

2

GénEros

**Revista de investigación
y divulgación
sobre los estudios de género**

Año 1 / Número 2 / Septiembre 2023 - Febrero 2024
e-ISSN: 2992-7862

Revista GénEros

Consejo directivo fundador: Genoveva Amador, Guillermina Araiza, Socorro Arce, Sara Lourdes Cruz, Gabriela Cruz, Marta López, Sara G. Martínez, Verónica Valenzuela (†)

Comité directivo: Mayra González Flores, Ana Azucena Evangelista Salazar.

Comité editorial: Ana Josefina Cuevas Hernández, Georgina Aimé Tapia González, Guadalupe Adriana Cruz Manjarrez, Cristina Tapia Muro, Nancy Elizabeth Molina Rodríguez (UdeC), Magdalena Suárez (Universidad de Sevilla), Candelaria Ochoa Ávalos (UDG), Norma Blázquez Graf (CEIICH-UNAM), María Marcela Lagarde y de los Ríos (UNAM), Beatriz Eugenia Rodríguez Pérez (UAS), Lourdes Consuelo Pacheco Ladrón de Guevara (UAN), Patricia García Guevara (UDG) Flor de María Gamboa Solís (UMSNH), Martha Patricia Castañeda Salgado (UNAM), Patricia Galeana (UNAM).

Directora editorial: Ana Josefina Cuevas Hernández

Coordinadora editorial: Patricia Sánchez Sandoval

Asistente editorial: Elisa Ramos Jiménez

Corrección: Patricia Sánchez Sandoval

Traducción y cuidado de los abstracts al inglés: Miguel Ángel Tinoco Zermeño

Corrección y cuidado de la edición: Myriam Cruz Calvario | **Corrección de los abstracts:** Yul Edgar Ceballos

Cuerpo de dictaminación: Fanny Tania Añños (Universidad de Granada, España), Sara Lourdes Cruz (Universidad de Colima, México), Ma. del Pilar Cruz (UPN-México), Lety Elvir (UNAH, Honduras), Elena Galán (Universidad Carlos III, de Madrid, España), Beatriz Garrido (Universidad de Tucumán, Argentina), Ma. Elena García (UPN Colima, México), Judith Nieto (Universidad Industrial de Santander, Colombia), Rosa María González (UPN-México), Tania Rocha (UNAM), Elsa Guevara (UNAM), Lucero Jiménez (CRIM-UNAM), Consuelo Meza (UAA), Tania Meza (Academia Hidalguense de Educación y Derechos Humanos), Lourdes C. Pacheco (UAN), Susana E. Pont (UAdeG), Julia Preciado (CIESAS Occidente), Ma. Luisa Tarrés (COLMEX), Griselda Uribe (UdeG), María-Milagros Rivera (Universidad de Barcelona), Mariana Sánchez (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Adriana Peimbert (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), Blanca O. Peña (UABCS).

Asesoras: Eli Bartra (UAM-Xochimilco), Julia Tuñón (INAH).

GénEros es una revista semestral de investigación y divulgación sobre los estudios de género, coeditada por la Asociación Colimense de Universitarias A.C. y el Centro Universitario para la Igualdad y los Estudios de Género.

La revista forma parte de la base de datos clase del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y de la base de datos EBSCO en Fuente Académica Premier y Fuente Académica Plus.

Universidad de Colima

Dr. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño

Rector

Mtro. Joel Niño Jr.

Secretario General

Dra. Xóchilt Angélica R. Trujillo Trujillo

Coordinadora General de Investigación Científica

Mtro. Jorge Martínez Durán

Coordinador General de Comunicación Social

Mtra. Ana Karina Robles Gómez

Directora General de Publicaciones

Mtra. Mayra González Flores

Directora del Centro Universitario para la Igualdad y los Estudios de Género

Asociación Colimense de Universitarias

Ana Azucena Evangelista Salazar | Presidenta

Hortencia Alcaraz Briceño | Secretaria

Sara Sandoval Carrillo | Tesorera

Sofía León Mendoza y Genoveva Amador Fierros | Afiliación

Yunúén Cuevas Arellano | Investigación

Brenda Aguilar García | Formación Continua

Karina Ortiz Bonales | Radio

Karel Ochoa Reyes | Redes

Angélica María Pérez | Asesoría Contable y Fiscal

Inés Sandoval Venegas | Editorial

Patricia Olmos Díaz | TIC

Sofía Camorlinga Camacho | Actividades Sociales

Gilda Callejas Azoy | Arte y Cultura

Claudia Díaz Hernández | Gestión de Recursos y Convenios

Gloria Puento de la Mora y Mariana Martínez Flores | Asesoría Jurídica

Ciria Salazar | Ocio y recreación

Nota de advertencia

Las opiniones vertidas en todos los artículos son responsabilidad de quienes colaboran.

Se terminó de editar en septiembre de 2023 en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima.



Esta obra se distribuye bajo la licencia Creative Commons, Atribución - NoComercial - CompartirIgual - 4.0 Internacional

(CC BY-NC-SA 4.0)

Índice

- 3 **Presentación**
- Investigación**
- 4 **Grooming y quemar: Agresiones sexuales en el estudiantado mexiquense durante el confinamiento 2020-2021**
Luz María Velázquez Reyes
 Universidad Nacional Autónoma de México
- 32 **Alerta de violencia de género (AVGM) en el estado de Guerrero y sus acciones durante la pandemia**
Georgina Vázquez Moreno
Diana Gómez Gómez
 Universidad Autónoma de Guerrero, México
- 59 **Apropiación de derechos sexuales en una universidad pública: Referentes para problematizar la violencia de género**
Ignacio Lozano-Verduzco
Adriana Leona Rosales Mendoza
Fernando Salinas-Quiroz
Edgar Salinas Rivera
 Universidad Pedagógica Nacional, México
- 87 **Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la Ciudad de México**
María de Lourdes Salazar Silva
María de Lourdes Sánchez Velázquez
Laura Martínez Domínguez
 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, México
Pablo Martínez Carmona
 CIESAS, Ciudad de México
- 109 **Construyendo mundo: Hacia una genealogía de las mujeres feministas en la cultura *hip hop* en México**
Nelly Lucero Lara Chávez
 Universidad Nacional Autónoma de México
- 142 **De maestras y escritoras a periodistas: Evolución y actualidad del periodismo femenino en el Ecuador**
Ana Gabriela Dávila Jácome
 Pontificia Universidad Católica del Ecuador

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 de la Asociación Colimense de Universitarias, A.C.

- 173 **Análisis de las experiencias y oportunidades educativo-laboral de jóvenes madres y padres en la Ciudad de México**
Vanessa Arvizu Reynaga
El Colegio de México
- 202 **Aunque la rama se doble, vuelve a su sitio: Cambios en las masculinidades de *estriperes* heterosexuales para varones**
Oscar Emilio Laguna Maqueda
Centro Nacional de Información del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, México
- 230 **“¿Por qué me pesa tanto ser hombre?”: La construcción social de la masculinidad de varones universitarios de psicología**
Luis Miguel Rodríguez Huerta
Ana Lis Heredia Espinosa
Universidad Veracruzana, México

Divulgación

- 263 **El concepto de cuerpo en libros escolares del siglo XIX: Una lectura hermenéutica**
Alma Delia Loredó Cabrera
Rosa María González Jiménez
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco CDMX, México
- 281 **Violencias de género en las instituciones de educación superior. La propuesta del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC) en la Universidad Nacional Autónoma de México**
Cecilia Paz Contreras Ramírez
Universidad Nacional Autónoma de México
- 310 **Inequidad de género en las hipótesis biológicas. Nuevas evidencias**
Georgina Isabel García López
Arturo Enrique Orozco Vargas
Centro Universitario Atlacomulco de la UAEM, México,

Ulises Aguilera Reyes
Facultad de Ciencias de la UAEM, México

Graciela Meza Díaz
Grupo Colegio Mexiquense, México

Arte y Letras

- 329 **Reloj biológico**
Ana Cynthia Guzmán Tello
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
- 332 **Mujer humanamente perfecta**
Juan Carlos Zavala Olalde
Independiente

Semblanza

- 334 **Wendy López**
Martha Ramírez Landa
Universidad Veracruzana, México

Reseñas

- 337 ***Habitaciones furtivas* de Silvia Quezada**
Gloria Vergara
Universidad de Colima, México

Ilustra este número el *performance* público de Wendy López en Plaza Regina, Xalapa. Fotografías de Gina Collins y Luis Calavera López

Presentación

El confinamiento al que obligó la pandemia causada por la covid-19 ¿de qué manera desplegó nuevas formas de violencia? ¿De qué manera recrudesció las formas tradicionales de violencia? ¿Quiénes fueron las y los principales receptores de viejas y nuevas formas de agresión? ¿Puede el Estado incidir con las políticas y programas a la mano, en la mitigación de la violencia en períodos críticos como el de la pandemia? Estas son algunas de las preguntas a las que dan respuesta un grupo de artículos de investigación publicados en este número. A la par, otros manuscritos abordan problemáticas sociales sobre la relevancia de la educación en las trayectorias educativas y económicas de la población adolescente. Los resultados permiten ver que quienes entraron de manera temprana a la maternidad y paternidad tuvieron trayectorias escolares más cortas y percibieron menos ingresos. Asimismo, otro grupo de textos nos permitieron plantearnos preguntas sobre la efectividad de la incorporación de la perspectiva de género y la transversalización de ésta en los procesos de enseñanza cuando la formación docente no ha incorporado aún esos debates. A estas reflexiones se sumaron otras preguntas sobre la gran diversidad y complejidad de las formas de la masculinidad en poblaciones heterosexuales y grupos de la diversidad sexual; temáticas sobre las que aún quedan muchas preguntas por plantearse e investigación por realizar.

ANA JOSEFINA CUEVAS HERNÁNDEZ
Directora de *GénEroos*

Grooming y quemar: Agresiones sexuales en el estudiantado mexiquense durante el confinamiento 2020-2021

Grooming and *Sexual Burning*: Sexual Assaults on State of Mexico Students During 2020-2021 Confinement

Luz María Velázquez Reyes ^{ORCID: 0000-0003-4613-5405}

Universidad Nacional Autónoma de México

Recepción: 8/12/22

Aprobación: 21/04/23

Resumen

En este trabajo se expone la incidencia global de 21 agresiones virtuales y la experiencia con la ciberviolencia sexual padecida, perpetrada y observada durante el confinamiento 2020-2021. La información se recabó a través de un cuestionario Google Forms, además de etnografía virtualizada en una muestra por conveniencia de 6,915 estudiantes en el Estado de México. El resultado es una incidencia global de 20% en el estudiantado que se vio implicado en ciberviolencia sexual. Durante el confinamiento, las mujeres y las personas no binarias recibieron más cibervictimización que sus pares hombres. Las propuestas sexuales y recepción de contenido obsceno fueron las más frecuen-

Abstract

The global incidence of 21 virtual aggressions is exposed, as well as the experience with sexual cyberviolence suffered, perpetrated, and observed, during the 2020-2021 confinement. Through the application of a Google Forms questionnaire in addition to virtualized ethnography in a sample of 6,915 students in the State of Mexico. The result is a global incidence of 20% of the students that were involved in cyber sexual violence. During lockdown, women and non-binary people received more cyber-victimization than their male counterparts. The most frequent were sexual proposals and reception of obscene content. The girls were harassed by various sexual predators.

tes. Las estudiantes fueron acosadas por diversos depredadores sexuales.

Palabras clave

TIC, acoso sexual, abuso sexual, violencia, género.

Keywords

ICT, cyberviolence, sexual harassment, violence, gender.

Introducción

El horizonte cultural en el siglo XXI es un tiempo de profundos cambios, perfilados por la aceleración, el hiperconsumo, la incertidumbre, el debilitamiento de los vínculos, el desamparo e impactado por una soledad masificada (Bauman, 2011); la cultura del *clic* y la hiperconexión incitan a millones de cibernautas a permanecer cuasi permanentemente enganchados “a provocar y recibir ruidos electrónicos o destellos en la pantalla” (Bauman, 2011, p. 14), esta dependencia electrónica a ruidos ininterrumpidos es recibida con beneplácito por los y las internautas, quienes obedecen dócilmente la *dictadura del like*, debido en gran medida al espejismo de asociar felicidad con la cantidad de *likes* recibidos. Las ventajas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son innegables, no obstante, presentan simultáneamente un lado sombrío. Para Han (2021), filósofo crítico de la sociedad contemporánea, las personas viven obsesionadas por la información y la colección de datos de cualquier índole. En sus palabras:

Viajamos a todas partes sin adquirir una experiencia. Nos comunicamos continuamente sin participar en una *comunidad*. Almacenamos grandes cantidades de datos sin *recuerdos* que conservar. Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el *otro*. La información crea así una forma de vida sin permanencia y duración (p. 20).

Un rasgo cultural sobresaliente es la desaparición de la frontera privado/público (Bauman, 2011; Sibilía, 2008), esta disolución ha favorecido la difusión de la intimidad como espectáculo en un mundo digital abarrotado de autorretratos. De esta manera, el ciberespacio se ha transformado en *selfilandia*, la cual deviene en un pertinaz festival de vidas privadas, con variadas puestas en escena. Empero, con el redundante *show*

del yo (Sibilia, 2008, p. 33), en su afán por mantenerse a la vista y alcanzar popularidad, el estudiantado se presenta alegremente en las diferentes redes sociodigitales, sin imaginar el riesgo de toparse con alguna o varias manifestaciones de agresión, a través de las multipantallas a las que tienen acceso de manera permanente.

La violencia digital sexual o ciberviolencia sexual se comprende como una forma particular de ciberacoso, que busca crear un espacio hostil e intimidatorio, donde las agresiones destacan por el matiz sexual. Se trata de una invasión en la vida cotidiana de la víctima de manera repetida, disruptiva y sin consentimiento, a través de alguna Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), donde la reiteración y falta de consentimiento por parte de la cibervíctima son los elementos distintivos de esta particular cara de la ciberviolencia.

Las formas en que puede manifestarse son variadas, ya sea a través de la publicación de mensajes, imágenes o videos; creación de etiquetas con el objeto de incitar a la violencia contra las cibervíctimas; mensajes y propuestas sexuales; la solicitud de fotografías e imágenes sexuales; la difusión no consensuada de *sexting*; *zoombombing*, en donde, durante una videoconferencia, se irrumpe con material sexualmente explícito y con tintes racistas; recepción de pornografía o redireccionamiento a chats pornográficos; *grooming*, que es cuando un adulto hombre o mujer contacta a un niño, niña o adolescente con el fin de ganar su confianza e involucrarle en una actividad sexual; robo de imágenes de la cibervíctima para realizar publicaciones, en las cuales se insinúa que ésta ofrece servicios sexuales; o el video porno de la venganza, que consiste en la difusión de *sexting* no consensuado para vengarse de la víctima.

