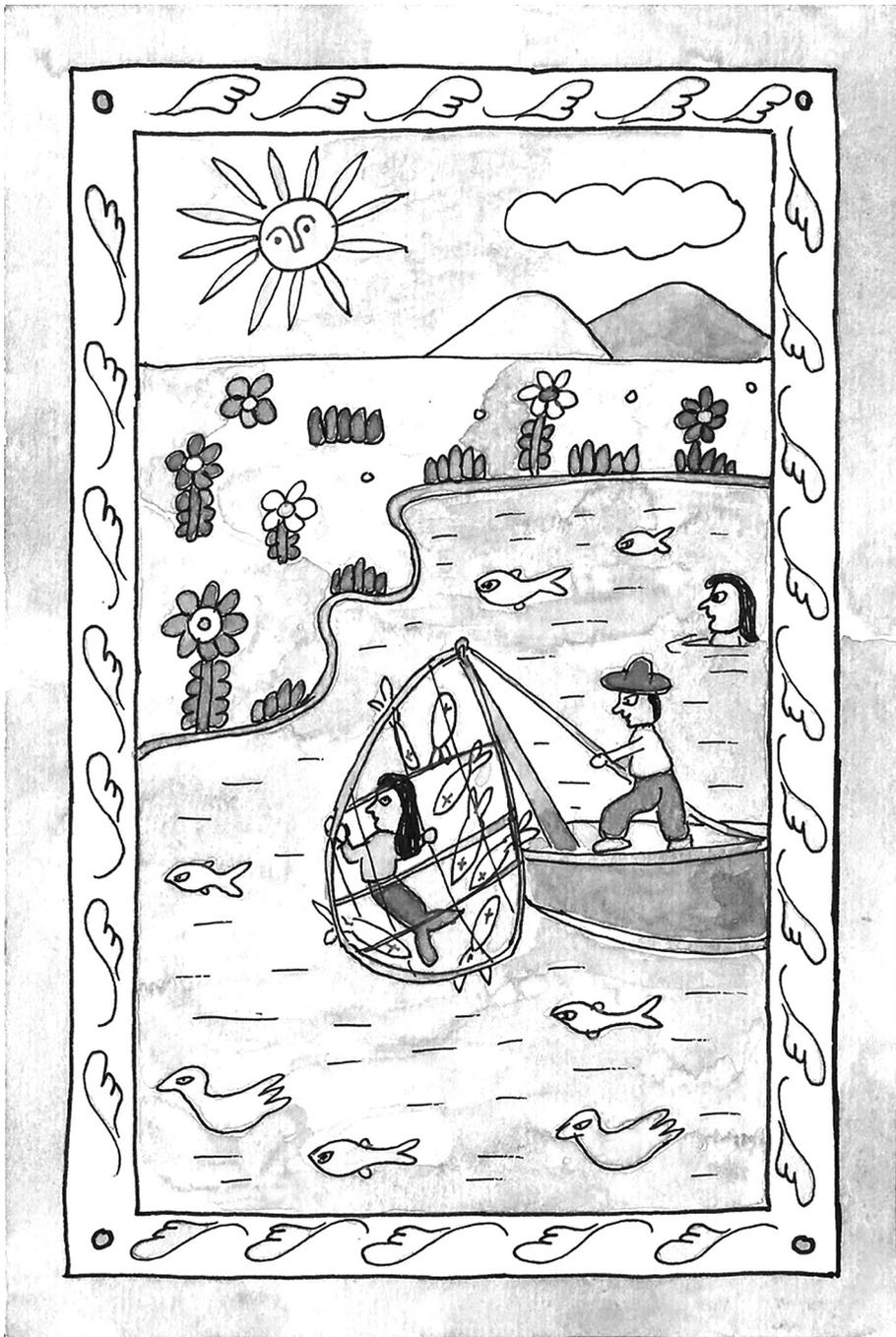


Ilustración de Patricia Ayala García.

La presencia del género en la vida personal y laboral de académicas- investigadoras universitarias

The role of gender in the personal
and professional lives of female university researchers

María del Rocío Guzmán Benavente

Universidad Juárez del Estado de Durango

*Los límites de la tarea de la igualdad
no son menos significativos que su irrecusable avance;
sea en la esfera del sentimiento, del aspecto físico,
de los estudios, del trabajo profesional o de la familia,
se reactualizan disparidades...
aunque sean claramente menos ostensibles que antaño.*

LIPOVETSKY, 2012.

Resumen

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que involucra símbolos culturales evocadores de representaciones diversas acerca de lo que significa ser mujeres y hombres. La identidad es indisoluble de la cultura, se construye como un proceso de apropiación, cuya primera función es marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”. Ser mujeres y hombres implica construir una autoconcepción y valoración propia que posiciona y define la actuación de roles diferenciados entre ambos géneros, de acuerdo a las actitudes y conductas socialmente aceptadas. El tra-

Abstract

Gender is a constitutive element of social relationships which involve different cultural evocative symbols of diverse representations regarding the meaning of being men and women. Identity is inextricably linked to culture, it is constructed as a process of appropriation, which its primary function is to set boundaries between “us” and “others”. Being women and men involves building a self-conception and self-assessment that establishes a stance and defines different roles between both genders, according to attitudes and behaviors socially accepted.

bajo parte de una investigación de corte cualitativo que retoma elementos de la fenomenología interpretativa y del método biográfico de relatos de vida, “*life story*”. Se tomó en cuenta a un grupo homogéneo de nueve mujeres académicas-investigadoras de tiempo completo con perfil deseable; es decir, que cumplen con los indicadores de docencia, investigación y productividad, tutoría, asesoría de tesis y gestión. Los ejemplos de sus narrativas muestran algunas de sus percepciones con relación a: la formación académica inicial y de posgrado para su ejercicio laboral, el ámbito familiar desde la pareja-hijas/os y los roles tradicionales o tendientes al cambio, articulados a los espacios públicos y privados donde se desarrollan. Los relatos evidencian pautas de comportamiento y mecanismos a partir de los cuales se ha fomentado y mantenido una diferenciación más tradicional que tendiente al cambio entre el quehacer femenino y el quehacer masculino, en tanto que, por mandato social, ha obligado a las participantes a ser madres y/o esposas antes que académicas-investigadoras.

Palabras clave

Identidad, rol de género, mujer docente-investigadora.

This paper presents a qualitative research which incorporates elements of interpretive phenomenology and the biographical method of “*life story*”. It included a homogeneous group of nine full-time academic-female-researchers with desirable profile; that is to say, academic-researchers who fulfill, teaching, researching and academic productivity, tutoring, theses and dissertations supervision and management duties and roles. The examples of their narratives show some of their perceptions regarding: the initial and postgraduate academic training for labor, family - husband, children- and traditional roles or tending to change, articulated to the public and private environments in which they perform. The stories reveal behavioral patterns and mechanisms from which has been fostered and maintained a more traditional differentiation than tending to change between female and male performances, while social mandate, has forced participants to be mothers and / or wives before-academic female researchers.

Keywords

Identity, gender role, woman teacher-researcher.

Introducción

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales que involucra símbolos culturales evocadores de representaciones diversas acerca de lo que significa ser mujeres y hombres. Tiene que ver con la identidad subjetiva en la internalización de esos símbolos y sus significados (Conway, Bourque y Scott, 2013; Scott, 2013). Es producto de dinámicas sociales, económicas y políticas que establecen diferencias y brechas de inequidad reproductoras de modelos tradicionales de lo femenino y lo masculino (INMUJERES, 2008). No obstante, como una dimensión construida, el género puede estudiarse desde las identidades en tanto recursos culturales en proceso de devenir (Hall y Du Gay, 2011), puesto que ciertas condiciones sociales de existencia, así como los recursos o capitales incorporados (Bourdieu, 1990) posibilitan la redefinición de nuevos roles y la creación o transición hacia nuevas identidades (Rocha, 2011; Rocha, 2013).

Distintas investigaciones en nuestro país (Blázquez y Flores, 2005; Dorantes, 2012; Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013; Castañeda y Ordorika, 2013) han procurado comprender las realidades vividas por académicas universitarias en sus espacios de desarrollo socio-familiar y laboral, su incorporación a la docencia y la investigación; el impacto de los procesos de globalización en sus representaciones científicas; las implicaciones en el ámbito de la educación superior y las políticas públicas con equidad de género, entre muchos otros aspectos que permiten entender su presencia y ausencia en las universidades, las zonas de segregación disciplinaria y ocupacional, los mecanismos de ordenamiento y exclusión en el devenir universitario como entornos de desarrollo personal y laboral, entre los aspectos más significativos para su estudio y comprensión. Son investigaciones que, en su mayoría, han tenido como propósito diseñar acciones para lograr una mayor equidad de género dentro de las universidades y su impacto en la sociedad en general.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia en torno a la construcción de identidades diversas en académicas-investigadoras universitarias. Por lo tanto, sólo pretende visibilizar algunos rasgos o

características y ciertos roles que forman parte de la identidad de género de las participantes. Los ejemplos de sus narrativas muestran algunas de sus percepciones con relación a su formación académica inicial y de posgrado para el ejercicio laboral, determinados aspectos del ámbito familiar desde la pareja-hijas/os y los roles tradicionales o tendientes al cambio, articulados a los espacios públicos y privados donde se desarrollan.

El estudio es relevante porque permitirá, en un análisis reflexivo más amplio y posterior, reconocer el valor y el lugar que ocupan esas características y roles asumidos por las participantes como elementos de la cultura de género en la que han vivido dentro de sus espacios de desarrollo socio-personal y su incidencia en el ámbito de trabajo. No obstante, en este acercamiento, es posible identificar profesiones feminizadas en las que algunas de ellas se formaron, ciertas posturas tradicionales como el reconocimiento de la autoridad masculina en determinados momentos de las relaciones de pareja e hijas/os, así como la necesidad de contar con redes de apoyo de otras mujeres para conciliar sus ausencias en los ámbitos doméstico-familiares en respuesta a los compromisos que perciben ineludibles en su condición de género y que complejizan su desarrollo académico y de investigación.

Desde otra perspectiva, esta reflexión también es una exigencia al cumplimiento de las demandas en materia de legislación internacional establecidas en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción de la UNESCO de 1998 (Red Nacional de Equidad de Género, 2014) para que las instituciones de educación superior (IES) trabajen en la transversalización de la perspectiva de género; es decir, que actúen en diversos niveles e instancias para eliminar desigualdades y fortalecer la equidad de género (Maceira, Alva y Rayas, 2007, citadas por Ulloa, 2014).

Al respecto, un elemento esencial para las IES en México es atender la recomendación de una política más enérgica de formación de posgrado del personal docente que elimine prejuicios fundados en el género para avanzar hacia la consolidación en la participación de las mujeres en todos los niveles y, sobre todo, en disciplinas en las que aparezcan poco representadas (UNESCO, 1998); ya que, de acuerdo con cifras de la Aso-

ciación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las áreas donde se sigue concentrando casi el 50% de las estudiantes de posgrado son: educación, administración y derecho, sobresaliendo el área educativa con un 23% (INMUJERES, 2013).

Por lo tanto, llevar a cabo estudios sistemáticos que permitan analizar lo que está sucediendo con las mujeres en sus posibilidades de elección y de formación de posgrado permitirá definir políticas que impulsen nuevas prácticas para su desarrollo académico, en escenarios de mejor convivencia y participación equitativa dentro de una nueva cultura de género.

Desarrollo

De acuerdo con Geertz (1995), “no existe una naturaleza humana independiente de la cultura”; al encontrarse la psicología tan inmersa en ella, debe organizarse en torno a los procesos de construcción y empleo del significado que la conectan a los seres humanos.

La cultura es una expresión simbólica (Geertz, 1995) y de relaciones de poder (Thompson, 1993). Posibilita el entendimiento de múltiples intercambios de significados y sentidos entre las personas y los grupos con quienes se ponen en juego distintos recursos o capitales (Bourdieu, 1990). Ese universo de informaciones —repertorios culturales— (Giménez, 1995) se expresa en forma de valores y creencias que dan sentido a las acciones y a las prácticas de la vida cotidiana.

La identidad es indisociable de la cultura, se construye como un proceso de apropiación, cuya primera función es marcar fronteras entre un “nosotros” y los “otros”. Es el lado subjetivo (o intersubjetivo) interiorizado en forma distintiva y contrastiva de unas/os con otras/os. Psicológicamente, la identidad responde a la construcción del yo personal y social a través de procesos de reconocimiento e identificación de valores. Así, “identificar” quiere decir “singularizar” y “distinguir” algo de los demás, al tiempo que “pertenecer” a un espacio común compartido (Colás, 2006).

La sociedad trabaja para transmitir los aspectos culturales que más se valoran de lo femenino y lo masculino: ideas, mitos, expectativas y reglas normativas de la interacción entre mujeres y hombres en una cultu-

ra que especifica los comportamientos adecuados para cada género, indicando las características ideales y necesarias, así como los paradigmas de la interacción (Rocha y Díaz-Loving, 2011). Es decir, se constituye una cultura de género transmitida de múltiples formas y a través de diferentes agentes que aseguran la incorporación de los nuevos individuos a la sociedad y su funcionamiento “óptimo” (Cazés, 2000; Rocha y Díaz-Loving, 2005, citados por Rocha y Díaz Loving, 2011).

Las diferencias entre mujeres y hombres obedecen a esa interpretación y subjetivación cultural. Repercuten en la identidad de género y en la manera como las personas se estructuran y estructuran su mundo y sus relaciones (Bourdieu, 1990), de tal forma que, las sociedades establecen las pautas de comportamiento y los mecanismos a partir de los cuales se fomenta y mantiene esa diferenciación, marcada por los distintos procesos de socialización (Giddens, 2006).

En este trabajo resulta conveniente analizar cómo es que los significados de ser mujeres y hombres impactan la identidad de las personas y cómo modulan y moldean sus interacciones, pues en la medida en que se enfatizan ciertos rasgos, comportamientos y actitudes diferenciales de género, se va desarrollando un sentido específico y acorde con cada sociedad para desempeñar roles que actúan como conjunto de ideas sobre las diferencias sexuales y la atribución de características femeninas o masculinas en los individuos (Lamas, 2011, citada por Méndez, 2013), en función de sus actividades y conductas. De esa forma, los estereotipos van creando y acentuando los roles de género que se consideran más apropiados para mujeres y hombres (Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013; Rocha y Díaz Loving, 2011).

La identidad de género (Rocha y Díaz-Loving, 2011), como auto-concepto y autoestima, es expresión del “sí mismo” o “yo”. El auto-concepto parte de las ideas, imágenes y pensamientos que involucran las dimensiones o componentes de lo cognitivo (pensamientos) y lo evaluativo (sentimientos y emociones) (Rosenberg, 1979, citado por Rocha y Díaz-Loving, 2011). Los primeros se vinculan con las creencias que tenemos sobre nuestra persona; los segundos, con los sentimientos posi-

tivos o negativos acerca de ese “yo” (McCrea y Costa, 1988, citados por Rocha y Díaz-Loving, 2011).

Por lo tanto, ser mujeres y hombres implica construir una autoconcepción y valoración que posiciona y define la actuación de roles diferenciados entre las mujeres y los hombres, de acuerdo a las actitudes y conductas socialmente aceptadas. En resumen, la identidad de género significa “la ubicación propia y la de otros sujetos en referencia a su cultura [y a] la catalogación de una persona en un grupo o categoría [...] que asume determinados rasgos o conductas” (Colás, 2006, p. 32).

Esa identidad entraña y conlleva una representación subjetiva e intersubjetiva y un conjunto de características compartidas colectivamente. Provee de rasgos que reconocen a un sujeto frente a los demás, asigna las funciones sociales, los estereotipos y los roles, así como los valores propios de momentos determinados que posibilitan la lectura e interpretación de las identidades genéricas como fenómeno histórico, psicosocial y cultural. Es por ello que, el género como construcción social de sentido/corporeidad difiere a lo largo de las distintas etapas de la vida, con significados diversos en cada una de éstas. Tomar en cuenta el ciclo de vida de las/os sujetos en sus procesos identitarios permite entender los cambios y transformaciones que se suscitan en los géneros más allá de la adultez y la vida reproductiva, debido a las múltiples transiciones, ambivalencias y reversiones que ocurren en la vida de mujeres y de hombres pautadas por normativas, representaciones colectivas, valores y prácticas sociales que están fuera de los individuos (De Barbieri, 1995)

Método

En el trabajo se retoman algunos aspectos de carácter subjetivo tanto personal como profesional-laboral que son difíciles de obtener y apreciar mediante encuestas, escalas y cuestionarios (Ito y Vargas, 2005), al recuperar las miradas de mujeres académicas, en sus narrativas acerca de situaciones y toma de decisiones donde reafirman su identidad de género. Es pertinente como investigación cualitativa, al asumir un punto de vista holístico ante el fenómeno estudiado, que se observa como un todo. Al ser una aproximación inductiva, permite encontrarle sentido a

una situación sin imponer expectativas preexistentes; es decir, construir un acercamiento que obliga a reconocer al fenómeno en su espacio natural (Patton, 1986, citado por Ito y Vargas, 2005).

La fenomenología interpretativa (Gadamer, 2012) y el método biográfico de relatos de vida —*life story*— (Bertaux, 1988 y Ferrarotti, 1988, citados por Díaz, 1999; Pujadas, 2000) son apropiados para la comprensión de las trayectorias de las académicas participantes. La entrevista autobiográfica narrativa (Appel, 2005) no puede ser más que a profundidad para comprender, en lo posible, la presencia del género como proceso identitario.

La fenomenología es un filosofar mismo (Gadamer, 2012), por lo que el método deviene en punto de partida o plataforma epistémica para comprender las narrativas de las participantes, dada la relevancia que implica describir y profundizar en sus realidades subjetivas (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Esto permite minimizar la unilateralidad entre quien pregunta y quien responde (Martínez y Bivort, 2014). El valor de la construcción de los relatos no radica en su veracidad, sino en el proceso de construcción de su identidad e historia personal (Riessman, 2008, citado por Martínez y Bivort, 2014).

Desde esa perspectiva metódica, la conformación de la muestra de participantes ha obedecido al interés de varias de las compañeras que actualmente forman parte de la red de género, constituida en la universidad de la que forman parte desde el año 2012, quienes mostraron interés en el estudio que se lleva a cabo. Fueron ellas mismas quienes posibilitaron la identificación de compañeras de distintas unidades académicas que fueron invitadas e incluidas como efecto de bola de nieve. Para este primer acercamiento, sólo se tomó en cuenta a un grupo homogéneo (Pole y Lampard, 2002, citados por Botía-Morillas, 2013) de nueve mujeres académicas-investigadoras de tiempo completo con perfil deseable; es decir, que cumplen con los indicadores de docencia, investigación y productividad, tutoría, asesoría de tesis y gestión.

Las académicas han sido identificadas como participantes 1, 2, 3 y así sucesivamente, con la finalidad de guardar su anonimato y confidencialidad, omitiendo datos que pudieran revelar su identidad. Las

áreas dentro de las que se desempeñan son: música, ciencias económico-administrativo-contables, historia, trabajo social y ciencias de la salud, aunque no necesariamente corresponden a sus disciplinas de formación.

La situación comunicativa de la entrevista autobiográfica, herramienta empleada para construir la información, posibilitó una pregunta inicial para motivar a cada entrevistada a narrar las experiencias y acontecimientos de una parte significativa de sus vivencias, tratando de intervenir hasta que hubiesen terminado la narración y sólo entonces proceder a plantear más preguntas (Appel, 2005). La riqueza de la información ha ofrecido la oportunidad de un primer intento por comprender los aspectos que se señalan en el apartado de resultados, con la seguridad de que una lectura más amplia de cada entrevista será una fuente enriquecedora para el análisis y la ubicación de los hallazgos dentro de la investigación en extenso de la que forma parte esta primera reflexión.

La comprensión de lo social mediante este tipo de práctica investigativa considera el punto de vista del individuo como agente y la concepción de su realidad como una construcción social inconclusa. Por lo tanto, la narrativa es un terreno fértil que puede presentar facetas difíciles de procesar metodológicamente hablando. No obstante, la subjetividad e intersubjetividad social y la interpretación que se busca alcanzar con el empleo de esas narrativas es una aproximación a la acción *situada* (Bruner, 2009) en la reconstrucción de trayectorias y de sentidos otorgados a las mismas (Lindón, 1999).

Cabe señalar que se aclararon y establecieron los acuerdos de participación de las académicas dentro de la investigación, con lo cual se evidencia una posición ética que ha sido explícita en el acercamiento entre la investigadora y las participantes. Asimismo, se ha obtenido su consentimiento para grabar, transcribir, analizar y publicar resultados conforme las necesidades y demandas de la propia investigación.

Resultados

Las condiciones de desarrollo personal y laboral de las académicas participantes muestran sólo algunos rasgos y ciertas características de los roles que conforman su identidad de género en sus relatos de vida. Estos

rasgos y características fueron ubicados de acuerdo a las siguientes categorías: familia de origen - carrera inicial; pareja - hijas/os; familia - posgrado; maternidad - posgrado; familia - investigación, así como familia - nueva pareja, con el propósito de mostrar, desde las fronteras de sus subjetividades, la presencia del género.

Familia de origen - carrera inicial

Dentro del discurso de las académicas puede encontrarse la influencia social y familiar en la elección de una carrera profesional, a su vez, ésta funge como punto de referencia para el desarrollo académico posterior y su visión con respecto al rol de la mujer y su papel en la sociedad más allá de lo doméstico-familiar y las expectativas de vida.

“[...] me tocó estudiar dentro de la universidad... la licenciatura en Trabajo Social... Acabo de cumplir 24 años en la facultad... La comunidad en que me encuentro... te estoy hablando del 98%, somos mujeres... No hemos tenido que estar luchando, este, por un espacio, por una situación con relación a nuestros compañeros hombres, no hemos tenido que estar luchando de esa manera... Yo no he sentido esa, ese... esa limitante, pues porque estamos básicamente dentro de una comunidad femenina...” (Participante 4).

“Soy enfermera, mi formación de origen es la enfermería... Me di cuenta que había una diferencia importante en cuanto a ser enfermera y ser médico... Era estar más cerca del paciente, involucrarme en el proceso personal de transitar de la salud a la enfermedad... podía darle mayor acompañamiento al sujeto que sufría ese tránsito... yo veía al médico más distante, alejado del proceso... No se da ese acompañamiento... Entonces me enamoré de la enfermería” (Participante 5).

“En aquel tiempo mi papá era muy, muy machista, muy: ‘yo soy el jefe de la casa y yo decido...’ Y entonces yo le dije: ‘papá, yo quiero estudiar... veterinaria’... ‘¡No!, pero ¿cómo?’ y veterinaria era fuera de aquí [su ciudad natal]. Total, me pusieron mil trabas, mil trabas [...]. No me dejaron” (Participante 8).

“Fue una carrera fascinante y... sí, todavía recuerdo a unos maestros que nos decían prófugas del metate porque ‘¿qué hace una mujer en una carrera que es de hombres? ¡Esta carrera no es para mujeres!’ Maestros que todavía sobreviven, todavía están dando clase y

se quejan amargamente de por qué la carrera se ha feminizado” (Participante 7).

“Se proviene de una familia tradicional, uno cree que los demás están esperando que se parezca a las mujeres de la familia, a las mujeres de las generaciones pasadas, las que saben bordar, tejer, hacer todas esas maravillas en casa y además dedicarle las veinticuatro horas a la familia, digo, desde su observatorio doméstico ver el mundo, ¿no? y uno cree que ésas son las expectativas de los demás, pero ese ejemplo de la mujer más importante en mi vida, mi madre, me hacía sentir muy libre para tomar decisiones alejadas a esas expectativas que se podían tener de una mujer de mi generación porque [él]... era importante, así como que se tenían varios puntos clave de la mayor relevancia, la situación en que estaban los hijos, el tiempo que se les daba a ellos, el tiempo de conversación y de interacción, el... y no tenía que ser incompatible con el plan de vida, con las actividades que no estuvieran ligadas necesariamente a los hijos, ni a la pareja” (Participante 6).

Pareja - hijas/os

En las narrativas aparecen las relaciones de pareja-hijas/os para enfatizar los roles o papeles en conflicto con el desarrollo de la carrera laboral:

“[...] te puedo decir que tengo una pareja que, si bien es cierto no entiendo hasta hoy en día todas las cosas en las que yo me he visto involucrada y las cosas que yo hago, no entiendo, pero tampoco me dice: ‘Eeehh, este... no lo hagas’... Pero tampoco me dice: ‘Este... yo... déjame a los hijos’. Yo me hago cargo de eso, yo tengo que buscar un apoyo externo todavía... Afortunadamente yo tuve cerca de mí a mis hermanas más chicas, entonces, este... a ellas les tocó cuidar a mis hijos” (Participante 4).

“[...] me separo de mi esposo, nos separamos y sí [...] me divorcié... Eso me dio más tiempo, me dio más tiempo y también me permitió pues este... ¿cómo te diré?, pues decidir mejor a dónde quería ir y qué quería ser, o sea, realmente no éramos muy compatibles... desde horarios hasta planes de salidas o de trabajos de investigación... Se complicaba mucho desde que estaba estudiando la maestría... Para él no era tan importante eso, era como que: ‘Estás perdiendo el tiempo en eso’, ¿sí? Entonces cuando yo me quedo sola... es más fácil para mí hacer las cosas sola y eso que ya con... con los tres hijos bajo mi responsabilidad. Sí fue difícil también porque empezaban la adolescencia (Participante 3).

“Por ejemplo... mi mamá... pues mi mamá era criada diferente, ¿no?, mi mamá era la que le escogía la ropa a mi papá y: ‘Esto te vas a poner...’, o sea, todo así, ¿no?, una atención súper personalizada, entonces yo creo que mi esposo pensaba que yo iba a estar igual que mi mamá, ¿no? [risa], o sea, no pues no, o sea, y ya... él lava su ropa, o sea, si la muchacha no va o tiene... o sea, él se encarga de sus cosas, sí, sí, sí. A veces pues él anda también lavando de las niñas y todo” (Participante 9).

“[...] Si yo hago eso aquí, hay dos sopas: o no tengo hijos, que yo sí anhelo tener hijos, o los voy a tener y... ¿quién me los va a criar?, dije: ‘¡No! doctor, los tengo que criar yo, tengo que asegurarme que sean buenos niños, que sean queridos’ [...]. En este país sigue siendo así, tienes que seguir siendo un excelente profesional y tienes que asegurarte que tu casa funcione, no hay nadie que vaya y lo haga por ti, entonces tienes... Es muy difícil lograr ese equilibrio y hay momentos en donde te dice... te habla y te dice: ‘¡Hey, bájale porque aquí en la casa se te necesita!’” (Participante 7).

No obstante, las diferencias entre unas y otras académicas en la toma de decisiones con relación a la pareja y las hijas/os, el ámbito doméstico-familiar confronta el proceso de formación para la profesionalización de la carrera laboral, poniendo a prueba lo transicional frente a lo tradicional como recursos que parecen prefigurar escenarios proclives para renovar identidades de género.

Familia - posgrado

Un momento crucial en la vida de la mayoría de las mujeres académicas-investigadoras es cuando, por exigencias profesionales o por aspiraciones propias, se tomó la decisión de realizar estudios de posgrado. Puede observarse el constante conflicto en el cual ambos espacios de desarrollo, el académico y el familiar, tuvieron que sufrir procesos de cambio y ajuste para lograr, como lo han mencionado algunas, el “equilibrio”.

“[...] realizo la maestría... es una maestría presencial y me debo trasladar [a otra ciudad]... [Mi esposo] y yo tenemos tres hijos y entonces [mi esposo] se queda... con los hijos y yo me voy a [...] hacer la maestría... Sabíamos que era una temporada no sencilla, yo me alejaba de la familia por dedicarme a la maestría y entonces... eso

significó que los hijos se reorganizaran, seguramente los roles entre los hijos sufrieron algún cambio por lo que se refiere a la responsabilidad de la escuela, de las actividades cotidianas en casa. Recibí el apoyo invaluable de la presencia frecuente de mi madre... Ella se trasladó... de tal manera que casi se vuelve una presencia permanente para apoyar en las tareas del cuidado de los hijos...y entonces entre [mi esposo] y ella se hacen cargo de los hijos, de la casa..." (Participante 5).

Maternidad - posgrado

De la misma forma, se encuentra la maternidad que es considerada como el desarrollo pleno de la mujer desde la mirada tradicionalista y es aquí cuando ambas perspectivas, la tradicional y la transicional, de nuevo se hallan una frente a la otra.

"[...] ya tengo 34 años, estoy casada desde... 14 años que estoy casada pero no tengo hijos. Entonces, las mujeres de mi edad, casi todas tienen hijos... Me acuerdo mucho de un comentario... '¿y tú estás casada?... ¿y por qué no tienes hijos?'... ¡Porque no quiero!... En algún momento llegué a pensar: 'no quiero tener hijos', o sea, si de lo que se trata es tener hijos en esta sociedad es que te enclaustrés en tu casa y... dije: 'Yo no quiero ser eso', ya luego me cayó el veinte de que uno hace la maternidad a su modo, pero sí llegó un momento en donde todo mundo me atosigaba: 'No, no, primero los niños, primero los niños'... y mi razonamiento fue: 'Este... bueno, llevo seis años intentando tener hijos, si sigo intentando y no pega, me voy a frustrar porque ni hice el doctorado, ni tengo hijos. Entonces, mejor le sigo intentando y si en el proceso del doctorado me embarazo, pues ya, se me juntará el mundo, me estresaré mucho, pero pues ya tengo las dos cosas ¿no? Eehm, y si no tengo hijos en el proceso, pues por lo menos tengo un doctorado'" (Participante 1).

Familia-investigación

Sin lugar a dudas, la investigación representa una de las tareas más demandantes para las docentes con perfil deseable, elementos como la distribución del tiempo, la inversión de energía física, intelectual y emocional, así como los recursos personales, entran en un proceso en el cual deben administrarse entre dos áreas de importancia similar, la familia y la investigación. Hay quienes priorizan entre la una y la otra, hay quie-

nes intentan mantener el balance sin que la elección de una implique el abandono total o parcial de la otra.

“[...] mis hijos ya están grandes... soy viuda... estoy en una edad que me siento muy productiva... sin un compromiso de tal magnitud familiar como el que tuve en un tiempo que corrías y corrías y nunca te alcanzaba el tiempo... porque la investigación es de sentarte y de buscar y de que se te pasan las horas y que si no está en este libro lo está en el otro y si no en este artículo que te acuerdas haber leído...” (Participante 2).

Familia-nueva pareja

La percepción de apoyo por parte de una pareja representa para algunas académicas la libertad de desarrollarse en todas sus áreas de interés, no sólo en el plano familiar, sino también en el profesional, laboral, de recreación y de los proyectos personales-afectivos.

“[...] soy abuela... la responsabilidad de los nietos es de sus papás...[yo] los disfruto mucho ... creo que soy muy feliz con los niños y, bueno, no te voy a presumir pero tengo una [nueva] pareja sentimental y también creo que eso me ayuda mucho a estar bien... y disfruto mucho esto de sentirme bien en ese aspecto... He cambiado también mi modo de ver las cosas... el hecho de haber estado mucho tiempo en Europa y que ves otra forma de vida... me sirvió de dos cosas, una para valorar lo que tienes y... otra es para darte cuenta que tienes muchas otras cosas que no eran tan importante como creías y que puedes ser un tanto como más abierta... A mí me parece que yo me di cuenta y dije, ‘bueno, sí la quiero aprovechar’, y me gusta y creo también, reflexiono, mucho, mucho y pienso cómo la edad te va dando formas de ver las cosas diferentes” (Participante 2).

Discusión y reflexión final

Investigar en torno a la dimensión del género obliga a pensarlo y discutirlo desde la cultura, lo simbólico, lo representacional y en proceso de construcción. Por ello, el propósito de este trabajo ha sido visibilizar, en lo posible, formas de interacción, así como rasgos y roles que evidencian la identidad de género como autoconcepción y valoración del “sí mismo”

(Rocha y Díaz-Loving, 2011) construido por las mujeres académicas que voluntariamente han participado en este ejercicio de investigación.

La identidad de género es indisociable de la cultura, en tanto apropiación de repertorios (Giménez, 1995) de valores y creencias socialmente asignados para la actuación de mujeres y hombres. Por lo tanto, son las narrativas de las participantes elementos simbólico-culturales (Geertz, 1995) que han posibilitado reconocer ciertas marcas de la cultura de género (Rocha y Díaz-Loving, 2011) que se manifiestan en sus vivencias como reconstrucciones de carácter subjetivo tanto personal como profesional-laboral, difícilmente observables por otro tipo de métodos y técnicas que no sean las cualitativas (Ito y Vargas, 2005).

La selección de los fragmentos de carácter autobiográfico-narrativo de las entrevistas (Appel, 2005) posibilitó reflexionar en torno a la construcción de momentos relevantes en los proyectos personales y laborales de las participantes. Desde la interpretación de las categorías de análisis se pueden identificar, en el apartado de resultados, aspectos significativos de sus trayectorias de vida que dan cuenta de esas marcas de la cultura de género en la que han estado inmersas, tales como el reconocimiento de profesiones feminizadas, la aceptación de roles tradicionales (madres-esposas-cuidadoras) y la conciliación de sus ausencias en la presencia de otras mujeres que, simbólicamente, asumen sus responsabilidades culturalmente determinadas. Por ejemplo, la obligación de la maternidad como un rol asignado y no como expresión de autonomía. Asimismo, la experiencia en la elección de la carrera inicial, por un lado, y el papel que ha jugado el ámbito doméstico-familiar, por otro, lo que ha posibilitado identificar esos rasgos y roles característicos de su condición de género.

Desde sus percepciones se ha podido apreciar el papel que la sociedad les ha fijado a través de los agentes de socialización familiar como transmisores culturales de lo femenino y lo masculino, en la asunción de comportamientos e ideas que se fueron naturalizando en el ámbito privado, con sus repercusiones en el ámbito público: “Total, me pusieron mil trabas, mil trabas [...]. No me dejaron”.

Los relatos evidencian pautas de comportamiento y mecanismos a partir de los cuales se ha fomentado y mantenido una diferenciación más tradicional que tendiente al cambio entre el quehacer femenino y el quehacer masculino, en tanto que, por mandato social, ha obligado a las participantes a ser madres y/o esposas antes que académicas-investigadoras: “No hay nadie que vaya y lo haga por ti [...] es muy difícil lograr ese equilibrio y hay momentos en donde te dice... te habla y te dice: ‘¡Hey, bájale porque aquí en la casa se te necesita!’”

La configuración de esas trayectorias es una respuesta al marco cultural que parece acentuar conductas determinadas (Colás, 2006) por las condiciones de vida personal que trascienden sus perfiles profesionales, asegurando la permanencia y la actuación de roles tradicionales femeninos (Lamas, 2011, citada por Méndez, 2013; Aguilar, Valdez, González-Arratia y González, 2013): “Si bien, no entiendo las cosas en las que yo me he visto involucrada... tampoco me dice: ‘Eeehh, este, no lo hagas’... pero tampoco me dice: ‘Déjame a los hijos’”; “... me quedo sola... es más fácil para mí hacer las cosas sola y eso que ya con, con los tres hijos bajo mi responsabilidad...”.

De esa forma, se legitima el ejercicio del poder (Bourdieu, 1990; Thompson, 1993) en las relaciones de género, a partir de la actuación, transmisión y permanencia de ideas, mitos y expectativas que norman la interacción de unas y otros desde el espacio doméstico-familiar, con sus repercusiones en el ámbito profesional-laboral.

Sin embargo, las identidades, de acuerdo a Hall y Du Gay (2011), son recursos en proceso de devenir que se entrelazan al género para la actuación de roles en transición (Rocha, 2011), ante la decidida convicción de las académicas por continuar sus procesos de formación como una estrategia central para el cambio y la transformación, a veces haciendo compatibles sus intereses con la pareja: “[...] se queda [...] con los hijos y yo me voy a... hacer la maestría...”; a veces, tratando de encontrar un punto medio entre la maternidad y el posgrado: “[...] llevo seis años intentando tener hijos, si sigo intentando y no pega, me voy a frustrar porque ni hice el doctorado ni tengo hijos...”; en otras, asumiendo oportunidades para compaginar carrera laboral, familia y otras posibilidades:

“[...] me siento muy productiva... sin un compromiso de tal magnitud familiar como el que tuve en un tiempo que corrías y corrías y nunca te alcanzaba el tiempo...”.

Las experiencias diversas de estas mujeres en los procesos de construcción de su identidad de género van evolucionando en el tiempo a partir de las situaciones y decisiones por las que han ido pasando: “He cambiado también mi modo de ver las cosas... reflexiono, mucho, mucho y pienso cómo la edad te va dando formas de ver las cosas diferentes”, como bien lo señala De Barbieri (1995) respecto a que el género obliga a pensar en simbolizaciones distintas en cada etapa del ciclo vital, al atravesar por diversos momentos contruidos y definidos para mujeres y hombres en sociedades determinadas.

En tanto se asume que el género también deviene en construcción social (Berger y Luckmann, 1970), éste se hace presente en todas o casi todas las relaciones y los procesos sociales y en todos, o casi todos, los objetos socialmente contruidos; es posible que en cada sociedad se asignen elementos lingüísticos para dar cuenta de heterogeneidades entre las mujeres y los hombres. Encontrarlas y analizar sus resultados y sus consecuencias puede ser un fructífero comienzo para pensar, en un momento dado, en la existencia de distintos géneros dentro de una sociedad. Considerar esas heterogeneidades permite tomar distancia de la petición o mandato social de subordinación para las mujeres y de dominación para los hombres (De Barbieri, 1995).

El pasado, el presente y el futuro son ejes articuladores que hacen comprensible las transformaciones y los cambios en la construcción y reconstrucción de la identidad de género que nos permite pensar hoy en mujeres en reposicionamiento: “Por ejemplo... mi mamá... pues mi mamá era criada diferente, ¿no? [...] Yo creo que mi esposo pensaba que yo iba a estar igual que mi mamá”.