Como en toda ciberviolencia, cada día se incorporan nuevas formas de ciberagredir, limitado únicamente por la imaginación y el alcance de los dispositivos digitales del ciberagresor o agresora; por supuesto, sus consecuencias no sólo afectan a la víctima, sino también alcanzan a la audiencia, dado que nos convierte en “cómplices inocentes” (Anders, 2001, p. 23).

La arquitectura teórico-categorial de la investigación se sostiene en el enlace de las siguientes esferas: itinerario erótico (Jones, 2010),

concepto de experiencia próxima (Geertz, 1994), experiencia profunda (Benjamin, 2010), experiencia emotiva (Kaplan y Szapu, 2020) y violencia contra las mujeres (Segato, 2016, 2018 y Calas, 2022).

Para Jones (1994), el itinerario erótico consiste en el recorrido progresivo erótico sexual que puede incluir el tocamiento consensuado o *fajes*, además de cualquier aprendizaje sexual previo a la primera relación coital, es tanto gradual como procesual. En cuanto al concepto de experiencia próxima, Geertz lo define como:

Aquel que alguien puede emplear naturalmente y sin esfuerzo alguno para definir lo que él o sus prójimos ven, sienten, piensan, imaginan, etcétera, y que podría comprender con rapidez en el caso de que fuera aplicado de forma similar por otras personas (p.76).

La experiencia profunda, de acuerdo con Benjamin, es aquella que deja una huella indeleble en la víctima; mientras que la experiencia emotiva de Kaplan y Szapu (2020) consiste en “todo aquello que los y las estudiantes expresan no sólo en lo que dicen (actos de lenguaje), sino también en los signos corporales producto de los mecanismos y las relaciones sociales de dominación simbólica” (p.16); y, finalmente, la violencia contra las mujeres, desde Segato y Calas, vista desde su forma de mercantilización del cuerpo femenino.

Rita Segato (2016) teoriza en *La pedagogía de la crueldad* que, a través de ella, se cosifica a las mujeres debido a que los sujetos transforman algo vivo, en este caso las mujeres, en un objetivo cuya finalidad es el mercantil, lo cual promueve la insensibilización ante la violencia y la indiferencia hacia el sufrimiento del otro. De la propuesta de Segato se retoma, precisamente, el desprecio por el cuerpo femenino, la indiferencia hacia el sufrimiento de las mujeres, la cosificación de lo femenino y el reconocimiento de las manifestaciones de masculinidad no hegemónica.

Las emociones juegan un papel destacado en la convivencia y, en su contraparte, la generación de violencia, debido a que ambas situaciones involucran una relación social, por lo tanto, se asume que las emociones articulan lo individual con lo social, dado que:

En la medida en que las emociones están condicionadas por los contextos sociales no es posible abordarlas si no atendemos la perspectiva relacional de los seres humanos. Las emociones cobran

su sentido más hondo en las relaciones de intersubjetividad, en la convivencia que nos hace humanos. Las estructuras emocionales y las estructuras sociales son las dos caras de una misma moneda. Ello significa que las emociones pueden ser comprendidas si y solo si se interrelaciona mutuamente la dimensión estructural material de lo social con la producción de la subjetividad (Kaplan y Szapu, 2020, p. 30).

Rita Segato (2016) resalta que lo llamativo y particular de la violencia masculina es una obsesión con el cuerpo femenino. Debido a ello, este cuerpo es violado, marcado, asesinado o desmembrado, de ahí que la autora hable de *juarización*, alusión a las lamentables y aterradoras mujeres asesinadas en Ciudad Juárez; de esta manera, la violencia contra las mujeres resulta un mensaje de poder e impide cualquier muestra de empatía con el sufrimiento de ellas, por lo que el dolor femenino es desestimado debido a la precarización del otro femenino. Segato, ante esta condición y configuración del poder, señala enfáticamente que las primeras víctimas del patriarcado son precisamente los hombres, quienes deberán desmarcarse de estos mandatos de género que subordinan a las mujeres.

Desde la perspectiva de la autora, no se aspira a una comunidad sin hombres, sino a una sociedad sin patriarcado. Por lo tanto, Segato (2018) invita a construir contrapedagogías de la crueldad, cuya naturaleza debería restarle espacio al poder patriarcal sobre el modelo de colectivos de mujeres que privilegien la acción comunitaria antes que la individualista y violenta. Para Segato, las mujeres, a diferencia de los hombres, se compadecen con el dolor del otro, ellas pueden hablar de su sufrimiento, mientras que los hombres no tienen espacio para la vulnerabilidad ni la fragilidad, mostrándose renuentes a reconocer su precariedad, producto de que han sido socializados bajo un mandato de género.

Para fines de esta investigación se destacan las siguientes cifras provenientes de tres fuentes, en primer lugar, las reportadas por la Encuesta Nacional de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH):

El Estado de México, el segundo estado que registra más violencia, [...] entre la población joven y adolescente el tipo de violencia con mayor prevalencia, a lo largo de su vida, fue la psicológica con 54.7%, seguida de la sexual con 49.6%, en los últimos 12 meses: 23.3% (2021, pp. 7-9).

En segundo lugar, se suman otros tres porcentajes reportados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015): a) 24.5% de la población mexicana ha sido ciberacosada, b) Más mujeres que hombres se ven afectadas, c) La población mexiquense es la segunda más acosada por medios electrónicos (32%) con porcentajes por arriba del promedio. Por su parte, la ONU advirtió que en México durante la pandemia se agudizó la ciberviolencia contra las mujeres (Xantomila, 2021, p. 26).

La experiencia de la violencia sexual *online* no resulta ajena al mundo estudiantil (Gutiérrez, 2014; Morales *et al.*, 2016; Pérez-Domínguez, 2019; Velázquez, 2020; Gil-Llario *et al.*, 2021); Velázquez y Reyes (2020) reportaron *grooming*. Particularmente, Velázquez (2022) ha documentado en el contexto de los videojuegos la presencia de ciberdepredadores sexuales, quienes intentan atraer a niños, niñas, adolescentes y jóvenes a reunirse con ellos en la vida tangible, además de solicitarles fotos o conversaciones de índole sexual.

La violencia *online* tiende a acrecentarse con el uso redes sociales, debido a la hiperconexión y a la impunidad generada por la protección que ofrece actuar detrás de la pantalla, entre otros factores. Por lo tanto, el objetivo a alcanzar es comprender la experiencia con la ciberviolencia sexual que ha padecido el estudiantado de secundaria, preparatoria y licenciatura en el contexto *sui generis* del confinamiento 2020-2021, debido a la pandemia provocada por el SARS-CoV-2, a partir de establecer los tipos de agresiones virtuales de carácter sexual, su incidencia, frecuencia y narración.

Metodología

Diseño de investigación y participantes

Investigación de campo exploratoria, descriptiva, con un enfoque cualitativo y transversal, que busca aportar comprensión sobre la incidencia global y experiencia de la ciberviolencia sexual padecida (cibervictimización), perpetrada (ciberagresión) y observada, para lo cual se acudió a un diseño de etnografía virtualizada (Ardévol *et al.*, 2003); en vista de que “abre la posibilidad de vislumbrar patrones sociales de comportamientos facilitados o impactados por el uso de las TIC” (Ardévol, 2016, p. 25),

superando la dicotomía entre el mundo en línea y el mundo *offline*. La muestra se integró por conveniencia, participaron 6,915 estudiantes (4,039 mujeres, 2,789 hombres y 87 se asumieron como persona no binaria o PNB) de 56 escuelas en el Estado de México: 22 de educación básica, 26 de nivel medio superior y 8 de licenciatura.

Instrumentos para la recopilación y generación de información

Cuestionario Google Forms realizado *ad hoc*, a partir de la recuperación de los principales hallazgos del estado del conocimiento, constituido por 75 preguntas agrupadas en tres secciones: *Datos personales* (seis preguntas); *Conectividad y comportamiento digital* (seis preguntas dicotómicas: Sí/No); y *experiencia con la ciberviolencia*, en tres dimensiones: ciberacoso, ciberviolencia sexual y en las relaciones sentimentales (63 preguntas en escala Likert con cuatro opciones de acuerdo a la frecuencia: nunca= cero veces, algunas veces= de una a cuatro veces a la semana, casi siempre= cinco a nueve veces a la semana, y siempre= más de diez veces a la semana), en tres condiciones: cibervictimización, ciberagresión y audiencia. Para fines de este artículo únicamente se exponen 21 condiciones correspondientes a ciberviolencia sexual.

Etnografía virtual

En el contexto del confinamiento, la relación cara a cara resultaba imposible, por lo que se requería trazar un camino particular, en este caso se acudió a un ejercicio de etnografía multilocal (Marcus, 2001), la cual a partir de una pregunta generadora de narración se estimuló la toma de la palabra por parte de los y las estudiantes participantes, generando 417 relatos de experiencia con las agresiones sexuales a través de las pantallas, correspondiente a una población estudiantil diversa en contextos socio-culturales y niveles educativos.

Procedimiento

El *mapeo del terreno* (Marcus, 2001, p. 113) inició con la solicitud de colaboración a supervisoras, planta directiva y docentes para compartir el cuestionario virtual con el alumnado, a quienes se les permitió elegir contestarlo o no; es decir, se respondió de manera voluntaria, anónima

y confidencial. El cuestionario permaneció abierto del 21 de septiembre de 2021 al 18 de enero de 2022.

Análisis de datos

El análisis de los datos del cuestionario se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, aplicando contrastes de medias prueba T de Student y pruebas de proporción para establecer diferencias estadísticamente significativas entre hombres, mujeres y PNB.

Con la narrativa estudiantil, tras varias lecturas consecutivas, cada uno de los relatos se codificó de manera abierta y axial (Schettini y Cortazo, 2015, p. 38), siendo la categoría ciberviolencia el eje en torno al cual se agruparon los relatos en 10 subcategorías o *categorías superordinales* (Knobel y Lankshear, 2001); la ciberviolencia sexual fue una de ellas, a la cual se le realizó un análisis categórico selectivo asignado, más códigos temáticos y destacando el énfasis con letras negritas (Knobel y Lankshear, 2001, p. 100), lo que permitió diferenciar siete modalidades (cuadro II), de las cuales se exponen dos en este artículo.

El análisis de los datos etnográficos se realizó entrelazando las categorías teóricas: experiencia, emoción, actores sociales involucrados e interacciones sostenidas a través de la identificación de los descriptores típicos, los medios y plataformas utilizadas, así como la determinación de la frecuencia, tipificando la implicación: cibervictimización —ciberviolencia padecida—, ciberagresión —ciberviolencia perpetrada— y ciberespectador/a.

De igual manera se estableció la relación social con el ciberacosador o ciberacosadora: compañeros, familiares, conocidos *offline*, conocidos *online* y desconocidos, resaltando la relación entre las personas que ejercieron de ciberejecutores y las cibervíctimas de acuerdo con el sexo/género: hombre a mujer, hombre a hombre, mujer a mujer, mujer a hombre, mujer a PNB y hombre a PNB; igualmente se resaltaron las emociones suscitadas y, por último, se clasificó la acción frente al ciberacoso: activa o pasiva, así como la denuncia o falta de ella, de forma que con la información analizada se construyeron los cuadros IV, V y VI.

Resultados

Datos sociodemográficos

Participaron 6,915 estudiantes de secundaria, preparatoria y licenciatura, cuya edad promedio es 15.3 años (15.5 años mujeres, 15.1 años hombres y 14.3 años PNB). Con relación al sexo/género: 58.4% corresponde a mujeres, 40.3% hombres y 1.3% se asumió como PNB. En cuanto a orientación sexual: 83.2% se reconoció como heterosexual, 8.2% bisexual, 1.4% homosexual, 5.7% mencionó que aún no se define y 1.4% hizo referencia a opciones tales como fluido, pansexual, asexual, demisexual, entre otras.

Respecto a la escolaridad: 31.5% cursa nivel básico, 60% cursa educación media superior y 8.3% estudia una licenciatura. El 98% del estudiantado corresponde a escuelas con financiamiento público, mientras que 2% al sector privado; en tanto las 58 escuelas se ubican en 27 municipios del Estado de México.

En cuanto al lugar de residencia, 48% del estudiantado lo describió como ciudad, 38.9% asumió que radica en un pueblo, 4.7% admite que vive en el campo en una zona rural y 8.3% indicó *otro*.

Implicación en ciberviolencia. Incidencia global de ciberviolencia sexual

El cuadro I muestra la incidencia global de cibervictimización, ciberagresión y ciberaudiencia en orden descendente, considerando la condición de cibervíctima. El porcentaje reportado es la suma de tres columnas del cuestionario: a veces, casi siempre y siempre.

Incidencia global: 19.8% del estudiantado se vio implicado en ciberviolencia durante el confinamiento, 21.5% en la condición de cibervíctima, fluctuando entre 4.1% sextorsión y 29.8% la recepción de propuestas sexuales; mientras en ciberagresión tenemos 3.5%, fluctuando entre 1.0%, ejecutor de sextorsión y 8.2% distribución de *sexting*; y como audiencia se encuentra 34.4%, fluctuando entre 15%, testigo de *grooming* y 44.9% observación de circulación de *packs* y *nudes*. En el siguiente cuadro se desglosa de acuerdo con el género.

Cuadro I
Incidencia global de ciberviolencia sexual en condición de víctima, ciberagresor/a y espectador

Tipos de ciberviolencia sexual	Cibervictimización		Ciberagresión		Audiencia	
	F	%	F	%	F	%
Recepción, distribución u observación de propuestas sexuales	2,062	29.8	377	4.8	2,966	42.9
Recepción de contenido sexual obsceno	2,057	29.7	166	2.4	2,662	38.5
Packs, nudes, sexting	1,862	27.0	463	6.7	3,102	44.9
Recepción, distribución u observación de sexting	1,854	26.8	580	8.4	2,945	42.6
Pornografía	1,521	22.0	112	1.6	2,118	30.6
Grooming	785	11.4	NA*	NA*	1,038	15.0
Sextorsión	287	4.1	62	1.0	1,841	26.6
Promedio		21.5		3.5		34.4
Total global	59.4					
Incidencia global	19.8					

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario virtual *Ciberviolencia, 2019*.

*NA: Por definición quienes practican *grooming* son personas adultas o mayores.