Las posibilidades de realizar cambios en los espacios de desarrollo personal y laboral tienen que ver con la definición de una nueva cultura de género (Rocha y Díaz-Loving, 2011) centrada en un principio de equidad y en la concepción y distribución de actividades y tareas para las mujeres y los hombres en los ámbitos público y privado. Trátese de la

crianza de las/los hijos, la continuación y fortalecimiento en la formación de posgrado con libertad y autonomía, la disposición de tiempo suficiente para desarrollar el trabajo propio de la academia y la investigación y de otras oportunidades que le dan sentido a la vida de las mujeres y de los hombres en sus proyectos de vida personal y de carrera laboral (Burín, 2004; Burín, 2008): “No tenía que ser incompatible con el plan de vida, con las actividades que no estuvieran ligadas necesariamente a los hijos, ni a la pareja”.

Algunas de las entrevistadas han dicho que se requiere la construcción de grupos de interés para que colectivamente se generen y se hagan valer propuestas centradas en mejorar las condiciones de vida de las y los académicos para contrarrestar que “[...] cada quien vaya por la libre en lo personal”.

Es necesario crear espacios mixtos (mujeres y hombres) para el encuentro, el diálogo, la elaboración y la sistematización conjunta de esas propuestas. Se deben favorecer los intereses de unas y otros en sus proyectos laborales universitarios y su impacto positivo en los de carácter personal; a partir de las experiencias de quienes “ya hemos hecho el recorrido de vida por más tiempo”. Se requiere propiciar procesos de interlocución e interacción psicosocial situada (Bruner, 2009) entre las y los sujetos, sus necesidades y sus experiencias como recursos potenciadores que redunden en derechos laboral-contractuales; por ejemplo, la inclusión del derecho no sólo de maternidad, sino también de paternidad, que oriente el desempeño de nuevos roles familiares y su impacto positivo en el personal dedicado a la academia y la investigación en la universidad.

Por lo tanto, resulta prioritario definir políticas universitarias y públicas con perspectiva de género para el gremio académico, atendiendo los acuerdos del marco internacional para la educación pública y la transversalización de género en las instituciones de educación superior, al implementar acciones y medidas prioritarias para eliminar las disparidades y sesgos entre mujeres y hombres en los programas de estudio y las investigaciones, asegurando una representación equilibrada de estudiantes y profesores/as de ambos sexos, en todos los niveles de la gestión (RENIES-Punto de encuentro, 2014; UNESCO, 1998).

En México se ha venido observando un notable aumento de la participación femenina (Luchilo, 2010) a nivel de estudios de posgrado. En 2002, 56% de los estudiantes eran hombres; 44%, mujeres. Entre 2005 y 2006 la proporción se modificó, los hombres representaban solamente el 52% de la matrícula. De acuerdo con cifras de la ANUIES, en 2013 la matriculación de mujeres en posgrados ascendió a 50.4%. Sin embargo, al tomar como referencia la participación por campo de conocimiento, el predominio femenino sólo ha sido más amplio en educación y humanidades (INMUJERES, 2013). Lo que significa, a decir de Alonso (2014), que subsisten brechas significativas entre mujeres y hombres, con una importante segregación de conocimiento. Los hombres siguen manteniendo mejores niveles de escolaridad y cuentan con mayores oportunidades y mejores condiciones socioculturales que las mujeres para su formación de posgrado.

Por lo tanto, en este proceso de reflexión, es fundamental reconocer los universos simbólicos que tejemos al intentar comprender las relaciones de género y las brechas de inequidad de carácter estructural; ya que un obstáculo de este tipo no es solucionable con políticas concretas, sino con reestructuraciones profundas de significado, desde el origen. La academia, afirma Martínez (2012), es un espacio estratégico de cambio simbólico. De ahí la necesidad de ubicarla como un quehacer humano de personas subjetivadas en lógicas sociales colectivas.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2014). El uso de la estadística para impulsar la política de igualdad de género en el sector educativo. Conferencia presentada durante el XV Encuentro Internacional de Estadísticas de Género. Aguascalientes, México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1970). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología de la cultura*. México: Grijalbo-CNCA.
- Blázquez, N. y Flores, J. (2013). *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*. Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- Blázquez, N., y Flores, J. (2005). Género y ciencia en América Latina. El caso de México. En N. Blázquez y J. Flores (eds.) *Ciencia, tecnología y género en Iberoamérica*.

- rica. (pp. 305-328). Argentina: Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior.
- Bruner, J. (1991/2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (7ª. reimpresión). España: Alianza Editorial.
- Buquet, A.; Cooper, J.; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. México: UNAM-PUEG-IIUE.
- Colás, P. (2006). Género, interculturalidad e identidad: Teoría y práctica educativa. En: Ma. A. Rebollo (comp.), *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. (pp. 27-55). Madrid: La Muralla S.A.
- Castañeda, M. P. y Ordorika, T. (2013). *Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM.
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México: CONAPO.
- Conway, J.; Bourque, S. y Scott, J. (1996/2013). El concepto de género. En: M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (4ª. reimpresión) (pp. 21-33). México: Miguel Ángel Porrúa, PUEG-UNAM.
- De Barbieri, M. (1996). Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género. En: J. Méndez (dir.), Serie *Estudios básicos de derechos humanos. Tomo IV* (pp. 47-81). Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Dorantes, M.A.; Torres, L. y Robles, A. (2012). *Condiciones de las académicas. El caso de la FES-Iztacala*. México: Universidad Autónoma de México.
- Gadamer, H.G. (1998/2012). *El giro hermenéutico* (4ª. edición). España: Cátedra Teorema
- Geertz, C. (1973/1995). *La interpretación de las culturas* (6ª reimpresión). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Giddens, A. (2006). *Sociología* (3ª ed.). España: Alianza Editorial.
- Hall, S. y Du Gay, P. (2011). *Cuestiones de identidad Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2008). La perspectiva de género. En: INMUJERES, *Guía metodológica para la sensibilización en género: Una herramienta didáctica para la capacitación en la administración pública*. México: INMUJERES.
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *La investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al reporte*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM-Porrúa.
- Lipovetsky, G. (2012). *La tercera mujer* (1ª ed.). México: Anagrama.
- Luchilo, L. (2010). México: tendencias e impactos de los programas de formación de posgrado. En: Luchilo, L. (comp.). *Formación de posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*. Buenos Aires: Eudeba.

- Méndez, G. (2013). Identidades de género. En: Navarro, Z. A. (comp.), *Nuevas formas de relación en la sexualidad humana, Textos para la reflexión* (pp. 17-36). México: Universidad Iberoamericana.
- Rocha, T. (2008/2011). Cultura de género y sexismo: de Díaz Guerrero al posmodernismo. En: Díaz-Loving, R. (comp.), *Etnopsicología mexicana. Siguiendo la huella teórica y empírica de Díaz Guerrero* (1ª. reimpresión) (pp. 77-95). México: Trillas.
- Rocha, T. y Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Rocha, T. (2013). Mujeres en tiempo de cambio: Retos, obstáculos, malestares y posibilidades. En: Rocha, T. y Cruz, C. (coords.) *Mujeres en transición: reflexiones teórico-empíricas en torno a la sexualidad, la pareja y el género* (pp. 243-271). México: UIA.
- Scott, J. (2013). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). México: Porrúa, PUEG-UNAM.
- Thompson, J. (1990/1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas* (1ª edición en español). México: UAM-Xochimilco.

Sitios web

- Aguilar, Y.; Valdez, J.; González-Arratia, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México Contemporáneo [versión electrónica]. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (18), pp. 207-224. Consultado el 12 octubre de 2014. Disponible en www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_18_2/207.pdf
- Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Consultado el 20 de octubre de 2014. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2013). Anuario Estadístico de Educación Superior [versión electrónica]. En: *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*. Consultado el 19 de diciembre de 2015. Disponible en <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida [versión electrónica]. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*.

- Consultado el 20 de octubre de 2014. Disponible en <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs090183>.
- Botía-Morillas, C. (2013). Cómo diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género. Aportaciones metodológicas [versión electrónica]. En *Papers* 98 (3), pp. 443-470. Consultado el 17 de octubre de 2014. Disponible en <http://www.sis.net/documentos/ficha/210979.pdf>
- Burín, M. (2004). Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos [versión electrónica]. En: *Subjetividad y procesos cognitivos* 5, pp. 48-75. Disponible en http://xenero.webs.uvigo.es/profesorado/mabel_burin/articulo_mabel_burin.pdf
- Burín, M. (2008). Las "fronteras de cristal" en la carrera laboral de las mujeres. En *Género, subjetividad y globalización. Anuario de Psicología* [versión electrónica]. Consultado el 12 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017401006>.
- Díaz, N. (1999). El relato de una vida: apuntes teórico-metodológicos en comunicación [versión electrónica]. En *Revista Latina de Comunicación Social* 22. Consultado el 24 de octubre de 2014. Disponible en <http://www.ull.es/publicaciones/latina/biblio/valencia99/33vanancy.html>.
- Giménez, G. (1995). Modernización, cultura e identidad social [versión electrónica]. En *Estudios sobre Estado y Sociedad* 1 (2), pp. 35-56. Consultado el 17 de octubre de 2014. Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/pperiod/espinal/espinalpdf/Espiral2/35-56.pdf>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2013). Mujeres y hombres en México 2013. En: *INMUJERES*. Consultado el 19 de diciembre de 2015. Disponible en <http://estadistica.inmujeres.gob.mx/myhpdf/41.pdf>
- Red Nacional de Equidad de Género. (2014). En *RENIES-Punto de encuentro*. Consultado el 11 de febrero de 2015. Disponible en <http://equidad.pueg.unam.mx/declaratoria>
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. En *Economía, Sociedad y Territorio* 6 (2), pp. 295-310. Consultado el 02 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11100607>.
- Martínez, S.; Bivort, B. (2014). Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos. En *Psico-perspectivas* 13 (1), pp. 15-22. Consultado el 29 de enero de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171029659003>.
- Martínez, S. (2012). Ser o no ser: Tensión entre familia, subjetividad femenina y trabajo académico en Chile. Un análisis desde la psicología feminista. En *La Ventana*

- 35 (4), pp. 133-163. Consultado el 29 de enero de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88424573006>.
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria [versión electrónica]. En *Revista de Antropología Social* 9, pp. 127-158. Consultada el 28 de octubre de 2014. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/viewFile/RASO0000110127A/9967>.
- Ulloa, C. (2014). Tensiones y conflictos en las políticas reguladoras de la salud sexual y reproductiva de las mujeres en México (2000-2012): el problema de la incorporación del principio de equidad y del derecho a la igualdad de género. En *Sociológica* 82. Consultado el 05 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/8204.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura (UNESCO) (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. En: *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998*. Consultado el 19 de diciembre de 2015. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

María del Rocío Guzmán Benavente

Mexicana. Estudiante del doctorado en investigación psicológica en la Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana, Universidad Juárez del Estado de Durango. Líneas de investigación: psicología social, género y cultura, psicología social comunitaria. Correo electrónico: marociogb@prodigy.net.mx.

Recepción: 05/10/2015

Aprobado: 14/12/15

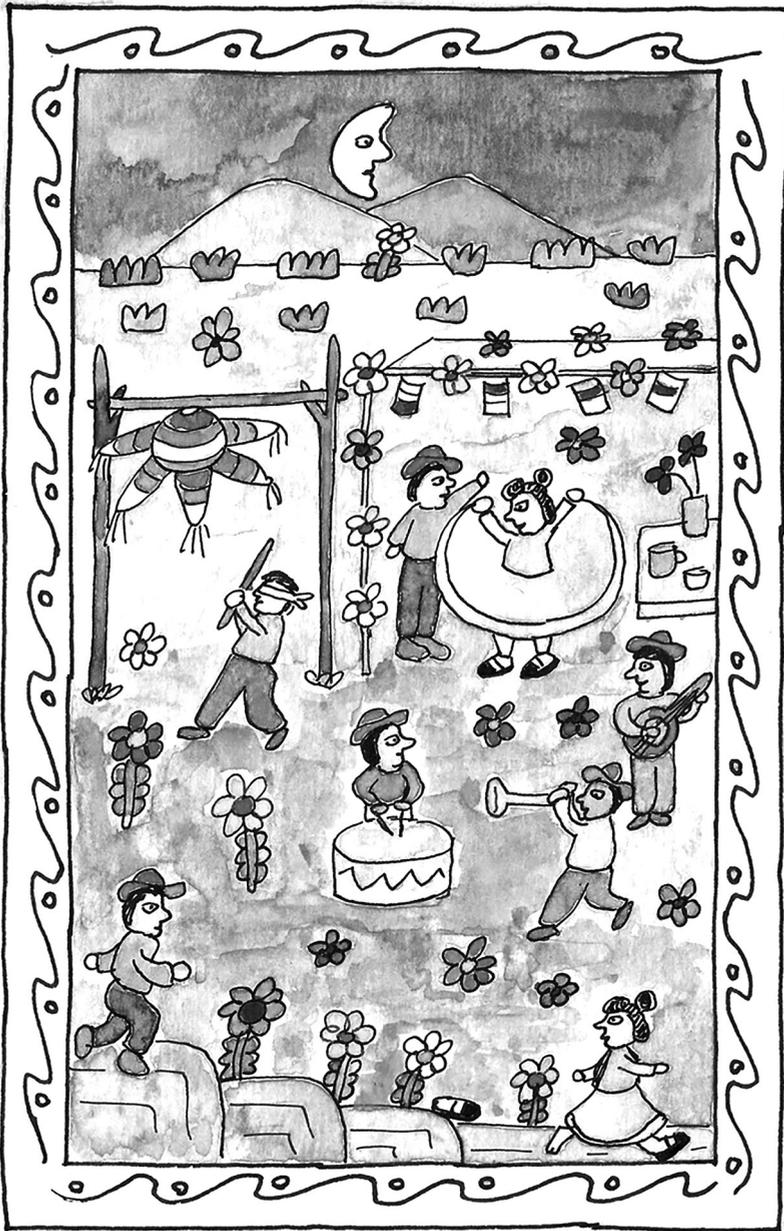


Ilustración de Patricia Ayala García.

Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México: reflexiones sobre su origen

Men's studies in Mexico. Reflections on its origins

*Guillermo Núñez Noriega**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD)

Resumen

Presentamos los resultados de una investigación documental que tuvo como objetivo conocer la manera en que se ha reflexionado sobre el origen de los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México. Para lo cual se utilizó el método de análisis del discurso. Se concluye que existen condicionantes distales y proximales que crearon las posibilidades sociales y cognitivas para el surgimiento de estos estudios. Se propone que es el horizonte cultural de la modernidad el que crea las condiciones para el surgimiento de un discurso sobre el hombre mexicano y su masculinidad.

Palabras clave

Estudios de género, estudios de las masculinidades, sociología del conocimiento.

Abstract

We present the results of a documentary research which aimed to know the discourse regarding the origin of gender studies of men and the masculinities in Mexico. The method used was discourse analysis. It is concluded that there are distal and close conditions which triggered the cognitive and social possibilities for the emergence of these studies. It is proposed that the modern cultural horizon, is the one that creates the conditions to produce a discourse on Mexican men and their masculinity.

Keywords

Gender studies, masculinity studies, sociology of knowledge.

* Agradezco el apoyo técnico otorgado por Andrea Zatarain Olivas, estudiante de sociología, en la realización de este artículo.

Introducción

En este artículo abordo el tema de los orígenes de una producción académica que conforma lo que prefiero llamar por elección epistemológica y teórica “los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México”; estudios que, como he argumentado en otra ocasión (Núñez, 2010) conforman un sub-campo de los estudios de género en nuestro país, del que participan también los estudios feministas y los estudios sobre la condición lésbico, gay, bisexual, transgénero, transexual e intersexual o LGBTTI.

Desde mi análisis de esta producción académica (Núñez, 2015), los estudios de género de los hombres y las masculinidades inician formalmente en 1990, con la publicación del capítulo de Teresita de Barbieri, “Sobre géneros, prácticas y valores: notas acerca de posibles erosiones del machismo en México”, en el libro *Normas y prácticas morales cívicas en la vida cotidiana*, coordinado por Juan Manuel Ramírez Sáiz. Según mi investigación, desde ese año y hasta 2014, se publicaron 555 títulos, entre capítulos, libros, artículos de investigación, tesis y cuadernos de trabajo. Se trata de un sub-campo que tiene tras de sí, sin embargo, una historia discursiva a la que diversos autores han hecho alusión bajo términos como “antecedentes” o “influencias”.¹

Para este artículo hemos consultado el total de la producción que hemos podido encontrar sobre los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México (555 títulos) y hemos analizado el discurso que se ha construido sobre los antecedentes de estos estudios. Nos parece que es importante tomar en serio este discurso pues trazan, a veces de manera tácita, a veces de manera explícita, una forma de compren-

¹ Por razones de espacio y por no ser el propósito de este artículo no abordaré los detalles de esta investigación, ni las características de esta producción. Los resultados de dicha investigación están en proceso de publicación, pero la metodología y los resultados se presentaron en el marco del Congreso de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres, A.C., realizado en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, campus Centro Histórico, en septiembre de 2015. El periodo de 1990-2014 obedece a que considero que antes de 1990 no había propiamente estudios de género de los hombres y las masculinidades como actualmente los conocemos y porque al momento de la realización del estudio no concluía el año 2015.

der los orígenes y la articulación misma de este sub-campo de estudios. Lo que presentamos son los resultados de esta investigación documental, así como análisis y reflexiones que tienen como objetivo trazar una tesis comprensiva sobre los elementos que intervienen en el surgimiento de un campo disciplinario que tiene como objeto de discurso (Foucault, 1969) a los hombres y las masculinidades, vistos desde el planteo teórico de género.

Me parece que los resultados de esta investigación nos permiten entender la diversidad de preocupaciones, temas, demandas que alimentan el surgimiento de un sub-campo de estudios, y creemos, delimitan algunas de sus características; asimismo, nos permiten mostrar que en México existe una historia sociocultural y cognitiva que ha creado las condiciones de posibilidad y de necesidad de estos estudios.

La propuesta teórica que estructura este estudio es, por un lado, el planteamiento de Michel Foucault, particularmente en su libro *L'archéologie du savoir* (1969), sobre la manera en que los discursos de las disciplinas modernas suponen la aparición de determinados “objetos de discursos”, en una red compleja y dispersa de enunciaciones, que constituyen el horizonte de positividad del discurso. Asimismo, el planteamiento de Pierre Bourdieu en su libro *La science de la science et la réflexivité* (2001), quien argumenta la necesidad de estudiar las condiciones sociales y cognitivas (o socio-cognitivas) que hacen posible e informan el trabajo académico (la producción de conocimientos), a partir de la formación de campos, *habitus* y prácticas académicas específicas.

El discurso, dice Michel Foucault, “tiene sus reglas de aparición, pero también sus condiciones de apropiación y empleo” (1969: 12). Para Foucault, el discurso es una red de enunciaciones que se articulan y articulan (construyen) objetos de discursos. Es por eso que los enunciados son el corazón de su análisis, el cual tiene como objetivo: “la ley de existencia de los enunciados, de lo que los ha hecho posibles —a ellos y a ningún otro en su lugar—; las condiciones de su emergencia singular; su correlación con otros acontecimientos anteriores y simultáneos, discursivos o no” (Foucault, 1968: 72, citado por Minello, 1999: 95). El método de la arqueología del saber “sería esta empresa que trataría de entregar,

en el fondo de los saberes, lo que los hace posible, o todavía más la nervadura secreta que ordena su construcción” (Gros, 1996: 38). Su objetivo es dar cuenta de eso que informa la constitución de los saberes: “imponiendo a los objetos del saber un modo de ser determinado, a los sujetos del saber modos de posicionamiento precisos, a los conceptos modos de distribución ordenados” (Gros, 1996: 38).

Parto de entender que a lo largo de la historia ha ido emergiendo un discurso sobre los hombres y las masculinidades en México, hasta la constitución actual del mismo como objeto de discurso dentro del campo de saber llamado “estudios de género”; asimismo, planteo como objetivo de este artículo acercarme a conocer la emergencia de este objeto de discurso, a través de la manera en que diversos autores han reflexionado sobre los orígenes de estos estudios. Me parece que en los pliegues de sus enunciaciones es posible vislumbrar elementos para entender esa nervadura que da cuenta de los modos de ser determinado de ese objeto de saber que llamamos “los hombres y las masculinidades” en México, así como modos de hablar de ese objeto discursivo y sujetos de enunciación. Entiendo que este ejercicio no se agota con este artículo, y que quedará mucho por investigar y decir al respecto, más allá de los discursos académicos explícitos, y estudiando otros campos de producción discursiva como la producción cultural. Campos que, como veremos, también son considerados por los autores que han escrito sobre los orígenes de este sub-campo de estudios.

La delimitación de “los hombres” y “la masculinidad” como objeto de discurso: las condiciones distales²

El análisis de los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México ha incluido, de mi parte, la atención a la manera en que diversos autores entienden los orígenes y antecedentes de dicha producción académica. Considero que la reflexión sobre el origen de los estudios

² A lo largo del artículo menciono condiciones distales y proximales que contribuyeron a la emergencia de los hombres y las masculinidades como objeto de discurso, con ello me refiero a condiciones distantes o cercanas en el tiempo a la primera producción de este sub-campo de estudios.

de género de los hombres y las masculinidades, salvo las referencias que aquí abordaré, se ha caracterizado por ser: 1) escasa y decreciente, pues pocos autores han tocado el tema y cada vez menos lo hacen, 2) general y poco original, pues suelen referirse a sus orígenes en Europa y Norteamérica, en los años setenta y el impacto del movimiento feminista, algo que otros autores europeos ya habían dicho con anterioridad, 3) marginal, pues suele limitarse a unos cuantos párrafos o a notas de pie de página y, finalmente, 4) presentista, pues se refieren a condiciones y eventos concretos del momento, sin referencias a una historia intelectual previa. En conclusión, carecemos de una investigación orientada a entender la manera en que van emergiendo en el horizonte discursivo de nuestro país reflexiones sobre “los hombres” y lo “masculino” como objeto de discurso (Foucault, 1969) desde una perspectiva de género. Ahora bien, que no exista un estudio de estas características no significa que no se hayan producido reflexiones e hipótesis interesantes y valiosas, que en conjunto apuntan a la existencia de una historia sociocultural (aquí incluyo la académica) que fue creando las condiciones para que desde los años noventa del siglo XX, el colectivo académico mexicano (y algunos extranjeros incorporados al mismo) analice desde una perspectiva de género y de manera institucional y sistemática, la condición de los varones y las masculinidades. De hecho hay algunas aportaciones muy valiosas de autores importantes en este sub-campo que analizaré en el presente artículo. A partir de este análisis, realizo un planteamiento comprensivo, que como hipótesis pongo a su consideración.

“El macho mexicano” y “el interés por el hombre”

Aunque muchas otras personas previamente habían hecho referencia a las reflexiones sobre “el mexicano” o “el hombre mexicano” en general, que hicieran Samuel Ramos y Octavio Paz, encuentro en Matthew Gutmann el primer intento de incorporar dicha discusión al estado del arte del emergente campo de estudios. En su libro *The meaning of macho. Being a man in Mexico City*, publicado en 1996 en inglés y publicado en español cuatro años después en el año 2000, Gutmann nos habla del estereotipo del (macho) “mexicano” creado por Ramos y Paz, como un

obstáculo para acercarse a la comprensión que él ha adquirido a través de la investigación etnográfica: que los hombres en México son diversos, incluso los hombres de clase obrera y colonias populares que él analiza, aunque algunos parezcan reproducir elementos de ese estereotipo.

La labor intelectual de Gutmann de marcar su distancia con respecto a esa producción ensayística se encuentra en gran medida vinculada, si no que a veces subordinada, a una preocupación que tiene un papel importante en su obra: desentrañar los usos y abusos del concepto “macho” y “machismo” y su importancia o no para el estudio de las formas de ser hombre en México. A lo largo del libro y de otros textos, Gutmann alega el carácter “reciente” (aunque no especifica una fecha) del término “machismo” o “macho” en México, América Latina y Estados Unidos, particularmente en sus significados actuales, así como su uso indiscriminado para caracterizar a los varones mexicanos y latinoamericanos. Incluso tiene el acierto de identificar cómo los estereotipos producidos por los intelectuales se incorporaron al patrimonio nacional a través de un discurso popular, contradictorio dice el autor, de la mexicanidad.

Ahora bien, me parece que Gutmann hace la importante contribución de identificar el papel del discurso de Ramos y Paz y su papel en la producción de un “estereotipo” del hombre mexicano, pero no alcanza a ver o no parece creer que esta producción es un antecedente intelectual y discursivo para pensar a los hombres desde una perspectiva de género. Incluso niega, a mi juicio equivocadamente, que el concepto “macho” haya sido utilizado por Ramos (Gutmann, 2000: 321), aunque admite que “en su obra la relación entre lo mexicano y la hombría (como quiera que se defina) era sorprendente” (Gutmann, 2000: 321). Dicho de otra manera, Gutmann tiene el acierto de reconocer en la obra de Ramos y Paz, e incluso Rulfo (a quien también menciona sugiriendo una línea de investigación con relación a la importancia de la producción cultural de este objeto de discurso, pero cuya inclusión no justifica plenamente) la producción de un “estereotipo” de la mexicanidad y del hombre mexicano, con el cual los nuevos estudios de género de los hombres y las masculinidades están obligados a saldar cuentas, pero no les concede la esta-

tura de antecedentes intelectuales para dichos estudios, que parecerían, con él y su obra, entrar en una fase completamente nueva.³

En un artículo publicado doce años después, Óscar Misael Hernández (2008) parece compartir esta visión sobre Ramos, Paz y Rulfo con relación a los estudios de género de los hombres, al señalar que las aportaciones etnográficas sobre las masculinidades permiten “desmitificar la supuesta identidad masculina homogénea y nacional (“lo mexicano”) de los hombres mexicanos como machos, violentos, vulgares, etcétera”, trazados por dichos ensayistas, lista a la cual agrega a otro literato, pero ahora del siglo XIX, Manuel Payno, autor de novelas con tintes costumbristas como *Los bandidos de Río Frío*, *El pistol del diablo* o *El hombre de la situación*, inclusión que como la de Juan Rulfo por parte de Gutmann, no queda plenamente justificada, pero que resulta muy sugerente, pues como anteriormente Gutmann lo hace con Rulfo, abre las puertas para la inclusión de otras fuentes no filosóficas ni antropológicas, para el análisis del surgimiento de la reflexión sobre el “hombre mexicano”.

Por otro lado, Gutmann sí reconoce un vínculo intelectual para su investigación o “antecesor antropológico fundamental”, como él lo llama, con el trabajo de Oscar Lewis (menciona varias obras) aunque lamenta el uso inadecuado (y en esto coincidimos con Gutmann), estereotipante, que otros, como David Gilmore,⁴ le han dado a las aseveraciones de Lewis, quien es importante académicamente para Gutmann porque el primero allana el camino para pensar en lo que en algún momento llama “pobres machos” (Gutmann, 1995), así como en las configuraciones familiares en los contextos de pobreza urbana.

Otro mérito de Gutmann, sin lugar a dudas, es haber llamado nuestra atención sobre la producción antropológica norteamericana (como Lewis, Foster, Stevens, Fromm y muchos otros) y chicana (Paredes, Lomnitz-Adler, Baca, Mirandé) como antecedentes o referentes académicos importantes que han aportado a la construcción del discurso de

³ Esto último es en gran medida cierto, me parece, pues el trabajo de Gutmann, ni qué decir de su persona e interlocución con múltiples investigadoras e investigadores, tiene un papel importante en el desarrollo de estos estudios en México.

⁴ Se refiere al libro de David Gilmore: *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*.

género sobre los hombres y las masculinidades en México. Por otra parte, Matthew Gutmann y óscar Misael Hernández también refirieron a los estudios más contemporáneos de Rogelio Díaz-Guerrero y Santiago Ramírez, de finales de los años sesenta y setenta sobre “la psicología del mexicano”, como antecedentes para pensar a los hombres mexicanos, si bien reconocen en estos estudios una limitación por su visión homogeneizadora de los mismos.

Otro autor que escribe sobre los orígenes o que refiere antecedentes para los estudios de género de los hombres en México es el investigador Nelson Minello, en un artículo publicado en el 2002, seis años después que el de Gutmann y seis años antes que el de Hernández. En su artículo “Masculinidades/es: un concepto en construcción”, publicado en el año 2002, Minello pasa revista a la producción creciente sobre los varones en diversos países y regiones del mundo, tanto los de habla anglófona, “que llevan la delantera”, nos dice, como los francófonos (Francia y Canadá), los escandinavos, además de Sudáfrica, Japón y América Latina. En ese contexto de reflexión, el autor introduce una nota de pie de página en la que señala:

Como en otras regiones, en el ensayo, la literatura y, menos, en la investigación, el interés por el hombre estuvo presente desde antes. Quizás una característica que se comparte era la de pensar en una imagen de masculinidad, sin tener en cuenta clases o etnias, ni por supuesto, género. En México pueden citarse desde Fernández de Lizardi, 1961 [1812]; hasta Ramos 1986 [1934]; Garizurieta 1949 [1946]; Paz, 1972 [1950]; o Ramírez, 1977 [1973]; y en la novela, entre otros, Yáñez, 1993 [1947]; Rulfo, 1975 [1953]; Fuentes, 1962 [1952]; véanse revisiones críticas de esta creación del “hombre mexicano” en Bartra, 1996 [1987]; y Lomnitz-Adler, 1995. [...] La re-lectura de ensayo, novela, poesía, y la re-visión del cine en clave de masculinidad proporciona muchos indicadores para comprender los actuales modelos de “ser hombre” en nuestros países (Minello, 2002:13-14).

Me parece que la reflexión de Minello es importante porque le da una dimensión histórica a lo que llama “interés por el hombre” en nuestro país y porque nos avisa de la necesidad de ampliar nuestro rango de visión para rastrear ese interés en una amplia producción cultural que

incluye la literatura y el cine (el autor menciona además de Rulfo, ya citado por Gutmann nada menos que a Lizardi, un autor que publica una novela en 1812, a Carlos Fuentes y a Agustín Yáñez de mediados del siglo XX, así como a otro ensayista sobre “el mexicano”, César Garizurietta, así como una mención al cine). Esta importante sugerencia de Minello no se acompaña, desafortunadamente, de un planteo teórico para entender esta producción (o “interés en el hombre”, como él lo llama) y su inclusión como antecedentes de los estudios actuales, ni tampoco analiza en éste u otros documentos dicha producción (análisis que sí encontramos en Gutmann, vale la pena aclarar). Cabe mencionar también que Minello entiende al parecer que la influencia de estos trabajos que cita son en dos sentidos: por un lado abonan a una reflexión sobre los hombres (aunque no desde su condición genérica) y por otro lado participan en la creación de modelos de ser hombre. Se trata de una influencia que tampoco es estudiada o aclarada, pero que resulta provocadora.

Las enunciaciones sobre “el macho mexicano” como antecedentes de “el varón como factor de riesgo”

Ahora bien, según mi análisis, Eloy Rivas en un texto titulado “¿La masculinidad como factor de riesgo? Crítica de los estereotipos académicos sobre el machismo desde el construccionismo social” (Rivas, 2006), nos ofrece una posibilidad diferente de entender el vínculo entre esta literatura previa de lo mexicano y los estudios de género de los hombres y las masculinidades actuales. Rivas señala que:

La reflexión intelectual sobre las formas de ser hombre y su relación con la temeridad, así como con las conductas opresivas y violentas a las que éstas predisponen, tienen en nuestro país una tradición que precede a los estudios de las masculinidades que emergieron durante la década de los años noventa como producto del movimiento feminista y los estudios de género (2006: 244).

Rivas ubica los inicios de esta tradición en el periodo del México post-revolucionario y plantea, apoyándose en otro estudioso, Stern (1995), que estas reflexiones intelectuales fueron:

Estimuladas por la necesidad de comprender el papel que jugó “la psicología del mexicano” en la configuración del cataclismo de rabia y sangre acontecido durante la etapa revolucionaria, en el marco de un diálogo derivado de la construcción de un nuevo Estado y de la búsqueda de sentido a una identidad nacional (Rivas 2006: 244).

A decir de Rivas, esta reflexión intelectual sobre las formas de ser hombre en México, que inicia Samuel Ramos en su libro *El perfil del hombre y la cultura en México*, publicado en 1934 y que continúa Octavio Paz en *El laberinto de la soledad* (1950), “construyen un estereotipo del macho mexicano”, que incluye comportamientos como las riñas, el alcoholismo, la irresponsabilidad, la indisciplina, la violencia, que luego serán englobadas bajo el término “machismo”. Ahora bien, lo que sigue en el argumento de Rivas, me parece lo más destacable: a decir de Rivas, con el investigador mexicano Benno de Keijzer y su artículo “El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva” (1998), quien a su vez parte del planteo teórico de Michael Kaufman (un pionero de los estudios de género de los hombres) sobre la tríada de la violencia masculina (los hombres como un riesgo para las mujeres, los niños y las niñas y otros hombres), se inaugura otra manera de explicar preocupaciones ya presentes en Ramos y Paz sobre el comportamiento violento, temerario y alcohólico de los hombres mexicanos.

El mérito de las reflexiones de Eloy Rivas, a mi juicio, amén de no considerar otros trabajos de Benno de Keijzer previos al que menciona, no consisten en referir la producción de Ramos y Paz sobre el hombre mexicano (algo que ya había hecho Gutmann y otros, como he mencionado anteriormente), sino en incluirlas como parte de una producción intelectual que heredamos en los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México, esto es, un discurso que nos llega del pasado como horizonte ideológico, con sus ontologías y epistemes, y que de alguna manera condiciona una de las preocupaciones iniciales de esta producción, y que en la obra de Benno de Keijzer encuentra continuidad temática. O dicho de otra manera, me parece que lo que Rivas insinúa es que en el artículo de Keijzer asistimos a la confluencia entre la tradición de reflexión sobre el machismo y el hombre mexicano, y el nuevo

abordaje teórico-metodológico que traen consigo los estudios de género de los hombres y las masculinidades (representado por la cita del trabajo de Kaufman). Vale la pena señalar que en la obra de Benno de Keijzer no se hace explícita esta conexión, pero sí en la propia investigación de Rivas sobre masculinidad, riesgo y mortalidad en un pueblo de la región serrana de Sonora.

Esta exploración sobre cómo autores destacados de este sub-campo de estudios como Gutmann, Hernández, Minello y Rivas han abordado el tema de los orígenes y antecedentes de los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México, me parece que nos invita a pensar el tema con más amplitud y sobre todo a tratar de explorar a través de la investigación, cómo se van construyendo en el proceso socio-histórico nacional las condiciones socio-cognitivas para pensar en los hombres y las masculinidades desde una perspectiva de género. Esto es importante porque quedarnos en la explicación de que estos estudios iniciaron en Europa, Estados Unidos, Canadá y Australia, no nos permite entender por qué y cómo se establecieron aquí. Después de todo, muchos temas académicos se han iniciado en otras partes y no repercuten en la formación de campos académicos en nuestro país. Dicho de otra manera y usando el marco teórico foucaultiano: es necesario dar cuenta de la aparición de los hombres y las masculinidades (u otros conceptos afines), como objetos de discursos, esto es, como objetos en una red de enunciaciones que históricamente se van articulando y les dan vida, inaugurando con ellos un nuevo horizonte de positividad discursiva (Foucault, 1969).

La reflexión sobre las influencias proximales: el impacto del feminismo y los estudios de género de los hombres y las masculinidades

Ahora bien, la reflexión sobre los orígenes y antecedentes no se limita a alusiones al siglo XIX o la primera mitad del siglo XX, algunos autores y algunas autoras contextualizan los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México haciendo referencia a acontecimientos más cercanos en el tiempo. Daniel Cazés, por ejemplo, reseña en uno de

sus primeros artículos el peso que tuvo el movimiento feminista en la organización de los primeros talleres con hombres y en el nacimiento del laboratorio de exploración de las masculinidades, también reconoce influencias externas como el Movement de Liberation des Hommes de Paris, (Cazés, 2002). Podría decir que la referencia al movimiento feminista internacional y nacional es constante en las y los autores que tratan de enmarcar el origen y desarrollo de nuestros estudios. Y tienen razón, sin embargo, salvo por las alusiones personales como las de Cazés, la explicación concreta de cómo se da ese vínculo no se nos ofrece muy a menudo, o a veces se da por entendida.

Además de Cazés, tres colegas que sí abordan con cierta amplitud este vínculo son María Lucero Jiménez (2003), Laura Collin Harguindeguy (2007) y Ana Amuchástegui (2001). Lucero Jiménez en un artículo del 2003 titulado “Masculinidad/es desde el enfoque de género. Su construcción social y sus transformaciones”, señala una perspectiva interesante para entender el vínculo entre feminismo y los estudios de género de los hombres y las masculinidades. De acuerdo a la autora:

[L]as pensadoras feministas han comprobado que trabajar solamente con mujeres para tratar de resolver los problemas de inequidad de género, incluyendo los de la esfera reproductiva y sexual, es insuficiente [...] Así se comenzó a replantear el lugar que tienen los varones en estos procesos. También se ha avanzado en el estudio de los modelos a partir de los cuáles los hombres aprenden a definirse como tales (Jiménez, 2003: 65).

Lo que nos propone Jiménez es que el interés feminista, a la vez académico y político, es el que explica el surgimiento de estos estudios, así como la continuidad temática y conceptual.

Me parece que lo dicho por Jiménez si bien no explica el origen en su conjunto de todos los estudios, sí da cuenta de una veta importante de ellos y, sobre todo, de las razones por las que muchas mujeres feministas y no pocos hombres participan en este sub-campo académico. Jiménez además nos alerta de no caer ni en las visiones que satanizan al varón, ni en las que lo victimizan, y nos sugiere que consideremos a la masculinidad como lo hace Connell, “como un sistema de diferencias

simbólicas donde el lugar de lo “masculino” y de lo “femenino” sean contrastados de manera permanente” (Jiménez 2003: 66).

Esta perspectiva relacional que enfatiza la autora parece estar presente en otro elemento que ayuda también a entender la preocupación social, que suponemos se traduce en la aparición de investigación sobre la masculinidad y que como ella dice, a menudo se expresa en el concepto de “crisis de la masculinidad”. La autora sugiere que dicha crisis (y por lo tanto, dicho interés por explicarla, supongo yo) es producto reciente de una serie de transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que han repercutido en la vida cotidiana de las familias en general y de los sujetos en particular, tanto hombres como mujeres, pero que en el caso de los hombres se viene expresando en el hecho de que a muchos hombres no les queda claro cómo deben de relacionarse en pareja y ejercer la paternidad (Jiménez, 2003: 69). Entre esas transformaciones destaca la conquista de las mujeres de su derecho a votar, la aparición de la píldora anticonceptiva y la posibilidad de regular su fecundidad, el creciente protagonismo de las mujeres tanto en la esfera educativa como laboral, así como el impacto del movimiento feminista como tal. Vale la pena mencionar que aunque Jiménez no señala una fecha concreta, en el caso de México estas condiciones sociales y cognitivas que menciona se presentan desde los años cincuenta, sesenta y setenta.