Cuadro II
Incidencia global de ciberviolencia sexual diferencias entre géneros

Tipo de ciberviolencia	H	%	M	%	PNB	%	Total	%
Propuestas sexuales	661	9.6	1,348	19.5	53	0.7	2,062	29.8
Contenido sexual obsceno	600	8.7	1,407	20.3	50	0.7	2,057	29.7
Recepción de <i>packs</i>	647	9.4	1,182	17.0	33	0.6	1,862	27.0
Recepción <i>sexting-nudes</i>	641	9.2	1,178	17.0	35	0.5	1,854	26.8
Recepción pornografía	477	7.0	1,009	14.6	35	0.5	1,521	22.0
Recibió <i>grooming</i>	207	3.0	557	8.0	21	0.4	785	11.4
Sextorsión	81	1.1	198	2.9	8	0.1	287	4.1
Totales		6.9		14.2		0.5		

Fuente: Elaboración propia a partir del cuestionario virtual *Ciberviolencia, 2019*.

Estadísticamente existe una diferencia de género, lo cual arroja que las mujeres padecen el doble de cibervictimación que sus pares hombres en las siete condiciones investigadas.

La cara sombría: la experiencia de la ciberviolencia sexual

La experiencia estudiantil se concentró en 417 microrrelatos diferenciados en 13 modalidades de ciberviolencia sexual, donde la recepción de contenido obsceno resultó lo más frecuentemente narrado (19.9%), seguida de la recepción de *packs* o *nudes* (16.3%), los intentos de sextorsión (14.9%), la solicitud de fotos íntimas (9.8%), la difusión de *sexting* no consensuado (9.1%), la intimidación con fotos sexuales (8.4%), el *grooming* (7.2%), las propuestas sexuales (5.0%), la circulación de pornografía (5.0%), *quemar* sexualmente (2.4%), derecho sexual (1.2%), ataques de *zoombombing* (0.3%) y *hackeo* solicitando fotos sexuales (0.2%). Las mujeres narraron mayor cantidad de experiencia en cibervictimización sexual que sus pares hombres, como víctimas o como audiencia.

El siguiente perfil se elaboró a partir de los 417 relatos de experiencia estudiantil con la ciberviolencia sexual de 348 mujeres, 57 hombres y 12 PNB.

Ciberagresión: condición de ciberviolencia perpetrada

Las plataformas más utilizadas para ciberacosar son Facebook, Messenger, Instagram, Snapchat, Twitter, Apps de citas e incluso Google Meet. Sin su consentimiento y de manera reiterada, la cibervíctima recibe mensajes, fotos íntimas indecentes, *packs*, *nudes*, burlas, mensajes con contenido sexual, propuestas sexuales, videollamadas, fotografías y videos pornográficos, imágenes obscenas, vulgares, *stickers* o redireccionamiento a páginas porno o a *chats* con el mismo carácter.

Los ciberagresores van desde los desconocidos —más de la mitad— hasta familiares, como tíos o primos; o bien, conocidos *offline* como vecinos, amigos de los padres, expareja o pareja, compañeros, *amigovios* e incluso exprofesores, así como también los conocidos y los amigos *online* y *offline*. Cabe señalar que específicamente son *amigovios*, exparejas y parejas quienes aprovechan el material sexual en su poder y suelen ciberacosar, al

ejercer presión o chantaje, para obtener más imágenes sexuales o exigir dinero a cambio de dichas imágenes.

La edad de los ciberdepredadores oscila entre adolescentes y jóvenes, así como adultos, descritos en palabras del estudiantado como “señores mayores”. Las chicas hablan con naturalidad de la circulación de los *sugar daddy* (hombres maduros que gastan dinero en beneficio de una relación romántica o sexual, en la cual su pareja es más joven que él).

Las estrategias desplegadas por los ciberdepredadores discurren desde extender invitaciones consideradas amables, tales como ¿quieres ser mi diversión?, ¿quieres ser mi amiga o acompañante?, así como ofrecer intercambiar fotos íntimas a cambio de dinero o dinero más dispositivos electrónicos; en ciertos casos envían material y comentarios sexuales como: “mira mi masturbación” o el envío de *packs*, para posteriormente inquirir: “¿te gusta?” y, en caso de que las solicitudes no funcionen, recurren a la coerción, los chantajes y la sextorsión, inclusive amenazan de muerte no sólo a la cibervíctima, sino a la familia, lo cual provoca miedo aún más aciago en la víctima.

Otras de las estrategias recurrentes entre los ciberdepredadores es acudir al engaño, en donde se recurre a la suplantación de personalidades, de esta manera se encuentran hombres haciéndose pasar por una mujer, por una persona más joven, un conocido o un amigo, y sugerir que se trata de un reto o una tarea.

La duración del ciberacoso sexual digital puede variar desde unas cuantas horas o un día, hasta meses e incluso un año; no obstante, e independientemente de la duración, la repercusión del hecho se extiende en ocasiones de manera exponencial, al ocasionar que los daños o ciberheridas se vivencien como una *experiencia profunda* (Benjamin, 2010).

Cibervictimización: condición de ciberviolencia padecida

La cibervíctima de violencia sexual digital vivencia un amplio abanico de emociones y sentimientos, casi siempre ignora por qué fue elegida para ser victimizado o victimizada y, en ocasiones, tiende a autoestigmatizarse, principalmente las mujeres. Entre los descriptores más empleados por las víctimas para expresar su sentir destacan: incomodidad, asco, molestia,

enojo, miedo, manipulación, chantaje, triste, depresión, ansiedad, en *shock*, sucia, preocupada, sexualizada, paralizada, vigilada, en peligro e incluso pánico, además del despectivo putas de internet.

Las emociones descritas cobran “su sentido profundo como experiencia cultural y social, individual y colectiva manifestándose o escondiéndose en el cuerpo” (Kaplan, Szapu, 2020, p. 31), lo cual se relaciona con las formas de afrontamiento desplegadas por las cibervíctimas y que discurren desde una postura pasiva, fundamentalmente perfilada por *no hacer nada*, transitando por la desorientación y confusión, hasta llegar a otras más activas, como bloquear y denunciar ante la plataforma.

Las amenazas recibidas afectan al estudiantado, dado que le pilla desprevenido, especialmente al sobresalir las provenientes de la pareja o expareja, y encontrarse en la totalidad del espectro de relaciones sentimentales (desde las informales o casuales hasta las formales y las ya concluidas, tanto en las parejas heterosexuales como en las homosexuales, así como en aquellas donde interactúa una diversidad sexual).

Entre las consecuencias de la ciberviolencia sexual se encuentran el silenciamiento, la normalización y la ausencia de una cultura de denuncia, lo que fomenta la impunidad y, en ocasiones, la autoestigmatización, lo cual se suma a la vergüenza experimentada por la cibervíctima, que pueden orillarla a optar por un desenlace fatal: “se mató por la vergüenza que sentía”.

En seguida se exponen únicamente dos manifestaciones de violencia sexual digital, aunque no son las más frecuentes, definitivamente impactan en la subjetividad del estudiantado. Se seleccionaron ciertos testimonios de la profusa narrativa estudiantil, que se considera contribuyen a una mayor comprensión en ambas modalidades. Los testimonios se presentan tal y como fueron vertidos, en determinados casos se editaron, se corrigió ortografía respetando la sintaxis, con el afán de no perder cercanía con las personas que narran. Cada viñeta se acompaña de un código que incluye la edad, el sexo/género, el nivel educativo, la residencia geográfica y el número de relato.

Grooming

En la narrativa estudiantil se encontró que 7.2% del estudiantado —26 mujeres (6.2%), tres hombres (0.7%) y un PNB (0.2%)— han tenido la experiencia de que alguna persona adulta se ha hecho pasar por alguien más joven, en búsqueda de fotos o encuentros sexuales; sin embargo, entre los hallazgos encontrados destaca que, durante el confinamiento, los ciberdepredadores sexuales no ocultan su edad y plantean diversas solicitudes con el propósito de cultivar, deliberadamente, una conexión emocional con menores de edad, cuyo fin es el abuso. Desde la perspectiva de Illouz (2020), “la sexualidad se convirtió en una actividad recreativa más orientada al entretenimiento que a la reproducción: el sitio para la exploración y la realización” (p. 74), no obstante, el encuentro inesperado con depredadores sexuales eclipsa este espacio de crecimiento, como se observa en los siguientes relatos:

Mm, pues me han pasado muchas cosas, en un caso fue que hace un tiempo tenía una persona muy adulta que me estaba literalmente acosando porque me mandaba muchos mensajes y no sé cómo consiguió mi número, pero me marcaba y aunque lo bloqueaba hacía nuevas cuentas y me marcaba de otros teléfonos, persistió como un mes así hasta que cambié de teléfono (13. M.S. Tecámac. 2708).

Fue una vez que yo agregué a personas en mi cuenta de Facebook, hubo un señor que me estaba hablando de forma que no me gustó y yo no le contestaba hasta que un día de esos me mandó una foto de su parte íntima y yo al instante lo bloqueé y lo eliminé, pero consiguió mi número y me mandó mensaje por WhatsApp... Le conté a mi mamá (17. M.P. Emilio Portes Gil. 3458).

Una vez en mi Facebook, cuando iba en sexto de primaria, me mandó mensaje un chavo más grande que yo, como de 30 años o más, invitándome a qué nos viéramos y tuviéramos relaciones sexuales. Le dije que no, que le iba a decir a mi papá y me bloqueó y no se lo conté a nadie, me hizo sentir mal, aunque no tuviera la culpa. Me sentí con impotencia de no hacer nada y enojada. Espero que ninguna otra niña o niño sufra lo mismo (16. M.P. Ecatepec. 4077).

Alguna vez platiqué con adultos mayores, la verdad es que yo era pues muy inocente y creía que sólo era para platicar, pero había veces que me querían conocer y me decían que, si nos podíamos ver en lugares más privados o que me llevaban a un hotel, cosas de ese tipo (15. M.P. Papalotla. 4345).

Un señor me propuso ser *su distracción* durante pandemia, sin importar la diferencia de edad, duró aproximadamente una semana, ya que después hice algo al respecto y decidí contárselo a personas de mi suma confianza (15. M.P. Atlacomulco. 837).

Cuando recién abrí mi cuenta de Facebook, un hombre adulto comenzó a acosarme, hasta el punto de pedirme *sexting*, me sentí en peligro y bloqueé a esa persona, se lo conté a mi mamá (16. M.P. Atlacomulco. 1252).

A continuación, dos relatos masculinos de victimización por *grooming*:

Pues una ocasión me mandaron un mensaje diciéndome que les mandara una foto mía sin ropa y me iban a pagar diez mil pesos y me mandaron foto del dinero, pero obviamente yo *nunca hice lo que me pedía*, y pues él me dijo que a las buenas o a las malas yo tenía que mandarle una foto y que si no iban a matar a mi familia. Yo en ese momento ya estaba muriéndome de miedo y pues lo único que hice fue decirle a mi amiga y pues ella me dijo que lo bloqueara (15. H.P. Atlacomulco. 1341).

Bueno, no sé cómo se denomina a la situación, pero por la red social de Facebook (Messenger) me llegó un mensaje de una persona que no conocía, era una solicitud de mensaje, el cual me decía que si yo era una persona de mente abierta, a lo que respondí que pues sí, ya que acepto y sé comprender las cosas, pero jamás me imaginé que ésta persona me ofrecería dinero (\$3,000) y un celular si yo aceptaba verla, salir con ella o él y que yo accediera a que me hiciera sexo oral. Yo me sentí demasiado incómodo, ya que a pesar de que soy de mente abierta eso es algo muy diferente a lo que yo pensaba, la persona decía ser un hombre, pero no tuve nada de comunicación con él, aunque fue algo insistente, le conté a unos amigos y a mi mamá, pero así muy poco, y me dijeron que lo bloqueara, ya que puede ser algo muy peligroso estar hablando con desconocidos y aún más si hacen ese tipo de proposiciones (16. H.P. Atlacomulco. 1040).

El promedio de edad del estudiantado víctima de *grooming* es de 15.4 años. El testimonio con menor edad es de una estudiante de 13 años y el mayor corresponde a una estudiante de 17.

Quemar sexualmente

Del estudiantado, 2.4% relató algún episodio del comportamiento virtual de *quemar* a alguien en las redes sociodigitales, ocho mujeres (1.4%) y dos

hombres (0.5%) relataron que padecieron u observaron dicha situación. El promedio de edad es de 15.8 años, la edad menor es 13 y la mayor 18 años. Se registra una diferencia de género, ya que el estudiantado femenino experimentó ser *quemada online* cuatro veces más que sus pares hombres.

Según Jones (2010, p. 118):

El chisme es una forma de control social de la sexualidad. En vista de que “la figura de la ‘puta’ actúa como un horizonte regulativo para las mujeres: quien escucha un chisme que define así a una tercera persona aprende qué debe evitar para escapar a esta reputación y, simultáneamente, recuerda la norma sexual transgredida. Esta estrategia de control implica un ejercicio de poder mediante ciertas acciones entrelazadas (observar conductas, generar y transmitir chismes, actualizar normas, construir reputaciones) que incitan o inhiben otras acciones.

Los siguientes testimonios evidencian la experiencia padecida:

A una amiga la *quemaron* con sus fotos, tuvo que borrar todas sus cuentas y no hablarle a nadie... Se las había mandado a su novio y le *hackearon* su cuenta (14. M.S. C. Izcalli. 6746).

Bueno conozco a una persona que difundieron su *pack* y en todas sus redes la molestaban (15. M.P. Ecatepec. 4132).

Publicaron una foto casi desnuda que no era mía, entraron a mi cuenta sin mi consentimiento y subieron la foto diciendo que era yo y tuve mucha crítica por parte de familia y amigos (16. M.P. Ecatepec. 4176).

Se difundió en la escuela fotos de maestras, compañeras y mías de los traseros *tomadas sin consentimiento* y se hizo viral el tema y en publicaciones de Facebook había comentarios de personas diciendo que nosotras teníamos la culpa por usar falda *escolar* (15. M.P.C. Izcalli. 4374).

Me agredían por subir fotos en ropa interior, me dijeron que era una cualquiera (17. M.P. Ecatepec. 5268).

Hace como tres meses una expareja me mencionó en un grupo de amigas y compartió mis imágenes sin ropa y dijo que era de lo peor, después hablamos para arreglarlo, pero ya no encontramos solución (17. H.P. Papalotla. 5370).

Amenazas con *quemar*:

Pues un día, una chica... me empezó a hablar en plan de amigas, pero después me estaba contando que su hermano la tocaba y que a ella le gustaba y la loca me mandó foto de su hermano con y

sin ropa, entonces pues me espanté. Le dejé de contestar y como a la semana me volvió a hablar y me dijo que iba a publicar que era una ofrecida, una cualquiera, exhibidora y pues después la bloqueé y no le dije a nadie (17. M.P. Atlacomulco. 1392).