Laura Collin Harguindeguy en un artículo de 2007, entiende los estudios de género de los hombres de una manera parecida a Jiménez, esto es, como consecuencia de los estudios feministas:

“[...] al posicionar a lo femenino como objeto de discusión, arrastró a su contrario lo masculino, como objeto de discusión” y cita a otra colega, Patricia Ponce, quien señala: “Una vez cuestionada la condición de las mujeres, problematizar sobre la construcción de las masculinidades era sólo cuestión de tiempo” (Ponce, 2004:7 en Collin, 2007: 206).

Pero además de esta explicación, la autora encuentra otro elemento explicativo para entender el origen y desarrollo de estos estudios:

Si los estudios sobre masculinidad derivaron de los feministas, hoy un nuevo factor los posiciona como actuales. En el contexto neoliberal, que genera como una más de sus vertientes excluyentes [...], el desempleo y sobre todo el masculino, aparece como un problema endémico [...], cuestionando el rol de proveedor principal de los varones [...] conduciendo a redefiniciones en las distribuciones de tareas al interior del grupo doméstico, que ponen sobre el tapete la discusión de las adscripciones de género y la discusión en torno a las masculinidades (Collin, 2007: 211).

La referencia al desempleo y su vínculo con el contexto neoliberal, nos sitúan en un momento muy cercano al surgimiento de estos estudios en México: las décadas de los ochenta y noventa.

Me parece que los argumentos de Jiménez y Harguindeguy enriquecen nuestra comprensión al mostrar la influencia del feminismo en el surgimiento de los estudios de género de los hombres en dos sentidos: como tradición de reflexión y movimiento académico que posibilitó pensar en los hombres desde una perspectiva de género, y como movimiento político que impactó la vida de los varones y creó condiciones sociales para pensar en “la masculinidad” como “problema a investigar” y como “objeto de discurso”. Asimismo, ambas reconocen condiciones socioeconómicas que cambiaron la situación estructural del varón y la viabilidad de su rol tradicional como “únicos proveedores del hogar”.

Una vez reconocidas estas aportaciones, vale la pena mencionar que ambas autoras no reconocen en sus textos esa otra tradición reflexiva sobre el hombre que nombramos en párrafos anteriores, y a las que aluden Gutmann, Hernández, Minello y Rivas.

La ausencia de estos antecedentes en la discusión feminista ya había llamado la atención de otros autores. El filósofo Guillermo Hurtado al referirse a esta producción ensayística que confunde lo mexicano con los varones mexicanos, hace mención a la ausencia de esta discusión dentro del feminismo:

Vale la pena señalar que la filosofía de lo mexicano fue hecha por hombres acerca de hombres, nunca acerca de la visión femenina de la realidad mexicana. La personalidad descrita en los estudios de la filosofía de lo mexicano es siempre masculina. A la mujer se le ve como

una parte más del paisaje, como algo que está ahí de la misma manera que un animal o una planta. Me asombra que todavía no exista una crítica feminista a la filosofía de lo mexicano (Hurtado, 2007: 284).

Guillermo Hurtado tiene en parte razón, pero el problema no es tener una visión femenina, sino una visión de género de las y los mexicanos, en su diversidad de género, de etnicidad, de generación, de región, de clase, de orientación sexual, etcétera.

Por su parte, Ana Amuchástegui en su artículo multicitado “La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y trabajo sobre hombres y masculinidades en México”, del año 2001, después de enumerar las cinco fuentes fundamentales de las que surgen los “estudios de las masculinidades” en el mundo anglosajón, nos señala que para el caso de México: “nos queda la tarea de producir una historia más sistemática sobre el trabajo con hombres y las investigaciones sobre masculinidad” (Amuchástegui, 2001: 107). No obstante aventura tres elementos: 1) que “muchos activistas y académicos han incursionado en el campo a raíz de los conflictos y negociaciones que han realizado con sus compañeras feministas para la transformación de sus relaciones familiares y de pareja”, 2) (citando a Cazés) que:

[...] buena parte de este trabajo surgió también como respuesta a las demandas de grupos de mujeres, las cuales planteaban que para avanzar en la búsqueda de la equidad —principalmente en la erradicación de la violencia doméstica y el ejercicio de los derechos reproductivos de las mujeres—, era fundamental la transformación de la participación de los hombres en las relaciones de género (Amuchástegui, 2001: 107-108).

Y 3) que “en el área del activismo, y de acuerdo con una tradición más cercana a Latinoamérica —Freire y la educación popular—, estos procesos globales se han reflejado en la impartición de una gran cantidad de talleres sobre masculinidad” (Amuchástegui, 2001: 108).

Destacan pues en la reflexión de Amuchástegui aspectos más cercanos a los hacedores de la investigación, tanto en términos personales como en relación con su formación ideológica e intelectual. Sin duda, un

estudio socio-histórico de la formación de este campo académico tendría que recuperar también estos elementos socio-cognitivos, fuertemente vinculados a la formación del *habitus* y las prácticas académicas de los primeros involucrados en este campo desde la investigación o desde las intervenciones.

¿Y el movimiento homosexual y los estudios sobre diversidad sexual?

En este marco general de reflexiones sobre los orígenes de los estudios de género sobre los hombres y las masculinidades en México, uno tiene que escudriñar los documentos para mostrar que hay indicios de que alguien por ahí considera lo que debería de ser obvio y cosa sabida: que los estudios de género sobre los hombres y las masculinidades en México tienen otra fuente fundamental tanto en términos conceptuales como culturales en el más amplio sentido: el movimiento homosexual, la producción cultural y académica sobre la condición homosexual y el cuestionamiento de la homofobia.

A diferencia de lo que sucede con el feminismo, este tema se cuele a veces, pero muy pocos lo hacemos explícito, como si se escatimara su reconocimiento. Gutmann, por ejemplo, en su extendida revisión de la producción académica contenida en el artículo “Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad”, publicada inicialmente en inglés en 1997 y al año siguiente en español en la revista *La Ventana*, menciona que en la década de los años noventa ha habido una explosión de trabajo sobre el machismo “y áreas relacionadas respecto al machismo” y cita, entre otros, trabajos que se refieren a la homosexualidad de los hombres: Carrier, Murray, Lumsden, Parker, Lancaster.

El problema con esa alusión no solamente consiste en que no reconoce con claridad que se trata de investigación sobre homosexualidad, así con todas sus letras, también en que no alcanza a visualizar que se trata de autores y temas que han sido trabajados desde la década de los setenta (y no desde los noventa) para el caso de México y que su contribución ha sido fundamental para la “desmitificación cognitiva y socio-cultural” del llamado “macho mexicano”.

En general, los demás autores que he mencionado líneas arriba no hacen referencias ni al movimiento homosexual ni a la producción académica y cultural *gay* como un componente importante en la definición de los hombres y lo masculino como objetos de discurso, incluso desde una perspectiva de género. Incluso Amuchástegui (2001), quien reconoce esta influencia para el caso anglosajón, no la menciona para el caso mexicano.

Dos excepciones a esta tendencia, sin lugar a dudas, lo constituyen los trabajos de Carlos Monsiváis (2004) y Guillermo Núñez Noriega (2001; 2010; 2011). Carlos Monsiváis, en un artículo que pretende dar cuenta de los cambios alrededor de la masculinidad en México (2004), incluye claramente las concepciones alrededor de la homosexualidad, la visibilidad de la población *gay* y la lucha contra la homofobia. Habría que agregar que Monsiváis contempla estos elementos en un contexto más amplio que incluye otros elementos: la secularización creciente del país, los procesos de modernización de las costumbres en general, y sexuales en particular, la influencia de los medios de comunicación y por esa vía, la cultura norteamericana, e incluso, la popularización de la información sobre sexualidad desde la década de los setenta (la aparición misma de la sexología en el discurso popular).

Por su parte, Guillermo Núñez Noriega en su artículo de 2001, “Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades. Antropología, patriarcado y homoerotismo en México”, publicado en *Desacatos* 6, señaló que en los años setenta y ochenta antropólogos norteamericanos (Carrier, Taylor, Murray, Nelligan, Almaguer, Alonso y Koreck), además de abrir camino en la antropología de la homosexualidad y la bisexualidad en el mundo, hicieron aportaciones importantes en la comprensión de la sexualidad de los varones mexicanos y sus vínculos con la masculinidad. De acuerdo a Núñez en éste y un artículo posterior (2010), la aportación de estos investigadores norteamericanos sobre la homosexualidad en México fue mostrar que la sexualidad de los varones mexicanos incluía deseos y prácticas homosexuales de forma confluyente o no con los deseos y prácticas heterosexuales, en un grado nunca antes mencionado. Esta investigación incluso propuso la existencia de un modelo sexual propio, distinto al anglosajón, que construía la sexualidad de los hom-

bres mexicanos, y estructuraba las relaciones homoeróticas, como parte de un sistema sexual de origen mediterráneo. Se trata de un tema de gran importancia en la década de los noventa y el presente siglo a la luz de la epidemia del VIH-sida, que le dará contenido al concepto epidemiológico “HSH: Hombres que tienen sexo con otros hombres” en toda América Latina (Núñez, 2007).

Ahora bien, de acuerdo a autores como Monsiváis, Domínguez Ruvalcaba y Núñez Noriega, en México otros autores y textos ensayísticos de corte literario y científico sobre homosexualidad son relevantes para entender las condiciones socio-cognitivas que van preparando el camino académico y cultural para los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México. Carlos Monsiváis (2000) en su libro *Salvador Novo. Lo marginal en el centro*, ofrece importantes elementos para entender el papel de ese autor que analiza y en general de movimiento artístico conocido como “los contemporáneos” en la construcción de un espacio para pensar la sexualidad disidente y otras formas de ser hombre en México. Por su parte, Domínguez Ruvalcaba (2002), aunque no intenta identificar la formación discursiva que permite la aparición de los hombres y las masculinidades como objetos de discurso, aporta a la comprensión de la manera en que el discurso de la sexualidad no heterosexual, hace su aparición y moldea la producción cultural y la modernidad mexicana, y con ello da pistas para entender que el discurso de la homosexualidad es un contrapunto importante al discurso del “macho mexicano”. Núñez, por su parte, en su libro *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano* (2011), en donde pasa revista a los procesos socioculturales que permiten la aparición del concepto de “diversidad sexual y de género” en México, menciona que existe un hilo conductor entre los poetas contemporáneos y los autores y activistas que en los años setenta y ochenta hacen posible una reflexión crítica del machismo y del sistema patriarcal (autores como el propio Monsiváis, J. J. Blanco, Luis González de Alba, Nancy Cárdenas) desde la experiencia homosexual de varones y mujeres. Núñez también enfatiza que esta producción y, por lo tanto, este trabajo ensayístico y literario crítico de las ideologías dominantes del sistema sexo-género, no se cir-

cunscribe en la Ciudad de México y que es posible encontrarla en diferentes estados del país.

Para finalizar este sub-apartado, me parece que además de libros y ensayos diversos, en los setenta y ochenta también hay producciones cinematográficas que se atrevieron a elaborar críticas a las ideologías sexistas, a exhibir hombres en papeles poco convencionales (por ejemplo, hablando de “traumas de la infancia”, o “problemas sexuales”) o en roles de pasividad sexual, incluso a mostrarlos por primera vez desnudos frente a la cámara y de espaldas, y con ello también participaron en la construcción de una nueva forma de “mirar” y de “hablar”, esto es, de enunciar a los hombres y su masculinidad, como “objetos de discurso” o “problema”. Me refiero a filmes como *Las pirañas aman en cuaresma* y *El llanto de las tortugas*, de Francisco del Villar, *El lugar sin límites* y *Las apariencias engañan* de Arturo Ripstein, o *Doña Herlinda y su hijo* de Jaime Humberto Hermosillo. Lo mismo podemos decir de la literatura homoerótica de Luis Zapata, Luis Montaña y J. J. Blanco, entre otros. Dos libros de Carlos Monsiváis registran esta perspectiva histórica sobre el discurso de género y la sexualidad que prevaleció en la cultura popular en México en las décadas de los setenta y ochenta, una perspectiva que es al mismo tiempo un signo de su fractura: *Amor perdido* (1977) y *Escenas de pudor y liviandad* (1981) en aquellos años. Considero que esta producción fílmica y literaria allanó el camino para la construcción de un discurso académico de género de los hombres y las masculinidades. Se trata de una afirmación que por supuesto requiere de análisis profundos.

Ahora bien, Carlos Monsiváis, en su reflexión sobre los cambios socio-cognitivos que permiten pensar la emergencia de los estudios de género de los hombres y las masculinidades, incluye otros fenómenos que remiten a una “modernización de las costumbres” y a una transformación de la cultura sexual en general: las divulgaciones freudianas, los manuales de sexología, el incremento de los viajes de mexicanos a Europa y Estados Unidos, el cambio cultural provocado por las oleadas migratorias, así como el feminismo. La modernidad y lo que conlleva de secularización son destacados por este autor como telón de fondo de la aparición de la masculinidad como objeto de discurso en México. El autor lo dice así:

¿Qué ocurre de 1968 a 2004? ¿Cómo se debilitan o cómo ceden las fortalezas tradicionales? ¿A qué atribuir el crecimiento de la tolerancia en asuntos de la moral social? Hay razones diversas (culturales, económicos, políticas, comerciales), pero la causa fundamental de los cambios es la hondura de la secularización (Monsiváis 2004: 104).

El papel de la producción académica sobre homosexualidad y de las luchas socioculturales y políticas en este terreno es sacar del clóset no sólo la diversidad sexual de los varones mexicanos, sino también y no menos relevante, sacar del clóset a la heterosexualidad, esto es, entenderla como una construcción social que participa de manera fundamental, al igual que la homofobia en la construcción de los “hombres” y las “masculinidades”. Carlos Monsiváis lo sugiere así cuando dice: “Despreciar al ‘desenfrenado maricón’ es parte de la estrategia histórica que más que identificar la homosexualidad, como señalan algunos partidarios de la teoría *queer*, construye el paradigma heterosexual” (2004: 105).

Una propuesta comprensiva para entender el surgimiento de los hombres y las masculinidades como objeto de discurso en el saber de género en México

Las reflexiones sobre los orígenes de los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México apuntan a considerar condiciones distales (los estudios o representaciones literarias sobre el “mexicano” y el “macho mexicano” de finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX) o proximales (el feminismo y el movimiento LGBTTI y su impacto en la sociedad de los años sesenta, setenta y ochenta). Asimismo, estas reflexiones a veces enfatizan factores cognitivos (una tradición filosófica o ensayística de corte humanista, psicoanalítica, filosófica, antropológica o claramente feminista), factores socioculturales (las transformaciones económicas, sociales y culturales que impactan la vida de los hombres como el desempleo, la incorporación masiva de mujeres a la educación superior o la vida laboral, la píldora anticonceptiva, entre otros) lo que ha traído consigo “una crisis de la masculinidad”, o que surja la “mas-

culinidad” como problema a investigar. El telón de fondo de estas transformaciones lo apunta Monsiváis: la secularización del país, la modernización de las costumbres (Monsiváis, 2004).

A partir del análisis precedente, mi propuesta analítica es que en México existe una historia socio-cognitiva que va haciendo posible la aparición de enunciaciones que van alumbrando los contornos de un “problema”: el de la condición genérica de los varones, de manera paulatina. Se trata de enunciaciones esparcidas en una diversidad de obras literarias, artísticas, ensayísticas, científicas o pseudocientíficas y fílmicas. Reconstruir ese proceso socio-histórico que va haciendo posible nuestra capacidad de reflexión sobre los hombres, y “en tanto que hombres” (como dice Gutmann) y de las masculinidades, o de la pertinencia y relevancia de dicha reflexión, requiere abrir la mirada como lo propone Minello incluso hasta autores del siglo XIX como Lizardi u otros; al mismo tiempo, requiere entender que no se trata de una historia lineal en la cual se van acumulando enunciaciones a la categoría “hombre”, sino más bien, de quiebres que posibilitan formas de abordar objetos de discursos completamente novedosos, en el marco de una sociedad que construye sistemas de relaciones e identidades de género, así como esquemas cognitivos para pensar en ellos, también novedosos. Seguramente una investigación de ese tipo, que no esté simplemente atenta a la verdad o falsedad de las enunciaciones, sino a la mayor claridad con la que se delimitan los objetos de discurso, mostrará que hay momentos y obras que marcan puntos de inflexión significativos. Por lo pronto se trata de una tarea que está por emprenderse, aquí sólo he querido llamar su atención a este fenómeno y adelantar un marco epistemológico para hacerlo y proponer una tesis al respecto.

La tesis es la siguiente: es la modernidad, como horizonte cultural que paulatinamente impacta identidades, subjetividades, relaciones y prácticas sociales, de manera heterogénea en la geografía nacional y en los diversos grupos y clases sociales, la que va marcando las condiciones socio-cognitivas para reflexionar sobre los hombres (o por lo menos un sector de ellos), la masculinidad o el machismo, como construcciones socioculturales, y con ello, van creando una tradición de reflexión y proble-

matización más tarde retomada por los estudios de género. Me parece que eso es lo que se expresa precisamente en la obra de Fernández de Lizardi (referida por Minello), *El Periquillo Sarniento*, una obra de crítica de costumbres y supercherías inspiradas desde el discurso de la Ilustración y que pretende influir en la modernización de las costumbres, pero que al hacerlo dibuja una ideal de comportamiento para los hombres y una otredad: el ideal es el del hombre racional del proyecto ilustrado y la otredad es el hombre “del antiguo régimen”, apegado a la tradición religiosa o a la superchería y en general a la “ignorancia”. Esta distinción primera construida sobre el discurso de la modernidad y su subtexto masculino novedoso (como bien menciona Víctor Seidler (2000) en su libro *La sinrazón masculina* contiene un subtexto de clase (y étnico) que será más claramente visualizado en otro momento cumbre del pensamiento “moderno” en México: el positivismo porfirista. Los intelectuales de este periodo hicieron las primeras aportaciones al pensamiento de la mexicanidad o de “el mexicano” (o un sector de ellos, “los mestizos”, “los pelados”, “los delincuentes”) desde planteos filosóficos, psiquiátricos y psicoanalíticos. Es el caso de Ezequiel A. Chávez que escribió el artículo titulado “Ensayo sobre los rasgos distintivos de la sensibilidad como factor del carácter del mexicano” publicado en 1900, o del libro de J. Guerrero titulado *La génesis del crimen en México*, publicado en 1901. Sobre este periodo y producción es interesante el ensayo ya citado de Didier Machillot sobre la historia de los estereotipos mexicanos. Se trata de una producción ensayística que adquiere bríos nuevos en las décadas posteriores en autores como Antonio Caso, Manuel Gamio, José Vasconcelos, Samuel Ramos o Emilio Uranga.

Contrariamente a la afirmación de Minello de que la producción sobre los hombres no tiene en cuenta ni clases, ni etnias, la producción sobre “el mexicano” (aunque a decir de Villegas se da desde una perspectiva ontológica y pocas veces cultural [Villegas 1979]), siempre llega de manera explícita o implícita una referencia a su etnicidad y/o clase, incluso paulatinamente a otros aspectos, como su sexualidad o salud mental, a veces bajo el término eugenésico de “degenerados” (Machillot, 2013), como es el caso de la redada de homosexuales, conocida como la

redada del “baile de los 41”. La tesis es que es a través de la reflexión de la “otredad” u “otredades” que se construye una reflexión sobre los hombres mexicanos y su “hombría”. El texto de Ramos tiene el mérito de pensar sobre los hombres de clase baja (“el peladito”), en su reflexión sobre “el mexicano”, en términos de las concepciones y valores que tienen esos hombres sobre la hombría, su sexualidad e incluso su genitalidad. Si el abordaje no puede entenderse como un “estudio de género de los hombres y las masculinidades”, no es porque no reconozca o aborde el papel de las concepciones socioculturales de la hombría en cuestión, sino porque la delimita en términos de un sector de clase específico, como si hubiera alguien, él por ejemplo, que hablara desde una hombría que está fuera de la construcción socio-cultural del género. Asimismo, porque tampoco estudia esa dimensión relacional con las mujeres y lo femenino.

Aun con estas precisiones queda claro que en el horizonte discursivo van perfilándose paulatinamente discusiones sobre el hombre, la masculinidad o el macho, y que estas discusiones se realizan desde los parámetros ideológicos que tienen ciertos sectores sociales (de clase media y alta y profesionistas) sobre “el problema” que otros varones (“los de la plebe, los mestizos, los afeminados de la redada de los 41, los delincuentes, los pelados”) representan para la construcción de la nación o para la construcción de una sociedad “ordenada”, con costumbres “civilizadas” o “progresistas”. Lo que a estos autores intriga es la forma de ser hombre o la masculinidad “de los otros”: definidos por su etnicidad, su pobreza, su sexualidad, su salud mental, su condición de estar al margen de la ley, o sus maneras vulgares, desordenadas y violentas.

Me parece que el valor histórico de Samuel Ramos en este proceso sociocultural es el haber delimitado con una claridad sin precedentes, con apoyo de una disciplina moderna (el psicoanálisis), que hay un concepto popular de ser hombre, y que ese concepto popular es un “problema” personal, familiar y social, o para usar un enfoque de la época: “nacional”. Esto es, haber abierto las puertas para pensar en términos culturales “el carácter del mexicano”, incluso para pensar al “hombre mexicano” en términos de género. El límite de la aportación de Ramos es que carece de un planteo de género consistente y por lo tanto, “el problema”

queda delimitado en el machismo de sólo un sector de la población: el de los hombres de la clase baja, como si las otras clases o él mismo no fueran sujetos genéricos.

Carlos Monsiváis en su artículo “Crónica de aspectos, aspersiones, cambios, arquetipos y estereotipos de la masculinidad”, publicado en la revista académica *Desacatos* en 2004, destaca esta contribución de Samuel Ramos. Quiero traer a colación aquí dos fragmentos del texto de Ramos, citados por el propio Monsiváis:

Como él [el pelado] es, en efecto, un ser sin contenido substancial, trata de llenar su vacío con el único valor que está a su alcance, el del macho. Este concepto popular del hombre se ha convertido en un prejuicio funesto para todo mexicano (Monsiváis, 2004: 94).

Este otro fragmento nos muestra que Ramos no sólo delimita ese concepto popular sino que además utiliza un marco teórico específico, una disciplina moderna, para describirlo y explicarlo, el psicoanálisis, en boga en la década de los treinta:

Aun cuando el “pelado” mexicano sea completamente desgraciado, se consuela con gritar a todo el mundo que tiene “muchos huevos” (así llama a los testículos). Lo importante es advertir que en este órgano no hace residir solamente una especie de potencia, la sexual, sino toda clase de potencia humana. [...] Citaremos otras de sus expresiones favoritas: “yo soy tu padre”, cuya intención es claramente afirmar el predominio. Es seguro que en nuestras sociedades patriarcales el padre es para todo hombre el símbolo de poder. [...] El falo sugiere al “pelado” la idea de poder. De aquí que ha derivado un concepto muy empobrecido del hombre... [citado por Monsiváis, 2004].

Nos puede desagradar el tufo clasista de la argumentación de Ramos, pero no podemos inadvertir que discurre sobre preocupaciones que nos siguen interesando y con conceptos que nos son cercanos: “concepto de hombre”, “idea de poder”, “falo”, “patriarcado”.

Dos estudios de décadas posteriores, no mencionados por Gutmann, nos hablan de la conformación de un horizonte discursivo del cual van a emerger en los años noventa los estudios de género de los hom-

bres y lo masculino en México. Me refiero en primer lugar al artículo de 1962, escrito por Víctor T. Mendoza, titulado “El machismo en México a través de las canciones, corridos y cantares”, y publicado en *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*. El título es interesante porque enlaza dos preocupaciones, la de la etapa anterior, el estudio de lo mexicano, y la nueva, el interés por entender el machismo. Yo no he encontrado en los años previos un estudio que analice el término “machismo” como lo hace el artículo de Mendoza. Creo que su texto nos avisa de los cambios paradigmáticos para hablar de los hombres en México que luego se sucedieron.

Un segundo estudio que también deseo destacar de este periodo es el de Maurice Nelligan. Me refiero al libro publicado en 1981 titulado *La otra cara del machismo*, que alejado de los moralismos de otros tiempos, a través de relatos de vida revela al público amplio que las experiencias homosexuales y bisexuales existen en amplios sectores de la población de varones, que a todas luces son masculinos en sus ocupaciones y en su gestual, y que por lo tanto, éstas no son privativas de los travestis o los hombres “afeminados” identificados por la cultura popular como “jotos”. El título pretende, además de hacer una crítica al machismo, mostrar algo que la sociedad de su época no parece conocer o estar consciente de su existencia, tal vez por la visión estereotipada de los hombres mexicanos construido en las décadas anteriores lo mismo por la filosofía y el llamado Cine de Oro, que por la cultura popular, a saber: que en México se puede “ser macho”, tener apariencia y comportamientos masculinos y tener relaciones sexuales y afectivas con otros varones y con mujeres.

Es en las décadas de los setenta y ochenta donde la tradición de reflexión sobre el machismo mexicano, converge con un discurso feminista, que aunque presente desde los inicios del proyecto moderno como conciencia crítica de sus limitaciones y exclusiones, recobra nuevos bríos socio-políticos y académicos en los años setenta y ochenta. En esta convergencia se dibuja paulatinamente la posibilidad de construir una aproximación de género a los hombres y las masculinidades en México. Un estudio de aquellos años parece ya apuntar a este nuevo campo discursivo, me refiero al de Fernando Chezes Fernández, publicado en 1983, ti-

titulado “¿Qué implica ser bailarín hombre en cuanto a su masculinidad y su feminidad?», en un libro de Kena Batién (ed.), *La danza y la medicina*. México: CIDD, INBA. El artículo no se interesa ya en revelar o des-enmascarar el machismo, como los anteriores, un tema que como dice Monsiváis es obligado en México por ser la versión más estentórea de la masculinidad (Monsiváis, 2004: 91), sino que se instala con mesura en el espacio del análisis de una práctica concreta, la danza, y las implicaciones de género de su desempeño.

En este contexto discursivo, académico y artístico, un artículo periodístico concretiza con claridad este novedoso enfoque de género al estudio de los hombres. Me refiero al artículo publicado en 1989, en el suplemento “Doble Jornada”, del periódico *La Jornada*, por Daniel Cazés Menache y que se titula “Con el feminismo en casa”. Los artículos publicados por este autor en periódicos a finales de los ochenta y principios de los noventa, así como la formación del Observatorio de las Masculinidades dan un impulso importante a estos estudios y también a otra vertiente aparejada: el activismo y la organización social.

Los primeros productos académicos sobre los hombres y las masculinidades desde una perspectiva de género, en los años noventa, son un reflejo claro de esa diversidad de elementos que constituyen sus posibilidades de aparición. Así en los trabajos de De Barbieri (1990) y Lagarde (1992) encontramos una clara aplicación del feminismo, en los estudios de Cazés (1993,1994) una confluencia entre el feminismo y los estudios de los incipientes estudios de las masculinidades publicados en el extranjero; en las investigaciones de Gutmann (1996) se dan cita las reflexiones sobre el machismo y la antropología de género; en los artículos de Herrera, P., de Keijzer, B. y Reyes. E. (1994), Martínez (1994) y Leñero (1994) atestiguamos un encuentro entre las preocupaciones feministas sobre la salud mental o la planificación familiar y el interés por los varones, y en Núñez Noriega (1991, 1994) una confluencia entre los estudios sobre la homosexualidad de varones y los estudios feministas (particularmente en su vertiente *queer*). En los años siguientes la presencia de financiamientos relacionados con la salud reproductiva y el VIH, darán un impulso decisivo a la investigación y al desarrollo de este sub-cam-

po académico, sin embargo, es importante dejar en claro, como espero haber mostrado aquí, que este campo discursivo no es un simple reflejo de una agenda académica internacional, ni se construye solamente por la disposición de dinero para realizarlos. Tiene una raigambre más profunda en la sociedad y en el pensamiento en México.

Discusión

Los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México son el resultado de un conjunto de transformaciones socio-cognitivas distales y proximales que van delimitando los conceptos “hombre” y “masculino” como objetos de discurso a analizar. En el sentido más general y distal, el subtexto masculino y racional de la modernidad, permite pensar desde el siglo XIX, a través del ensayo y la literatura, en los “hombres” supersticiosos, “irracionales”, de clases bajas, indígenas, delincuentes u homosexuales, como “problemas” sociales o nacionales. En ese contexto discursivo se van destacando rasgos de hombría “problemáticos”. El “hombre mexicano” y su “machismo”, abordado lo mismo por los ensayos académicos (de corte filosófico, psicológico y psicoanalítico) que por la producción cultural (literatura y cine), especialmente a partir de los años treinta y hasta los años setenta del siglo XX, deben de entenderse como antecedentes socio-cognitivos fundamentales de estos estudios. A partir de los años setenta y ochenta, las reflexiones y el impacto sociocultural del feminismo y el movimiento LGBTTI, permiten insertar estos objetos de discursos (particularmente “el machismo”), en una tradición académica internacional que se abre paso también en México en los espacios universitarios. La secularización del país, la liberación sexual y la influencia de la modernidad norteamericana en los medios de comunicación, acompañan una transformación social y económica de la sociedad mexicana que desestabiliza ideologías, identidades y relaciones de género tradicionales: la incorporación creciente de las mujeres al trabajo remunerado, la escolarización creciente de hombres y mujeres, el desempleo de los varones y la pérdida del poder adquisitivo del salario que dificultan el desempeño de su papel de proveedores, la demanda de las mujeres de equidad en las relaciones familiares. Se trata de transformacio-

nes que desnaturalizan la “hombría” y demandan reflexiones y conocimientos. En ese contexto dan inicio a los estudios de género de los hombres y las masculinidades de manera clara y sistemática a partir de 1990.

En el sentido más general y amplio podríamos decir que los estudios de género de los hombres y las masculinidades son herederos de la modernidad en tres sentidos fundamentales: primero, en la medida en que desde la modernidad de las disciplinas decimonónicas y de inicios del siglo XX se construye un discurso sobre los “otros” hombres (“al margen” del proyecto moderno); segundo, en la medida en que otra vertiente de la modernidad, la reflexión feminista (y LGBTTI), construye una argumentación teórico-conceptual sobre la inequidad del proyecto moderno y produce transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales que impactan la vida de los hombres, y tercero, porque la fase de la modernidad reflexiva permite tomar como objeto de análisis, desde las herramientas feministas y de género, las instituciones y los lugares sociales del privilegio masculino (y sus consecuencias en la propia salud y vida de hombres y mujeres) que antes eran subsumidos en un genérico “los hombres”, o en problematizaciones insuficientes sobre “el machismo mexicano”.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2001). *La science de la science et la réflexivité*. París: Raisons d'Agir.
- Cazés, D. (1993). *Normas del hombre verdadero en Kafka y Sartre: pasos de una metodología y elementos para asumir una masculinidad crítica*. México: Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas.
- Cazés, D. (1994). La dimensión social del género: posibilidades de vida para mujeres y hombres en el patriarcado. En: Consejo Nacional de Población, *Antología de la sexualidad humana*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Cazés, D. (2002). Un trabajo entre hombres en América Latina. Investigación y práctica; resultados y experiencias. En: *OMNIA 41* (17-18), pp. 111-120.
- Chezes, F. (1983). ¿Qué implica ser bailarín hombre en cuanto a su masculinidad y feminidad? En: K. Batién (ed.), *La danza y la medicina. Primer Coloquio Nacional 1983*. México: CIDD, INBA.
- Collin, L. (2007). Masculinidades diversas, aportes para su clasificación. En: M.L. Jiménez Guzmán; O. Tena Guerrero (coord.), *Reflexiones sobre masculinidades y empleo*. México: PyV Editores.

- De Barbieri, T. (1990). Sobre géneros, prácticas y valores: notas acerca de posibles erosiones del machismo en México. En: J. M. Ramírez Sáiz (coord.), *Normas y prácticas morales cívicas en la vida cotidiana*. México. D.F: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM, Porrúa.
- De Keijzer, B. (1998). “La masculinidad como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva”, en E. Tuñón, *Género y salud en el sureste de México*. Villahermosa: ECOSUR/U. A. de Tabasco.
- De Keijzer, B. (1998). La masculinidad como factor de riesgo, en E. Tuñón, *Género y salud en el Sureste de México*. Villahermosa: ECOSUR/U. A. de Tabasco.
- Domínguez Ruvalcaba, Héctor. (2002). *Modernidad abyecta. La formación del discurso homosexual en Latinoamérica*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. París: Gallimard.
- Gros, F. (1996). *Michel Foucault*. París: Que sais-je? Presses Uniersitaires de France.
- Guerrero, J. (1901). *La génesis del crimen en México*. México: CONACULTA.
- Gutmann, M. C. (1995). Los hijos de Lewis: La sensibilidad antropológica y el caso de los pobres machos. En: *Alteridades* 7, pp. 9-19.
- Gutmann, M. C. (1996). *The meanings of being a macho: being a man in México City*. California, Estados Unidos: The Regents of University of California.
- Gutmann, M. C. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México: ni macho ni mandilón*. México, D.F: Colegio de México.
- Hernández, O. M. (2008). Debates y aportes en los estudios sobre las masculinidades en México. En: *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 116 (29), pp. 231-253.
- Herrera, P.; de Keijzer, B. y Reyes. E. (1994). Salud mental y géneros: una experiencia de educación popular en salud con hombres y mujeres. En: Pérez-Gil, S. *et al.* (coords.), *Género y salud femenina: experiencias de investigación en México*. México: CIESAS, U. de G. y INNSZ.
- Hurtado, G. (2007). *El búho y la serpiente. Ensayos sobre la filosofía en México en el siglo XX*. México: UNAM.
- Jiménez, M. L. (2003). Masculinidad/es desde el enfoque de género. Su construcción social y sus transformaciones. En: *Revista Géneros*, 29, pp. 65-69.
- Kaufman, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: T. Valdés; J. Olavaria (ed.), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Chile: Isis Internacional/Flasco. Ediciones de las Mujeres, número 24.
- Lagarde, M. (1992). “Identidad de género”, en Cuadernos de Trabajo. Managua: Cen-zontle.
- Leñero, L. (1994). Los varones mexicanos ante la planificación familiar. En: *GénE-ros* 4, pp. 45-47.

- Machillot, D. (2013). *Machos y machistas. Historia de los estereotipos mexicanos*. México: Ariel.
- Martínez, S. G. (1994). Masculinidad, feminidad y salud mental. En: *Géneros* 4, pp. 85-90.
- Mendoza, Víctor T. (1962). El machismo a través de las canciones, corridos y cantares. En: *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología*, 3, pp. 75-86.
- Minello, N. (1999). *A modo de silabario. Para leer a Michel Foucault. Selección y notas de Nelson Minello Martini*. México: Jornadas 127. El Colegio de México.
- Minello, N. (2002). Masculinidad/es: es un concepto en construcción. En: *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 61, (18).
- Monsiváis, C. (2000). *Salvador Novo. Lo marginal en el centro*. México: Editorial Era.
- Monsiváis, C. (2004). Crónica de aspectos, aspersiones, cambios, arquetipos y estereotipos de la masculinidad. En: *Desacatos* 16, pp.15-16.
- Monsiváis, Carlos. (1977). *Amor perdido*. México: Editorial Era.
- Monsiváis, Carlos. (1981). *Escenas de pudor y liviandad*. México: Editorial Era.
- Núñez, G. (1991). "Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual." Tesis de licenciatura en sociología. Universidad de Sonora.
- Núñez, G. (1994). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*. México: Universidad de Sonora y Colegio de Sonora.
- Núñez, G. (2001). Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades. Antropología, patriarcado y homoerotismo en México. En: *Desacatos*, 6, pp. 15-34.
- Núñez, G. (2007). *Masculinidad e intimidad. Identidad, sexualidad y sida*. México: El Colegio de Sonora, PUEG-UNAM, y Miguel Ángel Porrúa.
- Núñez, G. (2010). Reflexiones para una mesa de diálogo que apenas empieza: Feminismo y estudios de género de los hombres. En: *Géneros* 6, pp. 35-53.
- Núñez, G. (2011). *¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano*. Quito: CIAD, A.C. y Universidad Politécnica Salesiana-Abya Yala.
- Núñez, G. (2015, septiembre). Características de los estudios de género de los hombres y las masculinidades en México 1990-2015. Conferencia presentada en el Congreso de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres, A.C., Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Plantel Centro Histórico. Ciudad de México, México.
- Paz, O. (1950). *El laberinto de la soledad*. México: Cuadernos Americanos.
- Ramos, S. (1934). *El perfil del hombre y la cultura en México*. México: Colección Austral.
- Rivas, E. (2006). ¿La masculinidad como factor de riesgo? Crítica a los estereotipos académicos sobre el machismo desde el construccionismo social. En: *Disidencia sexual e identidades sexuales y genéricas*. Consejo Nacional para prevenir la discriminación, México, D.F.
- Seidler, V. (2000). *La sinrazón masculina: masculinidad y teoría social*. México: Paidós.

Stern, S. (1995). *The secret history of gender: women, men and power in late colonial Mexico*. Estados Unidos de América: University of North Carolina Press.

Villegas, A. (1979). *La filosofía de lo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Prensa

“Con el feminismo en casa”, en *La Jornada*, “DobleJornada”, México 1989.

Amuchástegui, A. (2001). *La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación en el trabajo sobre hombres y masculinidades en México*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

Guillermo Núñez Noriega

Mexicano. Posdoctorado en género, generaciones y desarrollo, por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Investigador titular “D”, SNI, nivel II. Centro de Investigaciones en Alimentación y Desarrollo A.C. Líneas de investigación: género, diversidad sexual y etnicidad.