Pues una vez *hackearon* mi cuenta y me amenazaron con publicar y enviárselas a mi mamá, eran fotos poco decentes (18. M.P. Neza. 5902).

Una vez una niña amenazó a una chava con matarla y subir algunas fotos sexuales si no le hacía una tarea (13. M.S. Tecámac. 182).

Ser *quemada* en la red es un problema de envergadura mayor para las chicas debido a la estigmatización que se padece, motivada por el desacato a lo que se considera debería ser un comportamiento sexual femenino correcto. La desnudez femenina sigue siendo cuestionada desde lo heteronormativo y el desprestigio que conlleva ser *quemada* repercute fuertemente en su itinerario erótico (Jones, 2010), como señala Pérez-Domínguez (2019, p. 213): “Las jóvenes refirieron temer más a este riesgo de ser quemadas por sus pares que una posible sanción por parte de sus padres”.

Segato afirma que el feminismo no es de ninguna manera una lucha contra los hombres, sino que el enemigo a vencer es el orden patriarcal, por lo tanto, en los siguientes dos testimonios se presenta la postura de dos estudiantes que denuncian y se rebelan contra el mandato de masculinidad hegemónica:

Hace dos años un *amigo* compartió con su grupo de amigos fotos de alguien semidesnuda y dijo que eran mías, por el simple hecho de quedar bien con ellos y poder decir “ya me la comí”. Muchas personas me defendieron y otras le creyeron, me humillaron y hasta me dejaron de hablar. Esto duró casi un mes (15. M.P. Neza. 6086).

Pues un día conocí a una chica de la escuela que me pedía *packs* a cada rato y pues aceptaba. Luego me enteré de que los pasaba y le dije a mi papá y la suspendieron. Luego me agredía diciendo que era un maricón que porque le dije a mi papá hasta que se cambió de escuela (19. H.P. Toluca. 5381).

Como se observa, la resistencia masculina ante las solicitudes de exhibir su intimidad es vista por el estudiantado como debilidad y falta de masculinidad. Por lo cual es necesario reconocer la existencia de un *machismo femenino* (Badinter, 2003, p. 71) que, al igual que la domina-

ción masculina, representan diferentes maneras de expresión del orden político patriarcal. En el último relato se observa un ejemplo de una contrapedagogía de la crueldad (Segato, 2018), pues el estudiante se aleja del mandato de género de masculinidad dominante y no se siente impelido a mostrarse como tal. Ante esta situación es imperativo rescatar una premisa del feminismo contemporáneo: *No es no* y, por supuesto, es válido también para los hombres.

En los siguientes cuadros se resumen los hallazgos producto del análisis refinado de los 417 relatos de experiencia estudiantil.

Cuadro III
Incidencia de ciberviolencia sexual en las tres condiciones

Sexo	Víctima		Ejecutor		Espectador		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Mujeres	310	74.3	1	0.2	37	8.9	348	83.5
Hombres	38	9.1	0	0	19	4.6	57	13.7
PNB	12	2.9	0	0	0	0	12	2.9
Total	360	86.4	1	0.2	56	13.4	417	100

Fuente: Elaboración propia a partir del *análisis categórico selectivo* de la narrativa estudiantil.

El principal sujeto de los agravios sexuales en línea es femenino, esto arroja que las estudiantes padecen seis veces más agresiones sexuales en línea que sus pares hombres. Es menester destacar el importante porcentaje de hombres que no narran ni parecen observar ciberviolencia sexual, lo que genera el cuestionamiento sobre si no padecen dicha violencia o prefieren silenciarla, aunque, en ambos casos, resulta importante profundizar en dichos fenómenos. En términos globales el estudiantado padece más violencia sexual de la que perpetra.

El 79.6% del estudiantado indica que el género del ciberacosador es el masculino y que son las mujeres quienes padecen mayoritariamente de ciberviolencia sexual, 14% veces más que sus pares hombres. Los hombres agredidos por otros hombres sobrepasan a los hombres agredidos por una mujer. Particularmente, los hombres agreden a las PNB.

Cuadro IV
Incidencia en la relación social con la persona ciberagresora

Ciberacosadores	Hombres		Mujeres		PNB	%	Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Desconocidos	26	6.2	180	43.1	9	2.1	215	51.6
Compañeros	17	4.8	85	20.3	1	0.2	103	24.7
Conocidos <i>online</i>	1	0.2	40	9.6	1	0.2	42	10.0
Expareja	8	1.9	15	3.6	0	0	23	5.5
Conocidos <i>offline</i>	1	0.2	20	4.8	1	0.2	22	5.2
Familiares	1	0.2	7	1.7	0	0	8	1.9
Sin datos	3	0.7	1	0.2	0	0	4	1.0
Total	57	13.66	348	83.45	12	2.87	417	100

Fuente: Elaboración propia a partir del *análisis categórico selectivo* de la narrativa estudiantil.

De acuerdo con la fuente de los agravios virtuales, más de la mitad del estudiantado desconocía la identidad de quien le ciberacosaba, mientras la cuarta parte reconoció a compañeros/as, seguido por los conocidos *online*, la expareja, conocidos *offline* y familiares.

Cuadro V
Relación ciberagresor o ciberagresora/género

	Mujeres		Hombres		PNB		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Hombre <i>versus</i> mujer	309	74.1	13	3.1	0	0	322	77.2
Hombre <i>versus</i> hombre	0	0	23	5.5	0	0	23	5.5
Mujer <i>versus</i> mujer	14	3.3	0	0.0	0	0	14	3.3
Mujer <i>versus</i> hombre	0	0.0	7	1.7	0	0	7	1.7
Hombre <i>versus</i> PNB	0	0.0	0	0.0	10	2.3	10	2.4
Mujer <i>versus</i> PNB	0	0.0	0	0.0	1	0.2	1	0.2
Se desconoce	25	6.0	14	3.3	1	0.2	40	9.6
Totales	348	83.4	57	13.7	12	0	417	100

Fuente: Elaboración propia a partir del *análisis categórico selectivo* de la narrativa estudiantil.

Discusión

El ciberespacio, fuente inagotable de diversión, socialización y sitio ampliamente visitado en búsqueda de amor (Velázquez, 2021), muda a jungla cibernética, en la cual, en ausencia de normas perfectamente establecidas sumada a la insuficiencia de ciudadanía digital, impera la ley “del que puede y quiere” (Velázquez, 2022), como lo muestra el índice de incidencia global hallado, donde dos de cada diez personas que son estudiantes han padecido alguna manifestación de ciberviolencia sexual.

Empero, la ciberviolencia observada por la audiencia es considerablemente más alta a la reportada en cibervictimización y ciberagresión, lo que afianza la hipótesis de la existencia de un subregistro en ambas condiciones, en buena medida debido a la normalización, el silenciamiento, la vergüenza y el autoestigma que rodea a la violencia digital sexual. Las estudiantes resultaron más victimizadas que sus pares hombres, lo que lleva a retomar el discurso de Segato vertido en la mesa de diálogo: “Contra la pedagogía de la crueldad: la experiencia vincular y comunitaria de las mujeres” sostenida en la FIL de Guadalajara en 2022, donde afirma:

El ataque y la explotación sexuales de las mujeres son actos de rapiña y consumición del cuerpo que constituyen el lenguaje más preciso de la cosificación de la vida. El cuerpo de las mujeres es como nada, el lugar donde esa cosificación, esa apropiación, esa depredación sobre la vida, sobre el cuerpo vivo se realiza de una forma, como síntoma de esa realidad (Calas, 2022).

La diseminación de ciberdepredadores sexuales durante el confinamiento ha sido vivenciada por el estudiantado incluso en el contexto de los videojuegos (Velázquez, 2022). En la narrativa estudiantil se observa de manera profusa la forma que en el ciberespacio se *actualiza* la crueldad contra el cuerpo de las mujeres, donde el cuerpo de ellas es transformado en cuerpo-cosa, un cuerpo cosificado que puede ser mercantilizado. Los depredadores sexuales exponen claramente la intencionalidad de un intercambio comercial, de ahí el imperativo de desmontar el mandato de masculinidad (Segato, 2018).

La ciberesfera se convierte en un sitio de oportunidad para los ciberdepredadores sexuales, encallecidos en su sensibilidad e inmunes al

sufrimiento que sus acciones ocasionan (Segato, 2016), por lo que cosifican tanto el cuerpo femenino como el de las PNB y, al cosificarlo, lo convierten en *un cuerpo para-otros* (Basaglia, 1980, p. 168), situación que impacta en la subjetividad tanto femenina como de la diversidad sexual, debido a que “el cuerpo no es exclusivo de quien lo porta, sino que conlleva un significado también para quien lo observa” (Kaplan y Szapu, 2020, p. 35). La mirada masculina cosificadora funciona como un mecanismo regulatorio de la sexualidad femenina, lo cual imprime invariablemente marcas de violencia imborrables.

Comportamientos tales como invitar, hostigar, acosar, coleccionar y compartir imágenes sexuales de mujeres, si bien funciona como un medio a través del cual los jóvenes pueden afirmar su masculinidad (Pérez-Domínguez, 2019), lo cierto es que se considera violencia sexual al tratarse de una apropiación simbólica del cuerpo femenino, en tanto que: “mediante este tipo de violencia el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la mirada pública, por lo tanto, representando un tipo de violencia expresiva y no instrumental” (Segato, 2016, p. 18).

La recepción de la desnudez femenina reafirma que las emociones tienen una raíz social, al producir pena, vergüenza y autoestigmatización en las mujeres estudiantes e instalarse la marca de sufrimiento, debido a la ausencia de un reconocimiento e indiferencia hacia el desconsuelo que ellas experimentan.

La narrativa estudiantil permitió aproximarse al mundo de la vida de las y los jóvenes y PNB, cuyas existencias están vinculadas a la vida de los otros. Este encuentro relatado bosqueja una porción del mundo de la vida intersectada entre lo *on* y *offline*, por ello, Floridi (2015) le llama *onlife*, contexto por antonomasia de la realidad social contemporánea; por tanto, el ciberespacio representa simultáneamente la oportunidad inapreciable para brillar y, de igual manera, viabilizar el lado oscuro de padecer agresiones sexuales multifacéticas. Siguiendo la idea de Segato (2018), violencia y patriarcado son dos impulsos que avanzan juntos, se explican, se confunden y se apoyan mutuamente, tal y como se observa en los relatos de experiencia del estudiantado. Un riesgo potencial de

la ciberviolencia sexual es su tránsito a la vida tangible, donde puede alimentar un flujo continuo de agresiones sexuales en ambos sentidos.

Como se ha podido observar, las estudiantes relataron más episodios de ciberviolencia sexual que sus pares hombres, pues la subordinación de lo femenino sigue siendo constante a través de las pantallas, donde el ejercicio de la dominación en este escenario cultural adquiere la forma de intercambio comercial. Las agresiones sexuales en línea contra las estudiantes presentan un carácter depredador, si esto no fuera cierto, entonces cómo se explica que los ciberdepredadores sigan navegando en las redes sociodigitales con la intención de comercializar el cuerpo de niñas, adolescentes, mujeres y PNB, en tiempos donde en el internet las páginas de pornografía se encuentran a tres *clicks* de distancia y plataformas como Only Fans facilitan la oferta de imágenes sexuales a cambio de dinero.

Es de hacer notar que ninguno de los dos géneros haya narrado experiencia alguna de perpetración de ciberviolencia sexual, aunque sí se considera que una cuarta parte de los agravios digitales fueron perpetrados por compañeros, surgen las interrogantes siguientes: ¿por qué sigue sin admitirse o a qué se debe el silenciamiento? En vista de que se perseguía perfilar una visión panorámica de las agresiones sexuales en línea, tras los hallazgos registrados, se precisa en un futuro inmediato realizar investigaciones dirigidas a sectores educativos de acuerdo con el nivel de enseñanza.

La convivencia requiere la posibilidad de vivir junto a otros para protegerse mutuamente. En este sentido, la violencia sexual resalta el desamparo de las cibervíctimas abandonadas en un mundo *onlife* (Floridi, 2015) desprovisto de sentido colectivo. Por lo anteriormente expuesto, se considera que el objetivo: comprender la experiencia con la ciberviolencia sexual padecida, perpetrada y observada a partir de documentar la incidencia global de las agresiones virtuales de carácter sexual, entre los y las jóvenes estudiantes de secundaria, preparatoria y licenciatura, ha sido alcanzado.

Conclusiones

El itinerario erótico (Jones, 2010) del estudiantado se encuentra colmado de posibilidades creativas y, paralelamente, de contingencias deplorables, donde dichos itinerarios eróticos estudiantiles se ven trastocados por la ciberviolencia sexual, particularmente debido a la asimetría de género, en la cual las estudiantes resultan mayormente estigmatizadas con calificativos sexistas como: sucia, quemada o puta; además de experimentar vergüenza y autoestigmatización ante la exhibición sin consentimiento de su desnudez, sumado al encuentro no deseado con ciberdepredadores sexuales.

La experiencia de la ciberviolencia sexual del estudiantado perfila una situación cultural contemporánea, al exhibir la clase de sociedad que construimos y simultáneamente nos construye (Curran, 2013), a partir de la cual destaca la sexualidad como consumo multifacético. Hoy en día, particularmente hombres adultos, ofrecen a las jóvenes dinero u otros productos atractivos, como dispositivos digitales, a cambio de fotos con y sin ropa, *packs*, *nudes*, compañía y charlas sexuales, invadiendo el mundo de la vida del estudiantado, lo cual de manera notoria plasma un ejercicio de colonialidad sobre lo femenino. Se trata de ciberdepredadores sexuales, quienes aprovechan las redes sociodigitales para, sin consentimiento, agredir a las estudiantes y PNB con sus solicitudes de imágenes o favores sexuales, además de una posición patriarcal mercantilista donde se cosifica y deshumaniza el cuerpo femenino y de las PNB.

Las agresiones sexuales multifacéticas, perpetradas por actores tan diversos como pares femeninos o masculinos, amigos y conocidos *online* y *offline*, exparejas, vecinos y familiares, impactan el itinerario erótico (Jones, 2010) del estudiantado femenino y de las PNB, recalcando el encuentro a temprana edad con este tipo de ciberviolencia (Velázquez y Reyes, 2020). Destaca el hecho de que, particularmente, en este tipo de ciberviolencia —la sexual—, más de la mitad de los perpetradores sean desconocidos, a diferencia de otras formas de violencia a través de las pantallas, como son la ciberviolencia en las relaciones sentimentales y el ciberacoso, donde los perpetradores en ambos casos son generalmente identificados.