Correo electrónico: gnunez@ciad.mx

Recepción: 15/09/15

Aprobación: 08/01/16

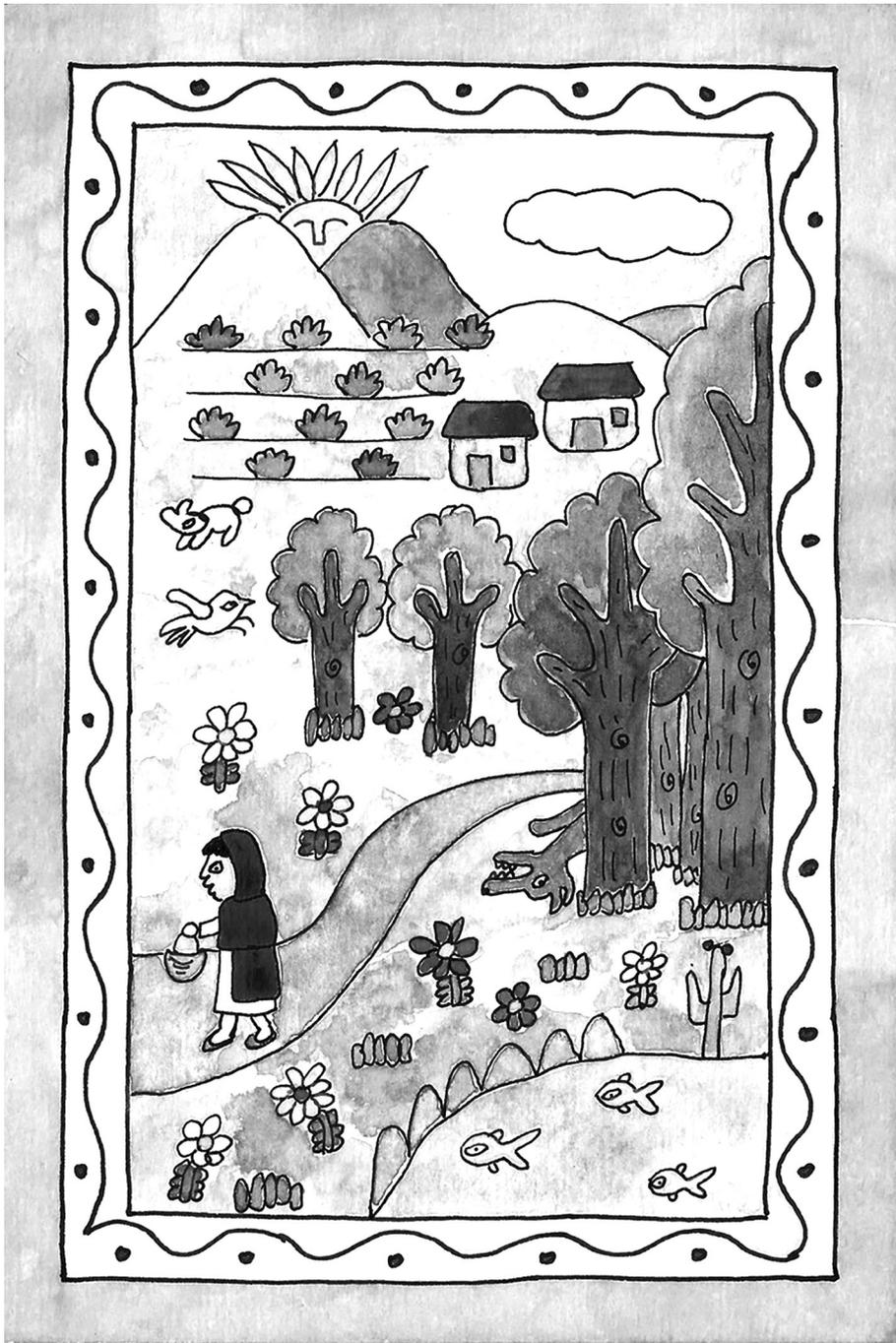


Ilustración de Patricia Ayala García.

Poder, sociabilidades e identidades *gays*

Tres premisas para reflexionar

Power and gay sociability and identity Three premises to reflect

Juan Miguel Sarricolea Torres

Escuela de Antropología e Historia del Norte de México*

Resumen

El presente artículo forma parte de una serie de reflexiones críticas surgidas de la revisión de estudios sobre homoerotismos, sociabilidades e identidades *gays* en México, y de experiencias etnográficas con varones que tienen relaciones afectivas y sexuales con otros varones. Presento estas reflexiones críticas como un reclamo a dichas investigaciones por el abordaje mínimo de los siguientes tres puntos: 1) desvinculación del sujeto con deseos y prácticas homoeróticas de otras categorías sociales; 2) poco análisis de las relaciones de poder que se estructuran en el proceso de formación de identidades, en los espacios de sociabilidad y en las relaciones entre los sujetos; 3) la presencia de ideologías de género dominantes —y sus transformaciones— en estos sujetos y cómo éstas se presentan en la vida cotidiana.

Palabras claves

Gay, poder, sociabilidad.

Abstract

This article is part of a series of critical reflections arising from the review of studies on homoeroticism, sociabilities and gays' identities in Mexico, as well as ethnographic experiences with men who have emotional and sexual relationships with other men. I present these critical reflections as a claim to such investigations due to the minimally consideration to the following three points: 1) disengagement of the subject with homoerotic desires and practices of other social status; 2) little analysis the relationships of power that are structured in the process of the formation of identities within sociability environments and the relationships between subjects; 3) the presence of dominant gender ideologies —and their transformations— in these subjects as well as how they are presented in everyday life.

Keywords

Gay, power, sociability.

*Este artículo es producto de mi estancia posdoctoral-Conacyt (2015-2016) en la Escuela de Antropología e Historia del Norte de México.

Introducción

En mi ciudad natal Campeche,¹ he escuchado a diversas personas hacer comentarios sobre los “homosexuales”, principalmente varones.² Estas frases van desde aspectos positivos, pasando por situaciones cómicas o de espanto, hasta comentarios que los denigran y violentan. Por ejemplo, es común hacer referencia a un estilista que le cortó el cabello a una mujer y se lo dejó “excelente”, debido a que es *gay* y tiene buena mano, argumentan. Este tipo de enunciaciones también se aplican a otras actividades de la vida diaria como la preparación de comidas o la confección de ropa. En danza los *gays* son elogiados, existen maestros de baile que son “cotizados” por las familias para las ejecuciones dancísticas de las fiestas de XV años.

De igual manera, muchos homosexuales se hacen visibles en escenarios públicos y en contextos extraordinarios, como el carnaval; ocupando diversas actividades y escenarios: son bailarines de las comparsas, coreógrafos, diseñadores de vestuarios, conductores de los eventos programados, y parte del colectivo que se divierte en los diversos festejos (como los travestis). Incluso existe una coronación a los reyes del carnaval *gay*.

Entre jóvenes, los comentarios dependen de las relaciones de amistad o compañerismo que establecen con algunos homosexuales o de la “sorpresa” que les causa enterarse que algún varón se autodefine como *gay*. Un ejemplo de este último caso es cuando a las mujeres les parece atractivo algún varón, pero otra persona revela lo que tal vez al “otro” no le es necesario decir: “está bien, pero es *gay*”; las mujeres en muchas ocasiones suelen responder: “si no es un bueno para nada, es puto”, “la verdad que ni parece, tiene toda la facha de hombre” o, en el mejor de los casos, comentan: “me conformo con ver”.

La diversidad de comentarios señalados los traje a colación para mostrar cómo los varones con deseos y prácticas homoeróticas, indepen-

¹ Estado de la República Mexicana ubicado en la Península de Yucatán.

² Para fines expositivos hago referencia a personas homosexuales sólo para no repetir la frase: individuos que tienen deseos y prácticas homoeróticas. Soy consciente de los prejuicios que esta palabra suscita hoy día, pero insisto, su presencia en este escrito sólo es para no repetir un enunciado extenso.

dientemente de las categorías de identidad a las que se adscriban (si es que lo hacen) se relacionan con otros individuos en contextos más amplios. En la vida cotidiana, los homosexuales están interactuando con otros actores sociales y sus relaciones pueden variar según la situación social en la que se encuentren. La construcción de representaciones sobre sus prácticas erótico-afectivas e identidades sexo-genéricas no se basan exclusivamente en las relaciones con sus iguales y en contextos de sociabilidad *gay* sino también en relación con otros/as actores sociales. De esta reflexión general considero tres elementos fundamentales a destacar; aunque complejos, requieren de nuevas exploraciones por parte de los estudiosos sobre las experiencias homoeróticas en México.³

Primero, evidenciar la inserción de personas homosexuales en relaciones sociales más amplias, es decir, con agentes e instituciones sociales (familia, escuela, trabajo, religión, entre otros). Comprenderlos sólo en sus interacciones con sus iguales es parcializar el proceso de construcción, reconstrucción y/o negociación de identidades y relaciones sociales que establecen fuera de sus colectivos.

Segundo, las prácticas, interacciones sociales e identidades son atravesadas por relaciones de poder,⁴ no sólo por su disidencia sexual (estar fuera del orden dominante de género) sino también por las posiciones sociales que ocupan en la estructura social y de su participación en procesos históricos específicos. Estas relaciones de poder traducidas en desigualdades sociales intervienen en la configuración de sociabilidades e identidades sexo-genéricas y en el tejido de relaciones sociales que los homosexuales van tejiendo en el fluir de su vida cotidiana.

Tercero, las categorías dominantes de género en la asignación de las identidades y relaciones no desaparecen por el hecho de tener prác-

³ He optado por seguir la propuesta de Guillermo Núñez Noriega y circunscribirme a lo que denomina antropología de las experiencias homoeróticas (2001: 19-21). Particularmente me interesa, al igual que él, mostrar el vasto panorama de expresiones afectivas y sexuales entre varones, independientemente de que se autoadscriban (o sean nombrados por otros) a una identidad sexogenérica específica (homosexual, puto, joto, loca, *gay*, etcétera).

⁴ Foucault afirma que el poder no se detenta sino se ejerce: “el poder no se da, no se intercambia ni se retoma, sino que ejerce y sólo existe en acto [...] ante todo es una relación de fuerzas” (Foucault 1992: 28-29).

ticas sexo-afectivas con otros varones; aunque son recreadas de formas creativas y con nuevos significados, es decir, tener prácticas sexo-afectivas o asignarse una identidad social como *gay* u homosexual no es desvincular al sujeto de las ideologías de género que imperan en la cultura mexicana. Por ejemplo, a través de la interacción de los individuos con otros y de las representaciones que ellos hacen de sus prácticas se pueden reforzar, cuestionar, resignificar y/o transgredir las normatividades del orden sexo-género dominante: se es un hombre *gay* y no sólo *gay*, además se es hijo, miembro de una congregación religiosa, trabajador asalariado, estudiante, indígena. Esta propuesta de amalgamamiento entre categorías sociales ha sido abordada por la socióloga australiana Raewyn Connell (1995/2003) con respecto a las masculinidades, no como tipologías de la personalidad, sino como posicionamientos diversos en la estructura social en las cuales están insertos los sujetos. De ahí la importancia de aplicar esta perspectiva a varones con deseos y prácticas homoeróticas.

Esbozo de estudios sobre homosexualidades, homoerotismos e identidades *gays*

A mi juicio, los estudios sobre la diversidad de experiencias homoeróticas entre varones pueden clasificarse en tres vertientes distintas, para nada excluyentes. Primero, estudios de corte histórico sobre la homosexualidad masculina. Segundo, investigaciones sobre las representaciones y prácticas sexo-afectivas entre varones, denominadas homoerotismos. Tercero, investigaciones que dan cuenta de la construcción de sociabilidades e identidades *gays*. Para fines de este artículo excluyo otras aristas teórico-metodológicas como los estudios en salud pública sobre los “hombres que tiene sexo con otros hombres” (HSH) y los estudios *queer*.

La primera vertiente de estudios muestra un panorama de la construcción de la homosexualidad en el devenir histórico. Por lo general, estas investigaciones dan cuenta del nacimiento de una categoría científica (médica) que colocó en el mismo saco las prácticas sexuales entre varones. Para Michel Foucault (1976/2005) no sólo se creó esta categoría científica sino también emergió la constitución de un sujeto particu-

lar: el homosexual. Cabe aclarar que no todos los estudios anclan sus reflexiones en el siglo XIX. Al ser análisis históricos algunos investigadores dan cuenta de la presencia de hombres y mujeres que aman y desean a personas de su mismo sexo en épocas anteriores (Lizarraga, 2003; Robb, 2003/2012; Olivier, 2004). La inquisición en la Nueva España evidenció la presencia de “sodomitas”, aunque esta nominación no sólo hizo referencia a prácticas sexuales entre personas del mismo sexo.

Partir de estudios históricos no significa que sólo se narren hechos y sujetos, también son investigaciones que proponen senderos teóricos y metodológicos para analizar las experiencias y discursos en torno a la existencia de amantes con prácticas homoeróticas. Por citar un ejemplo, Lizarraga (2003) hace la distinción entre la Historia (oficial) y la historia (con minúscula) para empezar a reconstruir la historia silenciada de los homosexuales. Sea previo al siglo XIX o después, esta arista de investigación nos invita a rastrear, por un lado, cómo han sido nombradas las personas que aman y desean a personas de su mismo sexo; y por otro, cómo han experimentados en carne y corazón (en sentido literal) los propios sujetos sus experiencias homoeróticas.

La segunda vertiente ha sido fundada por el antropólogo sonorense Guillermo Núñez Noriega. En su libro *Sexo entre varones* (1994/1999) muestra un panorama amplio de prácticas sexuales entre varones, y cómo éstas son representadas por ellos mismos y por otros. La diversidad de prácticas deja ver que no todos los varones se asumen como homosexuales o *gays*. Núñez no excluye la posibilidad de crear redes de sociabilidad e identidades colectivas *gays* como mecanismos culturales para esquivar la hostilidad de las representaciones de género dominantes en México.

En trabajos posteriores (Núñez, 2001; 2007), el mismo autor propone que no todas las prácticas sexo afectivas entre varones pueden pensarse desde las categorías tradicionales utilizadas para nombrar a los sujetos: “homosexuales”, “putos”, “jotos”; ni tampoco desde categorías modernas como “*gay*” (o *queer*). Existe una variedad de experiencias homoeróticas que son significadas por los mismos varones de formas distintas, por ejemplo “cotorrear”. Muchos de los hombres entrevistados por Núñez y que han sostenido prácticas sexuales con otros “machos biológi-

cos” —como los denomina el autor—, significan dichas prácticas desde su propia hombría: es cosa de hombres. Desde mi perspectiva, los roces corporales entre varones también representan deslices entre las categorías de género y sexualidad dominantes; pero la evidencia de los “coto-reos” muestra un sistema abierto que permite reacomodos, negociaciones, resignificaciones y, por qué no, transgresiones. Este sistema abierto es entendido por Núñez (retomando a Pierre Bourdieu) como un campo social en donde se lucha por la representación legítima de las prácticas sexo-afectivas.

A mi juicio, tal vez no se dé tal lucha; más bien se trata de un campo en donde conviven —a veces con finos roces y/o agresiones— representaciones diversas de ser hombre. El sentido literal y metafórico de campo de lucha no es del todo adecuado, ya que elimina la posibilidad de concebir los deslices corporales entre varones con ideas distintas de la masculinidad y que son puestas en juego en sus interacciones sociales e íntimas, que no necesariamente se circunscriben al “ambiente *gay*”. En mi visión de la antropología de las experiencias homoeróticas propongo el concepto de “juego” más que de “campo”. El juego permite la diversión, la negociación, la simulación y el cambio constante de posiciones sociales (en este caso de género y sexualidad). El juego abre la brecha a la experimentación y a propuestas alternativas de interacción y de pensarse como hombres en marcos de tiempos limitados, siempre cambiantes, fluidos, flexibles; una suerte de “no pasa nada, es juego”, por decirlo coloquialmente.

La tercera vertiente, sociabilidades e identidades *gays* se han centrado en cómo los contextos de sociabilidad, las redes de amistad y los vínculos amorosos y sexuales son manifestaciones amalgamadas de la construcción de una identidad *gay* (List, 1999, 2002, 2004, 2005; Laguarda, 2005, 2009, 2011, 2014; Balbuena, 2014). Etnografiar y analizar la configuración de estas identidades ha sido un debate teórico defendido por estos autores, ya que buscan visibilizar a estos sujetos y proclamar sus derechos al reconocimiento cultural y legal.⁵ Esta arista de investigación se

⁵ No estoy en contra de esta perspectiva, más bien considero que existen otras problemáticas igual de importantes que no han sido tratadas a profundidad, o que más bien no parecen en-

centra en diferentes elementos que van desde la creación de espacios específicos para población *gay* (por ejemplo, bares nocturnos), pasando por la construcción de redes de sociabilidad, hasta la construcción subjetiva y colectiva de la identidad *gay*; lo cual no implica que los sujetos tomen conciencia política y militante (Balbuena, 2014). Este terreno fértil de estudios lleva a pensar en la diversidad de miradas teórico-metodológicas y en los fenómenos que etnografamos cuando trabajamos con hombres que mantienen relaciones afectivas y eróticas con otros hombres.

Los debates arriba presentados deben verse como rutas teórico metodológicas para explorar el vasto mundo de las experiencias homoeróticas en México u otros países latinoamericanos; son caminos posibles de acercamiento, no bloques herméticos que impidan el diálogo entre los autores. Desde mi perspectiva, estas vertientes de investigación son complementarias, pero cuyo diálogo se establece a la luz de evidencias empíricas. Deben verse como un *closet* abierto a la elección de una prenda adecuada al momento (o momentos), y no como un camión de fuerza que impida la discusión y retroalimentación. Incluso, a pesar de ubicar estos debates, me atrevería a señalar que los investigadores dialogan entre sí, aunque no siempre lo hagan explícito en sus escritos.

Clases sociales y relaciones de poder

Tomando como base la vertiente de sociabilidades e identidades *gays*, hago hincapié en un elemento que no es lo suficientemente desarrollado por los autores,⁶ no demerito en absoluto sus investigaciones, me interesa recalcar cómo los sujetos partícipes de sus estudios configuran en sus subjetividades e interacciones sociales la clase social, y cómo ésta forma parte medular de las identidades *gays*. Dentro de estos estudios des-

cajar en los intereses de los académicos sobre esta temática. Ha sido Guillermo Núñez, para el caso de México, quien ha cuestionado las miradas de los investigadores en torno a la construcción de homosexualidades. Denomina “modelo dominante de comprensión del homoeroticismo entre varones en México (MDCH)” para exponer dichas críticas (Núñez, 2001).

⁶ Sólo hago alusión a los trabajos que he consultado; de ninguna manera pretendo afirmar que no se ha reflexionado sobre otras problemáticas en estos mismos escritos. Un elemento que me parece importante aclarar es que también existe una limitación para el abordaje de “otros temas” que son difíciles de abordar empíricamente.

tacan los trabajos de Mauricio List (2002), Rodrigo Laguarda (2005; 2009; 2011; 2014); Porfirio Miguel Hernández Cabrera (2001),⁷ y Guillermo Núñez Noriega (1994/1999). Los estudiosos comparten una premisa común, aunque con abordajes diferentes: los espacios de sociabilidad como escenarios para la construcción de sociabilidades e identidades *gays*. Por cuestiones de espacio tomaré como ejemplo los trabajos de Rodrigo Laguarda; en su investigación podemos ver cómo es reproducida la desigualdad socioeconómica (vía la clase social) y cómo es atravesada por relaciones de poder.

Partiendo de un concepto de identidad propuesto por Stuart Hall, Laguarda (2005) analiza un bar *gay* de la Ciudad de México para evidenciar cómo se da el proceso de identidad/identificación de una cierta clase de sujetos: los *gays*. Demuestra cómo ciertas prácticas y discursos adquieren sentido para los individuos que participan de este espacio de sociabilidad, es decir, han interiorizado un código que estructura la organización e interacción social dentro del bar y que por lo tanto les permite construir un sentido de pertenencia, un “nosotros”, independientemente de las diferencias (aparentemente).

Al interior del bar *gay*, Laguarda afirma que no sólo “se es *gay*” sino que en cierta forma se “aprende a ser *gay*”. El “código” es un sistema de símbolos y significados que se materializa a través de prácticas, ya sea de un lenguaje común (verbal o no verbal) o de los usos y significados que se le dan al cuerpo (criterios de belleza, indumentaria, conductas). Lo anterior como una forma de aprender y sentirse *gay*. Un ejemplo del comportamiento no verbal al que hace alusión en su trabajo es el “ligue”:

Ya que ligar es tan importante dentro del bar, resultan cruciales los códigos de aceptación y rechazo en la interacción que se da entre sus clientes. Desde la entrada es muy evidente la ola de miradas que revisan a cada nuevo personaje que cruza la puerta y que se hace visible dentro del lugar como un nuevo candidato para ligar. Las señales más comunes y eficaces para lograr un acercamiento son miradas prolongadas a los ojos del otro [...] “lo más importante para li-

⁷ Estos trabajos son sólo un ejemplo de la vasta literatura existente en México y en América Latina.

gar es dedicar miradas. Ver a alguien a los ojos es una forma de indicar disponibilidad” (2005: 148).

En cuanto al lenguaje verbal, las palabras usadas por los sujetos son dotadas de nuevos significados acordes al código. Se usan para hablar de una forma particular de relación sexual y de los individuos que participan en ella o no:

Los individuos que asisten al bar y no participan de las prácticas sexuales que tienen lugar en el cuarto oscuro son a menudo definidos por los otros como “puritanos” o “monjas”. Por el contrario, quienes se involucran en encuentros sexuales, se refieren a ellos con un sentido lúdico; hablan de “ir a jugar un rato”, “divertirse, pasársela bien o (simplemente) estar con alguien”, “revolcarse”, “aflojar” o tener un encuentrito [...] (2005: 151).

La presencia de un código común también sirve para situarse dentro de los límites de una identidad y distanciarse de otras. La cita que a continuación describo fue hecha por uno de los clientes que asisten al bar:

Aquí dentro me siento bien, rodeado de gente como yo y hasta con la posibilidad de conocer a alguien interesante. Mientras que allá afuera me tengo que estar cuidando, no puedo hablar de mis rollos con todo mundo, estoy a la expectativa de qué va a pensar fulano o mengano de que soy *gay* [...] Dentro de un bar *gay* puedo relajarme por un rato (2005: 154).

Como podemos apreciar en estas citas, Laguarda evidencia, aunque no de manera explícita, cómo se tejen relaciones de poder al interior del espacio creado por los sujetos, a través del uso del “código *gay*” o de las representaciones que los mismos clientes hacen de los “otros”. Por ejemplo, desacreditar a un individuo por valores estéticos. En otros apartados del artículo el autor también deja ver cómo se construye una imagen y representación en torno a lo que significa verse hombre o ser masculino (según un modelo dominante de masculinidad preexistente en México, al menos como ideal, como norma pocas veces alcanzada) y

cómo a partir de estos criterios se excluye a cualquier sujeto que quiera venir “vestida” o que demuestre comportamientos afeminados.

[L]os clientes del lugar destacan la importancia de presentar una apariencia física masculina. Con esto se refieren a la no utilización de prendas de vestir hechas para mujeres, accesorios o maquillaje. En palabras de Arturo “lo más importante es verse masculino. Tienes que ser varonil, sí. O sea, nunca he visto a nadie estilo afeminado como un travesti o algo así. Se necesita ser hombre y varonil”. Acorde con esto, Raúl señala que quienes se atreven a lucir un aspecto considerado femenino enfrentan el rechazo: “Para entrar al lugar tienes que ir masculino: o sea, *jeans*, una camiseta, puedes ir de suéter, de traje, pero no vas a ver a alguien con un vestido; nunca alguien que traiga así un abrigo de piel, que el otro día entró uno y sí, fue muy mal visto” (Laguarda, 2005:150).

Estas apreciaciones son de vital importancia para no dejar pasar por alto que las construcciones de identidades *gays* no borran las desigualdades ni asimetrías entre los sujetos, sea por clase social, etnicidad, generación o género. Muchas de éstas tienden a reproducirse y expresarse de formas distintas y acordes al “código”, el cual suele tener, por lo general, un toque festivo, el “*camp*” como lo denomina Núñez (1994/1999: 264-266). Por otro lado, Laguarda desvincula a los individuos y colectividades *gay* del resto de la sociedad, sólo conocemos lo que pasa dentro del bar pero no sabemos nada acerca de la vida social de los sujetos. Si bien no desdeño la revisión histórica que hace del movimiento *gay* ni de la ubicación del bar en una estructura espacial más amplia, considero que no deja ver otro tipo de interacciones que estos individuos establecen fuera del bar y que de hecho pueden ser reproducidas en este contexto de sociabilidad, tal caso sería la posición social que el individuo ocupa en la estructura social fuera del “ambiente”.

Laguarda se ha dedicado a rescatar la historia de la identidad *gay* en la Ciudad de México (y de los mexicanos) desde fuentes documentales y orales, sin embargo, sus recientes publicaciones (Laguarda, 2011; 2014) siguen careciendo de esta reflexión sobre la clase social y las relaciones de poder que se diluyen no sólo entre los hombres *gays* sino tam-

bién con otros actores sociales que representan a instituciones más amplias existentes en la sociedad mexicana. Su último libro (Laguarda, 2014), por demás novedoso, deja ver con mayor nitidez cómo la posición económica, social y educativa de sus entrevistados posibilitó ciertas experiencias e interacciones que ellos establecieron como migrantes en Toronto, Canadá.

Como él mismo añade al hablar de los estudios sobre migración internacional: “La mayoría de estos personajes, pertenecientes a sectores muy desfavorecidos de la sociedad mexicana, no corresponden al proceso migratorio que estudio en estas páginas y que, sin embargo, se inscribe en este fenómeno” (2014: 25). Es por demás aplaudible que Laguarda aclare la diferencia entre el grueso de los migrantes mexicanos y los que él decide etnografiar en Canadá, ya que hace explícito el argumento que he venido sosteniendo: la importancia de la clase social y las relaciones de poder en el estudio de las sociabilidades e identidades *gays*. Aunque también se hacen presentes en las diversas experiencias homoeróticas entre varones.

Poder, desigualdad social e ideologías de género

En esta sección recupero la otra premisa reflexiva: reproducción de desigualdades sociales e ideologías de género dominantes, enfocadas a las masculinidades. Me baso en narrativas de personas *gays* entrevistadas y algunas escenas de la película *Brokeback mountain*,⁸ que fueron fuertemente comentadas por varones *gays* al momento de su estreno.

Relaciones de poder y desigualdad social

Un día encontré a unos compañeros en un bar de la ciudad de Campeche. Con todo respeto me acerqué a saludarlos, les parecía grato que los acompañara a tomar una copa, amabilidad a la que no pude resistirme. Al poco tiempo de estar platicando sobre banalidades, un grupo de jóvenes entró al bar, éstos se caracterizaban por sus modales “afeminados” y sus conductas algo “extravagantes” (bailaban de manera desenfadada y en varias ocasiones pegaban gritos en un tono muy chillón). Eran chicos *gays* (desde mi punto de vista) al igual que Mario y Arturo, mis compañeros.

⁸ Película estadounidense del director Ang Lee, año 2005.

Se sentaron a escasos metros de la mesa que ocupábamos, sus risas se esparcían por todo el lugar y parecían divertirse a lo grande. Mario, con un semblante maquillado de enojo, me dijo con voz enérgica: “Me irritan las locas, no sé cómo es que las dejan entrar, te juro que si fuera el dueño las echo a patadas”. Arturo por su parte susurró: “Está bien que te guste expresar tu homosexualidad, pero eso que ellos hacen es humillante, sólo les gusta llamar la atención”. Algo asombrado por su actitud tan negativa, les pregunté ¿si ustedes también son *gays*, por qué los juzgan de esa manera? Arturo comentó sin vacilaciones:

Mira, lo que pasa es que ellas son la parte vulgar de la homosexualidad, por ellas nos etiquetan a todos los *gays* de que somos unas locas y afeminados y eso, por supuesto, no es cierto. Yo creo que debe haber lugares donde puedan ir a divertirse y no que vengan aquí a escandalizar a las personas; es que míralos, dan hasta pena, tal vez si se arreglaran, pero lo cierto es que muchos son pobres.

Mario, sin escatimar palabras, aseguró:

Por ejemplo, cuando abren un bar *gay*, al principio va la gente decente, pero después se empieza a llenar de locas y ¡hasta de travestis! eso le quita lo lindo al lugar. No todos los *gays* son afeminados, muchos de nosotros queremos ser chicos normales, no ser señalados, a la gente le gusta que la respeten. Por eso igual a mí me gusta que ellos nos respeten a nosotros, que sepan que sus mariconadas a otro lado.

Frecuentemente consideramos que las personas clasificadas como heterosexuales (que sus prácticas sexo-afectivas son con el sexo contrario) son las que discriminan a los homosexuales, pero ¿se puede discriminar y ser homofóbico autodefiniéndose como *gay*? La respuesta es afirmativa debido a la estructuración del poder en la vida cotidiana. Oscar Guash (2000) comenta que lo que sucede en la cultura madre, es decir, el mundo patriarcal y heteronormativo en el que vivimos (haciendo referencia a las sociedades occidentales) tiende a reproducirse en las diversas subculturas sexuales, entre éstas la *gay*. Por ello no es difícil ver en contextos de sociabilidad *gay* actitudes homofóbicas, producto de relaciones de poder que se materializan en comentarios y actitudes hacia los otros por cuestiones de género, clase social, generación y etnicidad.

La cultura *gay* se ha institucionalizado, por lo tanto, se ha legitimado ideológicamente, convirtiéndose en un efecto de poder que desvanece otras formas de ser y expresar la sexualidad entre hombres que aman y desean a otros hombres.⁹ Aquello que no se encuentre estipulado en sus normas (o códigos, como denominan algunos estudiosos) será motivo de sanción, rechazo e incluso violencia. Es así que el cuerpo mismo, la manera de usarlo y simbolizarlo se vuelve un soporte privilegiado para establecer relaciones de poder entre los sujetos, en este caso los “travestis”, “vestidas” o “*gays* afeminados”. De igual manera, la posición social que ocupan los individuos en la estructura social tiende a reproducir jerarquías de poder en los contextos de sociabilidad *gay* borrando con ello la supuesta identidad colectiva.

Las marchas por el orgullo *gay* celebradas en varios puntos del país son pensadas como expresiones políticas e identitarias para afirmar la supuesta identidad colectiva *gay*. Algunos teóricos del ritual añadirían que, por una parte, las marchas refuerzan la *cummunitas* (sentido de comunidad); pero en otros momentos del ritual se reflejan los diferentes “estatus” (o posiciones) que los individuos ocupan en la estructura social preexistente en una sociedad determinada (Turner, 1967/1999:54-64).¹⁰ En una marcha que representa a la colectividad, pueden vislumbrarse las desigualdades de todo tipo, no sólo las sexuales. La charla que presento a continuación refleja la reproducción de estas desigualdades basadas en criterios económicos que muestran la existencia de “clases sociales”:

Conocí a un chico que trabaja como gerente en Burger King, el tipo se sentía soñado, sólo por ser gerente; según él no se lleva con cualquier persona, es muy selectivo, dice él. Pero pobre, lo que no sabe o más bien no se da cuenta, es que es un trabajador más. Yo conozco a gente *gay* que lo harían pedazos sólo por tener ese trabajo. Por ejemplo, para un profesionista o un chavo que siempre ha tenido dinero ¿tú crees que le va impresionar un tipo que es gerente de un Burger King y que no puede aspirar a más? Porque de hecho, yo tengo entendido que en ese tipo de restaurantes nunca suben más de nivel (joven *gay*, clase media, 25 años, Zamora, Michoacán).

⁹ Este cuestionamiento es la bandera de los estudios *queer*.

¹⁰ Ver también Da Matta (1997/2002 y Reyes Domínguez (2003).

Otro ejemplo que hace referencia a la desigualdad en términos de clase social y recursos económicos es el que presento enseguida; en esta ocasión la narrativa está relacionada con una relación de pareja, aunque también puede darse en relaciones de amistad:

Para qué te voy a echar mentiras. A mí la verdad me gustaría salir con alguien de mi misma condición, o sea, que sea profesionalista, que tenga aspiraciones laborales, que seamos similares en términos económicos e incluso familiares. Yo no digo que no te puedas enamorar por el simple hecho de que te gustó el tipo, pero la verdad siempre es mejor estar con alguien igual a ti o parecido, porque después es horrible no tener con quién platicar sobre cosas interesantes de la vida. Hay muchos *gays* que sólo se dejan llevar por las apariencias o porque se enamoraron y ya les valió todo lo demás, aunque sus parejas apenas hayan terminado la secundaria, pero al poco tiempo empiezan los pleitos, porque francamente son diferentes (joven *gay*, clase media-alta, 26 años, Zamora, Michoacán).

Estos fragmentos de entrevistas ilustran cómo se tejen las relaciones de poder al interior de ciertos contextos de sociabilidad e interacciones sociales, y cómo éstas se convierten en representaciones que ya han sido interiorizadas por los sujetos y que se reproducen en prácticas de discriminación, rechazo e incluso homofobia. Por ejemplo, escuché a un joven *gay* decir lo siguiente: “hasta entre los perros hay razas”. Sostengo que las desigualdades sociales se presentan y reproducen en el *fluir* de la vida cotidiana y los contextos *gay* no son la excepción.

Reproducciones y resistencias de las ideologías de género

A continuación presento algunos episodios de la película *Brokeback mountain* para argumentar cómo los varones que desean y aman a otros varones no pueden “escapar” de los esquemas de pensamiento, percepción y acción (Bourdieu, 2000) que ya han interiorizado en su sociabilización como “hombres” y que reproducen vía sus *habitus*. Sin embargo, dichas reproducciones entrelazan el poder desde dos caminos: como coacción (los límites de la norma) y como posibilidad (transformación de la misma). Existen cuestionamientos, resignificaciones y negociaciones a los discursos dominantes de género y sexualidad. Núñez Noriega señala que:

Para muchos hombres que tienen sexo con otros hombres, la identidad asignada —a partir de la cual comienza la resubjetivación— no es la identidad joto, homosexual o gay, sino la identidad “hombre” y es a partir de ésta de donde inician su proceso de reinventarse a sí mismos (2007: 77).

La película¹¹ (y también las experiencias de los varones con prácticas homoeróticas) refleja cómo se dan ambos procesos de interiorización de las normas de género como sus resistencias, acomodos y deslices.

La historia en fragmentos

Secreto en la montaña cuenta la historia de dos hombres — el capataz de un rancho y un vaquero de rodeo— quienes se conocen durante el verano de 1963 y de forma inesperada forman una conexión para toda la vida cuyas complicaciones, alegrías y tragedias se convierten en un manifiesto del eterno poder del amor.¹²

Los episodios que a continuación sintetizo los he considerado representativos para sostener mi argumento sobre las ideologías de género dominantes en torno a un noción específica de masculinidad. Decidí apoyarme en este *film* porque fue bastante comentado por hombres *gays*. Evidentemente, los comentarios —aunque diversos— se dividían en dos: 1) aquellos que señalaban que era una película que demostraba que ser *gay* no era sinónimo de afeminado; 2) para otros, la película sólo enaltecía una masculinidad estereotipada de ser hombre, independientemente de sus prácticas sexuales. Los comentarios estaban relacionados con representaciones dominantes de género, particularmente sobre los hombres *gays*.

- Después de haber tenido una relación sexual inesperada, los protagonistas —Ennie del Mar y Jack Twist— pasan un día entero sin dirigirse la palabra, hasta que Ennie se acerca a Jack y le comenta que lo que sucedió fue cosa de borrachos, a lo que Jack responde

¹¹ Cabe añadir que no es la única película donde se aborda el tema del homoerotismo. En México, otro *film* que desató comentarios contradictorios fue *La otra familia* (2011) del escritor y director Gustavo Loza. Aunado a la producción fílmica, se pueden encontrar en la red cortometrajes *gays*.

¹² Escrito original en la portada de la película *Brokeback mountain/Secreto en la montaña*.

“nadie tiene porque saberlo”. Ennie en un tono serio pronuncia “no soy marica”, “yo tampoco” alude Jack. La noche siguiente, Ennie entra a la tienda de campaña de Jack y le pide perdón. En esta escena se confirma el amor que ambos sienten.

- Los sentimientos encontrados son una constante en la película, pero éstos aparecen mediados por la cultura. Por ejemplo, cuando ambos se despiden, una vez finalizado el trabajo al cual fueron contratados; de regreso al pueblo Ennie no controla sus sentimientos y se esconde para llorar, pero golpea la pared insistentemente e insulta a un transeúnte que pasa y lo observa.
- Después de esta trama de la película, Ennie contrae matrimonio y procrea con su esposa dos hijas. Después de unos cuatro años, aproximadamente, Ennie recibe una postal de Jack quien le dice que irá a visitarlo. El día esperado llega y Ennie sale a recibirlo y pronto lo cubre de besos. En ese instante la esposa los ve y a partir de ese momento ella cambia por completo su actitud, pero jamás le reclamará a Ennie, hasta después de muchos años, una vez divorciados.
- Jack es el personaje que insiste en formar una relación de pareja y vivir juntos. Ennie nunca responde seriamente a los deseos de Jack y sólo se limita a decir que no se puede hacer nada, ya que él tiene dos hijas que debe mantener. Además no concibe la idea de que dos hombres vivan juntos.
- En una escena Jack y Ennie discuten. Jack le reclama a Ennie que está cansado de su relación oculta y que ojalá pudiera dejarlo. En ese momento, con lágrimas en los ojos, Ennie le menciona que lo deje, que por su culpa él “es así” (haciendo alusión a su sexualidad). En eso Jack lo abraza y le pide que se tranquilice, Ennie sólo menciona que ya está fatigado, que no sabe “qué es y que no está en ningún lado”. Será su último encuentro.
- Para finalizar, Jack muere a causa de un accidente y en la parte final de la película Ennie menciona “Jack te juro que...” Uno puede interpretar que las palabras que faltaban para completar la frase eran “te amo”, pero es algo que nunca pudo decir Ennie.

Estos episodios son un buen ejemplo de lo que el antropólogo Guillermo Núñez Noriega ha denominado *intimidad*,¹³ este último concepto lo acuña:

[...] como recurso metodológico para abrir las posibilidades analíticas, a fin de llegar a conocer la compleja red de categorías y significados que estructuran las prácticas y relaciones sexuales y/o amorosas entre varones de una determinada sociedad. [...] El sistema sexual y de género en México contiene muchas maneras de entender y numerosas categorías vinculadas con las relaciones eróticas entre varones, inclusive los discursos y las identidades modernas del *homosexual*, *gay* o *queer*. En el camino de entender los nexos entre estas categorías, significados y prácticas con las identidades de género y las relaciones de poder y resistencia, prefiero tomar esas categorías como objetos de estudio, en vez de usarlas irreflexiva (o ingenuamente) como categorías descriptivas en sí mismas (2007: 57-58. Cursivas del autor).