El malestar estudiantil femenino y de la diversidad sexual se acrecienta y propaga por la intersección de las siguientes ideas: 1. La introyección de la sexualidad como un escenario hostil e intimidador; 2. La cosificación, mercantilización y deshumanización del cuerpo; 3. El incremento de la pérdida de confianza en el otro y en sí misma, alimentado por la indiferencia del ciberacosador hacia el sufrimiento de la cibervíctima; 4. La expansión alarmante del miedo, el cual figuró como la emoción más persistentemente reportada. Es por ello que las emociones resultan fundamentales en la producción y reproducción de las asimetrías de género y la consiguiente dominación masculina tanto en lo femenino como sobre la diversidad sexual.

Entonces, se concluye que las mujeres estudiantes de todas las edades resultaron más frecuentemente victimizadas por la ciberviolencia sexual. La incidencia global registrada refuerza que, durante el confinamiento, la probabilidad de encontrarse con un depredador sexual fue bastante alta. Desde la mirada cualitativa se destaca que la ciberviolencia sexual lacera el itinerario erótico (Jones, 2010), dado que se instaura como una experiencia próxima (Geertz, 1994), profunda (Benjamin, 2010) y emotiva (Kaplan y Szapu, 2020) debido a que se trata de un sufrimiento social que deja huella impercedera en la totalidad del alumnado, independientemente de la condición vivida, ya sea de cibervíctima, ciberagresor/a o audiencia.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo radica en que la lectura y escucha atenta de las experiencias estudiantiles permitan destrabar la imaginación en defensa del ciberespacio distante de la ley *del que puede y quiera*. Y que, por el contrario, mude a un escenario proclive al respeto irrestricto al otro, que viabilice una relación vincular entre géneros al margen de la violencia, estimule la cultura de la denuncia con el objeto de no dejar impune el sufrimiento social que ocasiona la violencia sexual en línea y que neutralice el poder del uso de las TIC para ejercerla.

Finalmente, se apela a la palabra poderosa del poeta José Emilio Pacheco (1984, p.7): “No quiero nada para mí, sólo anhelo lo posible imposible: un mundo sin víctimas”. *Ni una más*, ni siquiera en la virtualidad.

Referencias

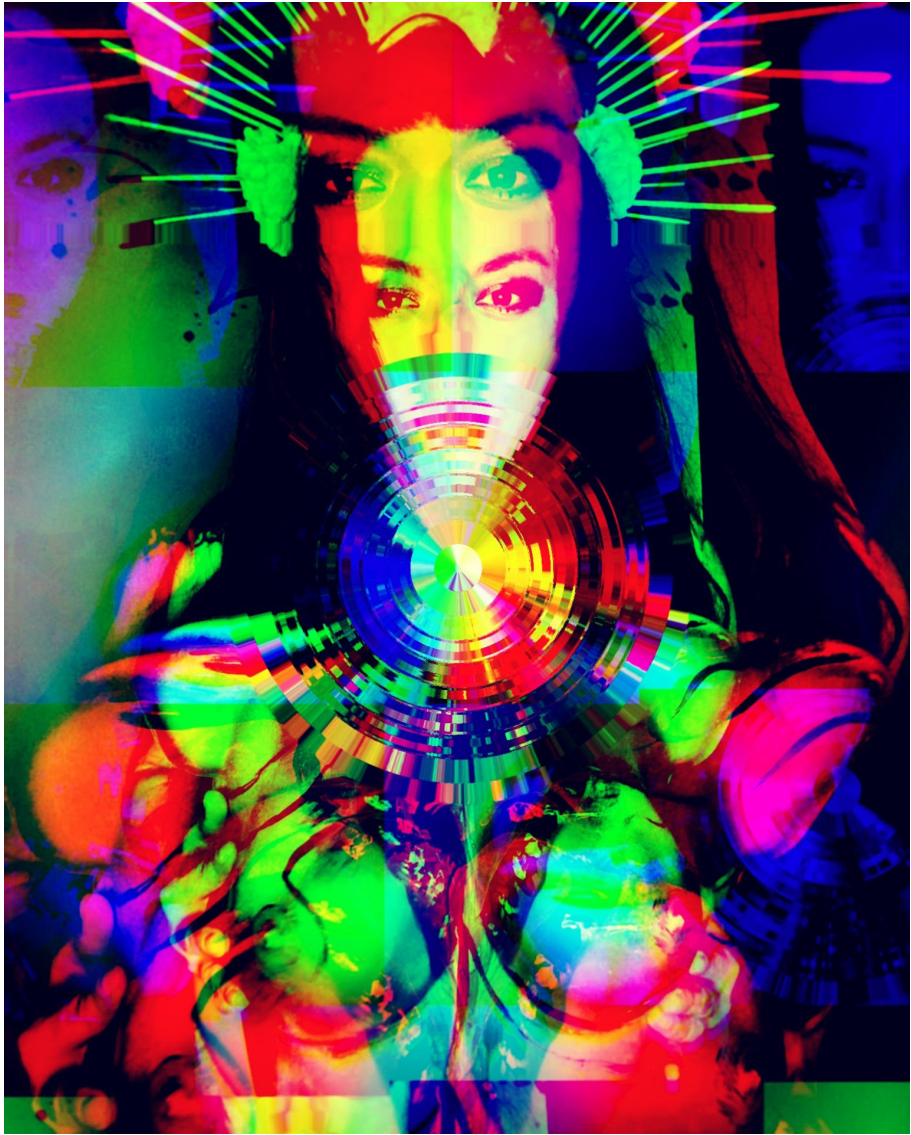
- Anders, G. (2001). *Nosotros los hijos de Eichmann*. Paidós.
- Ardévol, E; Beltrán, M.; Callen, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: La observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, (3): 1-21. <https://atheneadigital.net/article/view/n3-ardevo-bertran-callen-et-al>.
- Ardévol, E. (2016). Big Data y descripción densa. *Virtuales*, 7(14): 14-37.
- Badinter, É. (2003). *Hombres /mujeres*. FCE.
- Bauman, Z. (2011). *44 cartas*. Paidós.
- Basaglia, F. (1980). *Antipsiquiatría y política*. Extemporáneos.
- Benjamin, W. (2010). *Experiencia y pobreza. Obras completas*. Libro II, Volumen 1. Abada Ediciones.
- Calas (2022). *La antropología de Rita Segato en la FIL para comprender la violencia de género en Latinoamérica*. Mesa de diálogo. FIL Guadalajara, México.
<http://www.calas.lat/es/noticias/la-antropolog%C3%ADa-de-rita-segato-en-la-fil-para-comprender-la-violencia-de-g%C3%A9nero-en>
- Connell, R. (2002). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarria (Ed.), *Masculinidad/es: poder y crisis* (pp. 31-48). Ediciones de las Mujeres.
- Curran, J. (2013). Big Data or 'Big Ethnographic Data'? Positioning Big Data within the Ethnographic Space. *Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings*, 62-73.
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1559-918.2013.00006.x>
- Floridi, L. (ed.). (2015). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Cham Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-04093-6.pdf>
https://www.academia.edu/9742506/The_Onlife_Manifesto_Being_Human_in_a_Hyperconnected_Era
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Paidós.
- Gil-Llario, M.D.; Gil-Julia, B.; Morell, V.; Cárdenas, G.; Ballester, R. (2021). Analysis of Demographic, Psychological and Cultural Aspects Associated with the Practice of Sexting in Mexican and Spanish Adolescents. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 82: 197-206. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.013>.
- Gutiérrez, I.M. (2014). Cyberbullying y sexting: Percepción y propuestas de estudiantes universitarios. *Multidisciplina*, 17: 93-113.
- Gill, R. (2007). Post-feminist Media Culture: Elements of a Sensibilit. *European Journal of Cultural Studies*, 10(2); 147-166.
<https://doi.org/10.1177%2F1367549407075898>

- Han, B-Ch. (2021). *No cosas Quibras del mundo de hoy*. Taurus.
- Hine, C. (2010). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los hogares (ENDIREH). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/nacional_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015). *Modulo sobre ciberacoso MOCIBA 2015. Principales resultados*. DOI: 10.1080 / 17405629.2012.682358
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. CLACSO.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencia y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica ediciones/Clacso.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: El análisis de datos en investigación cualitativa*. Cuadernos IMCED.
- Illouz, E. (2020). *El fin del amor. Una sociología de las relaciones sociales*. Katz editores.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22): 111-127. UAM Iztapalapa. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74702209.pdf>
- Morales-Reynoso, T.; Serrano, C. y Santos, A. (2016). *Cyberbullying y delitos invisibles*. UAEM.
- Pacheco, J.E. (1984). *Fin de siglo y otros poemas*. Antología de textos de Literatura Hispanoamericana contemporánea. https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_P/PACHECO/Poemas.pdf
- Pérez-Domínguez, E. (2019). *Sexualidad y género entre lo online y offline: Un estudio con jóvenes de Morelia y Ciudad de México*. Tesis de doctorado. El Colegio de México.
- Pinto, M. y Ribes, R. (2012). Sobre encuentros, amistades y caminos en la investigación en ciencias humanas y sociales. En: S. Corona-Berkin y O. Kaltmeir (2012). *El diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Editorial Gedisa.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. EDULP.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. FCE.
- Velázquez-Reyes, L.M. (2020). Ciberviolencia sexual en preparatorianos. Packs, grooming, sexting, sextorsión, pornografía y propuestas sexuales. *Revista isceem*, 15(29): 7-20.

- Velázquez-Reyes, L.M. (2021). Mi celular y yo, una adicción que transita de la felicidad a la distracción. En: A. Ramos-Herrera, *Redes de cultura escolar en pro de la educación para la paz* (pp. 423-440). Fundación vivir en armonía.
- Velázquez-Reyes, L.M. (2022). En videojuegos: La experiencia de ciberagresiones en el estudiantado mexiquense durante el confinamiento 2020-2021. *Transdigital*, 3(6): 1-20. <https://doi.org/10.56162/transdigital148>
- Velázquez-Reyes, L.M. y Reyes-Jaimes, G. (2020). Voces de la ciberviolencia. *Voces de la Educación*, 5(9): 63-75. Recuperado de: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/204>
- Xantomila, J. (2021, 6 de enero). Se agravó en la pandemia el acoso digital contra las mujeres, advierte ONU. *La Jornada*, Sección Sociedad, p. 26.

Luz María Velázquez Reyes

Mexicana. Doctora en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), sede Toluca. Líneas de investigación: estudiantes, violencia en la escuela, ciberviolencia, violencia en las redes sociodigitales, equidad, violencia de género y convivencia en la escuela. Correo electrónico: luz.velazquez@isceem.edu.mx



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Alerta de violencia de género (AVGM) en el estado de Guerrero y sus acciones durante la pandemia

Gender Violence Alert (AVGM) in the State of Guerrero and its Actions During the Pandemic

Georgina Vázquez Moreno ^{ORCID: 0009-0000-3788-8283}

Diana Gómez Gómez ^{ORCID: 009-0005-5618-2901}

Universidad Autónoma de Guerrero, México

Recepción: 06/05/22

Aprobación: 06/10/22

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar las acciones que ha implementado el estado de Guerrero a través de la alerta de violencia de género contra las mujeres (AVGM), principalmente durante el período de emergencia sanitaria ocasionada por la covid-19, momento en el que se identificó un incremento en la incidencia de violencia en este sector. Para este análisis se abordan cuatro apartados: violencia de género, AVGM, la responsabilidad del estado y la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses. La investigación emplea una metodología cualitativa en la que se realiza una revisión documental; es un estudio de tipo descriptivo en el cual se concluye que cuando la responsabilidad e

Abstract

The objective of this work is to analyze the actions that the state of Guerrero implements through the gender violence alert against women, mainly during the pandemic, a moment where an increase in the incidence of violence against women has been identified. Four aspects have been addressed in this analysis: gender violence, Alert of Gender Violence Against Women, and the State responsibility and guarantee of human rights of women from Guerrero. The research uses a qualitative methodology in which a documentary review is carried out; It is a descriptive study in which it is concluded that when the responsibility and intrusion of the State increases regarding the guarantee of the

intromisión del estado aumenta respecto a la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses, la violencia de género disminuye.

Palabras clave

Violencia de género, leyes, derechos humanos, mujeres, pandemia.

human rights of women from Guerrero, gender violence decreases.

Keywords

Violence gender, laws, human rights, women, pandemic.

Introducción

Las mujeres del estado de Guerrero, además de enfrentarse a la pandemia por covid-19, también hacen frente a la violencia de género; el primero es un problema de salud mundial, mientras que el segundo es un fenómeno cultural y social recurrente, que se agudizó debido a que algunas mujeres quedaron en confinamiento con el agresor. De acuerdo con Castañeda (2007), el machismo tradicional atenta contra la equidad de género y posee alto potencial generador de violencia y desestabilizador de la relación de pareja; otro eslabón que contribuye a la violencia de género en el estado es el patriarcado, ya que históricamente el hombre es quien ejerce el poder y toma las decisiones dentro de la familia. Como lo menciona Dominelli y MacLeod (1999) en Bourdieu (2000b), la violencia de género es una manera de dominación masculina sustentada por las relaciones patriarcales y estructurales entre la pareja, las cuales están cimentadas en el espacio social. En este sentido, el machismo y el patriarcado son causantes de violencia de género contra las mujeres, debido a que ambos están fijados en la sociedad de manera cultural y social.

En Guerrero se han establecido dos Alertas de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM). La primera se declara el 22 de junio de 2017 a solicitud de la Asociación Guerrerense Contra la Violencia hacia las Mujeres, A.C. (AGCVIM), y surge por el incremento de homicidios dolosos y feminicidios en el estado. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2017), en 2016 Guerrero registra una tasa de feminicidios de 13.4 por cada 100 mil personas del sexo femenino, superior a la presentada en 2014, cuando se registraron 10.4 feminicidios por cada 100 mil personas del sexo femenino. A estas

condicionantes se suma la falta de propuestas y políticas públicas por parte del Gobierno del estado de Guerrero para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los municipios de Acapulco de Juárez, Iguala de la Independencia, Chilpancingo de los Bravo, José Azueta, Coyuca de Catalán, Ometepec, Tlapa de Comonfort y Ayutla de los libres (AGCVIM, 2016).

La segunda AVGM se da el 5 junio de 2020, por agravio comparado, ya que el Grupo de Trabajo para atender la solicitud de la AVGM informó que, de acuerdo con el primer dictamen sobre las medidas de la declaratoria de la alerta de violencia feminicida del 5 de noviembre de 2019, de las medidas que dicho grupo estableció 37% no fueron cumplidas en el plazo estipulado (seis meses), 26% fueron parcialmente cumplidas, 32% se encontraban en proceso de cumplimiento y sólo 5% fueron cumplidas (Grupo de Trabajo 2019). En la segunda AVGM se anexa el municipio de Chilapa de Álvarez. A pesar de las dos AVGM que se han generado en el estado de Guerrero, no ha cesado la violencia en contra de ellas; al contrario, se ha venido incrementado, ya que resulta difícil erradicarla, como lo menciona De Monserrat en Pérez (2008).