También la lectura al *film* puede tener dos ejes de interpretación: 1) no todas las prácticas erótico-afectivas entre varones caben en el mismo saco de “homosexuales” o “*gays*” (u otras categorías de adscripción o nominación); más bien se presentan como configuraciones —siempre en disputa y contradicción— de ser y actuar como “hombres” (Núñez, 2001; 2007); 2) la reproducción del sistema de sexo/género, como un sistema de poder basado en la heterosexualidad obligatoria, excluye otras formas de constituirse en sujetos de género; convirtiendo a estos individuos en sujetos abyectos: sus vidas no son posibles, vivibles, legibles (Butler, 1993/2010), ni para ellos mismos ni para los otros. Razón por la cual Ennie se rehúsa a formar una relación de pareja, su imposibilidad radica en que no hay recursos culturales (desde su sociedad particular) que posibiliten la vida amorosa entre dos hombres.

Por otro lado, la temática de esta película se vincula con los estudios sobre masculinidades. No obstante considero que más que insertar las discusiones conceptuales sobre la construcción social de la masculinidad, la película no es más que el reflejo de cómo ciertas ideologías

¹³ Intimidad y homoerotismo son conceptos similares. Cité la definición que da del primero porque así aparece en su más reciente obra. Ver también Núñez (1999).

de género influyen en las subjetividades de los individuos y, por ende, en sus percepciones sobre el amor, la pasión, la sexualidad, el matrimonio y también en los significados de ser y sentirse hombre. Estas ideologías de género, basadas en relaciones de poder, intervienen no sólo en los esquemas de percepción, pensamiento y acción sino también forman parte de la constitución de los sujetos y sus identidades sexogenéricas.

Conclusiones

Con estas reflexiones críticas pretendo que los futuros estudiosos de las experiencias homoeróticas en México (aunque también en otros países) no obvien de sus investigaciones: 1) la interacción que los varones con deseos y prácticas homoeróticas tienen con otros actores presentes en la estructura social; 2) las relaciones de poder materializadas a través de la clase social y las desigualdades socioeconómicas; 3) la reproducción (contradictoria en sí mismas), transformación y/o negociación de las ideologías de género dominantes. De igual manera, es necesario retomar al concepto de género, como categoría explicativa, para interpretar cómo hombres y mujeres—independientemente de sus prácticas y deseos sexuales y afectivos—viven sus vidas ligadas al género (Connell, 1995/2003), pero siempre en marcos socio-históricos y culturales específicos, aunque en constante cambio.

Cuestionar las nociones de identidad *gay* no es desecharlas en lo absoluto, más bien sirve para explorar cómo los varones que aman y desean a otros varones están insertos en otras esferas de la vida social. Añadir los conceptos de poder, desigualdad social, clase social y género en las interpretaciones sobre los contextos de sociabilidad *gay*, permite explorar nuevas formas de abordar el tema de las experiencias homoeróticas. La propuesta a la que invito a reflexionar es no parcializar nuestras explicaciones científicas e incluir otras perspectivas que enriquezcan nuestras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Balbuena, R. (2014). *Gays en el desierto: paradojas de la manifestación pública en Mexicali*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Bourdieu, P. (1998/2000). *La dominación masculina* (1ª ed.). Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (1993/2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo* (1ª reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. W. (1995/2003). *Masculinidades* (1ª ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario en Estudios de Género.
- Da Matta, R. (1997/2002). *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño* (1ª ed.). México: Fondo de Cultura Económico.
- Foucault, M. (1976/2005). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (trigésima ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid, España: Ediciones de La piqueta.
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad*. España: Laertes.
- Hernández, P. M. (2001). La construcción de la identidad *gay* en un grupo *gay* de jóvenes en la Ciudad de México. En: *Desacatos*, 8, pp. 63-96.
- Laguarda, R. (2005). Construcción de identidades sociales: un bar *gay* en la Ciudad de México. En: *Desacatos*, 19, pp. 137-158.
- Laguarda, R. (2009). *Ser gay en la Ciudad de México: lucha de representaciones y apropiación de una identidad, 1968-1982*. México: Instituto Mora, Centro de Estudios Superiores en Antropología Social.
- Laguarda, R. (2011). *La calle de Amberes: gay street de la Ciudad de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Mora.
- Laguarda, R. (2014). *De sur a norte: chilangos gay en Toronto*. México: Instituto Mora.
- List, M. (1999). Construcción de lugares *gay* en la Ciudad de México: El Bol Polanco y la cervecería La Lili. En: *Iztapalapa*, 45, pp. 309-318.
- List, M. (2002). La noche de El Ansia. En: *Alteridades*, 23, pp. 63-81.
- List, M. (2004). Masculinidades diversas. En: *La Ventana*, 20, pp. 101-117.
- List, M. (2005). *Jóvenes corazones gay en la Ciudad de México*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Lizarraga, X. (2003). *Una historia sociocultural de la homosexualidad. Notas sobre un devenir silenciado*. México: Paidós.

- Núñez, G. (1999). *Sexo entre varones. Poder y resistencia en el campo sexual*, México: Miguel Ángel Porrúa, Programa Universitario de Estudios de Género, El Colegio de Sonora.
- Núñez, G. (2001). Reconociendo los placeres, desconstruyendo las identidades. Antropología, patriarcado y homoerotismos en México. En: *Desacatos*, 6, pp. 15-34.
- Núñez, G. (2007). *Masculinidad e intimidad: identidad, sexualidad y sida*, México: Miguel Ángel Porrúa, Programa Universitario de Estudios de Género, El Colegio de Sonora.
- Olivier, G. (2004). Homosexualidad y prostitución entre los nahuas y otros pueblos del posclásico. En: P. Escalante Gonzalvo (comp.). *Historia de la vida cotidiana en México I. Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España* (pp. 301-338). México: Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México,
- Reyes, G. (2003). *Carnaval en Mérida. Fiesta, espectáculo y ritual*. Mérida, Yucatán: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Robb, G. (2003/2012). *Extraños. Amores homosexuales en el siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (1967/1999). *La selva de los símbolos* (4ª ed.). México: Siglo XXI.

Películas

- Lee, A., y Proulx, E. A. (2005). *Brokeback mountain*. S.l.: Entertainment in Video.

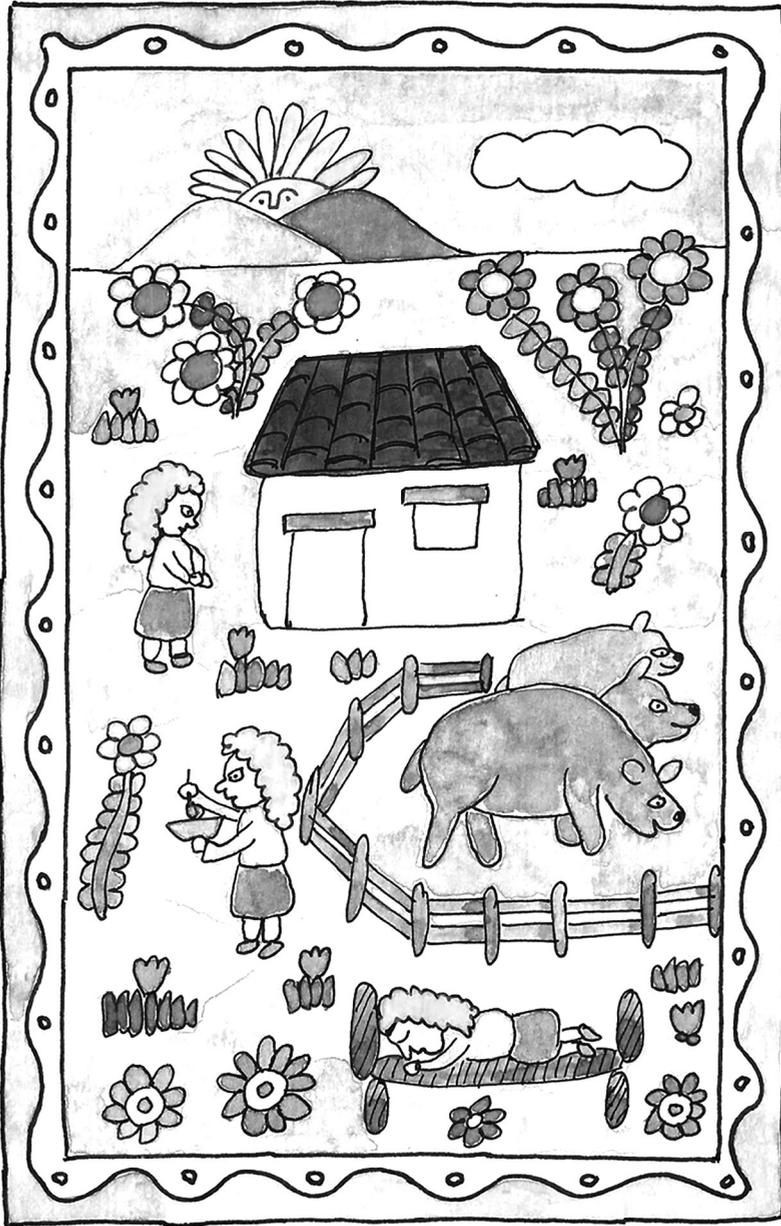
Juan Miguel Sarricolea Torres

Mexicano. Doctor en antropología social por el Centro de Estudios Antropológicos, El Colegio de Michoacán, A. C. Investigador por proyecto adscrito al Observatorio Regional de las Migraciones, El Colegio de Michoacán, A. C., y profesor de asignatura en UNIVER-Campus Zamora. Líneas de investigación: masculinidades, sexualidades, cuerpos, migraciones internas e internacionales.

Correo electrónico: jmsarricolea@gmail.com

Recepción: 29/05/15

Aprobación: 01/12/15



Dibujo de Patricia Ayala García.

La imaginación en la globalización

Apuntes desde una perspectiva feminista

Imagination in globalization
Notes from a feminist perspective

Nithia Castorena-Sáenz

Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua "Profr. José E. Medrano R."

Resumen

El siguiente ensayo científico explora dos posturas contemporáneas de la globalización desde una perspectiva feminista. La mirada reside especialmente en el poder de las mujeres sobre ellas mismas, sobre sus cuerpos. La primera postura analizada gira alrededor de las ideas del antropólogo Arjun Appadurai, mientras que la segunda se relaciona con las discusiones expuestas por Saskia Sassen. En ambos casos se busca construir los nexos con fenómenos sociales contemporáneos.

Palabras clave

Feminismo, globalización, cuerpo.

Abstract

This article explores two globalization's contemporary positions, about women and their empowerment, especially on their own bodies; both explorations are from a feminist perspective. The first analysis is about the ideas of anthropologist Arjun Appadurai, and the second one is about Saskia Sassen's discussions. Both analyzes seek to build ties with contemporary social phenomena.

Keywords

Feminism, globalization, body.

Introducción

Una de las grandes oportunidades que tienen los movimientos de mujeres en una América Latina globalizada es tener todo por inventar. La oportunidad no exime el reto, sino que parece llevarlo en las entrañas. ¿Qué tendrían que inventar todas las mujeres? Entre otras cosas, formas de globalización que impliquen la compartición y que generen convivencia con apellidos: pacífica, para el bienestar, para la igualdad de género;

que encamine a la construcción de sociedades nuevas. ¿Y sería ésta una tarea sólo de las mujeres? Obviamente no, sin embargo, en ellas convergen muchas de las formas de explotación en una era de globalización económica neoliberal que algunos autores catalogan de *sistema-mundo*.¹

¿Por qué el cuerpo tendría algo que ver con la globalización? Es más, ¿por qué tendría algo que ver con el poder en general? ¿O con el poder particular de autorreconocimiento? ¿Cómo se conocen las mujeres? ¿Cómo se re-conocen entre sí y con la otredad? Al respecto Amelia Valcárcel apunta que:

La noción de “obstáculo” forma parte de la semántica materialista. Sin embargo, ¡qué extraño!: la otra semántica no se da por vencida y seguimos diciendo “mi cuerpo”, “tu cuerpo”, “el cuerpo de Fulano”, denotando los cuerpos como propiedades de un algo otro. Si esto fuera una mera forma de hablar habitual, únicamente tendríamos que evitarla en orden a la exactitud. Diríamos entonces “yo”, “tú”, “él”. Pero nadie se cree que cuando dice “yo” dice “mi cuerpo” (2002: 145).

De este modo se anota “el poder del cuerpo” en dos sentidos. Uno es el poder de poseer algo: mi cuerpo, esto es mío, esto es mi responsabilidad, esto lo protejo yo, aprendo de él, decido sobre él, me entreno en el arte de tomar decisiones sesudas, bien pensadas, bien elaboradas, porque me importa. Dos: cuerpo también es ser. Representa. A partir de él es que se reconoce a las personas, da la presencia física que requiere el mundo.

Ahora bien, en el presente texto se analizarán, desde una perspectiva feminista, dos posturas sobre la globalización. La primera aborda las ideas de Arjun Appadurai en su texto “Globalización e imaginación” (2002), mientras que la segunda aborda varias de las ideas de Saskia Sassen en algunos de sus trabajos en los últimos cinco años, pero hace hincapié en la perspectiva del *edge of the system*.

En ambos casos se buscó reflexionar sobre elementos teóricos, sin embargo, se encontrarán más preguntas que respuestas. Aunque la inten-

¹ Immanuel Wallerstein. Se le considera de los únicos autores con explicaciones monocausales de la globalización. En su concepto de *economía-mundo* distingue tres ejes articuladores principales: un sistema económico, un sistema político y un sistema cultural.

ción fue mantenerse en la discusión de las ideas, se abordaron casos prácticos recientes, en el ánimo no de analizarlos a profundidad, sino para ejemplificar algunos de los puntos teóricos expuestos.

Los tinos que pueda haber son deudores del proceso del Seminario Globalización y Género, coordinado por Gloria Bonder, dentro del Programa de Maestría en Género, Sociedad y Políticas, del Programa Regional de Género y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Los desatinos, como siempre, son responsabilidad de la autora.

Desarrollo

Las ideas que se desarrollan a continuación parten de la premisa de que los cuerpos de las mujeres representan un microespacio de la globalización, como un espacio corpóreo en el que ésta converge y puede ser deconstruida y analizada.

El término de globalización es polisémico. Se relaciona generalmente con un conjunto de procesos económicos, políticos y socioculturales que son, de forma intrínseca, complejos y cambiantes. Zygmunt Bauman la refiere como “la palabra de moda” que rápidamente se transforma en “un fetiche, un conjunto mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros” y agrega que “algunos consideran que la globalización es indispensable para la felicidad; otros, que es la causa de la infelicidad” (Bauman, 2001: 109).

Por otra parte, un rasgo sustancial del concepto de globalización radica en la multiplicidad de vínculos e interconexiones que implica y las formas en que éstos trascienden los límites físicos y simbólicos de los Estados-nación, lo que coadyuva a una nueva configuración de las relaciones (McGrew, 1999). Debido a esto se torna pertinente analizar a Saskia Sassen y Arjun Appadurai, quienes analizan las complejidades de las relaciones globales y exploran los criterios que lograrían trascender este estado de cosas: como la imaginación.

Los apuntes que se ofrecen en este texto no pueden ser más que una contribución a las discusiones sobre los nuevos feminismos en la era global de este siglo. Desde la postura planteada para este texto: ¿qué im-

pactos diferenciados ha tenido en las mujeres (también diferentes y semejantes entre sí), esta estrategia económica, política y sociocultural?

De la imaginación de Arjun Appadurai

El autor fija su atención en las formas de hacer investigación. Aborda las corrientes de pensamiento en las ciencias sociales alrededor de la década de 1950, y del objetivismo que unió a muchas de ellas durante las tres décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, sin que mediara de algún modo la ideología política de quien investigaba.

En la actualidad, sin importar los marcos teóricos utilizados, se reconoce el vínculo complejo entre los “acontecimientos significativamente separados en el espacio y próximos en tiempo”. No hay seguridad en los análisis que se llevan a cabo de “unidades sociales”, pues éstas se encuentran unidas o relacionadas con otras. Su intención es proponer una manera de pensar las “nuevas formas de colaboración epistémica entre diferentes regiones y ambientes culturales”, para ello analiza el papel de la imaginación en el mundo contemporáneo (Appadurai, 2002: 230).

El autor expone lo que podría considerarse no como un factor inherente, sino fundacional de la globalización: el flujo. Para él, las personas funcionamos en un mundo que se caracteriza por contener objetos en movimiento, éstos incluyen ideas e ideologías, personas, bienes, imágenes, mensajes, tecnologías y técnicas. Se trata, entonces, de un mundo de flujos.

Se entiende la exposición de Appadurai como una provocación para evaluar si la tradicional segmentación de las ciencias sociales ¿mantendrá su vigencia y eficacia?, ¿por qué no nos hemos atrevido a proponer metodologías que aborden la integralidad humana, sus flujos, sus vaivenes en el sistema-mundo? Este texto no es para nada exhaustivo de los estudios de globalización, pero cabe la pregunta de si, en atención a la cualidad de los flujos, ¿podrían nuevos estudios proponer formas de realizar investigación a partir de integrar los procesos de los sujetos, en continuo intercambio y movimiento, con otros sujetos que incluso podrían ser antagonicos?

Es decir, una metodología que aborde los encuentros y desencuentros que finalmente convergen en un mismo sujeto y que asuma la contradicción como un elemento constitutivo de las personas. El mismo autor lo propone de ese modo: “Los diversos flujos que vemos (de objetos, personas, imágenes y discursos) no son coetáneos, convergentes, isomórficos o espacialmente congruentes. Mantienen relaciones de disyunción” (Appadurai, 2002: 232).

Aunque no es posible agotar el punto en este espacio, es importante anotar que valdría la pena abundar en esta idea a partir de otras reflexiones. Por ejemplo, la de Judith Butler en “Mecanismos psíquicos del poder” (2001). Ella plantea ahí, a partir de un concienzudo análisis de Hegel, la calidad tropológica del poder. Es decir, aun las personas que logran emanciparse de un ejercicio de poder que les subyugaba, conservan en sí (ontológicamente hablando) —algo— del poder ejercido. En ese sentido podría asumirse el proceso de emancipación como una oportunidad de reconstrucción del ser, proceso en el que determinará cuáles son los efectos del poder sobre sí que podría erradicar y cuáles son aquellos que seguirán siendo parte de sí. Además de Butler, James C. Scott tiene un trabajo muy profundo sobre la resistencia al ejercicio del poder, *Los oprimidos y el arte de la resistencia*. En éste expone que el ejercicio del poder nunca se lleva a cabo en forma tajantemente vertical, sino que hay resistencias, aunque éstas no siempre sean evidentes o físicas.²

Para Appadurai la imaginación es una parte crítica de la vida colectiva, social y cotidiana y es además una forma de trabajo. Por tanto, debe ser tratada como una facultad que se integra en la vida cotidiana de las personas de distintas formas.

En América Latina el caso es conocido. Miles de personas emigran de sus lugares de origen hacia países en desarrollo en el ánimo de sobrevivencia. En México, en el periodo febrero-abril del 2015, la cantidad de dinero que ingresó al país proveniente de compatriotas trabajan-

² Se considera que la integración de estas reflexiones al análisis de las globalizaciones sería en suma fructífera, sobre todo si se logra aterrizar la imaginación como un elemento para “explorar” y trabajar la realidad que busca aprehenderse. Al final de cuentas, como decía Marc Bloch (1996), una ciencia que no sirva a las sociedades para vivir mejor, no tiene justificación. De ahí la premura por desarrollar nuevos esquemas de investigación.

do sobre todo en Estados Unidos, las remesas, fueron de más de 6,100 millones de dólares (Banxico, 2015).

¿Cuántas convergencias y contradicciones podrían sumarse en uno solo de esos sujetos que se encuentran trabajando allá? Se propone un caso, no para el análisis, sino apenas para plantear más preguntas alrededor de éste: la trata de mujeres. El estado de Tlaxcala, en México, es considerado la capital de la trata de personas en América Latina, no por la cantidad de mujeres que hayan sido víctimas de este delito ahí, sino por la cantidad de proxenetas que allí viven.

Víctor Hugo Michel (2013) menciona que en más de diez años, de manera ininterrumpida, las autoridades norteamericanas han descubierto células mexicanas de tratantes. Éste es, sin duda, un negocio lucrativo, que encuentra en un sistema patriarcal el caldo de cultivo oportuno para su reproducción constante.³

De este modo, la trata se coloca como un eslabón más en la cadena de enriquecimiento en un sistema capitalista. Las mujeres raras veces acceden a esta cadena como beneficiarias, sólo lo hacen como mercancía. En ese proceso ellas se convierten en el centro de convergencia de todas las formas de violencia: física, sexual, económica, psicológica, emocional. Michel lo resume así, al cierre de su artículo: “[...] LMJ, una mujer que terminó convertida en instrumento de la barbarie, le produjo a sus padrotes 700 mil dólares en más de dos años de verdadero infierno” (Michel, 2013: 48).

Aunque las interrogantes son múltiples, se plantean algunas a continuación: ¿Estas mujeres mexicanas que fueron llevadas a Estados Unidos para ser prostitutas, eran víctimas de violencia desde sus ciudades natales en México? ¿Qué condiciones o criterios fueron proclives para que ellas fueran víctimas de este delito? Appadurai plantea que “[...] debido a las actividades de los emigrantes, los medios de comunicación, el capital, el turismo, etcétera, los medios para imaginar regiones están ahora, en sí mismos, globalmente muy distribuidos” (Appadurai, 2002: 235). Se antoja hartamente arriesgado proponerlo, pero ¿será posible hablar de las

³ Manuel Castells llama a esto “economía global criminal”, y estima que del total de ésta, el tráfico de personas representó entre 50% y 60%.

mujeres como una región, tanto en el sentido que Appadurai lo plantea, pero además como una región presente en todos y cada uno de los espacios geográficos del mundo? Una región en la que pueden verse reflejadas múltiples expresiones del poder. Una región-cuerpo.

¿Y cómo han resistido las mujeres? ¿Cuáles han sido las estrategias, sobre todo las más sutiles, de resistencia? ¿Cómo se han organizado?⁴ ¿Qué han conseguido de sus formas de organización, además de la evidente sobrevivencia?

De la zona de *edges* de Saskia Sassen

Las traducciones consultadas de los textos de Sassen convierten el concepto de *edges* como fronteras, que en inglés también podría ser *border*. Para efectos de este trabajo, se parte de la idea de que el concepto de *edge*, borde, es fiel a la intención de la autora. Es decir, aquello que sigue de un borde es incierto, muchas veces desconocido en absoluto. Mientras que las fronteras se encuentran claramente identificadas entre dos espacios conocidos también. Pero ¿quién cruza de un lugar a otro? ¿Quién cruza una frontera? ¿O un borde?

Entre otras muchas ideas de Sassen, en este texto se aborda la de *edge* (Sassen, 2011). La autora menciona que mientras desarrolló sus reflexiones alrededor de la idea de “ciudad global”, su punto de observación era “el centro del poder”, en cambio ahora es el “*edge of the system*”, el borde del sistema, que no es el mismo que el “borde geográfico”. Menciona que busca realizar sus investigaciones en tensión, entre las perspectivas tradicionales y otras que sean radicalmente distintas. Para ella, tanto el borde como el centro, “son casos extremos”, por lo que es posi-

⁴ El espacio no permite profundizar mucho en este punto, sin embargo es oportuno mencionar el caso colombiano de las refugiadas políticas de la violencia. Luz María Salazar Cruz encontró, en su investigación, que muchas mujeres viudas de guerrilleros, paramilitares, o líderes sociales en la selva colombiana, migraron finalmente a las ciudades grandes como Medellín y Bogotá. Ahí es posible encontrar vecindades completas de mujeres con sus hijos e hijas. Hubieron de transformar radicalmente sus vidas pero en ese trance se construyeron redes de solidaridad (sororidad) entre mujeres que habían atravesado por la misma experiencia. Ellas están creando nuevas formas de organización social a partir de situaciones de violencia extrema.

ble profundizar y esclarecer muchas proyecciones si las investigaciones se colocan en esos puntos.

Interesa en particular esta idea de Sassen como una puerta abierta hacia las analogías con distintos tipos de sistemas (sociológicamente abordados). En ese sentido cabría preguntar si ¿es posible aplicar esa idea del *edge of the system*, para abordar la posición del feminismo en un sistema patriarcal, posicionado y reproducido continuamente, en medio de una globalización económica neoliberal? ¿Se encuentran ahora, los movimientos feministas, al borde de algo conocido y analizado (un sistema-mundo-patriarcal), y a punto de entrar a algo distinto y desconocido? O más bien, ¿esa ha sido siempre su posición? Es decir, han permanecido en la búsqueda de algo que no ha existido antes, creando, imaginando posibilidades para una sociedad igualitaria. Esto explicaría, en parte, los avances de este movimiento.

Interesa ahora traer a colación la idea de Appadurai respecto a los flujos. Es decir, Saskia Sassen plantea la investigación en tensión entre el borde y el centro. ¿Qué hay de los sujetos (individuos, grupos, pueblos) que van del centro a los bordes? ¿De las ciudades a las zonas rurales? ¿De una vida pública de reconocimiento como seres humanos a una en la que no son reconocidos?⁵ ¿Van y vienen? ¿Sería posible hablar de grados de reconocimiento público?

Un caso reciente torna evidente la convergencia de factores de complejidad para el análisis en un entorno globalizado, el de Nestora Salgado (Poniatowska, 2015). Ella es de origen indígena, como la mayoría de la población en el estado de Guerrero, de donde es originaria. Madre soltera, emigró a Estados Unidos durante varios años para proveer a su familia y a su regreso a su estado natal, y tras el embate de los grupos delincuenciales (sobre todo narcotraficantes), se incorporó en las Policías Comunitarias de su estado, es decir, grupos de civiles que se armaron y entrenaron para la protección de sus poblaciones. Actualmente ella se encuentra presa en un penal de alta seguridad por su participación como Comandanta en las Policías Comunitarias.

⁵ Aunque no es posible desarrollarlo en este espacio, el trabajo de Judith Butler (2010) plantea esta idea alrededor de los últimos años de violencia en el mundo.

En este punto interesa traer nuevamente el primer punto relacionado con el particularismo y la versión vertida sobre éste como una postura que, en la actualidad, busca “rescatar” las particularidades como si fueran una condición folclórica. En los “usos y costumbres” de las comunidades indígenas no es común que las mujeres tengan poder. ¿Qué procesos se activaron en la figura de Nestora, mismos que la llevaron a liderar una organización armada, con posturas políticas antagónicas al gobierno en los tres niveles (federal, estatal y municipal)? ¿Tiene esto algo que ver con los años que vivió en Estados Unidos? ¿La empoderó la estabilidad económica? ¿El divorcio de un esposo golpeador? ¿La obtención de la ciudadanía norteamericana? Seguramente cada una de estas circunstancias influyó en ella pero, ¿en qué medida? Y sobre todo ¿qué la lleva a decidir regresar a su pueblo natal (Olinálá)?

Conclusiones

La idea del cuerpo de las mujeres es compleja por múltiples factores, entre ellos el económico, que además es uno de los grandes motores de la globalización. Al respecto Federici menciona que el cuerpo de las mujeres “es la última frontera del capitalismo”, para ella, los grupos en el poder quieren conquistar el cuerpo de la mujer porque el capitalismo depende de él.

Por su parte, Appadurai abre una posibilidad en torno a los flujos y la imaginación. La posibilidad radica, sobre todo, en el hecho de la inexistencia de “permanencia” de las condiciones sociales. Entonces, si todo es flujo constante, ¿qué se tendría que hacer desde la investigación académica y desde la función pública comprometida para aprehender la realidad actual y transformarla a favor de los derechos humanos y la perspectiva de igualdad de género? La imaginación, en este sentido, resalta con el esplendor merecido: es necesario poder imaginar para transformar.

A partir de Sassen podemos utilizar esta herramienta de la imaginación para que el flujo vaya del centro a los márgenes, en tensión. La vida de los sujetos en medio de una globalización económica neoliberal y encarnizada es de por sí un milagro. Sus experiencias, su sobrevivencia. ¿Por qué es que, en la actualidad, hay personas con todo en su con-

tra en cuanto a expectativa de vida, y aún así sobreviven? ¿Qué hay en su cotidiano? ¿Son transeúntes de este flujo del centro hacia la periferia? ¿Qué particularidades hay en su experiencia? ¿Qué necesidades especiales tienen? ¿Qué políticas públicas les proveerían de lo necesario para una vida digna, para el ejercicio de sus derechos humanos, para el ejercicio de ciudadanía?

De los pendientes que deja este texto estaría, por ejemplo, el de analizar, en el marco de un entorno globalizado, la trata de personas desde la idea de una autora tan prominente como Celia Amorós, quien ubica la sexualidad como “un nuevo suelo ontológico para las mujeres”. Si bien el ejercicio del cuerpo es más que el ejercicio sexual, esta idea de Amorós ofrece la posibilidad de seguir en la reflexión profunda de estos temas (Amorós, 1992, IX).

Referencias bibliográficas

- Amorós, C. (1992). Prólogo en Puleo A. *Dialéctica de la sexualidad*. Barcelona: Cátedra.
- Appadurai, A. (2002). La globalización y la imaginación. En: *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 160, pp. 229-238.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: FCE.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- Butler, J. (2010). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Argentina: Paidós.
- Galindo-Lara, C. (2005). El concepto de la revolución en el pensamiento político de Hannah Arendt. En: *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 47, pp. 31-62.
- McGrew, A. (1999). *Global transformations: politics, economics and culture*. Stanford: Policy Press.
- Michel, V.H. (2013). La conexión Tenancingo. *Nexos*, vol. 35, no. 427, pp.43-48.
- Salazar L. (2008). *Las viudas de la violencia política*. México: El Colegio Mexiquense.
- Sassen, S. (8 de noviembre de 2011). Ciudad Global. Conferencia presentada en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes., Bogotá, Colombia.
- Scott, J. (2010). *Los oprimidos y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global*. Madrid: Temas de Hoy, S.A.

Sitios web

- Banxico (04 de 2015). *Banco de México*. Obtenido de Banco de México. Consultado el 15 de mayo de 2015. Disponible en <http://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?accion=consultarCuadro&idCuadro=C E81§or=1&locale=es>
- Bonder, G. (2015). Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). Consultado el 17 de febrero de 2015. Disponible en <http://prigepp.org>
- Poniatowska, E. (17 de mayo de 2015). Nestora Salgado. *La Jornada*. Consultado el 26 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/17/cultura/a03a1cul>

Nithia Castorena-Sáenz

Mexicana. Maestra en historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente alumna de la maestría en género, sociedad y políticas en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Adscrita a la Escuela Normal Superior del Estado de Chihuahua “Profr. José E. Medrano R.” Líneas de investigación: ciudadanía, derechos humanos, cuerpo, políticas públicas, derechos sexuales y reproductivos.

Correo electrónico: castorensaenz@gmail.com.

Recepción: 14/09/15

Aprobación: 08/01/2016



Ilustración de Patricia Ayala García.

La perspectiva de género como estrategia de formación pedagógica

A gender perspective as a strategy for teacher training

*Florentina Preciado Cortés, Karla Kae Kral
y Georgina Aimé Tapia González*

Universidad de Colima

Resumen

En este trabajo se exponen las experiencias de estudiantes, así como la puesta en práctica y experiencia docente a partir de tres cursos con perspectiva de género dentro de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima: “Educación y género”, “Educación ambiental” y “Educación en una sociedad multicultural”. Si bien es cierto que la transversalización del género es una política educativa y social de los últimos dos sexenios también es cierto que en la Facultad de Pedagogía se venía trabajando esta idea desde hace más de una década; desde el plan de estudios de 1998 ya se incluía un curso optativo relacionado con la perspectiva de género y aunque no era un eje desde el documento curricular sí se abordaba como línea de investigación en los trabajos de tesis. Para la nueva propuesta curricular (2010) se discutió la necesidad de incluir la perspectiva de género e incluso ofrecer cursos obligatorios, aunque no hubo acuerdo dentro del comité curricular acerca de que el género podría aportar elementos sustanciales para la for-

Abstract

This paper discusses the experience of professors and students in three courses that incorporate a gender perspective in the undergraduate curriculum of pedagogy at the University of Colima (Mexico): “Gender and Education”, “Environmental Education”, and “Education in a Multicultural Society”. Despite the fact that gender mainstreaming has been an educational and social policy in the last two presidential periods, it is also true that within the Department of Pedagogy, a group of professors have been incorporating a gender perspective for more than one decade, since the curriculum designed in 1998, in which an elective course with the gender perspective was delivered. Even though, gender was not an axis from the curriculum document, gender and education were addressed as a line of research for undergraduate and graduate dissertations and theses. In the new curriculum proposal (2010), based on competencies, there was much discussion about the need to include a gender perspective, includ-

mación de las pedagogas y pedagogos dentro del enfoque por competencias. Así, logramos la oferta de los tres cursos optativos antes mencionados. En este trabajo explicamos el enfoque conceptual bajo el que hemos trabajado en los tres cursos (la pedagogía feminista), también presentamos narrativas de tres profesoras y cuatro estudiantes para evidenciar las prácticas aplicadas por parte de las docentes para propiciar un aprendizaje transformativo en los/as estudiantes.

Palabras clave

Género, enseñanza superior, docencia.

ing mandatory courses, but unfortunately there was no agreement within the Curriculum Committee that gender could contribute as a substantial element to the formation of pedagogical experts. Thereby, as an achievement, the three elective courses above mentioned were included. This paper discusses the conceptual framework under which we have taught these three courses (feminist pedagogy), likewise, it presents narratives of three professors and four students in order to demonstrate teaching approaches used by the professors as a means to foster students' transformative learning.

Keywords

Gender, higher education, teaching profession.

Introducción

En este artículo se expone la puesta en práctica y la experiencia de docentes y estudiantes a partir de tres cursos con perspectiva de género dentro de la licenciatura en pedagogía de la Universidad de Colima: “Educación y género”, “Educación ambiental” y “Educación en una sociedad multicultural”. Si bien es cierto que la transversalización del género es una política educativa y social de los últimos dos sexenios, también lo es que en la Facultad de Pedagogía se viene trabajando en este sentido desde hace más de una década. En el plan de estudios de 1998 ya se incluía un curso optativo relacionado con la perspectiva de género y aunque no era un eje de formación desde el documento curricular, ya se abordaba como línea de investigación en los trabajos de tesis.

Para la nueva propuesta curricular (2010) se discutió la necesidad de incluir la perspectiva de género e incluso ofrecer cursos obligatorios, pero, aunque no hubo acuerdo dentro del comité curricular respecto a que los estudios de género podrían aportar elementos sustanciales para la

formación de las/os pedagogas/os dentro del enfoque por competencias. Así, logramos la oferta de los tres cursos optativos antes mencionados.

En un proceso de reflexión colectiva el grupo de investigadoras vimos la necesidad de documentar lo que ha sido el trabajo de investigación de género en la facultad, es decir, recuperar más de una década de trabajo de tal forma que pudiera constituirse en un referente para otros trabajos y también para lo que ha sido el desarrollo de la investigación en el espacio académico de la facultad. Paulatinamente hemos documentado el proceso de reestructuración curricular, es decir, escribir lo sucedido en torno a dicha experiencia. Este proceso ha resultado muy interesante al analizar los elementos a favor y en contra de la perspectiva de género en una comunidad académica fuertemente androcéntrica y temerosa de ser catalogada como feminista.

Es por ello que surge el interés por compartir nuestra experiencia como profesoras de una facultad con matrícula mayormente femenina, y de estos tres cursos optativos en particular, así como el sentir del estudiantado que ha tenido la oportunidad de tomar estas asignaturas, la manera en cómo enfrentan los contenidos y, lo más importante, los cambios personales y profesionales a partir de impartir/cursar las tres materias.

Género en el currículum de pedagogía en la Universidad de Colima

Hace 30 años que la Facultad de Pedagogía surgió en el Universidad de Colima, desde entonces ha buscado responder a las necesidades del campo educativo; es una Facultad que ha logrado reconocimiento y prestigio por la formación que ofrece, así como por la consolidación de su trabajo en el área de investigación. A lo largo de estas décadas se han puesto en práctica tres diferentes planes de estudio; en el presente trabajo se recuperan sólo dos porque son en los que se ha trabajado de manera más constante lo referente a la perspectiva de género. De acuerdo al archivo histórico de las tesis de licenciatura presentadas desde la mirada de género, se tiene “La vida en el aula desde la perspectiva de género” (1997); desde esa fecha hasta el momento suman 29 trabajos de tesis en esta línea de estudio.

Tabla 1

Número de tesis de licenciatura con perspectiva de género.

Año	Número
Hasta el 2010	14
2011	3
2012	3
2013	3
2014	2
2015	4
Total	29

Fuente: Archivos sobre los seminarios de investigación 2010-2015.

Las temáticas retomadas en las tesis de licenciatura incluyen: las condiciones y retos de mujeres académicas y directivas en educación; la influencia del género en las/os estudiantes madres-padres; educación formal/no formal y trayectorias educativas de las mujeres y jóvenes en familias transnacionales; prácticas en el aula desde la perspectiva de género y violencia de género en el ámbito educativo. El conjunto de tesis representa estudios en todos los niveles educativos, así como en comunidades y familias en áreas rurales del estado de Colima.

Cabe señalar que dos tesis fueron premiadas: 1) *Trayectorias escolares y laborales de mujeres en familias transnacionales en el municipio de Cuauhtémoc, Colima*, de Sonia Magdalena Solano Castillo, quien recibió el premio por mejor tesis con perspectiva de género en el nivel de licenciatura en la Universidad de Colima en noviembre de 2010, y 2) *Proyecto de vida e identidad femenina de estudiantes madres y no-madres de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Colima*, de Ana Elizabeth Rocha Guzmán, quien recibió el primer lugar en el área de educación y humanidades en el marco del Primer Encuentro de Jóvenes Investigadores en la Universidad de Colima en noviembre de 2013.

En el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía (1998) se presenta la flexibilidad como una de sus características, motivo por el cual se ofrecía una serie de cursos como optativos, lo cual permitiría incorporar temas emergentes de manera sistemática y oportuna. La ofer-

ta de cursos optativos respondería a las necesidades de cada generación (Universidad de Colima, 1998). Dentro de esa oferta inicial de materias optativas se encontraban “Educación ambiental” y “Educación y género”; cabe hacer hincapié que al ser optativa, el estudiantado puede seleccionarlas o no, de ahí que el alumnado que se inscribe en dichos cursos no resulta ser el más numeroso dentro del grupo de materias optativas. Aun con esta condición, es importante señalar que este plan tuvo vigencia un poco más de diez años en los que se ofrecieron estos cursos como parte de la formación en pedagogía.

En 2007 se empezaron los trabajos sobre la nueva propuesta curricular. El debate fue muy intenso y se desarrolló durante más de dos años. En esta nueva propuesta se señaló la necesidad de incorporar la perspectiva de género en cursos obligatorios. Incluso, desde el enfoque por competencias se sostiene que es fundamental que el/la estudiante “manifieste actitudes de respeto, tolerancia hacia las diferencias de género, cultura, clase social y religión” (Preciado, Acuña y Kral; 2011: 117). Si la materia de “Género y educación” se volvía obligatoria tenían que abrirse otros cursos que permitieran una mejor comprensión de las temáticas de género, por lo que se propuso el curso de “Historia de la educación de las mujeres” como optativa, argumentando que es un tema poco estudiado, y además muy pertinente para una Facultad cuya población es mayoritariamente femenina (Preciado, Acuña y Kral, 2011).

Lo cierto es que hubo muchas resistencias para incorporar los cursos de género. En opinión del comité curricular no se justificaba abrir un espacio para el tema en la parte sustancial de formación pedagógica, porque “la perspectiva de género no proporcionaba un elemento decisivo como competencia para la obtención de un trabajo”. Posteriormente, se pasó a la transversalidad (2008), ya que en nuestra opinión, el compromiso con la igualdad entraña un saber tanto ético como profesional, lo que significa la manifestación de valores de no discriminación y respeto a la diversidad. Sin embargo, es necesario señalar que dejar el género como transversal nos causaba preocupación, porque significaba dejarlo en el limbo:

Esto puede significar que si aceptamos que teóricamente se debe contemplar en todas las materias y actividades que contempla el PE,¹ podría resultar en la práctica que no aparece por ningún lado y que nadie la considere; esto con base en la formación docente y el poco o nulo interés por temáticas como los estudios de género (Preciado, Acuña y Kral, 2011: 117).

Después de dos años de discusión sobre el currículum por competencias en pedagogía, en 2010 se pone en marcha el actual plan de estudios, logrando sumar un curso a la perspectiva de género, pero quedando nuevamente dentro del bloque de las materias optativas, los tres cursos son “Educación y género”, “Educación ambiental” y “Educación en una sociedad multicultural”. Dentro de la propuesta curricular vigente, la formación optativa enfatiza y complementa los contenidos de los módulos sustantivos, pero también atiende lo relacionado con la práctica profesional emergente de la pedagogía (Universidad de Colima, 2010).

Al analizar los cursos optativos durante los dos últimos años podemos destacar que se han atendido a 117 estudiantes de los cuales 79.5% son mujeres y 20.5% hombres. En los últimos cuatro semestres se ha logrado mantener una matrícula de más de diez estudiantes por semestre en cada uno de estos cursos.

¹ Programa educativo

Tabla 2
Cursos optativos asociados a la perspectiva de género
dentro de la licenciatura en pedagogía

Semestre	Curso	Matrícula		Total
		Mujeres	Hombres	
Enero - Julio 2013	Educación ambiental	8	1	9
	Educación en una sociedad multicultural	3	3	6
Agosto 2013 - Enero 2014	Educación en una sociedad multicultural	12	4	16
	Educación ambiental	15	4	19
Enero - Julio 2014	Educación ambiental	12	3	15
Agosto 2014 - Enero 2015	Educación en una sociedad multicultural	13	2	15
	Educación y género	9	2	11
Enero - Julio 2015	Educación ambiental	15	1	16
	Educación y género	6	4	10
Total de cursos	9	93	24	117

Fuente: Listas oficiales del Sistema de Control Escolar de la Universidad de Colima (SICEUC).

Marco teórico-metodológico

Retomamos la pedagogía feminista, tanto como un enfoque pedagógico en nuestra práctica docente como parte de nuestra metodología para este trabajo. Lo anterior en el sentido de resaltar la experiencia propia de docentes y estudiantes a través de la narrativa, así como demostrar la manera en que se manifiesta el aprendizaje transformativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño e impartición de las tres materias optativas y el proceso de asesoría de tesis han sido desde el enfoque de la pedagogía feminista, una visión y práctica compleja de la enseñanza centrada en “cuestionar la normativa” en cuanto a las ideas sobre las mujeres y la educación (Briskin y Priegert, 1992). La pedagogía feminista surge en la segunda ola del feminismo y su crítica de las bases androcéntricas y sexistas del

currículum, los ambientes de aprendizaje y la pedagogía. Retoma la parte política del feminismo para buscar una transformación en el currículum en términos de la diversidad de experiencias según género, raza, clase y orientación sexual, “promoviendo una inclusión de voces y participación” en el aula (Briskin y Priegert, 1992: 249, traducción propia).

A pesar de la variedad de definiciones y enfoques disciplinares del concepto de *pedagogía feminista*, hay tres principios generales que son aceptados ampliamente (Henderson, 2013; traducción propia): 1. Resistencia a la jerarquía: crear una autoridad compartida entre docente-estudiante dentro del ambiente de aprendizaje. 2. Utilizar la experiencia como un recurso: la incorporación y validación de las experiencias propias de docentes y estudiantes como materiales o recursos, junto con las fuentes de información tradicionales (libros, artículos científicos, etcétera). 3. Aprendizaje transformativo: estudiantes y docentes adquieren nuevos conocimientos, pero más importante aún es que experimentan cambios en sus pensamientos, sus interpretaciones de sus propias experiencias y los fenómenos sociales en su entorno.

En este sentido, Currie (1992: 341; traducción propia) menciona que la literatura sobre la pedagogía feminista enfatiza el empoderamiento de las mujeres y su transformación de ser “recipientes pasivas de conocimiento a conocedoras activas, quienes se ven a sí mismas como agentes de cambio social”. Un estilo feminista de enseñanza “rechaza la opresión, la injusticia, el silencio de las voces marginalizadas y las estructuras sociales autoritarias” (Currie, 1992: 343, traducción propia). A través de una participación interactiva en el aula, basada en apertura, promoción de la igualdad, construcción de confianza y respeto para las diferencias se espera formar ciudadanas/os críticas/os, informadas/os y con capacidades para enfrentar los asuntos públicos a través del debate y la acción social.

Algunas prácticas feministas en el aula incluyen el diálogo, la auto-reflexión, la discusión y el análisis de las experiencias, emociones y conocimientos propios, trabajo cooperativo en pequeños equipos y liderazgo compartido (Manicom, 1992).

Para realizar el presente artículo se llevó a cabo una investigación documental, se revisaron archivos sobre las tesis con perspectiva de gé-

nero, las listas oficiales de la matrícula de cada una de las optativas, así como los registros históricos de las sesiones de reestructuración curricular. Asimismo, se reunieron los testimonios de varios/as estudiantes que cursaron las optativas, a partir de un ejercicio de reflexión sobre cuál y cómo había sido el efecto del curso tanto en lo personal como en lo profesional. Para el caso de las profesoras, también implicó un análisis sobre su experiencia en dichas asignaturas.

Con las narraciones personales se busca conocer el punto de vista de los propios sujetos, desde su vivencia particular en el contexto social y situaciones en que experimentaron dicha vivencia; considerando la historia oral, es a partir del relato autobiográfico que el sujeto reconfigura la visión y versión de su experiencia (Aceves, 2002). De este modo, los sujetos se vuelven productores de conocimiento, sujetos sociales que contribuyen y colaboran en la construcción de un objeto de conocimiento.

Para rescatar una experiencia formativa vinculada con el género resultaba necesario conocer la voz, la experiencia de quienes protagonizaron dicho proceso de tal forma que estudiantes y profesoras se volvieron los productores de datos empíricos originales (Aceves, 2002).

Resultados

Género y experiencias docentes

En los siguientes apartados, cada autora narra su experiencia como instructora de una materia o asesora de tesis, en el afán de plasmar nuestras visiones y maneras de trabajar con las/os estudiantes desde la pedagogía feminista.

Karla

Soy profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima desde hace nueve años. Mi formación profesional es en antropología sociocultural con especialidad en estudios de la mujer. Desde mi incorporación en la Facultad y el Cuerpo Académico “Estudios históricos y de género en educación” he aplicado mi visión feminista en mi práctica docente y en mis proyectos de investigación. Tal vez no fui tan consciente al principio de ser profesora de tiempo completo, pero siempre tra-

bajaba bajo el enfoque de la pedagogía feminista. Empecé a dar el curso de “Educación y género” después de estar en la Facultad por cinco años, primero en el plan tradicional y, posteriormente, en el nuevo plan basado en competencias.

La materia tiene como objetivo general: “Que las y los participantes conozcan los conceptos fundamentales a partir de los cuales se construye socialmente la perspectiva de género en educación y sean capaces de hacer recomendaciones al centro educativo para fomentar la equidad de género”. Este propósito se logra a través de desarrollar la comprensión de los conceptos básicos del feminismo y los estudios de género; conocer la historia de la educación de las mujeres; reconocer el papel de la escuela en la socialización de género y conocer estrategias para lograr la equidad de género en los centros educativos. Se implementan las prácticas feministas en el aula, como pequeños ejercicios para el reconocimiento de nuestras identidades como mujeres y hombres de nuestra ubicación social; también he experimentado con diferentes tipos de proyectos integrales, incluyendo historias de vidas de mujeres importantes en las vidas de estudiantes; observación en el aula y, en el semestre actual, el estudio de una pensadora feminista.

Aunado a lo anterior, participé en el diseño del programa para la materia “Educación en una sociedad multicultural”. En este curso, combino la pedagogía feminista con los enfoques de la pedagogía intercultural y la inclusión educativa de la UNESCO, considerando un sentido amplio de la diversidad para incluir todas sus dimensiones (cultura, raza, género, edad, capacidad física, orientación sexual, etcétera). El objetivo general de la materia es “que los/as estudiantes serán capaces de hacer recomendaciones al centro educativo en relación al fenómeno multiétnico y plurilingüístico en el contexto mexicano para promover la inclusión, a partir de los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía intercultural”. Trabajamos cuatro áreas: 1. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. 2. Desarrollar la comprensión del fenómeno multiétnico y plurilingüístico en el contexto mexicano. 3. Compromiso con la equidad de género y el derecho individual del ejercicio de la sexualidad. 4. Conocer los principios y fundamentos de atención a la

diversidad en educación. De igual manera, aplico las prácticas feministas en el aula, especialmente el reconocimiento y validación de nuestras identidades en todas sus dimensiones. He experimentado con diferentes tipos de proyectos, como el portafolio, la observación en el aula y el ensayo; todos con la intención de que las/os estudiantes logren ver su entorno y, por supuesto, los centros educativos, desde el enfoque de la diversidad.

En general, mi experiencia como docente y asesora de tesis ha sido muy gratificante porque a través de la docencia y la colaboración en la investigación educativa, he podido conocer a mis estudiantes y sus contextos socioculturales, además de compartir con ellas/os en su proceso de formación universitaria. Algunas estudiantes deciden trabajar conmigo en su tesis a partir de su experiencia en las optativas. Si bien no todas/os desarrollan una identidad feminista, por lo menos adquieren una sensibilidad hacia la justicia social para las mujeres y los grupos vulnerables.

Aimé

Soy profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima desde hace cuatro años. Mi formación en filosofía feminista y ética ecológica está en la base del programa de estudios que elaboré para llevar a cabo el curso de “Educación ambiental”. Entre los objetivos generales que propongo he buscado potenciar una cultura de la igualdad entre mujeres y varones como base de la conciencia ambientalista. La orientación de la asignatura responde, por una parte, al imperativo ético de transversalizar la perspectiva de género en la educación superior y, por otra, al reto que representa una matrícula mayoritariamente femenina en donde prevalecen roles y estereotipos sexistas. Las/os estudiantes que han decidido mirar a través de las gafas verde-violeta que aporta el diálogo entre ecología y género están comenzado a participar en actividades que promueven la sostenibilidad, la igualdad de género y la justicia socioambiental.

El enfoque ecofeminista que fundamenta el programa actual de esta materia optativa se caracteriza por incorporar una perspectiva constructivista crítica ante las generalizaciones abusivas que pretenden hacer de las mujeres las “salvadoras del planeta” desestimando sus derechos de género. Ante posturas esencialistas que sostienen la supuesta mayor cercanía entre el colectivo femenino y la “madre” tierra, denuncia las cons-

trucciones de género que “naturalizan a las mujeres” y “feminizan a la naturaleza” para justificar su explotación. El feminismo verde impugna los dualismos jerárquicos cultura/naturaleza, varón/mujer, civilizado/primitivo, humano/animal, generaciones actuales/ futuras, y redefine los alcances del concepto de ser humano y los límites de la conducta ética. Uno de los rasgos más sobresalientes del ecofeminismo es su capacidad para integrar las voces que han sido silenciadas por los discursos hegemónicos: las de las mujeres, los pueblos indígenas y campesinos y los otros no humanos que llamamos “naturaleza”. Como ha argumentado Karen Warren (2003), el feminismo ecologista implica un replanteamiento tanto del feminismo como de la ética ecológica. El primero es concebido como una filosofía política que deslegitima la lógica de la dominación y que, por lo tanto, no puede dejar de lado los vínculos entre el sexismo y otras formas de discriminación —racismo, etarismo, clasismo y especismo—; en tanto que la segunda se extiende para incluir a aquellas/os que han sido invisibilizadas/os por los discursos hegemónicos (p. 74).

En un contexto en el que se ha generalizado la violencia contra las mujeres, el desprecio hacia los pueblos indígenas y la devastación medioambiental, no basta el viejo ideal de cuño positivista según el cual la educación debe ser “objetiva”, “científica”, “neutral”. A mi juicio, una educación ambiental a la altura del siglo XXI tiene que integrar la *mirada crítica respecto a los sesgos de género* con la *mirada afectuosa* hacia los otros no humanos (Warren, 2003: 77). Desde hace mucho tiempo sabemos que los conocimientos “científicos” están atravesados por diferentes ideologías. La teoría biosocial de la supremacía del más fuerte ha sido duramente contestada por posturas que sostienen que quienes tienen mayores posibilidades de sobrevivir son los seres que mantienen relaciones de cooperación y ayuda mutua. De acuerdo con Alicia Puleo (2011), el ecofeminismo que reclaman los tiempos actuales:

Tiene que ser un pensamiento crítico que reivindique la igualdad, contribuya a la autonomía de las mujeres, acepte con suma precaución los beneficios de la ciencia y la técnica, fomente la universalización de los valores de la ética, del cuidado hacia los humanos, los animales y el resto de la naturaleza, aprenda de la interculturalidad y

afirme la unidad y continuidad de la naturaleza desde el conocimiento evolucionista y el sentimiento de compasión (Puleo, 2011: 403-404).

Para esta filósofa, una educación ambiental no androcéntrica debe ser transversal, multidisciplinaria, pero sobre todo, crítica ante los dualismos cultura/naturaleza, varón/mujer, mente/cuerpo, razón/emoción. La ética ecofeminista que propone considera imprescindibles valores como la compasión, el cuidado y la empatía, tradicionalmente asociados a las mujeres y por lo tanto desvalorizados, y exige que sean reconocidos como valores humanos sin marca de género. Respecto al problema del crecimiento demográfico y su impacto en los ecosistemas, plantea el tema de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres desde un enfoque feminista. Asimismo, ante la educación que sólo incluye los datos duros de las ciencias, recomienda la utilización de obras literarias y material audiovisual como recursos eficaces para la formación intelectual, emocional y moral del estudiantado.

Una de las mayores lecciones del ecofeminismo es que no es casualidad que la crisis socioambiental tenga género, ni que sean precisamente las mujeres pobres del mundo quienes enfrenten las consecuencias más drásticas del cambio climático, la desertificación y pérdida de biodiversidad, así como tampoco lo es que ellas encabecen los movimientos de resistencia. Las indígenas y campesinas que defienden sus territorios y el reconocimiento de sus derechos específicos de género, nos vienen a recordar que la ética *nosotrocéntrica* de los pueblos originarios, es decir, aquella que considera que todos los seres que habitan este planeta tienen valor y dignidad, será feminista o no será (Tapia, 2015). Algo muy similar sucede entre las feministas occidentales que vindican la ética del cuidado, la ética animalista y la ética ecológica.

Todo lo anterior me permite sostener que el feminismo ecologista aporta las claves necesarias para una educación ambiental que vindique la igualdad de género, la justicia social y la sostenibilidad medioambiental.

Ahora bien, para desarrollar el programa del curso, he diseñado diversas actividades que buscan facilitar la comprensión del ecofeminismo y su integración al campo de la educación. Por un lado, se promueve el estudio de los conceptos centrales de la filosofía ecofeminista, princi-

palmente los desarrollados por Karen Warren (2003), Alicia Puleo (2011) y Vandana Shiva (1995). Los dos primeros son de corte constructivista, en tanto que el último responde a una cosmovisión indígena que, en algunos aspectos, puede ser considerada como esencialista. Siguiendo la metodología propuesta por Ma. Eugenia Carranza (2004), las/os estudiantes revisan algunos fragmentos de las obras de distintas autoras ecofeministas con el objetivo de identificar sus principales posturas. Una vez que se cuenta con los elementos teóricos necesarios, se analizan videos que relatan iniciativas emprendidas por mujeres ambientalistas en diferentes partes del mundo y se elige el que haya resultado más interesante para realizar un proyecto de educación ambiental. El objetivo de dicho proyecto es presentar las acciones de la ambientalista a través de actividades didácticas adaptadas al nivel de estudios en el que se quiera llevar a cabo (preescolar, primaria, secundaria, bachillerato o licenciatura).

Por otro lado, además de la formación teórica, el curso contempla una parte práctica que consiste en el cuidado de un huerto de plantas medicinales que se inició desde el 2012 y que la generación del 2015 está ampliando con el cultivo de jitomate, chile y acelga. Para complementar este trabajo, el estudiantado investiga el papel que han desempeñado mujeres y hombres en el desarrollo de la agricultura, la producción de alimentos, conocimientos en herbolaria y cuidado del medio ambiente, así como cuáles son los índices de desnutrición, tenencia de la tierra, acceso a los servicios de salud y enfermedades relacionadas con la contaminación ambiental desagregados por sexo. Durante el semestre, las/os participantes llevan una bitácora en la que registran lo que realizan en el huerto, además de una breve reflexión en torno a los vínculos entre los contenidos estudiados en el aula y sus experiencias en el cuidado de las plantas.

A nivel personal ha sido muy satisfactorio ver que el curso de educación ambiental se ha convertido en una fuente de motivación y sentido para quienes han pasado por él. Varias de las estudiantes, porque la mayoría son mujeres, están replicando los conocimientos adquiridos. Han comenzado a realizarse tesis sobre esta temática, y la tendencia parece ser favorable. Asimismo, algunas/os de las/os egresadas/os contemplan

continuar su formación profesional en esta área. Sin embargo, los retos aún son muchos, la destrucción de los ecosistemas camina a un ritmo demasiado acelerado ante la lentitud de nuestra capacidad para reaccionar. Las/os educadoras/es ambientales van a enfrentar un mundo cada vez más complejo que exigirá conocimientos multidisciplinarios, pero también una sólida fundamentación ética con perspectiva de género.

Flor

Soy profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima desde hace veinte años. Mi formación es en pedagogía y mi interés por los estudios de género inició cuando cursaba mi maestría hace un poco más de veinte años; tuve la fortuna de que las pioneras en el tema dentro de la universidad fueran mis profesoras y por ello se dio mi cercanía con esta temática. No cuento con una formación específica sobre el feminismo, pero sí he tomado cursos sueltos, así como lecturas por interés propio. Actualmente trabajo con los grupos de primer semestre, donde no hay optativas, y el tema de género no aparece en el programa como un contenido; sin embargo, sí lo abordo en diversos momentos señalando la importancia de que un/a pedagogo/a tenga una perspectiva de género en su práctica cotidiana como estudiante, pero también en el campo laboral y profesional. Mi experiencia al respecto se refiere a las asesorías de trabajos de investigación. Para iniciar, es importante mencionar que el proceso de asesoría generalmente tiene duración de un año, lapso bastante corto si se considera todo lo que ello implica: construir y desarrollar un proyecto de investigación, pero también construir una mirada distinta sobre el valor, la posición y los derechos de las mujeres; así como reconocer al género como una categoría relacional y situacional entre hombres y mujeres. Desde mi experiencia como asesora de tesis, quiero señalar que, generalmente, las estudiantes inician su trabajo mostrándose un poco incrédulas ante el discurso feminista, es decir, dudan de que eso sea verdad e incluso afirman no ser feministas; hay un temor a aceptar la postura feminista, pero conforme leen y escuchan ejemplos, empiezan a reflejarse en los mismos y, a manera de anécdotas, señalan que ellas conocen algunos casos o dicen “como a mi abuelita, mi hermana, mi mamá...”, todavía no aceptan que la situación de género las toca en

sus vidas, pero con el tiempo ya empiezan a decir “una vez a mí...” con lo cual van mostrando las marcas del género en ellas, son capaces de identificarse en una u otra situación hasta reconocer que sí enfrentan una desventaja por la cuestión del género, entonces se autoafirman como interesadas en el género, lo valoran como una dimensión sumamente importante en el campo educativo y en las relaciones personales. En esta etapa de empatía, la relación asesora/asesorada se vuelve mucho más amistosa, comprensiva e incluso la asesora se vuelve una confidente porque conoce mucho más sobre la vida y las experiencias de las asesoradas.

Una vez llegado a este punto, las asesoradas sienten menos temor de decir que son feministas o que parten del discurso feminista, se ven mucho más confiadas en sí mismas, enfrentan las preguntas o críticas con mayor seguridad y confianza.

Lo cierto es que para una joven de 20 años enfrentar este proceso de entender que la vida puede ser distinta y que no todo es natural, resulta sumamente complejo porque han sido veinte años de vivir de un modo y pensar en algo diferente a tan corta edad da miedo, desconfianza y el temor está presente; no es nada fácil, sobre todo si sumamos el hecho de que están en una etapa en que tener una pareja es fundamental y el amor no deja espacio para la duda o el cuestionamiento sobre actitudes discriminatorias.

Al final, en casi todos los casos hay un crecimiento personal en ambas partes, como asesora queda la satisfacción de haber podido mostrar un panorama de vida distinto, el haber proporcionado una herramienta para su desarrollo personal, la confianza en sí mismas, así como saber y sentir que no están solas, que hay personas, instancias y leyes que las protegen como mujeres y ciudadanas.

Género y experiencias de estudiantes

En este apartado recuperamos algunas narrativas de estudiantes que han cursado las optativas, participado como practicantes y/o realizado su tesis sobre teoría feminista y estudios de género.

Educación y género

En voz de Zulema (25 años, licenciatura en pedagogía, generación 2007-2011)

Haber cursado la optativa “Educación y género” se convirtió en un espacio de identidad personal, al reconocer que era una mujer con construcciones personales y familiares compartidas con otras mujeres y hombres, las cuales se encuentran influenciadas por patrones culturales y dentro de éstos las grandes diferencias y equívocas concepciones de educación y género. Asimismo, contribuyó a hacerme comprender cómo los roles de género asignados a hombres y mujeres marcan las actividades, deberes y percepciones a lo largo de la vida, y mientras no se logre desmitificar esos roles, las desigualdades de género seguirán proliferando de generación en generación donde las menos favorecidas son las mujeres.

Dicha optativa me permitió tomar conciencia respecto a las construcciones de género, a concebir a la mujer para la acción y la autonomía mediante actividades como: estudiar una profesión y tener un trabajo remunerado, llevando a las mujeres a entender y pensar la vida de forma diferente y permitiendo adquirir don de mando para la toma de decisiones, como puede ser: elegir la sexualidad, una pareja, cuántos hijos tener, casarse o no, ser madre soltera o no, y todas esas decisiones que pueden ser de carácter individual o en pareja, pero de forma equitativa. De esta forma, se logra desmitificar esas creencias construidas socialmente alrededor del “cómo debería ser” tanto mujeres como hombres.

Posteriormente, ya con el conocimiento brindado por la optativa, se tomó la decisión de hacer la tesis de licenciatura en la línea de educación y género con la intención de comprender mejor el impacto de las identidades y roles desiguales de jóvenes hombres y mujeres, en el desempeño de su educación formal, ya que los múltiples roles por la estructuración de género que tienen las mujeres fuera del campo educacional

se convierten en barreras sociales y culturales que tornan difícil o impiden el ingreso al sistema de educación formal, así como también imposibilita que se mantengan en él. El haber estudiado bajo la perspectiva de género ha colocado mi percepción en una dimensión diferente donde la comprensión acerca de los roles se ha ampliado y de esta manera he podido romper esquemas tradicionales. Asimismo, me ha brindado libertad, ya no me siento presa de ideas patriarcales, ya no vivo con esas ataduras sociales que antes coartaban mi forma de ser y mis aspiraciones de autonomía y toma de decisiones.

En voz de María (19 años, licenciatura en pedagogía, generación 2013-2017)

“El feminismo y yo.” El semestre pasado realicé prácticas enfocadas a la docencia en el programa de apoyo a docentes, donde elegí junto a otra compañera el espacio que ofrecía la Dra. Karla Kae Kral, una decisión que, pronto, sacudiría el mundo en el que vivía.

Nuestra principal labor giraba en torno al módulo optativo “Educación y género”, ahí realizábamos observaciones, tutorías y rúbricas para evaluación, revisábamos trabajos y nos reuníamos periódicamente con la Dra. Karla para revisión. Para poder participar en el módulo tuve que investigar un poco, necesitaba entender de lo que se iba a tratar y mis conocimientos en cuanto a género eran escasos, poco a poco, me fui involucrando con los contenidos, pero aún no lograba entender su importancia, ya que yo me creía exenta de las cosas que leía o escuchaba.

“Presten atención al discurso, escúchenlo.” Todavía no puedo creer cómo cinco palabras fueron tan significativas para mí. Estábamos observando una exposición, sobre el papel de las mujeres en diferentes aspectos de la sociedad (política, educación, medios de comunicación, etcétera). Después de la presentación del tema, surgieron muchos comentarios de cómo se vivía la violencia de género en cada uno de ellos, y cada quien platicaba de su experiencia en casa; una joven comentó “pues yo creo que en mi casa todos somos iguales, mi papá a veces le ayuda a mi mamá con el quehacer”. Ese comentario detonó la bomba que vino a sacudir y expandir mi universo, la Dra. Karla se detuvo y nos dijo: “Presten atención al discurso, escúchenlo. Por qué él le AYUDA, y no mejor participa, ¿qué acaso las labores del hogar son sólo para la mujer?”

Después de eso mi visión cambió, pensé y reflexioné cuántas veces estuve encubriendo esas situaciones, presté atención en mi discurso y en el de la gente que me rodea, y me di cuenta que en él siempre la mujer, lo femenino, es débil, cuando se habla de ello es peyorativo, en cambio, el hombre, lo masculino, es fuerte, es rudo, es bueno. Yo lo creía así y lo reproducía así.

Comencé a escuchar, me di cuenta que en muchos lugares ese tipo de discurso todavía existe, en la música, la televisión, en la literatura, las familias, las religiones, y lo más devastador, en la escuela. Ese discurso, que carcome el espíritu de las niñas y niños, los lastima y quiere condenar a una vida en donde se debe cumplir con ciertos papeles o se castiga con la exclusión y la deshumanización, estaba en lo que yo creía era la esperanza de una sociedad que se derrumba.

El feminismo cambió mi vida. La hizo más activa, gracias a él entendí qué quiero y qué no quiero en mí, entendí ese discurso desolador y comprendí que es necesario otro, que no excluya, que incluya, que permita una sociedad en verdad democrática.

Ahora considero muy necesario compartir lo que ya entiendo, a mujeres y a hombres, organicé un club de cine, en el que analizamos películas con la perspectiva de género, no transmito conocimiento, pero lo podríamos llamar una especie de ágora, en donde el diálogo y la reflexión nos permiten comprender y cuestionar algunas maneras de vivir. Siempre intento aprender y preguntarme más el porqué de muchas cosas, me valoro por lo que sé que soy, no por lo que la sociedad machista espera que sea. Ya no escucho la misma música, no veo la misma *tele*, no acepto relaciones en las que yo sólo sea lo que complementa, en donde mi valor sea inferior por el simple hecho de ser mujer.

Quizá, eliminé de mi vida cosas que ya llevaban conmigo mucho tiempo, pero ahora me siento feliz, me siento libre y no esclava de lo que la sociedad tenía destinado para mí. Ahora sólo me queda decir gracias por quitarme ese velo que no me dejaba ver el número infinito de caminos que puedo recorrer, he logrado cortar las cadenas que me aprisionaban, y sin las cuales ahora me es posible volar y llegar tan lejos como yo quiera.

Educación ambiental y género

En voz de Laura (22 años, licenciatura en pedagogía, generación 2010-2014)

La materia de educación ambiental ofreció a mi vida un sinnúmero de posibilidades y alternativas que había estado buscando sin nombrar. La decisión de dedicarme a la pedagogía fue igualmente importante, me tomó tiempo elegir trabajar con personas y, cuando lo decidí, supe que mi objetivo era ser diferente, hacer las cosas diferentes y bien hechas. De modo que, a lo largo de mi formación, los caminos que fui tomando, fueron algunos causales/casuales, pero procuré que la mayoría de ellos abonaran no sólo a mi desarrollo profesional, sino también personal y humano.

Desde que revisé el nombre del curso optativo supe que significaría abordar temas complejos en clase, pero éstos, así como la materia en general, superaron mis expectativas: adquirí conocimientos diversos sobre la crisis ecológica y social, me sentí motivada a actuar, lo consideré importante para mi entorno cercano y lejano y para las personas que me rodean.

No puedo decir que mis conductas se modificaron por completo, ni siquiera puedo decir que al día de hoy soy totalmente consciente, pero sí puedo externar, que de forma gradual, conforme a mis propias posibilidades he ido eligiendo alternativas de consumo, de transporte, de alimentación. ¡Vaya, de supervivencia amigable con el ambiente!

La profesora que coordinó el curso fue primordial en todo lo anterior, la problemática ambiental desde luego resultó inquietante, pero desde mi punto de vista, no hubiera sido lo que fue para mí la educación ambiental sin la oportuna guía de la maestra, sin su entusiasmo y congruencia, además de su imagen abierta siempre a las voces de sus estudiantes, al intercambio de opiniones e ideas de ambas partes.

Considero que el enfoque de género aporta una mirada diferente hacia los temas, así como el “hombre” en su generalidad ha sido el causante de tan abrumadora crisis ecológica y social, algunas mujeres han contribuido a mitigar los daños y a ofrecer alternativas de solución.

En este punto, ya no puedo afirmar si la decisión de cursar la materia fue causal o no, pero lo que sí puedo sostener es que en su totalidad

influyó en mi vida. Más tarde opté por realizar un proyecto de investigación sobre dicha temática y, ahora, sigue siendo un estilo de vida, un constante aprender y desaprender, hacer y volver a hacer, vivir viendo al horizonte, pensando consciente, razonada y sustentablemente, pero sobre todo con el corazón.

En voz de Fredy (22 años, licenciatura en pedagogía, generación 2010-2014)

Cursar la materia optativa “Educación Ambiental” en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima, trajo como consecuencia positiva un cambio en mi persona y sobre todo, la forma de ver y percibir el mundo, o de lo que otros llaman: cosmovisión.

En un mundo donde abundan problemas sociales, conflictos políticos, guerras, deforestación y destrucción de los recursos, ser indiferente no es opción. La materia y, sobre todo, los temas discutidos en clases me permitieron darme cuenta de ello. Cambiar la manera de actuar, de pensar, e incluso de sentir, es para mí una de mis lecciones más importantes.

Recordar aquí cada uno de los aprendizajes me es difícil. Menciono algunos de los que considero más significativos. Uno de ellos fue darme cuenta de la huella ecológica que deja cada uno de los habitantes del planeta; el problema tan grande que acarrea el consumismo; la apatía e indiferencia de la gente ante los problemas ambientales que nos aquejan; la alimentación “barata”, pero que al final resulta costosa debido a sus consecuencias; la falta de sensibilidad de los gobiernos al permitir que las grandes empresas destruyan los ecosistemas (ejemplos sobran).

Uno de los aprendizajes que considero más significativos de la optativa fue la lucha que encabezan las mujeres por todo el mundo en defensa de la naturaleza. Son ellas ejemplos a seguir, las mujeres como protagonistas del cambio, como líderes en la protección y cuidado de los recursos naturales.

Así pues, como pedagogo, considero indispensable este tipo de materias, apostarle a la verdadera formación integral en las y los estudiantes, a invitarles a la reflexión, la crítica, el análisis y la innovación. Educación ambiental, materia optativa que debería cambiar su estatus a obligatoria, incluirse en el currículum formal del estudiante en pedagogía, dada su importancia, para la persona y su entorno.

En voz de Paulina (21 años, licenciatura en pedagogía, generación 2011-2015)

La clase de educación ambiental fue una iluminación para mí, no sólo porque me encanta esta temática, sino que la entiendo como una alternativa viable y profunda para cambiar los paradigmas con los cuales se concibe la educación.

La motivación de nuestra profesora fue un aliciente personal, el ver tanto entusiasmo y empatía al presentar los contenidos de la clase, fue muy emocionante para mí, estaba entusiasmada de cursar la optativa de educación ambiental, me sentía ansiosa por leer, estar en clase, presentar mis análisis, exposiciones, opiniones, conocer las perspectivas de mis compañeros/as, así como alternativas ecológicas, no sólo en la parte de concientizar y en lo profesional, sino nuevas posibilidades para las mujeres, para su salud y para el cuidado del planeta desde una perspectiva de género.

Todo esto era algo nuevo para mí en el entorno escolar, estaba enterada por los distintos grupos de jóvenes, pero en mi formación fue algo que me sorprendió muchísimo y me animó a estudiar más sobre las temáticas ambientales, sobre ecología, feminismo y las diversas corrientes que lo abrazan. Cuando concluya la licenciatura quiero estudiar una maestría en educación ambiental, seguir impulsando iniciativas para una vida sustentable desde una perspectiva justa para todos los seres que habitan la Tierra.

Mi proyecto de investigación está enfocado a la educación ambiental desde una perspectiva feminista. Esta temática es algo que me apasiona, y considero a la educación ambiental como un enfoque imprescindible para cambiar las perspectivas de los alumnos y alumnas, crear nuevas visiones para la sustentabilidad de su entorno, sensibilizarlos con la Tierra y generar cambios en la mentalidad para construir un mundo mejor para todas y todos.

La pedagogía feminista en las experiencias compartidas entre profesoras y estudiantes

Hemos querido transcribir lo más fielmente nuestras experiencias docentes junto con las de algunas/os de las/os estudiantes con quienes trabajamos desde el enfoque de la pedagogía feminista, el cual se caracteriza por el cuestionamiento de las jerarquías, el trabajo colaborativo, la valoración positiva de las vivencias personales, la construcción de comunidad y el aprendizaje transformador (Currie, 1992; Henderson, 2013; Manicom, 1992). Consideramos que la estrategia más coherente para describir la dinámica de esta pedagogía alternativa es recuperar las voces de quienes han formado parte del proceso.

Una aproximación a las narrativas de profesoras y estudiantes antes expuestas, muestra diversas formas en que los principios generales de la pedagogía feminista pueden ser aplicados. Un aspecto a resaltar es el perfil multidisciplinario de las docentes, quienes pertenecen a los ámbitos profesionales de la antropología social, la filosofía y la educación, lo que ha representado una fortaleza respecto a la innovación en los contenidos de los cursos que imparten. Para las/os pedagogas/os en formación es fundamental reflexionar sobre temas como diversidad étnica y cultural, ética ecológica y epistemología, desde la perspectiva abierta por la teoría feminista y los estudios de género.

Ahora bien, cada uno de los testimonios aquí reunidos enfatiza ejes específicos de la pedagogía feminista; la primera de nosotras alude principalmente a la capacidad que tiene el feminismo de hacer visibles las discriminaciones entrecruzadas de género y pertenencia cultural, al mismo tiempo que promueve el “respeto a la diversidad”; la segunda se refiere al “desafío de los valores tradicionales” y a la “voz de quienes tradicionalmente han sido silenciadas/os”, a través del estudio de los puntos de intersección entre el antropocentrismo, el androcentrismo y el etnocentrismo, con el objetivo de comprender la crisis ecológica actual; la tercera aborda la “relación profesora-estudiante” que surge durante el periodo de la asesoría de tesis. Los tres testimonios están atravesados por los principios de “autoridad compartida”, “valoración positiva de las ex-

periencias”. “empoderamiento” y “aprendizaje transformativo” (Henderson, 2013), como lo muestran las estrategias didácticas utilizadas por cada una, a través de las cuales buscamos no sólo la formación intelectual, sino también el desarrollo personal de las/os jóvenes.

Por lo que respecta a las narrativas de las y el estudiante, llama la atención que en todos los casos afirman haber adquirido un “aprendizaje transformativo”. Las jóvenes dan cuenta de un proceso de empoderamiento que se inicia a partir de su encuentro con los estudios de género, y se fortalece mediante la construcción de comunidad entre pares y con las profesoras feministas. En el varón hay una valoración positiva de las mujeres como agentes de cambios socioambientales, así como el uso de un lenguaje incluyente. Uno de los puntos de confluencia más relevantes en las palabras de estas/os jóvenes es que su paso por los cursos optativos de “Educación y género”, “Educación en una sociedad multicultural” y “Educación ambiental” les aportó no sólo conocimientos para su profesión, sino horizontes de sentido para sus propias vidas.