De acuerdo con De Monserrat (en Pérez, 2008), la violencia contra las mujeres se genera por distintas causas, siendo ésta un fenómeno social difícil de erradicar en la sociedad actual. Es decir, la realidad de la violencia ejercida contra las mujeres proviene de distintas vertientes dentro de la sociedad, aun cuando las leyes estatales están sincronizadas con la ley federal y con las sugerencias de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). Esto no garantiza el cumplimiento de las mismas ni tampoco responden a los cambios educativos, ideológicos y culturales que debería de tener la sociedad para ayudar a erradicar la violencia contra las mujeres.

Por su parte, Da Silva (2015) refiere que cambiar las leyes no significa que la sociedad transforme su dinámica, pues cambiar la sociedad significa comprender el origen del problema, así mismo hacer cambios en la ideología de la educación y por ende en la cultura de la sociedad. En este sentido, es importante establecer las relaciones de poder entre hombres y mujeres bajo el principio de respeto e igualdad.

Las aportaciones de Da Silva, quien aborda los tres ejes centrales de la génesis de la AVGM, son las bases en las cuales se apoya esta investigación. Con relación a lo anterior, surge el siguiente planteamiento del problema: ¿cuáles son las acciones que ha implementado el estado de Guerrero en materia de AVGM durante la pandemia? Asimismo, el objetivo general es analizar las acciones que implementa el estado a través de la AVGM, principalmente durante la emergencia sanitaria por la covid-19; también busca conocer hasta dónde llega la responsabilidad del estado en la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses.

Por lo anterior, es importante plantear el siguiente supuesto: mientras haya mayor responsabilidad del estado para garantizar los derechos humanos de las mujeres guerrerenses, entonces se presentará menos violencia de género. Esta investigación empleó la revisión documental y es un estudio de tipo descriptivo. Los temas a abordar en este artículo son los siguientes: violencia de género, alerta de violencia de género contra las mujeres (AVGM), responsabilidad del estado y la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerense. Dichos temas permiten documentar y analizar esta investigación.

Violencia de género

En este apartado se abordará la relación entre pandemia por la covid-19 y la violencia de género. Se expone por qué el confinamiento ha incrementado la violencia de género, así como la relación entre la situación económica, el desempleo y el aumento de la violencia emocional; por otra parte, se explica el concepto de violencia de género desde varias teorías, así como los aportes de organizaciones e instituciones; por último, se alude a la diferencia entre violencia de género y violencia contra las mujeres. Conocer el concepto de violencia de género (VG), desde varias perspectivas, ayuda a comprender cómo se genera, además de concientizar que es un problema social y cultural; este concepto permitirá analizar las acciones que implementa el estado de Guerrero a través de la AVGM.

La violencia de género no es parte de la prehistoria. En la actualidad puede percibirse como un fenómeno cultural y social, es una pandemia compleja, como la misma covid-19, que está golpeando a la

sociedad global y que, al mismo tiempo, representa una crisis de violencia hacia las mujeres. Estos dos fenómenos son similares, ya que en el primero existe un confinamiento de toda la población para evitar los contagios, y en la segunda sólo es de las mujeres. En esta última impera el miedo al agresor, aunque ambas inciden en el estado emocional de las personas y en mayor medida en las mujeres; así mismo, en las dos situaciones los casos van en aumento hasta llegar a un máximo.

La diferencia radica en que la pandemia de la covid-19 desciende al llegar a un nivel máximo, pero la violencia de género no ha disminuido; así lo indican las cifras del (CONEVAL, 2020), instancia que estima que los delitos relacionados con la violencia de género se incrementaron en un 12.9%, los cuales representan 25,680 casos. Las llamadas de violencia contra la mujer crecieron de forma alarmante durante el confinamiento, pues pasaron de 19,183 en enero, a 21,727 en febrero y 26,171 en marzo, según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP). Como se puede observar, los casos de la violencia de género se han incrementado y todavía no llega a un máximo que permita visualizar el descenso de este fenómeno cultural y social.

El confinamiento, la situación económica, social y emocional de las personas han sido factores que incrementan la violencia de género; esto ocurrió porque el encierro sanitario obligó a las personas a trasladar su empleo al hogar, lugar donde se ha tenido que compartir los espacios con el resto de la familia, generando tensiones, estrés y depresión, entre otros padecimientos.

Otro detonador de la violencia de género durante esta pandemia es la tasa de desempleo, el cual aumentó considerablemente. Al respecto, Samaniego (2020) menciona que los estados más afectados en pérdida de empleos son aquellos donde el turismo es su principal actividad económica, como es el caso del estado de Guerrero. Esta situación afecta emocionalmente a las personas, particularmente a las mujeres, hecho que se ha reflejado desde antes de la pandemia. De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las relaciones en los Hogares 2016, el 40.1% de las mujeres señalaron padecer violencia emocional ejercida por su actual o última pareja a lo largo de la relación y 23.2% en el último

año (Meneses, 2021); estos datos reflejan que las mujeres sufren violencia emocional por parte de su pareja y en tiempo de confinamiento muchas quedaron confinadas con el agresor.

Los datos de INEGI (2022) reflejan que la violencia familiar (a la que se considera una aproximación a la violencia contra las mujeres) aumentó un 5.3% entre 2019 y 2020. En este período las mujeres permanecieron más tiempo en los hogares y, por ende, se encontraron más expuestas a la violencia por parte de sus agresores.

Para entender mejor este tema es de suma relevancia definir el concepto de violencia de género, por ello se abordan diferentes posturas de varios teóricos y teóricas, así como los aportes de organizaciones e instituciones.

Scott (1986) define a la violencia de género de la siguiente manera: “La violencia de género puede ser producida por cualquier ente social, debido a que el género es un constructor de la sociedad donde las relaciones de poder son dinámicas e inherente a cada individuo”; es decir, este fenómeno cultural es articulado más por hombres que por mujeres; los masculinos tejen el poder entre los géneros, procreando negociación del mismo, generando una desigualdad entre mujeres y hombres. De la misma manera, el género es construido acorde a la cultura, ideologías, valores y los roles asignados por la sociedad, los cuales son aprendidos bajo una cultura machista, donde emergen relaciones de poder, lo que da origen a un ciclo vicioso que se convierte en la génesis de la violencia de género.

De acuerdo con Abreu (2006), desde la óptica jurídica, “la violencia de género es un constructo social y cultural de signo machista donde a cada hombre y mujer se le otorga una simbología, así como valores (éticos, morales y sociales) que precisa las relaciones de poder entre ambos sexos acorde a cada cultura” (en Vargas, 2018, p. 239).

Es decir, la génesis de la violencia de género son las relaciones de poder, por medio de las cuales el hombre subordina, discrimina y somete a las mujeres, dejando ver el ciclo cultural adquirido durante el desarrollo de cada uno. Por otro lado, una persona que ejerce violencia puede sobrellevar una historia de vida compleja, con emociones encontradas que no se gestionan de una manera saludable.

Sin embargo, hay autores que mantienen otra postura ante la violencia de género. Por ejemplo, Zafra (2015, p. 13) menciona que es un fenómeno social, donde “el problema de la violencia de género es de carácter intrínseco de la sociedad, el cual proviene de la superioridad del hombre hacia la mujer, quien está bajo el dominio total del hombre, dejando ver una educación machista”.

Esta cita hace referencia a la educación patriarcal, la cual se establece en la familia y se va reproduciendo de una generación a otra; por esta razón, se ha perpetuado la dominación del hombre hacia la mujer, coadyuvando a una violencia de género a través de las generaciones. En este sentido, la violencia de género se ha conceptualizado desde una óptica feminista; son las mujeres quienes se han manifestado y han alzado la voz en contra de este fenómeno. Gracias a estas manifestaciones se han visibilizado tanto la discriminación como la violencia de género, llevándolas de lo privado a lo público y convirtiéndolo, por lo tanto, en un problema social y cultural. Al respecto, Turégano (2012, p. 12) refiere que “el pensamiento feminista ha puesto en la mesa de debate político el problema de la discriminación y la violencia de género [...] por ende, dejando ver una situación de desigualdad inimaginable”. El mismo autor da cuenta de que el pensamiento feminista ha visibilizado el fenómeno de la violencia contra la mujer, hecho que lo convierte en un problema público y cuyo garante es el estado.

Es importante mencionar que existe una diferencia entre violencia de género y violencia contra la mujer. Como lo menciona Scott (1986), la primera puede ser ejercida por cualquier persona de la sociedad, mientras que en la segunda hace alusión, según Rivera Garreta (2001), a que el hombre es el que ejerce la violencia física de manera directa contra las mujeres, mismo que no soporta la manera de cómo las mujeres tejen vínculos en la sociedad incluyéndose también en él (en Encarna y Molas Font, 2007).

Es decir, la violencia contra las mujeres deja marcas de distintas maneras, como físicas, psicológicas y emocionales, entre otras, que vulneran la libertad de las féminas. Esta acción va más allá del terreno abstracto dejando ver la desigualdad entre ambos (mujeres y hombres).

En este sentido, Guardia Ruiz (2016, p. 4) menciona que: “La violencia contra las mujeres replicada, socializada, así como establecida a través de las relaciones de poder, las cuales por décadas han sido desiguales entre ambos sexos (mujeres y hombres), por ende, han mantenido la sujeción de la mujer ante el hombre”. La autora menciona la reproducción de las relaciones de poder entre ambos sexos y cómo se visualiza la desigualdad y violencia contra las mujeres debido al sometimiento de ellas hacia el hombre, aun cuando esto sea por voluntad propia.

La ONU reconoce a la violencia de género como producto de la desigualdad entre hombres y mujeres, por esta razón ha sido la punta del *iceberg* en defensa de los derechos de las mujeres; en este sentido, el documento más completo producido por una conferencia de Naciones Unidas con relación a los derechos de las mujeres es sin duda la declaración y plataforma de Acción de Beijing de 1995. La ONU, en su IV Sesión Plenaria, ratificó la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*, donde refiere que, la violencia de género se genera de manera física, verbal y psicológica, la cual coadyuva a ejercer la fuerza del hombre sin importar el contexto social en que se encuentre (Sanz-Díez de Ulzurum y Moya Castillo, 2005).

La aportación anterior permite identificar que existe una diversidad de violencia de género, la cual deja estragos en las mujeres, y que ésta puede ser desde una amenaza hasta la privación de la vida. A partir de las recomendaciones gestadas en la Comisión de las Naciones Unidas nace la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV). Esta ley, en su artículo 5, fracción IV, define a la violencia contra las mujeres como cualquier violencia que sufra una mujer por su género, ya sea en el ámbito público o privado (2012). Aun cuando esta definición no se encuentra textualmente en la Ley número 553 de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado libre y soberano de Guerrero, ésta menciona que se encuentra en armonía con las disposiciones contenidas en la LGAMVLV; por lo tanto, desde la postura legislativa, la violencia de género puede ser ejercida de diversas modalidades y manifestada en distintos ámbitos, sin distinciones de edades, estatus económicos, cultura o religión.

El concepto de violencia de género, abordado desde distintas miradas teóricas, arrojó similitudes y diferencias con la pandemia de la covid-19. De esta manera, la diferencia entre la violencia de género y la violencia contra las mujeres radica en quien la ejerce; desde esta óptica se afirma que la violencia contra las mujeres se ha perpetuado de manera histórica a través de las relaciones de poder, las cuales fomentan las desigualdades de género. Esta situación queda irresuelta para la agenda gubernamental emergente, pero es mediante la AVGM que se puede atender este fenómeno social y cultural, ya que es uno de los mecanismos institucionales más relevantes para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

Alerta de violencia de género contra las mujeres (AVGM)

En el presente apartado se define la AVGM, así como los cuatro objetivos que establece la LGAMVLV, el ¿por qué es declarada?, ¿quién puede solicitar la declaración?, ¿quiénes son las instituciones implicadas?, ¿cuándo es declarada?, así como el procedimiento a seguir para la declaración de la misma; también se exponen las dos declaratorias de la AVGM en Guerrero.

Para entender qué es la AVGM es importante citar la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV). El artículo 22 la define como el conjunto de acciones gubernamentales coordinadas, integrales de emergencia y temporales, realizadas entre las autoridades de los tres órdenes y niveles de gobierno para enfrentar y erradicar la violencia feminicida en un territorio determinado (Cámara de Diputados, 2022). De acuerdo con el Instituto Canario de la Mujer, la violencia contra la mujer tiene tres facetas: esta escalada inicia con agresiones psicológicas, pasan a agresiones verbales, de ahí a agresiones físicas hasta llegar a la muerte violenta. Walter (2021) plantea que la violencia contra la mujer ejercida por la pareja se presenta como un ciclo que consta de tres fases: 1. acumulación de tensión, 2. explosión o agresión y 3. reconciliación o luna de miel. La repetición de estas fases va a provocar un patrón de comportamiento que inicia con la agresión, indefensión y sumisión, base del comportamiento cíclico de la dinámica de la violencia contra las mujeres.

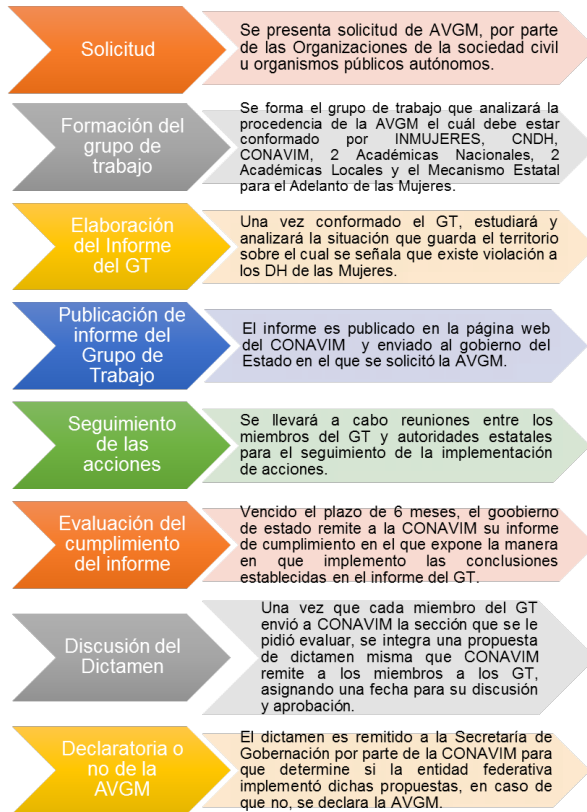
La AVGM nace a partir de la exacerbada violencia contra las mujeres en distintas partes del país. Esta situación se ha establecido como uno de los principales problemas que enfrenta el Estado mexicano; como lo muestran los datos del INEGI (2020), el número de defunciones de mujeres por homicidio pasó de 704 casos en 1990 a 1904 en 2021. A raíz de lo anterior, el artículo 23 de la LGAMVLV menciona tres objetivos centrales de la AVGM: I. Garantizar la vida, la integridad, la libertad y la seguridad, así como el acceso a la justicia de las mujeres, adolescentes y niñas; II. Generar las condiciones y políticas públicas que contribuyan a la disminución y cese de la violencia feminicida en su contra; III. Eliminar la desigualdad y discriminación producidas por ordenamientos jurídicos o políticas públicas que agravan los derechos humanos de las mujeres, adolescentes y niñas (Cámara de Diputados, 2022).