Reflexiones finales

El prejuicio de que la visión feminista o de género no es importante para la formación integral universitaria, pone en evidencia que su exclusión estructural en la academia está muy viva (Beynon y Dossa, 2003). Desafortunadamente, la mayoría del profesorado y las autoridades universitarias no reconocen que nuestras identidades diversas, o nuestras biografías, están imbricadas en nuestras prácticas docentes. Ejercicios de autorreflexión por parte del profesorado, como hicimos en este trabajo, son necesarios en todas las áreas, porque solamente así podemos darnos cuenta de cómo nuestras propias identidades influyen en todos los aspectos del quehacer educativo, desde la legitimación de los planes de estudios y los contenidos curriculares hasta las interacciones y prácticas en el aula. Lo cierto es que la transversalización de la perspectiva de género en toda formación es dar un paso hacia delante en la conceptualización e impulso de nuevas formas de interacción, de desarrollo personal y profesional; lo cual enriquecería de manera determinante los procesos de participación y compromiso social.

Efectivamente, seguimos con el reto de “desafiar y transformar cómo estamos construidas y posicionadas por la institución” (Beynon y Dossa, 2003: 262, traducción propia). Como se puede apreciar a través de las narrativas de los/as jóvenes que han cursado las optativas con enfoque pedagógico feminista, hay una transformación muy significativa en su cosmovisión, un cierto empoderamiento.

Sin duda, todas las transformaciones socioculturales conllevan resistencias, malestares y críticas; como profesoras continuamos con la tarea de insertar de manera transversal la perspectiva feminista en el currículum, pero mientras tanto, quedamos con una enorme satisfacción de formar profesionales y ciudadanas/os críticas y con una nueva visión de su entorno.

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. E. (2002, octubre). Subjetividad y procesos sociales: el aporte de la historia oral y de vida. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Historia Oral. Las fuentes orales y la entrevista, Guadalajara, Jalisco, México.
- Beynon, J; Dossa, Parin (2003). Mapping inclusive and equitable Pedagogy: Narratives of university educators. En: *Teaching Education*, 14 (3), pp. 249-264.
- Briskin, L; Coulter, R. P. (1992). Feminist pedagogy: Challenging the Normative. En: *Canadian Journal of Education*, 17(3), pp. 247-263.
- Carranza A. (2004). Educación, género y ecología. En: M. L. Cavana, A. Puleo y C. Segura, (coords.), *Mujeres y ecología: historia, pensamiento y sociedad* (pp. 325-338). Madrid: Al-Mudayna.
- Currie, Dawn H. (1992). Subject-ivity in the classroom: Feminism meets academe. En: *Canadian Journal of Education*, 17(3), pp. 341 - 364.
- Manicom, A. (1992). Feminist pedagogy: Transformations, standpoints, and politics. En: *Canadian Journal of Education*, 17(3), pp. 365-389.
- Preciado F; Acuña M; Kral, K. (2011). Debate y resistencias de género en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía. Crónica de una experiencia. En: *Géneros*, 11, pp. 109-122.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y desarrollo*. Madrid: Horas y Horas.
- Tapia G. (2015). Aportaciones de las mujeres indígenas al diálogo entre filosofía y ecología. En: A. Puleo, (ed.), *Ecología y género en diálogo interdisciplinar* (pp. 263-277). Madrid: Plaza y Valdés.

Universidad de Colima (1998). *Licenciatura en pedagogía. Currículum*. México: Universidad de Colima.

Universidad de Colima (2010). *Plan de estudios. Licenciatura en pedagogía*. México: Universidad de Colima.

Warren, K. (2003). *Filosofía ecofeminista*. Barcelona: Icaria.

Sitio web

Henderson, E. F. (2013). Feminist pedagogy [version electronic]. En: *Statement of the gender and education association*. Consultado el 1 de marzo de 2015. Disponible en <http://www.genderandeducation.com/resources/pedagogies/feminist-pedagogy/>.

Florentina Preciado Cortés

Mexicana. Doctora en educación por la Universidad de Guadalajara. Profesora investigadora de la Universidad de Colima. Líneas de investigación: educación y género, académicos.

Correo electrónico: fpreciado@ucol.mx

Karla Kae Kral

Estadounidense. Doctora en antropología sociocultural por la University of Kansas. Profesora investigadora de la Universidad de Colima. Líneas de investigación: educación y género, inclusión educativa e interculturalidad.

Correo electrónico: kkral@ucol.mx

Georgina Aimé Tapia González

Mexicana. Doctora en filosofía por la Universidad de Valladolid. Profesora investigadora en la Universidad de Colima. Líneas de investigación: filosofía feminista, estudios de género.

Correo electrónico: aimetapia@gmail.com

Recepción: 09/07/15

Aprobación: 18/12/15

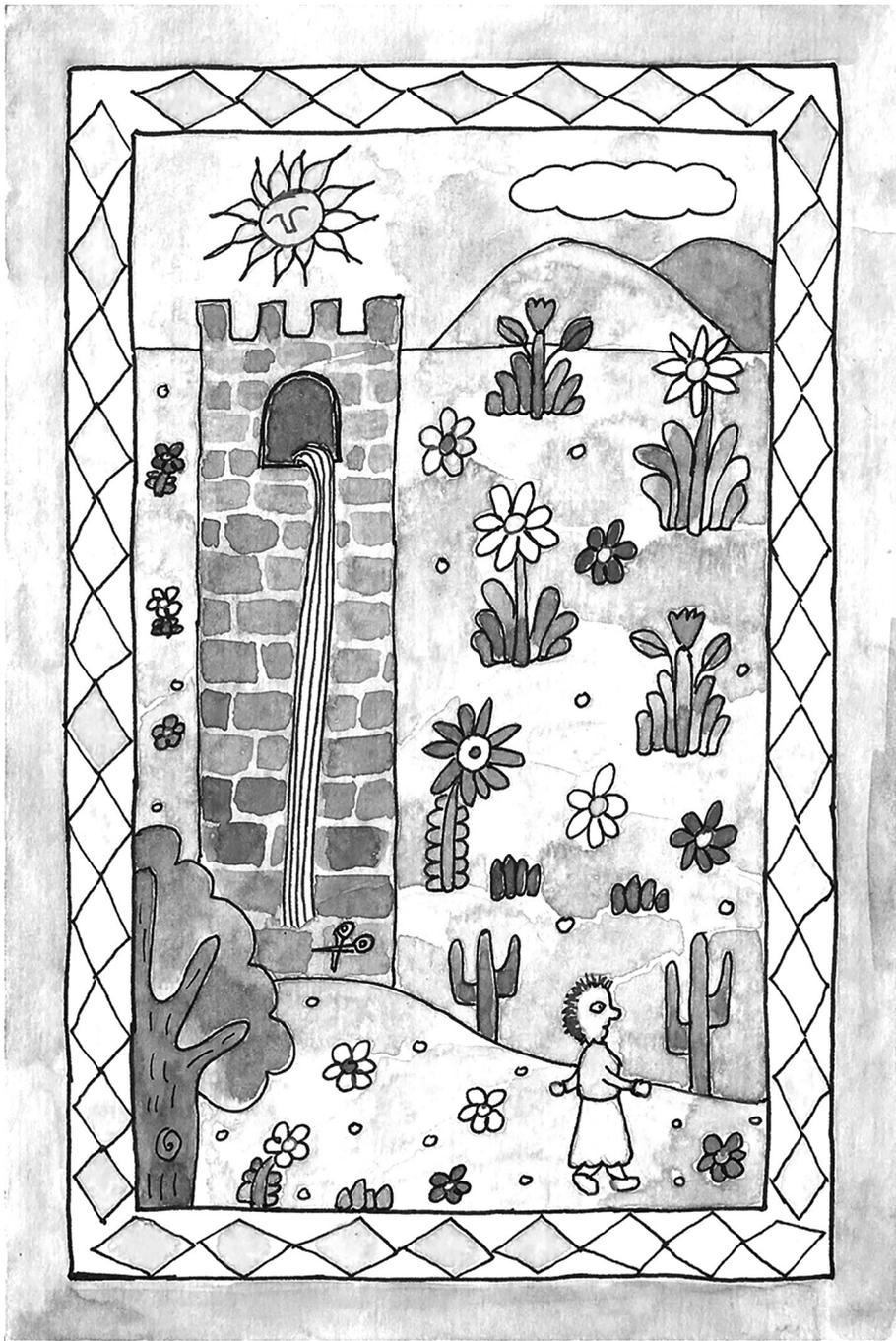


Ilustración de Patricia Ayala García.

Sor Juana: pionera del feminismo en México

Sor Juana: feminism pioneer in México

Andrea Georgina Castell Rodríguez

Universidad de Colima

Resumen

El artículo pretende abordar la filosofía feminista de Sor Juana como un ideal de libertad para las mujeres, buscando transgredir la condición femenina a través de la búsqueda del conocimiento. La perspectiva que posee la pensadora es novedosa para el espacio temporal en el que se encontraba, sin embargo, existieron otras voces que como la suya fueron silenciadas. En el feminismo actual se debe retomar el pensamiento de Sor Juana como una vía para reivindicar a las mujeres en el ámbito intelectual. Se parte de la firme convicción de que la filósofa novohispana plantea soluciones a problemáticas aún pertinentes, develando las ideas que la adjudican como la primera feminista en América Latina.

Palabras clave

Sor Juana, feminismo y filosofía.

Abstract

This paper aims to address Sor Juana's feminist philosophy as an ideal of freedom for women, transgressing female condition in search of knowledge. The thinker's perspective is novel at the temporal state in which it was; however, there were other voices like hers that were also silenced. Today's feminism should revisit Sor Juana's thought as a claim to redeem women in the intellectual scope. From the firm conviction that the *novohispana* philosophy proposes solutions to current issues revealing the ideas that acknowledged Sor Juana as the first feminist in Latin America.

Keywords

Sor Juana, feminism and philosophy.

Introducción

Sor Juana Inés de la Cruz, también conocida como la décima musa o el fénix de México, fue una mujer que destacó por su talento en el ámbito intelectual y que con su ingenio ha dejado una huella histórica. La pensadora tenía una personalidad anticipada a sus contemporáneos; los conocimientos que adquirió le permitieron esquivar las circunstancias que como mujer del siglo XVII la limitaban. Desde niña la caracterizó su anhelo por el conocimiento y la facilidad para aprender y desplazarse por diversos campos del saber. Es a partir de la peculiar vida que tuvo, sus escritos a favor de las mujeres y el surgimiento del feminismo posterior a ella que se plantea la siguiente cuestión: ¿se puede señalar que en Sor Juana hay un feminismo? Si bien Sor Juana antecede al feminismo, ha sido posible considerarla pionera de este movimiento en nuestro país, debido a su constante crítica a los argumentos que sostienen un mundo androcéntrico.

Se pretende analizar la perspectiva de Sor Juana, argumentando en qué consiste su feminismo y por qué ahora se le puede denominar de esa manera. Asimismo, se llevará a cabo una hermenéutica feminista con los textos escritos por la filósofa novohispana y con aquellos que posibiliten el diálogo, como las obras de Graciela Hierro y Rosario Castellanos. Con la hermenéutica feminista se pretende partir de la voz femenina que dentro de las epistemologías tradicionales han sido excluidas. Se construirá el conocimiento por medio de la experiencia de nuestra filósofa interpretando la realidad desde otro enfoque, el cual permite concebir distintas problemáticas y soluciones. Sor Juana vista no como monja, literata ni contadora sino como filósofa, empezando por reivindicar y visibilizar sus aportes a la filosofía. Asimismo, las mujeres han de figurar como agentes activos que brindan una cosmovisión propia.

Ahora bien, para cumplir tales objetivos se seguirán los siguientes apartados: cosmovisiones androcéntricas, hacia una perspectiva no androcéntrica y aproximaciones al pensamiento de la filósofa novohispana. En el primero se busca mostrar el contexto en el cual vivió Sor Juana; en el segundo se hace referencia a las mentes visionarias que forman

el antecedente del movimiento feminista, y posteriormente se hace un acercamiento a la pensadora. En ellos se desglosarán los planteamientos que pretenden responder a la pregunta anterior.

Cosmovisiones androcéntricas

Durante el siglo XVII, en la Nueva España se generó un entorno socio-cultural en el cual convergen la Iglesia y el virreinato; éste último llevaba la administración gubernamental en nombre del rey de España, mientras que la primera se encargaba de la formación cultural y moral de las/os habitantes; en otras palabras, planteaba cómo deben ser las mujeres y los hombres para posteriormente idear tácticas que permitan alcanzar esos ideales. La Iglesia hacía hincapié en las diferencias sexuales para destinar actividades y estilos de vida distintos. Por un lado, se promovían las actividades domésticas, la crianza y el cuidado de las personas, mientras que, por otro lado, se fomentaba una educación encaminada al conocimiento y al desempeño intelectual. Para comprender por qué se ha de privar a las mujeres de sus derechos como entes de razón, será necesario conocer cómo eran concebidas.

La cultura judeo-cristiana funge como la base de ideas ubicadas en las enseñanzas de Platón y Aristóteles y la suposición de una condición femenina que impide a las mujeres realizarse igual que los varones. Con respecto a la idea de inferioridad femenina, Aristóteles define a la mujer como un hombre mutilado, un monstruo que se necesita únicamente para la conservación de la especie. Asimismo, este filósofo desarrolla una teoría de pensamiento llamada *hilemorfismo*, la cual en el sentido biológico hace referencia a la materia entendida como lo interior, representando lo femenino, y la forma que es lo exterior simboliza a lo masculino; el estagirita establece jerarquías en esta dicotomía, entendiéndolo al varón como activo, fuerte, puro y poderoso, y a la mujer como pasiva, incapaz, débil e impura. Esta visión de los sexos la lleva al plano de la política al sostener que carecen de capacidades naturales como para dirigir y mandar.

La idea de inferioridad femenina se continúa propagando a lo largo de la historia del pensamiento. En el siglo XIV surge lo que ahora

llamamos humanismo; esto fue un movimiento renacentista que propone regresar a la cultura grecolatina en cuanto a los valores humanos que caracterizaron a la sociedad. Dicha corriente posee una visión androcéntrica, es decir, las mujeres no van incluidas en aquello que denominan como ser humano, a pesar de que también forman parte de la especie. Ante tal hecho, Sheyla Benhabib (2014) menciona la “universalidad sustitutoria”; ésta consiste en manifestar que lo masculino ha sido usado como sinónimo de humano, dejando de lado aquello que caracteriza a las mujeres. Uno de los difusores del humanismo fue Juan Luis Vives, quien crea una pedagogía planteando que la humanidad necesita formarse para la vida y a partir de ello justifica que existan diferentes ámbitos de desarrollo según el sexo de la persona.

Hierro (2002) sostiene que la educación postulada por Vives va a repercutir de manera significativa en la vida cotidiana de la Nueva España. Se realiza una distinción entre las labores que deben desempeñar el hombre y aquellas que le toca realizar a la mujer. Juan Luis Vives escribe sobre la educación femenina argumentando que ellas deberán estudiar cosas más apropiadas a su sexo asumiendo que las letras no las quiere Dios en las mujeres. Vives propone y difunde una visión que las posiciona fuera de la participación social. Las ideas de Vives se ven reflejadas en el catecismo, espacio formativo donde la conducta de los seres humanos era organizada con relación a las costumbres españolas de la época. Es así como la moral se hace presente con la intención de regir y adecuar la conducta de las personas.

En aquella época, las mujeres no contaban con amplias opciones para su desarrollo personal, su lugar estaba bajo las órdenes masculinas. Se tenían sólo dos formas de vida aceptadas para ellas: como esposas de un hombre y como esposas de Cristo. No obstante, existía otra profesión de mala fama social, en la que se veían inmersas ya sea por gusto —cosa que no sucedía comúnmente— o por necesidad, la prostitución era lo que les podía generar ingresos mínimos y que a su vez, reafirmaba la jerarquía social existente que les impedía concebir otra realidad. La educación femenina en el virreinato era totalmente desfavorable para las mujeres de bajos recursos y aun siendo de familias respetables con posición econó-

mica estable, las enseñanzas que recibían no repercutían en su persona; al final optaban por tomar el rol socialmente establecido.

El obispo de Puebla, Manuel Fernández de Santa Cruz, aconseja a *la décima musa* dejar el estudio de la retórica, considerando que es lo más apropiado para ella. El obispo Fernández de Santa Cruz, mejor conocido como *Sor Filotea de la Cruz*, se encontraba permeado por el pensamiento misógino, el cual, ha de definirse como el odio a las mujeres, lo que le impide cuestionar lo estipulado por la cultura vigente. En el pensamiento de Fernández ha de estar presente la influencia de Vives y de Fray Luis de León —este último realizó un tratado donde menciona los aspectos que una mujer casada debe poseer para ser considerada como perfecta—. Pensamientos y pensadores que reafirman un sesgo androcéntrico, es decir, mentalidades o ideas que identifican al varón como el género privilegiado (Cabo: 1998: 59). Entorno en el cual vivió nuestra filósofa y al que no admitía como realidad justa.

Hacia una perspectiva no androcéntrica

Desde la pensadora Alicia Puleo (2008) se ha de concebir a la filosofía como una doctrina que permea la forma de entender y concebir al mundo, de tal manera que podemos apreciar la cosmovisión androcéntrica como la perspectiva desde la cual se ha edificado la *madre de todas las ciencias* y como el enfoque que se ha perpetuado a lo largo del tiempo. Es de cuestionarse ahora la universalidad de la historia del pensamiento, en la que el sesgo de género está presente, ya sea en la concepción que se tiene de las mujeres, en la invisibilización de aquellas que participaron en el ámbito intelectual y el ignorar sus aportes al conocimiento.

El hecho de que el androcentrismo sea la postura con mayor influencia en el pensamiento no significa que sea la única y menos aún se busca justificar el sexismo existente en épocas pasadas diciendo que sólo se tenía esa forma de conocer la realidad. Entiéndase por sexismo “una tendencia a valorar a la persona según el sexo que posee” (Lagarde, 2012: 23), perpetuando una jerarquía entre los seres humanos, donde el varón se posiciona en un rango superior y de dominio sobre los demás seres. Será cuestión ahora de reivindicar y visibilizar a pensadoras y pensador-

res que tuvieron la capacidad de observar la desigualdad de género existente en su cotidianidad; reconocer a las personas visionarias, capaces de salir de una esfera androcéntrica optando por mejorar las relaciones sociales. En otras palabras, enfocar a aquellas voces silenciadas de la historia del conocimiento.

La filósofa Celia Amorós denomina memorial de agravios a “aquellos textos que anteceden al siglo XVII y que en ellos se plantea la reivindicación del colectivo femenino” (Puleo: 2008: 22). Si hacemos un recuento de quienes muestran un pensamiento crítico con respecto a lo socialmente estipulado tenemos en la antigüedad al filósofo Plutarco quien al escribir *mulierum virtutes* —mejor conocida como *Declaris mulieribus*—, considera que se debe honrar de igual manera a ambos sexos después de su muerte, así como se procuraba en las costumbres romanas. También afirma que las mujeres pueden dar prueba de virtudes memorables —coraje, audacia, inteligencia, etcétera— al igual que los hombres y emprende un inventario histórico donde enuncia a las mujeres que deberán ser recordadas y reconocidas por su contribución al pensamiento. El filósofo presenta un discurso que legitima a las mujeres como seres racionales que pueden aportar ideas valiosas a la sociedad.

Así como Plutarco, se han presentado pensamientos incluyentes que han sido silenciados y omitidos de la historia “universal” y del *corpus* filosófico. Entre los siglos XVII y XVIII, aparecen en el continente europeo pensadoras/es que intentan cambiar las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. En margen de tiempo, uno de los pensadores con perspectiva no androcéntrica del cual pudo haber leído la filósofa novohispana —de ello no se tiene ningún registro que lo afirme o lo niegue— fue Poulain de la Barre, un filósofo cartesiano que cuestiona la idea de inferioridad de las mujeres argumentando que es un antiguo y fuerte prejuicio. Para de la Barre esta idea debe eliminarse si se intenta avanzar, es decir, la sociedad no podrá mejorar si no se erradica ese pensamiento que funge como un impedimento para la realización de la humanidad. Ampliando esta postura, Olympia de Gouges hace una “Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana” (1791), contemplando la necesidad de una reconstrucción social en favor de las mujeres. De Gouges

busca que la mujer pueda elegir y ser elegida para cargos políticos y tener mayor participación social.

En el ámbito de la educación, la obra de Rousseau titulada *El Emilio* (2008) creó polémica al destinar a las mujeres al hogar y al cuidado de las personas. El filósofo ilustrado D' Alembert considera que el negarle la formación intelectual a las mujeres es impedir que aporten al conocimiento. Asimismo, Marry Wollstonecraft con su obra *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792), cuestiona a Rousseau y afirma que la feminidad es normativa, es decir, lo femenino no existe con naturalidad, es toda una construcción social, por lo que las mujeres siendo seres humanos tienen derecho al conocimiento y pueden generar contribuciones a la ciencia. Ambos poseen una concepción distinta de la mujer a la que exponen la mayoría de pensadores de la época. Ante la interrogante de la inferioridad femenina, Fray Benito Feijoo explica que no es un hecho natural sino una consecuencia de privar a las mujeres de inmiscuirse en asuntos públicos.

Aquellas personas con perspectivas no androcéntricas vivieron reacciones de los intelectuales de su época, quienes se encargaron de que su pensamiento no permeara en las culturas. En la filosofía hace falta mencionar a pensadoras y pensadores que fueron contra corriente. Por otro lado, la figura de la mujer como sujeto creador debe ser resaltada, con el fin de visibilizar sus capacidades intelectuales. A lo largo de la historia de la filosofía sólo se han reconocido a unas pocas como pensadoras y se han aceptado sus aportes al saber. En palabras de Rosalía Romero: “en la historia del patriarcado el brillo público de insignes filósofas se ha visto minado o entorpecido por la difamación a través de asuntos relacionados con su vida íntima” (Romero, 2008: 313). Algunas entre aquellas que se han inmiscuido en asuntos de “hombres” se han visto denigradas y calumniadas con el fin de opacar su ingenio.

Aproximaciones al pensamiento de la filósofa novohispana

Sor Juana fue una mujer ilustre que toda su vida buscó el conocimiento, sabiendo que era algo humanamente inalcanzable, lo cual, nos remite a los orígenes etimológicos de la palabra filosofía —amor a la sabiduría—,

una búsqueda incesante por conocer, no con el fin de obtenerlo sino apasionarse con el solo hecho de la travesía. Podemos hacer alusión al lema socrático de yo sólo sé que no sé nada, cuando la monja jerónima profesora: "...he estudiado muchas cosas y nada sé, porque las unas han embarazado a las otras" (De la Cruz, 1995: 7) sosteniendo que con la adquisición de un nuevo aporte a su entendimiento se generan más dudas, volviéndose infinitas. Fue una filósofa que padeció su condición femenina a tal grado de sostener que "...no quiero decir que me han perseguido por saber, sino sólo porque he tenido amor a la sabiduría y a las letras, no porque haya conseguido ni uno ni otro" (De la Cruz, 1995: 12). Si por un lado ahondó en estudios profanos para evitarse problemas con el Santo Oficio, por otro, se le impedía que se dedicara a lo que más le gustaba por ser un espacio de prohibición para las mujeres.

La idea misógina de mantener a las mujeres alejadas de la participación pública difundida en los tratados de Juan Luis Vives va a ser cuestionada por Sor Juana. Ella menciona que Dios sabe por qué y para qué ha de suceder eso —su pasión por el conocimiento— en ella, a su vez afirma lo siguiente: "Le he pedido [a Dios] que apague la luz de mi entendimiento dejando sólo lo que baste para guardar su Ley, pues lo demás, sobra, según algunos, en una mujer" (De la Cruz, 1995: 4). Con el uso de la ironía, acredita en primera instancia a su Dios como aquel que sabe los motivos por los cuales actúa otorgando virtudes a sus hijas/os, para posteriormente señalar que existen sujetos que cuestionan la autoridad divina y que difunden ideas en contra de la propia creación de Dios.

En la Nueva España se entendía por mujer aquella que debe permanecer en el hogar dependiendo de un hombre y cuidando de las personas. Sor Juana fue una mujer distinta; en una ocasión un peruano le envió unos barros y le pedía que se volviera hombre; ante tal petición ella le responde con un poema, del cual rescato el siguiente fragmento: "... Con que a mí no es bien mirado que como a mujer me miren, pues no soy mujer que a alguno de mujer pueda servirle" (De la Cruz, 1995: 134).

Afirma su sexo, sin embargo, se ve distinta a otras mujeres en cuanto a deseos, estilos de vida y forma de concebir el mundo. La in-

fluencia del platonismo en su pensamiento destaca cuando continúa su poema afirmando:

Y sólo sé que mi cuerpo
sin que a uno u otro se incline
es neutro o abstracto,
cuando sólo el alma deposite
(De la Cruz, 1995: 134)

Revelando una forma distinta de concebir la realidad, donde el alma no posee un rasgo distintivo ni rango que jerarquice las relaciones en la vida terrenal.

Es tal su seguridad de que la razón es independiente del sexo que retoma la frase del santo apóstol Juan Pablo —que las mujeres estén calladas en las asambleas— para decir que “no es sólo para ellas el *taceant*, sino para todos los que no fueron aptos” (De la Cruz, 1995: 841) afirmando que han tomado esa locución latina de forma literal. Sor Juana asegura que existen hombres que no son doctos y que se han equivocado con la interpretación de San Pablo y para ella: “No hay duda de que para inteligencia de muchos lugares es menester mucha historia, costumbres, ceremonias, proverbios y aun maneras de hablar de aquellos tiempos en que se escribieron, para saber sobre qué caen y a qué aluden algunas locuciones de las divinas letras” (De la Cruz, 1995: 842); es decir, no sólo es la interpretación literal de la expresión, sino que tales palabras llevan consigo influencias de tipo cultural, social, político, etcétera, que tergiversan la cosmovisión que se tiene. Al ser los varones quienes han interpretado a San Pablo, Sor Juana concluye que “...cuando se apasionan los hombres doctos corrompen en semejantes inconsecuencias” (De la Cruz, 1995: 835) las cuales han repercutido significativamente en las relaciones humanas.

Sor Juana deseaba profundamente poseer la libertad que los varones de su tiempo tenían para ahondar en el ámbito intelectual. Es su condición femenina —aquella que le da como únicas opciones dedicarse a la familia o a Cristo— lo que constantemente cuestiona mediante su poesía, por ejemplo: “En perseguirme mundo ¿qué interesa? ¿En qué

te ofendo, cuando sólo intento poner bellezas en mi entendimiento y no mi entendimiento en las bellezas?” (De la Cruz, 1995: 134), donde busca una explicación satisfactoria sobre el porqué se le ha de privar el acceso a las letras, no le parece su sexo una razón justa para negarle tal actividad.

En *Las trampas de la fe* Octavio Paz afirma que “para Platón el amor es conocimiento; para los poetas es reconocimiento” (Paz, 2001: 713); desde nuestra filósofa podemos decir que en un acto de amor por la libertad y la autonomía reconoce que las mujeres poseen conocimiento. En el repertorio de la monja jerónima se encuentran algunos escritos donde Santa Catarina funge el papel de inspiración. Dichas obras exaltan los atributos intelectuales de la fémina y se caracterizan por situar a la mujer como sujeto protagónico, siendo la inteligencia independiente del sexo. En sus escritos podemos encontrar también musas, pitonisas, griegas, como lo son Débora, Abigail, Ester, Rahab, etcétera, son mujeres que ejemplifican la sabiduría femenina y a las que Sor Juana les da voz en sus obras visibilizando sus aportes al saber y, con ello, revela una identidad femenina diferente.

Sor Juana Inés de la Cruz fue una mujer que cuestionó en todo momento aquello que la condicionaba y le imposibilitaba ser con libertad. En palabras de González Boixo: “Si por feminista entendemos a una mujer que ha tomado conciencia de su opresión como mujer y trata de influir de algún modo para transformar esta realidad, podemos decir que Juana es feminista, en la medida en que podía serlo una mujer sola en la segunda mitad del siglo XVII” (Perelmuter, 2004:25). Se ha de entender el feminismo de Sor Juana a partir de la significativa repercusión de su pensamiento en pensadoras posteriores a ella. Sor Juana dejó un legado que ha sido secundado por filósofas como Graciela Hierro y Rosario Castellanos, que son también representantes del feminismo mexicano. Es a través de ellas que podemos notar la presencia atemporal de la pensadora novohispana dentro del feminismo.

La perspectiva que Sor Juana poseía de la educación es retomada por la filósofa Graciela Hierro; de forma particular en su libro *De la domesticación a la educación de las mexicanas* afirma que: “La pretendida educación que se ha dado a las mujeres hasta este momento, no amerita,

en efecto, el título de educación. Que nuestras leyes y nuestras costumbres se oponen igualmente a que se les pueda dar una educación mejor”. (Hierro, 2002:13), señalando que la falta de formación intelectual en la vida de las mujeres mexicanas muestra que no han sido educadas sino sólo instruidas para atender lo que Hierro denomina como oficios femeniles, esto es cocinar, hilar y coser, limpiar, etcétera. La influencia de la filósofa novohispana se encuentra en ella cuando aborda temas de educación e identidad.

Por otro lado, la pensadora Rosario Castellanos va a retomar el uso de la retórica, la sátira, la ironía y la risa para señalar desigualdades, incoherencias y problemáticas con respecto a la cultura androcéntrica; recursos y motivos que fueron utilizados por Sor Juana. En el caso de la filósofa novohispana tenemos “Las redondillas”, donde se presenta una crítica desde la filosofía moral buscando transgredir el discurso tradicional. Sor Juana evoca con este poema un paso a la modernidad puesto que esta sátira es desde una voz propia que a su vez es femenina, donde se hace uso de los vicios del hombre para defender a las mujeres. “Las redondillas” no es una sátira común, es de corte feminista filosófica porque incita a replantear lo que se busca de la mujer y lo que se fomenta en la carente educación femenina. En el caso específico de Castellanos podemos ubicar estas analogías en muchas de sus obras, un ejemplo es en “Mujer que sabe latín...” Afirma: “Y si a la soltera le tocó en suerte estar sola ¿por qué no disfrutar, al menos, de las ventajas de la soledad? De ninguna manera. [...] Debe arrimarse, decimos, a un núcleo familiar cualquiera. Si faltan los padres, quedan los hermanos o los primos o los tíos. Ellos le proporcionan el respaldo que le falta, el respeto que no merece por sí misma, que no conquistará sea cuales sean sus hazañas”. (Castellanos: 1997: 33), donde recurre a la ironía para evidenciar un acto cotidiano de su realidad que aún tiene cabida en la nuestra.

Conclusión

Sor Juana vivió en una época donde su posición como mujer se contrapone a su anhelo por el conocimiento. Un entorno social donde la mujer es definida como un ser encargado de la reproducción y el cuidado

de las personas. No obstante, en el continente europeo durante y posterior a la monja jerónima, se gestaron pensamientos incluyentes de los cuales ella no presenció en su entorno sociocultural. Quienes intentaron visibilizar las situaciones de desigualdad en las que se veían inmersas las mujeres fueron relegadas/os de la posteridad. La cosmovisión sexista ha predominado en la historia “universal” dando lugar al varón y omitiendo las acciones y aportaciones del “segundo sexo”, como lo denomina Simone de Beauvoir.

En filosofía esto no es la excepción, al grado de que algunas de aquellas que han resaltado por su ingenio e inteligencia han sido destinadas al ámbito literario, omitiendo los aportes realizados a *la madre de todas las ciencias*; en otras ocasiones se han de mezclar su actividad intelectual con su vida personal, buscando calumniar y desacreditar su persona. Un ejemplo apropiado es nuestra filósofa novohispana a quien se le conoce como *la décima musa* —sobrenombre que los intelectuales de su época le adjudicaron y que ha prevalecido hasta nuestros días— donde se le sitúa como aquella que inspira pero no como quien piensa y posee una cosmovisión con fundamento filosófico.

Pese a las dificultades a las que se enfrentó la filósofa novohispana se puede afirmar que no aceptó su condición femenina y luchó por obtener un lugar en el ámbito intelectual, con ello, hace alusión a la errada percepción que se tiene de su género. A su vez, aboga para que las mujeres sean entendidas como entes de razón, mostrando una cosmovisión distinta a la de los intelectuales de su época. Sor Juana es una pionera del movimiento feminista en nuestro país, entendiendo el feminismo como “una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres” (Varela, 2008: 11). Asimismo, lo es por la repercusión que ha tenido su pensamiento dentro del feminismo mexicano.

Referencias bibliográficas

- Cabo, R. (1998). Género. En Amorós, C. (comp.), *10 palabras clave sobre mujer* (pp. 55-116). España: Ediciones Estrella.
- Castellanos, R. (1997). *Mujer que sabe latín*. México: FCE.
- De la Cruz, S.J. (1995). *Obras completas*. México: Porrúa.
- Hierro, G. (2002). *De la domesticación a la educación de las mujeres mexicanas*. México: Torres y Asociados.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida*. México: Instituto Nacional de la Mujer.
- Paz, O. (2001). *Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*. México: Galaxia Gutenberg.
- Perelmuter, R. (2004). *Los límites de la feminidad en Sor Juana Inés de la Cruz: estrategias de retóricas y recepción literaria*. España: Universidad de Navarra.
- Puleo, A. (2008). Introducción. En Puleo, A. (Ed.) *El reto de la igualdad de género* (pp. 15-37). España: Biblioteca Nueva.
- Puleo, A. (ed.) (s.f.). *El reto de la igualdad de género*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Romero, R. (2008). Historia de las filósofas, historia de su exclusión (siglos XV-XX). En Puleo, A. (ed.) *El reto de la igualdad de género*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Rousseau, J.J. (2008). *Emilio o de la educación*. España: Alianza.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. España: Ediciones B, S.A.
- Vives, J.L. (1992). *Juan Luis Vives en antología de textos*. España: Generalitat Valenciana.
- Wollstonecraft, M. (s.f.). *Vindicación de los derechos de la mujer*. España: Instituto de la mujer.

Sitio web

- Benhabib, S. (2014). Fe-mi-nis-mo: un repaso a la historia de un movimiento revolucionario. En: Revista *La marea* 24. Consultado el 23 de febrero de 2015. Disponible en <http://www.lamarea.com/2014/03/08/fe-mi-nis-mo-un-repaso-la-historia-de-un-movimiento-revolucionario/>

Andrea Georgina Castell Rodríguez

Mexicana. Licenciada en filosofía por la Universidad de Colima. Líneas de investigación: educación, género y feminismo.

Correo electrónico: castell_andrea@ucol.mx

Recepción: 09/07/15

Aprobación: 14/09/2015



Ilustración de Patricia Ayala García.

La flor que se llevó, de Irma Pineda: una lectura sociocrítica

Irma Pineda's *Guie' ni zinebe / La flor que se llevó*:
a sociocritical reading

Krishna Naranjo Zavala

Universidad de Colima

Resumen

En el presente artículo se analizan textos poéticos de *Guie' ni zinebe / La flor que se llevó* (2013), de Irma Pineda (1971). Se identifica que el ideosema central es la denuncia frente a las incursiones militares que violentan a las comunidades indígenas. Se consideran elementos extratextuales que son clave para ahondar en los textos, tales como los fuertes movimientos sociales que se dieron entre los años sesenta y setenta del siglo pasado en Juchitán, Oaxaca, por motivos agrarios. Los poemas de Irma Pineda son una referencia de la reivindicación colectiva y de la causa indígena.

Palabras clave

Poesía, sociocrítica, pueblos indígenas.

Abstract

This article analyzes *Guie' ni zinebe / La flor que se llevó* (2013) by Irma Pineda (1971). It distinguishes the main ideosème of her poetic texts as the complaint against military incursions that violate indigenous communities. Extratextual elements are considered key to delve within texts, such as, the strong agrarian social movements in Juchitán, Oaxaca held between the sixties and the seventies. Irma Pineda's poems are a reference of the collective redeem and of the indigenous cause.

Keywords

Poetry, sociocriticism, indigenous communities.

Introducción

Estamos frente a un fenómeno cultural heredero de una tradición antigua como lo es la literatura zapoteca o *binnizá*, vocablo con el que se autodenominan los istmeños de Tehuantepec.¹ Binnizá significa “gente que proviene de las nubes”. La lengua *diidxazá* proviene de *diidxa*’ que significa “palabra” o “idioma” y *za*, significa “nube”. Se trata, en palabras de Irma Pineda, del “idioma nube” (2012: 293).

Originaria de Juchitán, Oaxaca, Irma Pineda (1971) es una escritora muy activa en el escenario de la creación literaria y la preservación de la cultura zapoteca. Autora de los libros bilingües de poesía, *Ndaani’ Gueela / En el vientre de la noche* (2005), *Xilase Nisado’ Nostalgias del mar* (2006), *Xilase qui rié di’ sicasi rié nisa guiigu’ / La nostalgia no se marcha como el agua de los ríos* (2007), *Doo yoo ne ga’ bia’ / De la casa del ombligo a las nueve cuartas* (2008). Su más reciente libro se titula *Guie’ ni zinebe / La flor que se llevó* (2013) y forma parte de la colección “Voces nuevas de raíz antigua. Poesía indígena contemporánea de México” de la Editorial Pluralia. Considerando los libros anteriores de Irma Pineda, podemos advertir cuáles son los temas que sobresalen en su poesía: el conocimiento ancestral sobre la maternidad que conservan las mujeres como las parteras o ancianas,² la cosmovisión zapoteca en torno al ciclo de vida; temas presentes en su libro *De la casa del ombligo a las nue-*

¹ El Istmo de Tehuantepec se localiza al sureste del estado de Oaxaca. Se conforma por los distritos de Juchitán y Tehuantepec. Colinda al norte con el Istmo de Veracruz.

² Así lo explica el escritor binnizá, Gerardo Valdivieso, en el prólogo del poemario *De la casa del ombligo a las nueve cuartas* de Irma Pineda: El primer grupo de poemas es un canto al nacimiento, tan de la mujer que por siempre ha sido un acto en el que los hombres no participan ni por asomo. Las parteras, ya casi extintas en Juchitán, y las ancianas zapotecas sabían, con sólo la mirada y la forma del vientre, deducir si era niño o niña [...]. En el segundo bloque: la vida, Irma recrea un espacio íntimo de los juchitecos, el *lade yoo*, cuya traducción literal sería “entre casas”, era el lugar a donde solíamos los niños ir al baño; en esos años de inocencia rara vez hacíamos nuestras necesidades solos, en ese lapso, casi siempre placentero de la defecación, nos contábamos historias, y aunque es difícil imaginárselo, hacíamos juegos. Ese espacio solitario y oscuro también era el lugar propicio de los *bidxá*’ para practicar su dominio de la materia al transformarse en cerdos o monos. Tiernas, solemnes, alegres son las matriarcas zapotecas, volcanes nevados son nuestras abuelas, las conocedoras del secreto del buen vivir sin excesos, sabias *guzanas*, celosas guardadoras de la tradición (2008: 13-14).

ve cuartas y el fenómeno de la migración que aborda en *La nostalgia no se marcha como el agua de los ríos*, pasando por textos de tenor amoroso hasta llegar a *La flor que se llevó* donde denuncia la violencia que ha permeado en los pueblos originarios e interpela, en sintonía con el reclamo actual de éstos, para el respeto y la no discriminación.