Estos tres objetivos buscan garantizar la integridad física, emocional y psicológica de las mujeres a través de políticas públicas que eliminen la desigualdad y discriminación que vulneran los derechos humanos de las mujeres; para reforzar lo anterior, de acuerdo con Corchado (2020, p. 5), el objetivo de las alertas de violencia de género es: “Garantizar la seguridad de las mujeres, el cese de la violencia en su contra y eliminar las desigualdades”, por lo tanto, salvaguarda la integridad física, emocional y psicológica de las mujeres.

Algunas instituciones, organizaciones y dependencias del gobierno implicadas en la AVGM son: la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM), la Fiscalía Especial para los Delitos de Violencia contra las Mujeres y Trata de Personas (FEVIMTRA), el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES), el Banco Nacional de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres (BANAVIM), así como el directorio nacional de organizaciones de la sociedad civil con acciones hacia las mujeres. Las instituciones involucradas en la AVGM en el estado de Guerrero son: la Secretaría de la Mujer (SEMujER), la Fiscalía General del Estado, la Secretaría de Seguridad Pública, la Secretaría de Salud y la AGCVIM, asociación que solicitó la primera AVGM en Guerrero.

En el siguiente esquema se explica el procedimiento para emitir una AVGM, acción que puede solicitar cualquier persona, organización o autoridad de los tres órdenes o niveles de gobierno.

Figura 1
Procedimiento para declarar la AVGM establecido en el reglamento de la LGAMVLV



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la CNDH (2021).

Tomando en cuenta el proceso del esquema anterior, podemos observar que éste es un proceso muy prolongado. Reyes (2018, pp. 20-21) define a la AVGM como “un mecanismo de incidencias para afrontar y erradicar la violencia feminicida, que no ha sido cumplido, ya que el

proceso de la declaratoria tarda en promedio 3 años”. En algunos casos, la declaratoria se vuelve burocrática y puede ser uno de los factores que obstaculicen las acciones que pudieran realizarse para salvaguardar la integridad física y psicológica de las mujeres. Asimismo, ésta se activa acorde a actos de violencia física o moral, como son los siguientes:

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2009), se hace énfasis en que “cuando los delitos sean de tal magnitud que lleguen a atentar contra la vida de una mujer y que la ley o alguna política pública no proporcionen trato justo” (Vasil, 2015). Es importante mencionar que, aun cuando la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2019) publicó que en el año 2017 bajó la incidencia en delitos sexuales y violación equiparada, la de los delitos de violación se incrementaron de 2017 a 2018. De acuerdo con el Código Penal del Estado de Guerrero, el artículo 179 del numeral II hace mención a la violencia equiparada, como la violación sexual a los menores de doce años de edad o con personas sin capacidad para comprender el significado del hecho (Gobierno del Estado de Guerrero, 2021).

De acuerdo con Rodríguez (2019, p. 65): “El incremento de la violencia contra las mujeres aún es un tema latente en la sociedad civil y los sectores políticos”, este fenómeno se ha observado en el estado de Guerrero, donde se ha visto un incremento de homicidios dolosos y feminicidios. De acuerdo con el INEGI (2017) en 2016 se registró una tasa de feminicidios de 13.4 por cada 100 mil mujeres, superior a la presentada en 2014, año que registró 10.4 feminicidios por cada 100 mil; por esta razón se estableció la primera AVGM para los municipios de Acapulco de Juárez, Iguala de la Independencia, Chilpancingo de los Bravo, José Azueta, Coyuca de Catalán, Ometepec, Tlapa de Comonfort y Ayutla de los Libres, la cual se declaró el 22 de junio de 2017 a solicitud de la Asociación Guerrerense Contra la Violencia Hacia las Mujeres, A.C. Otra de las razones que se expuso en la solicitud fue la poca atención que brindó el gobierno del estado de Guerrero, ya que no se tenían propuestas ni políticas públicas ni tampoco se contaba con el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (AGCVIM, 2016).

La segunda AVGM se da el 05 junio de 2020, por agravio comparado, ya que el Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario (GIM) informó que, de acuerdo con el primer informe de cumplimiento de las medidas de la declaratoria de la alerta de violencia feminicida del 5 de noviembre del 2019, que entregó el gobierno del estado de Guerrero, se pudieron analizar las acciones implementadas, mismas que reflejaron los siguientes datos: sólo 5% de las medidas fueron cumplidas, 32% se encuentran en proceso, 26% están parcialmente cumplidas y 37% no han sido atendidas (Grupo de Trabajo, 2019); cabe mencionar que en esta segunda AVGM se anexa el municipio de Chilapa de Álvarez.

Aunado a lo anterior, la violencia contra las mujeres no ha cesado; al contrario, se han incrementado durante el confinamiento de la pandemia de la covid-19, como se visualiza en el informe del Secretariado Ejecutivo de Seguridad Pública Nacional (SESPN), quien indicó que de enero de 2019 a abril de 2020 se registraron 312 casos de violación en el estado, 389 de abuso sexual, 11 denuncias de aborto y 170,214 llamadas de denuncias de violencia familiar durante enero a marzo de 2020 (SESPN, 2020); por lo anterior, se puede decir que se siguen vulnerando los derechos humanos de las mujeres.

Se concluye que la AVGM son acciones implementadas por los tres niveles y órdenes del gobierno para salvaguardar la integridad física, emocional y psicológica de las mujeres en un territorio donde se presenten casos de violencia hacia ellas. Para la declaratoria se emiten determinados lineamientos a seguir; además, se establecen objetivos que deben cumplir las autoridades e instituciones implicadas en la AVGM. En el estado de Guerrero se declararon dos alertas de violencia dejando de manifiesto la vulnerabilidad en que viven las mujeres, para esto es importante observar ¿cuál es la responsabilidad del estado ante este hecho?

La responsabilidad del Estado

En este apartado se expone la responsabilidad del Estado desde las visiones de la CEDAW y de la LGAMVLV, citadas por teóricas, también se aborda la Ley 553 de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Guerrero, además de conocer las acciones que emite

el Grupo de Trabajo para Atender la solicitud de AVGM. Este apartado se enfoca en las medidas de atención de la segunda AVGM debido a que el objetivo general de esta investigación es analizar las acciones que implementa el Estado de Guerrero a través de la AVGM, principalmente durante la emergencia sanitaria por la covid-19.

Atender la AVGM es responsabilidad del Estado, de acuerdo con la observación Número 19 de la Violencia sobre la Mujer del Comité de las Naciones Unidas para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer de 1992. Ésta fue considerada un hito, pues recogió que: todas las naciones y estados miembros deben adoptar las medidas legales para la protección contra cualquier forma de violencia que viven las mujeres (Salvador Concepción, 2015).

En México se publicó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), cuyo artículo 30 menciona que: “El propósito de la alerta de género es contener, penalizar y erradicar todo tipo de violencia, en el cual coadyuvan los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal)” (Lagunes, 2018).

La relevancia del artículo 30 radica en que el Estado, a través de la Secretaría de Gobernación y los estados, son los que deben tomar acciones en conjunto y coordinarse para erradicar todo tipo de violencia hacia las mujeres.

En la Ley 553 de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Guerrero, título segundo, capítulo II: Responsabilidad del Estado y Gobiernos Municipales, el Congreso del estado reforma el artículo 8, el cual menciona lo siguiente: “Es responsabilidad del Estado y de los ayuntamientos erradicar todas las formas de violencia contra la mujer adoptando las medidas, medios y políticas públicas” (Congreso del Estado de Guerrero, 2013).

Derivado de la primera AVGM para siete municipios del estado de Guerrero, el Grupo de Trabajo para atender la solicitud de AVGM estableció ocho medidas de atención a la declaratoria de la AVGM, para ser resueltas por las instituciones estatales y municipales correspondientes.

Como se ha mencionado anteriormente en esta investigación, el gobierno del estado de Guerrero no cumplió con todas las medidas que

realizó el Grupo Interinstitucional y Multidisciplinario en la primera AVGM, por lo que se declaró la segunda alerta de violencia, en la que se anexó al municipio de Chilapa de Álvarez. Al mismo tiempo, se reformularon, complementaron y organizaron las medidas de la primera declaratoria de AVGM, lo cual resultó en 20 medidas de prevención, seguridad y justicia y reparación (Grupo de Trabajo, 2021) enlistadas a continuación:

Medidas de prevención

1. Elaborar un diagnóstico estatal sobre tipos y modalidades de violencia contra las mujeres [...] en cada región [...].
2. Integrar y actualizar adecuadamente el Banco Estatal de Datos e Información sobre Casos de Violencia contra las Mujeres.
3. Establecer un programa único de capacitación, sensibilización, formación y profesionalización en materia de derechos humanos de las mujeres para las y los servidores públicos [...].
4. Establecer e impulsar una cultura de no violencia contra las mujeres en el sector educativo público y privado [...].
5. Generar campañas permanentes, disuasivas, reeducativas, expansivas, integrales, encaminadas a la prevención de la violencia de género [...].
6. Crear un programa de atención a hombres generadores de violencia basados en la perspectiva de género [...].
7. Diseñar y ejecutar inmediatamente una estrategia de prevención de violencia a mujeres en el transporte público.
8. Generar una estrategia de empoderamiento económico para las mujeres guerrerenses víctimas de violencia.

Medidas de seguridad

1. Publicar y divulgar en medios de comunicación y lugares estratégicos la naturaleza y los alcances de la AVGM [...].
2. Diseñar y ejecutar inmediatamente una estrategia para la recuperación de espacios públicos y la prevención de la violencia [...].

3. Crear módulos de atención inmediata a mujeres en situación de riesgo en los municipios que comprende la declaratoria de AVGM [...].
4. Empezar acciones inmediatas y exhaustivas para valorar, implementar y monitorear objetiva y diligentemente las órdenes de protección a mujeres víctimas de violencia [...].
5. Crear y fortalecer las agrupaciones estatales, municipales o mixtas especializadas en seguridad pública, así como cédulas municipales de reacción inmediata [...].

Medidas de justicia y reparación

1. Con base en el artículo 26, fracción I, de la LGAMVLV, se deberían adoptar las medidas necesarias para garantizar el derecho de acceso a la justicia y que se investiguen y resuelvan [...].
2. Conformar un grupo-unidad especializada, encargada exclusivamente de revisar los expedientes y las carpetas de investigación, relacionadas en los feminicidios u homicidios dolosos de mujeres de los últimos ocho años [...].
3. Conformar un grupo-unidad especializada en la que se involucren las autoridades de procuración e impartición de justicia [...].
4. Con base en lo establecido en el artículo 26, fracción III, inciso b, de la LGAMVLV, se deberán establecer mecanismos de supervisión y sanción a servidores públicos que actúen en violación del orden jurídico aplicable en materia de violencia de género [...].
5. Conformar un grupo de trabajo que revise y analice exhaustivamente la legislación estatal existente relacionada con los derechos de las mujeres y niñas para detectar disposiciones que menoscaben o anulen sus derechos [...].
6. De conformidad con el artículo 26 de la LGAMVLV, se deberá realizar un plan individualizado de reparación integral del daño respecto a los casos de homicidios de mujeres y/o feminicidios [...].
7. Determinar una medida de reparación simbólica para todas las mujeres que han sido víctimas de feminicidio en el estado de Guerrero [...].

Se concluye que el gobierno del estado de Guerrero tiene la responsabilidad de garantizar que las mujeres guerrerenses tengan acceso a una vida libre de violencia, para ello tiene que cumplir las recomendaciones específicas que se mencionan en las medidas de atención a la declaratoria de la AVGM. Esto permite analizar las acciones que implementa el estado de Guerrero a través de la AVGM, principalmente durante la emergencia sanitaria por la covid-19.

La garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses

Este apartado expone —con datos estadísticos y citas teóricas— que los derechos humanos de las mujeres guerrerenses no fueron garantizados por el estado.

Por décadas, las mujeres han emprendido una lucha en defensa de sus derechos humanos con la finalidad de que sean respetados. A pesar de que estos derechos son iguales e inalienables para todos los seres humanos, las mujeres han sido vulneradas y subordinadas por el orden estructural del patriarcado en distintas sociedades. Este panorama no es distinto para las mujeres guerrerenses. Las organizaciones civiles, así como la ONU, han visibilizado la violación de los derechos humanos de las mujeres desde décadas atrás; han puesto este problema en la mesa como un asunto apremiante a resolver; sin embargo, durante la pandemia de la covid-19 las desigualdades se han hecho más evidentes en distintos ámbitos, especialmente en el económico, social y emocional.

El confinamiento sanitario de la covid-19 instó a salvaguardar la integridad física de las familias; en este sentido, algunas mujeres vivieron una doble emergencia: la violación de sus derechos humanos y la covid-19. El monitor de violencia de género y de feminicidio de Guerrero (2016 a 2021) registra un incremento considerable en 2019 y 2020, tiempo de confinamiento sanitario, pasando de 2,182 denuncias en 2016 a 3,036 en 2019 y 2,980 en 2020 (AGCVIM, 2022).

La pandemia no sólo reflejó la violencia familiar, sino que también mostró que las mujeres guerrerenses se vieron expuestas a la doble y triple jornada laboral por el exceso de trabajo no remunerado, como muestran las cifras del INEGI (2020). A nivel nacional, la diferencia de

horas semanales de tiempo total de trabajo de las mujeres con relación a las del hombre es de 6.2 horas, esta diferencia es desfavorable para ellas, ya que dedican más horas de trabajo al hogar. La brecha de género del tiempo total del trabajo a la semana para el estado de Guerrero es de 9.6 horas, posicionándose en el segundo lugar de los estados, después de Zacatecas, que tiene el mayor índice de desventaja hacia las mujeres. Esto refleja que, al igual que en otras sociedades, durante el período de pandemia las mujeres han tenido una múltiple jornada.