La poesía que denuncia

El propósito del artículo es ofrecer una lectura sociocrítica de *Guié' ni zinebe / La flor que se llevó* (2013), partiendo del ideosema central: la denuncia frente a la perpetua agresión militar hacia los pueblos originarios. En sintonía con Edmond Cros (1986) podemos afirmar que para la sociocrítica, la literatura no es un fenómeno aislado de su marco de producción; los elementos extratextuales, los escenarios geográficos, sociales y culturales nos dan pautas para la recepción activa —la construcción de sentido— de la obra literaria.

A Irma Pineda se le identifica dentro de la llamada literatura indígena contemporánea. Miguel León-Portilla en *Antigua y nueva palabra* (2004) se ha referido a este fenómeno como *Yancuic Tlahtolli* expresión que en náhuatl significa “nueva palabra”:

[...] las producciones contemporáneas de la creatividad personal de autores conocidos, desde luego indígenas, es también la interpretación actual del difrasismo *In xóchitl in cuicatl* “flor y canto” de la tradición prehispánica. (2004: 148).

En *La flor que se llevó*, de Irma Pineda, se registra en buena medida una realidad social que se vive en Juchitán, Oaxaca. Se da voz a quienes no la tienen: las y los indígenas. En “La belleza y la paz. Democracia, género y etnicidad” (2013) la antropóloga mexicana, Marcela Lagarde, nos dice:

[...] la causa indígena es tan semejante a la causa feminista de las mujeres. Ambos, pueblos indígenas y mujeres, nos convertimos en sujetos históricos con identidad específica, ambos vindicamos la diferencia y somos la simiente del multiculturalismo, la diversidad y la inclusión social [...] (2013: 339).

Tal como plantea Lagarde, en el trabajo de Irma Pineda figuran temas relacionados con la identidad indígena, particularmente la zapoteca. Hay que subrayar tres coordenadas —propuestas por el teórico francés, Edmond Cros— que son: espacio, tiempo y estructura social para adentrarnos en el sistema semiótico del texto que, según Cros: “No se interesa por la aportación de los signos al enunciado sino por lo que significan sus relaciones con los demás signos del texto” (2010: 21). Así, México, siglo XXI y las mujeres y hombres indígenas, son las coordenadas esenciales en la poesía de la escritora juchiteca.

Es necesario dilucidar las estructuras sociales declaradas en su poética. Este proceso corresponde a lo que Cros llama “ideosema”: “la estructura transferida directamente de la práctica social al proceso de la escritura” (2010: 23). Sin embargo, situar el ideosema del texto requiere un repaso sobre el quehacer de Irma Pineda. En este sentido, es notable su interés por fomentar la sensibilización hacia comunidades indígenas del país³ ya que conoce problemáticas como la discriminación, el despojo de tierras, la expansión corporativista en detrimento de las reservas naturales, la represión que sufren las organizaciones sociales, entre otras.

Basta leer *La flor que se llevó* para percibir que su escritura no es un ejercicio alejado de su contexto local, incluso, de su historia familiar. Hay un dato crucial: Irma Pineda es hija de Víctor Pineda Henestrosa, “Víctor Yodo”, quien fue profesor y líder campesino de Juchitán, Oaxaca. En 1978 lo desaparecieron miembros del Ejército Mexicano. Sobre esta dura experiencia, Irma Pineda comenta:

³ El hecho de que escribe en su lengua materna y en español es una manera de reivindicar el zapoteco. En el artículo “La literatura de los binnizá. Zapotecas del istmo” (2012), Irma Pineda menciona las principales problemáticas en la educación binnizá y argumenta que, luego de entrevistarse con directores y docentes de tres escuelas juchitecas bilingües (“Saúl Martínez”, “José Fructuoso Gómez” y “Gral. Heliodoro Charis Castro”, ubicadas respectivamente en la sección Cheguigo, en la colonia Gustavo Pineda de la Cruz y en la séptima sección) carecen de materiales en *diidxazá* y desconocen la existencia de libros en este idioma. Asimismo, indagó sobre los recursos que emplean para adentrarse en la lengua y la literatura regional. Su conclusión fue que esta labor depende de las iniciativas de quien imparte clases. Para Irma Pineda, esta situación demuestra que los avances legislativos en el terreno de las culturas indígenas no se traducen en la educación primaria de varias regiones de Juchitán (2012: 306).

Desafortunadamente nunca hemos tenido acceso a los archivos del ejército para tener nombres concretos de quién o quiénes dieron las órdenes para desaparecer a mi padre. Sin embargo, hay que recordar que, en la década de los setenta, la desaparición forzada era una estrategia desde el poder (del gobierno) para eliminar a los líderes populares y tratar de detener los distintos movimientos sociales de esa época.⁴

Las agresiones militares que sufren las poblaciones indígenas son el eje central (los poemas aluden claramente a ello) de donde parte la voz lírica cuyo discurso va de la denuncia, la memoria, el resguardo de la cosmovisión y la manifestación de ideales libertarios. Vemos en el título la primera propuesta: el poemario como enigma. ¿Quién o qué se ha llevado la flor? Recordemos que la flor es el símbolo de la lírica de tradición prehispánica. La noción de “flor y canto” surgió del célebre “Diálogo de flor y canto” (1. a. C.) que se realizó en el Palacio de Tecayehuatzin de Huexotzinco, donde algunos nobles disertaron en torno al arte, el sentido de la poesía, de la amistad y del amor (León-Portilla: 2004).

El historiador mexicano, Miguel León-Portilla, señala:

[...] “lo único que puede ser verdadero sobre la tierra” —en opinión de los *tlamatinime*— son los poemas, o si se prefiere, la poesía: “flor y canto”. [...] Es cierto que las flores, tomadas aisladamente son símbolo de la belleza que al fin se marchita, pero formando parte del difrasismo “flor y canto” (*in xóchitl, in cuícatl*), consideradas como poesía venida del interior del cielo, entonces, siendo “lo único verdadero en la tierra, se dice que nunca perecerán (2006: 43).

Si bien se trata de una expresión de origen náhuatl, *in xóchitl, in cuícatl* es el difrasismo que por antonomasia se emplea para referirse a la poesía indígena.

En este libro de poesía, la flor alcanza varias connotaciones que podemos identificar a lo largo de la lectura. Veamos algunos poemas que intensifican por medio de la imagen los temas mencionados:

⁴ Molina, M. (2015). Entrevista a Irma Pineda. Panóptico Ixhuateco. Recuperado de <http://www.panopticoixhuateco.com/#!entrevista-a-irma-pineda/chvr>

*Tu laadu yana
Pa guendaruzaani' sti' ca doobuini' ni gúcudu dxiqué
ma nazeca' beñe
ti qui gu'ya' guenda nanala'dxi' laadu
ne qui igaadu nisaxbini dxaba' ni rundaalu'
Tuunga' nalu' cayuninalu' ne bele riree ruaalu' ca?
Zandaca quiñentaalu' naa
ziaba'
xhisi gabeca' lii
ziuuru' binni guiasa gucaalu' lii (12)*

¿Quiénes somos ahora?
Si el brillo de los hilos que nos vistieron de colores
hoy están cubiertos de fango
para ocultarnos de la mirada del odio
y del veneno que nos lanzas
¿a quién crees que dañas con tu aliento de fuego?
Podrás hacer que caiga mi cuerpo
Yo caeré
Pero una cosa te digo
otros más se levantarán para enfrentarte (13)

La voz poética hace un reclamo a quienes han agredido a una colectividad. El “nosotros” sugiere un deseo compartido de reivindicación frente a las invasiones militares y a pesar de la rendición, “yo caeré”, hay una advertencia defensiva: los otros serán un arma protectora. Mediante la metáfora simple, el enigma, la alusión (como figuras retóricas) y las poderosas imágenes que construye, la voz poética, plantea la necesidad de comunicar enérgicamente una defensiva. Leamos el siguiente poema:

Guendanabani nácadu
Cadi diidxa' ni bizacalú cabani sti bieque
neca lii gucala 'dxilu'
nixiá
biaaniguie' guidilade' lu ná guidxilayú
Rarii nuudu
Lu bacaanda sti' manihuini' ne guie'
Nácanu guí ne gubidxa
biaani' ne xidxaa
ni cuzaani' lu neza lade guendaridxagayaa
Biaani' ne xidxaa
ni ruchaa ladi binni lu gueela guedaranaxhii
ra gunaa ne nguiu rácaca tóbisi
ti guidale xpinnica'
ne chu'ru' guendanabani rari' (28)

Somos la vida
no la historia que renace
aunque tú anhela
borrar
el color de mi piel en las manos del mundo
Estamos aquí presentes
en los sueños de pájaros y flores
somos fuego y sol
luz y tibieza
que alumbra los caminos en medio del asombro
Luz y tibieza
que toca los cuerpos en las noches del amor
cuando mujer y hombre nos hacemos uno
para continuar la estirpe
y ser de nuevo la vida (29)

Si consideramos el contexto social de Irma Pineda éste será un aliado para interactuar de manera más efectiva con el texto. Nuevamente se advierte la reivindicación de la colectividad que acusa ser objeto de una agresión étnica y la presencia de elementos que les da arraigo a ese “nosotros”. Símbolos de luz y calor: “fuego y sol / luz y tibieza”. También es vital el manejo del tiempo. Su poesía es un *flashback* en tanto recoge vivencias de un pasado y en función de éste, enuncia el presente para re-

afirmar la comunidad, el “somos”. Leamos el siguiente poema que reúne temas sustanciales en *La flor que se llevó*:

Ndí nga guendaridinde
Rabilu' laadu
Ne bicuaagulu' lu bi
Ti guirá manubiini' nipapa ne ñé

Esta es la guerra
nos dijiste
y disparaste al aire
para que todos los pájaros se marcharan

Ndí nga guendaridinde
Rabidu laaaca laadu
Ne xtiidxadu gulu' nadu (75)

Esta es la guerra
nos dijimos
y empuñamos nuestra palabra (75)

El poema cuyo tema central es la irrupción de la guerra, nos da una imagen de estruendo que remite al disparo en medio del silencio y el alborozo de los pájaros como respuesta. Retrata, por otra parte, escenas cotidianas de la opresión. Se recurre a una suerte de antítesis para demostrar cómo la guerra cobra sentido de manera diferente: en el disparo para unas/os (ofensiva) y en la palabra (defensiva) para otras/os.

Hay que señalar, además, que el libro de Irma Pineda, es una edición bilingüe (*diidxazá*-español) acompañada por fotografías de Frida Margarita Hartz Rocha. En éstas, se aprecian escenas de militares armados en comunidades indígenas, mujeres campesinas, rostros de niños y niñas. Hay una imagen que muestra una valla de policías frente a mujeres que llevan la mitad del rostro cubierto; ambos grupos mediados por un cerco de púas. Un enfrentamiento está a punto de ocurrir.

El poemario de Irma Pineda está articulado en un discurso de reivindicación colectiva, de reclamo, que recurre a la memoria donde la injusticia y la muerte son los principales agentes. Como se mencionó anteriormente, el ideosema corresponde a la denuncia de la invasión y violencia —a través de la militarización— de las comunidades indígenas.

La flor que se llevó obliga a que el/la lector/a indague en sus referencias implícitas y explícitas: en el Istmo de Tehuantepec, durante los años setenta, se dieron luchas sociales y organizaciones frente a conflictos agrarios, como el despojo de tierras comunales. Se buscaba proteger este régimen de tenencia a la tierra. En este panorama figuró el padre de Irma Pineda, Víctor Pineda Henestrosa, conocido como “Víctor Yodo”,

quien fue luchador agrario, y en 1978 fue desaparecido por elementos del Ejército Mexicano (Münch, 2006: 140).

Fue uno de los fundadores de la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI). Sobre esta coalición, Samuel León e Ignacio Marván en *Los movimientos populares en América Latina*, sostienen:

[...] formada en 1974 como Coalición-Campesino-Estudiantil de Juchitán, que es expresión de una alianza entre campesinos y estudiantes constituida para demandar la restitución de 64,000 hectáreas de tierras comunales, la destitución de funcionarios corruptos y para apoyar a campesinos afectados por impuestos y multas que pretenden aplicarles la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (2005: 40).

Los autores explican que si bien no tuvo alcances de un movimiento campesino de organización nacional, sí cobró relevancia a nivel regional que movilizó a las fuerzas sociales. Sin embargo, a finales de los años setenta la COCEI consolidó varias organizaciones regionales que prefiguraron una organización nacional. Asimismo la cancelación del reparto agrario que se decretó años atrás provocó reagrupamientos de fuerzas a nivel local donde participaron estudiantes y colonos, de acuerdo con León y Marván (2005).

Este reclamo presente en *La flor que se llevó*, puede explicarse por la trágica experiencia de la desaparición del padre de la autora. Además de la denuncia, podemos constatar que la poesía de Irma Pineda da voz a la comunidad *binnizá* que resguarda la memoria histórica tejida con los hilos de una cosmovisión milenaria. De acuerdo con Bajtín (1999), la literatura, al surgir de la sociedad, revela prácticas discursivas, valores culturales y modos de representación. Podemos afirmar que la poeta, en su ejercicio escritural, entabla un diálogo directo con su contexto. El trabajo de Pineda nos muestra que la obra literaria no marca, tajantemente, distancia con quien la crea, por el contrario. Al respecto, Helena Beristáin afirma que:

[...] el poema lírico es el tipo de discurso literario en el cual el yo enunciativo no desempeña un papel ficcional (a diferencia del narrador de la novela, el cuento, la epopeya, etcétera, y a diferencia del au-

tor que construye un drama y del actor que lo representa) pues, aunque cumple un papel literario —dice Mignolo— éste no es un papel ficticio: se desarrolla fuera de la ficción. La actitud típica del sujeto de la enunciación, en la lírica, es la de quien manifiesta —dice Kayser— su propia intimidad, sus emociones, sensaciones, experiencias y estados de ánimo (1989: 49).

Consideraciones finales

La reivindicación del ser indígena y la denuncia ante la inserción militar en los pueblos originarios son temáticas recurrentes en *La flor que se llevó*. El enfoque sociocrítico nos permite orientar la experiencia lectora hacia los contextos de producción de la obra literaria, en función de que ésta contiene elementos extratextuales que son clave para realizar una lectura más rica y construir un amplio sentido en la recepción de la misma.

Por otra parte, el hecho de que la autora sea indígena implica, en este caso, que enuncia lo vivido. De acuerdo con Edmond Cros, la literatura emana de la sociedad y la poesía de Irma Pineda nos muestra una voz colectiva (la comunidad *binnizá*) y una voz personal que, tejidas por el acto estético verbal, alcanzan una factura artística. Hemos visto cómo el ejercicio escritural de Irma Pineda se nutre del discurso vivo; transporta a la literatura, la denuncia de la voz zapoteca. En este trabajo, dicho proceso se ha entendido por ideosema. *La flor que se llevó* revela también una búsqueda emancipatoria a través de la literatura. Las coordenadas que propone Edmond Cros, espacio-tiempo-estructural social, para el análisis literario, las encontramos de manera evidente en la obra de la escritora juchiteca.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. España: Siglo Veintiuno Editores.
Beristáin, H. (1989). *Análisis e interpretación del poema lírico*. México: UNAM.
Beristáin, H. (2001). *Diccionario de retórica y poética*. México: Porrúa.
Cros, E. (1986). *Literatura, ideología y sociedad*. Madrid: Editorial Gredos.
Lagarde, M. (2013). *Mi vida en el feminismo*. México: Instituto Nacional de las Mujeres.
León-Portilla, M. (2004). *Antigua y nueva palabra*. México: Taurus / Aguilar.
León Portilla, M. (2006). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. México: UNAM.

- León, S.; Marván, I. (2005). Movimientos sociales en México (1968-1983). Panorama general y perspectivas. En Camacho, D. y Menjíval R. (coords.), *Los movimientos populares en América Latina* (pp. 34-53). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Münch, G. (1999/2006). *La organización ceremonial de Tehuantepec y Juchitán*. (2ª. reimpresión). México: UNAM.
- Pineda, I. (2005). *Ndaani' gueela'. En el vientre de la noche*. México: Fundación Cultural Trabajadores de Pascual y del Arte / Casa de la Cultura de Juchitán.
- Pineda I. (2006). *Xilase nisado. Nostalgias del mar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pineda I. (2007). *Xilase qui rié di' sicasí rié nisa guigu. La nostalgia no se marcha como el agua de los ríos*. México: Escritores de Lenguas Indígenas A.C.
- Pineda, I. (2008). *Doo yoo en ga' bia'. De la casa del ombligo a las nueve cuartas*. México: Letras Indígenas Contemporáneas.
- Pineda, I. (2012). La literatura de los Binnizá. Zapotecas del Istmo. En: *De la oralidad a la palabra escrita. Estudio sobre el rescate de las voces originarias en el sur de México*. México: El Colegio de Guerrero y Editora Laguna, pp 293-310.
- Pineda, I. (2013). *Guié' ni zinebe. La flor que se llevó*. México: Pluralia.

Sitio web

- Molina, M. (2015). Entrevista a Irma Pineda. Panóptico ixhuateco. Recuperado de <http://www.panopticoixhuateco.com/#!/entrevista-a-irma-pineda/chvr>

Krishna Naranjo Zavala

Mexicana. Maestra en letras hispanoamericanas por la Universidad de Colima. Actualmente ejerce la docencia en la Facultad de Letras de la Universidad de Colima y se desempeña en actividades de fomento de la lectura. Líneas de investigación: literatura indígena contemporánea, poesía mexicana del siglo XX.

Correo electrónico: krish@ucol.mx

Recepción: 01/12/14

Aprobación: 26/08/15

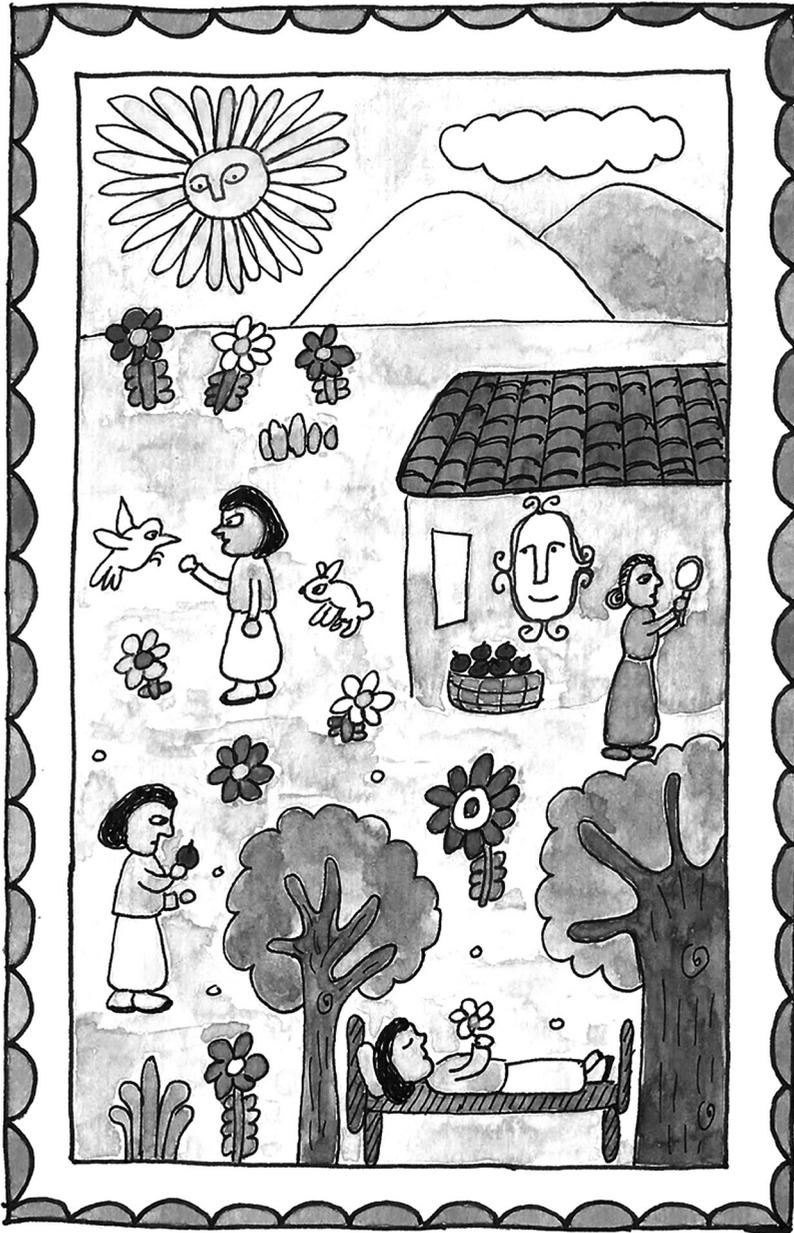


Ilustración de Patricia Ayala García.

Diez cuentos populares dibujados

Patricia Ayala García

Instituto Universitario de Bellas Artes | Universidad de Colima

Los cuentos populares surgieron para dejar profundas lecciones de comportamiento y civilidad. Aun antes de que en muchos países las mujeres pudieran ir a la escuela, aprendían sus deberes y su lugar en la sociedad con la ayuda de relatos inventados por generaciones anteriores.

Es importante notar que nuestras memorias de infancia y juventud siempre nos acompañan. Forman parte de los paradigmas que usamos para entender el mundo que nos rodea. La serie de ilustraciones que acompaña a este número de la revista *GénEros* fue creada específicamente para mostrar que ciertos relatos que fueron contados hace mucho tiempo aún permanecen en la memoria colectiva y por ende en la forma en la que la sociedad ve o entiende el entorno. Las ilustraciones forman parte de una serie —en proceso— que pretende mostrar diversas formas en que la mujer ha sido imaginada o retratada.

Esta serie de ilustraciones, pintadas con acuarela, se titula “Mujeres en diez cuentos populares” y está integrada por diez imágenes que corresponden cada una a un cuento popular en donde la mujer participa de aventuras y demuestra comportamientos acordes a los que la sociedad le exigió en determinado momento. No diré quién es quién, pero estoy segura de que a pesar de haber sido dibujadas siguiendo el estilo pictórico de los creadores en amate; es decir, de artistas en comunidades en resistencia, estas imágenes pueden reconocerse. Descubrir las historias en esas pinturas dependerá del tiempo acontecido entre nuestro úl-

timo encuentro con estos personajes y de la cantidad de horas que dedicamos en nuestra infancia a conocerlas.

Una mujer que teme ser descubierta como humilde al sonar las doce de la noche y que corre a ocultarse; una mujer que se enamora y deja su vida marina por un caballero; una dulce joven que permanecerá dormida hasta que un beso masculino la despierte; una niña que vende cerillos hasta la muerte, y una joven que desfallecerá bailando por haber hurtado unas zapatillas rojas son algunas de las mujeres que se encuentran aquí y en nuestras más lejanas memorias. La dicha de recordar es un elemento más entre las maravillas que aporta la expresión creativa, pero en esta ocasión, además de recordar, podremos percatarnos de que estas historias nos marcaron y quizá no de la manera en que hubiéramos querido.

Familias, género y emociones: Aproximaciones interdisciplinarias

Ana Josefina Cuevas Hernández (coordinadora)

Universidad de Colima y Juan Pablos Editor

México, 2014

María del Rocío Enríquez Rosas

Universidad Jesuita de Guadalajara

Esta obra colectiva, coordinada por la Dra. Ana Josefina Cuevas Hernández, centra su objetivo en la generación de conocimiento en el entrecruce complejo de tres grandes dimensiones: las relaciones familiares, las relaciones de género y las emociones en tanto configuraciones socioculturales.

La ruta de indagación muestra cómo las emociones pueden ser analizadas en el campo de las relaciones familiares y desentrañar las formas en que el orden de género reproduce o bien, transforma los vínculos sociales hacia una mayor equidad.

El mundo de la vida cotidiana es la arena social desde la cual se busca cercar analíticamente lo emocional y es en la heterogeneidad de lo familiar donde se cristalizan estas emociones, se significan, se expresan y se regulan. El propósito central reside entonces en mostrar la especificidad de las emociones en los distintos modos de ser familia y de ser pareja en el contexto social contemporáneo. Las emociones son entonces vehículo de análisis social (Rosaldo, 1989) que actúan como dispositivos para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos y, específicamente, aquellos que tienen que ver con la dimensión de lo íntimo.

Esta obra está compuesta por siete capítulos y el orden en que éstos son presentados tiene que ver con las etapas del ciclo doméstico.

Así, en los dos primeros capítulos se trabaja la etapa de expansión, relacionada con el nacimiento y crecimiento de los hijos y las formas de socialización de ellos. Los siguientes tres capítulos abordan las relaciones de conflicto y también de solidaridad de la vida en pareja, así como las emociones nodo que dan cuenta de estos procesos, y las formas posibles de regulación. La categoría de género resulta central en el análisis de los materiales empíricos presentados.

En el sexto capítulo se analiza la constelación de emociones que está presente en las tareas del cuidado en familias con miembros envejecidos. Y por último, en el séptimo capítulo, se trabajan las emociones a partir de las relaciones entre las familias, en su diversidad, y la comunidad a la cual pertenecen, en su complejidad.

En el primer capítulo, “Congruencia y expresiones afectivas en familias contemporáneas”, de María Antonieta Covarrubias Terán, se centra el análisis en los modos de socialización de los hijos a partir de las relaciones parentales. El eje de la congruencia entre las cogniciones, los discursos y las prácticas de los padres en el proceso de educación de los hijos, resulta central para el análisis de las interacciones. La dimensión de lo afectivo es abordada en las formas dadas en que se materializan los conflictos y también los consensos que favorecen prácticas educativas que promueven la reproducción de modelos conservadores o bien, la emergencia de prácticas innovadoras para la educación de las nuevas generaciones en un contexto sociocultural complejo y cambiante.

En el capítulo “Socialización, valores y emociones en torno al amor y la sexualidad en dos generaciones de mujeres”, de Zeyda Rodríguez Morales, se analizan, a partir de un *corpus* robusto, algunos de los cambios culturales en dos generaciones de mujeres, y se pone en el centro, el lugar de la familia en la configuración de los modos de sentir que dan lugar a la centralidad de ciertas emociones. En el trabajo se analizan las emociones que subyacen a los valores sexuales y amorosos desde una perspectiva sociocultural que trasciende las fronteras del individuo y se enfoca en el sujeto social contemporáneo y las transformaciones que se gestan en el mundo de lo íntimo y a través del tiempo.

El tercer capítulo que lleva por nombre “Madres solas: el sentido de la soledad y procesos de agencia”, de Ana Josefina Cuevas Hernández, coordinadora de esta obra colectiva, analiza con agudeza y detenimiento las formas de significación de la soledad y las emociones emparentadas con ésta en mujeres que han experimentado la pérdida o la ruptura de la relación de pareja. Es a partir de este escrutinio fino del sentido social de la soledad, como la autora arriba a los procesos de agencia que desarrollan las mujeres para incidir en su entorno desde la esfera de lo íntimo hasta los entornos sociales más amplios. La soledad, como construcción sociocultural, es problematizada de manera tal que permite trascender las formas tradicionales de comprensión que privilegian la lectura que victimiza a las mujeres y potencia formas nuevas de interpretación que dan cuenta de las posibilidades de agencia ante los cambios profundos en la vida relacional de las mujeres contemporáneas.

El cuarto capítulo denominado “Los hombres y las emociones: atisbos a partir de las relaciones de poder en la pareja”, de Juan Carlos Ramírez Rodríguez, analiza con rigor metodológico las emociones experimentadas y narradas por los hombres que violentan a las mujeres. En esta averiguación detenida del mundo de los afectos masculinos, el autor señala la relevancia que tienen los procesos de socialización en la familia de origen, así como en la conformación de nuevas configuraciones familiares. Las emociones actúan como orientadoras de sentido y pueden favorecer la reproducción de relaciones desiguales y violentas o bien, la transformación de estos vínculos hacia formas de distribución del poder más equitativas y pacíficas. Además, el autor advierte sobre la importancia de analizar la violencia que llegan a practicar los varones tomando en cuenta las complejidades actuales del ejercicio de la paternidad, así como de la proveeduría y el trabajo.

El quinto capítulo “Familia, emociones, conflictos y chistes”, de Anna María Fernández Poncela, hace un análisis cuidadoso sobre el papel del humor en sus diversas modalidades y en su posibilidad de dar cauce a las tensiones presentes en la vida de pareja y familiar. El chiste es el espacio simbólico de concreción que realza los roles tradicionales de género, así como generacionales. La autora elabora una clasificación deta-

llada de un *corpus* de chistes contemporáneos y se concentra en el análisis del lenguaje y el humor como recursos lingüísticos. Posterior a ello, la autora muestra cómo el chiste puede ser utilizado para revertir un orden social o también para reproducir discursos y prácticas tradicionales sobre las relaciones de género.

El sexto capítulo “Las emociones y el cuidado en las familias con miembros envejecidos”, de Rocío Enríquez Rosas, analiza las emociones, nodo de las personas mayores que reciben cuidados y/o que son proveedoras de los mismos. Destaca el interés por la dinámica de las relaciones de género y familiares teniendo como centro la práctica del cuidado en contextos urbanos de pobreza extrema. A partir del análisis de narrativas se proponen tres categorías centrales que tienen que ver con los procesos de feminización, de precarización y de familiarización del cuidado. Es a través de esta categorización como se va dando cuenta de la constelación de emociones que está presente en el cuidado de las personas mayores, desde el ámbito de lo familiar. La autora cierra su capítulo proponiendo el estudio de las emociones presentes en los procesos de colectivización del cuidado, desde una perspectiva sociocultural.

El séptimo y último capítulo, Cuando el cambio climático nos alcanzó, de Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz y Edith Guadalupe Pérez Chávez, problematiza la situación que se presenta dentro de una comunidad mixe y zapoteca a partir del cambio climático y cómo ésta genera tensiones y conflictos en los vínculos sociales que permiten dar cuenta de las emociones que emergen en el ámbito de lo social. Las autoras analizan el apego a la tierra en tanto emoción configurada socialmente y muestran las formas en que los sistemas de parentesco indígenas ayudan a amortiguar el efecto de los fenómenos naturales frente a la limitada y deficiente acción del Estado.

Finalmente, esta obra colectiva muestra las posibilidades del análisis social de las emociones, comprendiendo éstas como construcciones socioculturales (Hochschild, 1990 y Gordon, 1990), proveedoras de sentido y orientación en el mundo (Döveling, 2009), como elementos centrales para la interpretación de lo social por medio de códigos culturales específicos (Kleres, 2009). El análisis sociocultural de las emociones po-

tencia la viabilidad del abordaje del mundo de lo íntimo y permite que emerjan en su complejidad las relaciones de género y las relaciones familiares, así como sus formas de reproducción o bien, de transformación de un orden social.

Referencias bibliográficas

- Döveling, K. (2009). Mediated parasocial emotions and community: how media may strengthen or weaken social communities. En Debra Hopkins; Jochen Kleres, Helena Flam y Helmut Kuzmics (eds.). *Theorizing emotions. Sociological exploration and applications* (pp. 315-337). Nueva York: Campus Verlag.
- Gordon, S. (1990). Social structural effects on emotion. En: Theodore Kemper (ed.), *Research agenda in the sociology of emotions* (pp. 145-179). Nueva York: State University of New York Press.
- Hochschild, A. (1990). Ideology and emotion management: A perspective and path for future research. En Theodore Kemper (ed.), *Research agenda in the sociology of emotions*, (pp. 117-142). Nueva York: State University of New York Press.
- Kleres. Preface: Notes on the sociology of emotions in Europe. En Debra Hopkins; Jochen Kleres, Helena Flam y Helmut Kuzmics (eds.). *Theorizing emotions. Sociological exploration and applications*, (pp. 7-27). Nueva York: Campus Verlag.
- Rosaldo, R. (1989). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Grijalbo, Conaculta.



Ilustración de Patricia Ayala García.

Presentación de originales

La revista *GénEros* tiene interés permanente en estimular la publicación de resultados de investigación y reflexiones teórico-metodológicas que analicen, desde la perspectiva de género, la condición masculina y femenina en relación con la salud, sexualidad, familia, trabajo, educación, economía, derecho, entre otros temas. Dado que cada artículo será sometido a arbitraje para analizar su calidad científica y la pertinencia de su publicación, proporcionamos a continuación la siguiente guía de presentación de originales:

- Los trabajos, a espacio y medio, en fuente Times New Roman 12, podrán enviarse a los correos electrónicos: generosucol@gmail.com y generos@ucol.mx con atención a Elisa Ramos, o a la siguiente dirección: Revista *GénEros*, avenida Universidad 333, colonia Las Víboras, C.P. 28040. Teléfonos 01 (312) 316 10 00 y 01 (312) 316 11 46, extensión 30351.
- El texto deberá acompañarse de un resumen no mayor de 250 palabras en español y su traducción correspondiente al inglés (*abstract*). También deberán referir tres palabras clave seleccionadas en el tesoro de la UNESCO (<http://databases.unesco.org/thesp/>). El resumen deberá sintetizar el tema abordado, mencionar la metodología empleada (si procede) y señalar los resultados más pertinentes del artículo.

- Cada autor(a) deberá especificar en qué sección de la revista inscribe su propuesta.
- En toda colaboración se anexará una ficha de autor(a) con los siguientes datos: nombre completo, dirección postal, correo electrónico, teléfono y fax, nacionalidad, último grado de estudios, institución en la que se formó, adscripción institucional actual y líneas de investigación o trabajo profesional.
- El envío de una colaboración supone el compromiso del autor o la autora de no someterla simultáneamente a consideración de otras publicaciones.

GénEros publica:

a) Artículos científicos, que den cuenta de resultados de una investigación. Los cuales deberán contener en su estructura de presentación siete elementos, a saber: introducción, desarrollo, método, resultados, conclusiones, referencias bibliográficas, anexos (opcional), con una extensión mínima de quince cuartillas y máxima de veinte.

b) Ensayos científicos, que expongan ideas en torno a una pregunta, objetivo o hipótesis central. El ensayo científico deberá contener en su estructura: introducción, argumentación, conclusiones y referencias bibliográficas. Su extensión mínima será de diez cuartillas y máxima de quince.

c) Ensayos literarios, que analicen textos literarios relacionados con la línea editorial de la revista. Éstos deberán contener la misma estructura del ensayo científico, pero con una extensión mínima de ocho cuartillas y máxima de doce.

d) Reseñas críticas, acordes con la temática de la revista, deberán ser de libros o películas de reciente aparición, cuya fecha no exceda tres años al momento de remitirse a la revista. Excepcionalmente (por coyuntura clásica o temática) se aceptarán reseñas de libros cuya fecha de edición sea mayor de tres años. Deberán tener una extensión máxima de cinco cuartillas.

e) Cuentos, poemas, narraciones cuyo contenido estético, crítico y literario den cuenta de la condición del hombre y la mujer desde la perspectiva de género.

f) Entrevistas y reportajes a especialistas en estudios de género o personas que hagan aportaciones recientes en su ámbito (arte, ciencia, economía, política, familia, etcétera), poniendo de relieve la forma en que incidieron en el logro de la equidad de género. Tales escritos podrán abordar también el onomástico o aniversario luctuoso de personalidades que hayan hecho aportaciones al feminismo. Los géneros periodísticos abordados podrán ser, incluso, acerca de mujeres cuyas historias de vida visibilicen la realidad social, y de paso, den voz a otros sectores de la población. La extensión máxima será de cinco cuartillas.

g) Crónicas literarias o periodísticas con una extensión máxima de cinco cuartillas.

Generalidades

Las notas, numeradas y presentadas a pie de página, deberán limitarse a las estrictamente necesarias, mientras que las citas bibliográficas en el cuerpo del texto se indicarán utilizando el sistema APA, ejemplo: (Torres, 2004: 29).

Las citas textuales e interpretativas deben ser introducidas siguiendo el sistema APA y listadas al final del texto (como referencias) en orden alfabético. Para mayores especificaciones sobre el formato APA, consultar el *Manual de estilo | Normas editoriales* de la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, disponible en: http://portal.ucol.mx/content/micrositios/188/file/Manual_de_estilo_de_Publicaciones_UdeC.pdf

Se recomienda, asimismo, restringir el número de cuadros y gráficas a los estrictamente indispensables. Los cuadros y gráficas se presentarán en un archivo aparte (Excel o Word), indicando la ubicación que deberán observar dentro del texto. Los cuadros (en blanco y negro) deberán numerarse usando el sistema romano (cuadro I, II, III, etcétera); mientras que las gráficas (en blanco y negro) se presentarán usando el sistema arábigo (1, 2, 3, etcétera).

En caso de incluir fotografías, éstas deberán anexarse al final y contener una resolución mayor a los 150 puntos por pulgada, así como listarse alfabéticamente (ejemplo: a, b, c).

Notas

Únicamente serán considerados para su publicación los artículos que cumplan en su totalidad con los requisitos anteriormente estipulados.

El Comité Editorial de la revista se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales y de estructura que requieran los textos y comunicar con oportunidad si se publicarán o no en *GénEros*.

Las autoras y autores recibirán un ejemplar de cortesía donde aparezca su colaboración.



Centro Universitario de Estudios de Género
Universidad de Colima

Asociación Colimense de Universitarias, A.C.

Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género | <http://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos>

Nombre _____

Domicilio de entrega de la revista, calle y número _____

Télefono (incluya clave de larga distancia) _____

R.F.C. (si desea factura) _____

Localidad _____

Correo electrónico _____

Estado _____

País _____

Código Postal _____

Revista GénEros

Av. Universidad 333, colonia Las Viboras
C.P. 28040, Colima, Colima, México

Télefonos 01 (312) 316 10 00 y 316 11 46, extensión 30351

Correo electrónico: generos@uol.mx y generosucol@gmail.com

Suscripción anual

Nacional

Costo y envío \$300 pesos

Internacional

Costo y envío \$30 dólares