Por décadas, las mujeres han sido estereotipadas como las responsables de las actividades del hogar; por esta razón, su trabajo ha pasado a un modo multifuncional, pues tienen que encargarse del trabajo profesional, el del hogar, la educación de los hijos y, durante la pandemia, también del cuidado de los enfermos. Como lo menciona la CNDH (2021): “Los derechos humanos de las mujeres se han visto vulnerados debido al confinamiento por la pandemia a causa de la doble condición social y de género”. La condición de género de las mujeres las sumerge en una realidad compleja donde los derechos humanos están ausentes y distan de ser ejercidos plenamente.

Esta situación no fue privativa del estado de Guerrero o del país, sino que también se vivió en otras latitudes. Por ello, el comité de expertas del Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI) exhortó a los Estados implementar todas las medidas de prevención y protección necesarias para garantizar la vida de las mujeres. (Bohoslavsky, 2021). Es así como a raíz del confinamiento, la Convención de Belém do Pará exhortó a los Estados miembros de dicha convención a tomar acciones en la protección de las mujeres para salvaguardar la salud y la integridad física durante la emergencia por la covid-19. Concluimos este apartado afirmando que el estado de Guerrero no salvaguardó los derechos humanos de las mujeres guerrerenses, puesto que la violencia familiar durante el confinamiento sanitario se incrementó considerablemente.

Metodología

Esta investigación empleó la revisión documental de fuentes oficiales, como la Secretaría de Gobernación, entre otras organizaciones e insti-

tuciones que responden las preguntas claves de la AVGM, tales como: ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿quién? También se analizaron los informes del INEGI y el CONEVAL, entre otros; estos datos ayudaron a exponer por qué el confinamiento incrementó la violencia de género, así como a encontrar la relación entre la situación económica, el desempleo y el aumento de la violencia emocional en tiempos de pandemia de la covid-19. En este orden de ideas fue necesario revisar distintos teóricos y teóricas que definen los diferentes conceptos utilizados a lo largo de esta investigación, también se hace alusión a la diferencia entre violencia de género y violencia contra las mujeres.

Todo esto permite dar respuesta a la pregunta de esta investigación, ¿cuáles son las acciones que ha implementado el estado de Guerrero en materia de AVGM durante la pandemia? Al mismo tiempo posibilita cumplir el objetivo general que es analizar las acciones que se implementan a través de la AVGM, principalmente durante la emergencia sanitaria; también busca conocer hasta dónde llega la responsabilidad del Estado en la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses.

Resultados

En este apartado se pueden observar los porcentajes en los avances que han tenido las medidas en la declaratoria de la AVGM por parte del gobierno del estado de Guerrero, así como algunas particularidades de los dictámenes por parte del Grupo de Trabajo, también se hace mención de los subsidios que han sido otorgados por el gobierno federal al estatal para atender las medidas de la declaratoria de AVGM.

Los dictámenes de cumplimiento de las medidas establecidas en la declaratoria de AVGM por violencia feminicida para el estado de Guerrero mencionaron que, derivado del análisis realizado y la revisión de evidencias se obtuvieron los resultados mostrados en el cuadro I.

Como se puede observar en el cuadro anterior, en el primer dictamen consideraron ocho medidas establecidas en la primera declaratoria de AVGM, las cuales se emitieron al gobierno del estado de Guerrero; de las medidas, 5% fueron cumplidas, 32% se encuentran en proceso, 26% están parcialmente cumplidas y 37% no han sido atendidas. Para el segundo

informe se analizaron 20 medidas que se establecieron en la segunda AVGM; de éstas, el GIM advirtió que las evidencias proporcionadas por el gobierno estatal no eran suficientes para dictaminar el estatus de cumplimiento y que sólo 10 medidas contaban con información y evidencias. Por lo anterior, sólo se hace el análisis de ésta, en las cuales se observa que 60% no fueron cumplidas, 30% fueron parcialmente cumplidas y sólo 10% quedaron en proceso de cumplimiento (Grupo de Trabajo, 2021).

Cuadro I

Resultados de los dictámenes de cumplimiento de las medidas establecidas en la declaratoria de AVGM en el estado de Guerrero

Estatus	Primero 05/11/2019	Segundo 21/06/2021	Tercero 14/10/2021
Cumplidas	5%	—	—
En proceso de cumplimiento	32%	10%	20%
Parcialmente cumplidas	26%	30%	25%
No cumplidas	37%	60%	55%

Fuente: Elaboración propia, a partir de los datos recabados en los tres dictámenes de cumplimiento de las medidas establecidas en la declaratoria de AVGM en el estado de Guerrero.

Con relación a lo anterior, fue hasta el 18 de mayo de 2021 que el estado de Guerrero envió a la CONAVIM el informe correspondiente a 2019 y 2020; con esta información se realizó el tercer dictamen, en donde los porcentajes del avance de cumplimiento fueron los siguientes: 20% se encuentra en proceso de cumplimiento, 25% están parcialmente cumplidas y 55% no cumplidas.

La Secretaría de Gobernación y el estado de Guerrero celebraron un convenio de coordinación para subsidiar siete proyectos entre 2018 y 2020, los cuales permitirían atender y dar cumplimiento a la Declaratoria de AVGM de dicho estado. Estos subsidios han sido entregados a la Secretaría General de Gobierno por un monto de \$12'210,222.80 (doce millones doscientos diez mil doscientos veintidós pesos 80/100 MN), mientras que a la Fiscalía General se le otorgó un monto de \$2'700,000.00 (dos millones setecientos mil pesos 00/100 MN) para el proyecto AVG/GRO/M\$/FGE. En el tercer dictamen, el GIM informó

que estos subsidios no contribuyen a la atención de la manera en que se esperaba. Esto se puede corroborar con los escasos avances de las medidas establecidas en la Declaratoria de AVGM por violencia feminicida presentados en los tres dictámenes, así como con las cifras mencionadas anteriormente en este artículo sobre el aumento de la violencia hacia las mujeres en tiempo de pandemia por la covid-19.

Cabe mencionar que el Grupo de Trabajo 2021 reconoce que existe voluntad política por parte del gobierno de Guerrero, como lo muestran los representantes de las instancias estatales y municipales, quienes son los responsables del cumplimiento de las medidas de la declaratoria; sin embargo, también reconoce que la violencia feminicida en el estado de no ha cesado.

En este apartado se puede concluir que las medidas establecidas en la Declaratoria de la AVGM han presentado poco avance en la atención por parte de las autoridades estatales y municipales de Guerrero; esto a pesar de los subsidios recibidos por la federación.

Análisis

En la presente investigación se pudo identificar que la violencia contra las mujeres se genera por distintas causas, siendo ésta un fenómeno social difícil de erradicar en la sociedad actual, de acuerdo con De Monserrat (en Pérez, 2008); Da Silva (2015), por su parte, refiere que cambiar las leyes no significa que la sociedad transforme su dinámica. En este sentido, aun cuando en el estado de Guerrero existen leyes que protegen a las mujeres, persiste la violencia de género contra ellas y por esta razón existen las declaratorias de alertas de violencia de género, mismas que deberían salvaguardar la integridad física y emocional, así como erradicar todas las formas de violencia y desigualdades de las mujeres, como lo menciona Corchado (2020). Aquí es importante mencionar que en Guerrero se declararon dos alertas de violencia, lo cual manifiesta la vulnerabilidad en que viven las mujeres guerrerenses, ya que el estado no salvaguardó los derechos humanos de las féminas, debido a que la violencia familiar se incrementó considerablemente durante el confinamiento sanitario de la covid-19, de acuerdo con las cifras aportadas por el CONEVAL (2020), según datos del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP).

Cuadro II

Grado de avance en el cumplimiento de las medidas de seguridad, prevención, y justicia y reparación

Medidas	Criterios por el cual se determina el estatus de cumplimiento	Estatus de cumplimiento
Segunda medida de seguridad	Se reportaron acciones que se relacionan de forma directa con la medida y que, por la naturaleza, requieren de mayor tiempo en su implementación	En proceso de cumplimiento
Tercera medida de prevención		
Cuarta medida de prevención		
Quinta medida de prevención		
Segunda medida de prevención	El estado reportó acciones aisladas, iniciales o mínimas para atender la medida	Parcialmente cumplidas
Séptima medida de prevención		
Tercera medida de seguridad		
Quinta medida de seguridad	Las acciones realizadas atienden a lo señalado en la medida, pero no se encuentran en una fase de diseño o en una etapa inicial de implementación	Parcialmente cumplidas
Sexta medida de prevención	Acciones que se relacionan de forma indirecta con la atención de la medida, pero no que se asegure su continuidad	
Primera medida de prevención	Señalaron acciones realizadas como la medida lo establece, pero sin evidencias que dan soporte de que se hayan implementado	No cumplida
Octava medida de prevención		
Primera medida de seguridad		
Cuarta medida de seguridad	No presentó información alguna	
Tercera medida de justicia y reparación		
Sexta medida de justicia y reparación		
Primera medida de justicia y reparación	Las acciones realizadas no se relacionan con lo establecido en la medida	
Segunda medida de justicia y reparación		
Cuarta medida de justicia y reparación		
Quinta medida de justicia y reparación		

Fuente: Elaboración propia, tomado del tercer dictamen de cumplimiento a la declaratoria de AVGM por violencia feminicida para el estado de Guerrero (Grupo de Trabajo, 2021).

También se dio a conocer hasta dónde llega la responsabilidad del Estado en la garantía de los derechos humanos de las mujeres guerrerenses, dejando de manifiesto que el gobierno tiene la responsabilidad de garantizar el acceso de las mujeres guerrerenses a una vida libre de violencia. De esta manera, se da respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son las acciones que ha implementado el estado de Guerrero en

materia de AVGM durante la pandemia? Pese a lo anterior, no se cumplió con las recomendaciones específicas que se mencionan en las medidas de atención a la declaratoria de la AVGM, ya que las autoridades estatales y municipales de Guerrero han presentado un lento avance respecto de la atención esperada, a pesar de los subsidios recibidos por la federación, como se aprecia en el cuadro II.

La información que muestra el cuadro II permite dar respuesta al objetivo general que es analizar las acciones que implementa el estado de Guerrero a través de la AVGM, principalmente durante la emergencia sanitaria por la covid-19, con relación al supuesto de que mientras haya mayor responsabilidad del Estado para garantizar los derechos humanos de las mujeres guerrerenses, entonces se presentará menos violencia de género, en este sentido las acciones resultaron insuficientes para atender la demanda emergente de la violencia contra las mujeres guerrerenses.

Conclusiones

Derivado de la investigación se concluye que la violencia contra las mujeres se ha perpetuado de manera histórica a través de las relaciones de poder, las cuales fomentan las desigualdades de género dejando a esta situación como un pendiente para la agenda gubernamental emergente. Es mediante la AVGM que se puede atender este fenómeno social y cultural, ya que es uno de los mecanismos institucionales más relevantes para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres.

La AVGM encierra acciones implementadas por los tres niveles y órdenes del gobierno para salvaguardar la integridad física, emocional, así como psicológica de las mujeres en un territorio donde se presenten casos de violencia hacia ellas. Para la Declaratoria, se emiten lineamientos y se establecen medidas para cumplir el principal objetivo de la AVGM, que es garantizar la vida, integridad, libertad, seguridad y acceso a la justicia de las mujeres, adolescentes y niñas. Las autoridades e instituciones implicadas deben generar las condiciones, así como políticas públicas que contribuyan a la disminución y cese de la violencia feminicida en su contra, con el propósito de eliminar la desigualdad y discriminación

producidas por ordenamientos jurídicos o políticas públicas que agravan los derechos humanos de las mujeres, adolescentes y niñas.

Referencias

- Asociación Guerrerense Contra la Violencia hacia las Mujeres, AC (AGCVIM) (2022). *Estadística del Monitor de Violencia de Género y de Femicidio-Guerrero*. Chilpancingo, Gro.: ACGCVIM, A.C.
- Asociación Guerrerense Contra la Violencia hacia las Mujeres, AC (AGCVIM) (2016). *Solicitud de Alerta de Violencia de Género Contra las Mujeres para el Estado de Guerrero*. Chilpancingo, Gro.: SEGOB, México.
- Bohoslavsky, J. (2021). *Covid-19 y derechos humanos: La pandemia de la desigualdad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Bourdieu, P. (2000b). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cámara de Diputados. (2022). *Cámara de Diputados*. Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. México: Taurus.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2021). *Mujeres en el contexto del covid-19*. México: CNDH.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2021). *Reporte de análisis de los procedimientos de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres (AVGM)*. México: CNDH.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2019). *Alerta de violencia de género contra las mujeres*. México: CNDH.
- CONEVAL, C.N. (2020). *La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (covid-19) en México*. Ciudad de México: CONEVAL.
- Congreso del Estado de Guerrero. (2013). <https://congresogro.gob.mx/legislacion/ordinarias/ARCHI/LEY-DE-ACCESO-DE-LAS-MUJERES-A-UNA-VIDA-LIBRE-DE-VIOLENCIA-DEL-ESTADO-LIBRE-Y-SOBERANO>
- Corchado, V. (2020). *Diccionario de género, Instituto Municipal de las Mujeres Ciudad Juárez (IMM)*. Juárez: IMM .
- Da Silva, A. (2015). Una aproximación exploratoria a la violencia contra la mujer en el Estado de Maranhão. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 207-220.
- Encarna, M. y Molas Font, M. (2007). *Violencia deliberada: Las raíces de la violencia patriarcal*, 2. España: Icaria mujeres y cultura.
- Gobierno del Estado de Guerrero (2021). *Código Penal Guerrero*. Chilpancingo: Gobierno del Estado de Guerrero.

- Grupo de Trabajo (2019). *Dictamen del Informe Estatal de Cumplimiento a la Resolución de la SEGOB, Estado de Guerrero AVGM/05/2016*. Chilpancingo, Gro.: SEGOB.
- Grupo de Trabajo (2021). *Segundo Dictamen del Grupo Institucional y Multidisciplinario sobre las Acciones Realizadas para Atender la Violencia de Género contra las Mujeres para el Estado de Guerrero por Violencia Feminicida*. Chilpancingo, Gro.: SEGOB.
- Grupo de Trabajo (2021). *Tercer Dictamen de cumplimiento de la declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres por Violencia Feminicida para el estado de Guerrero*. Chilpancingo, Gro.: SEGOB.
- Guardia Ruiz, L. (2016). *Análisis y detección de la violencia de género y los procesos de atención a mujeres en situación de violencia*. España: Paraninfo, S.A.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Defunciones por homicidio de enero a junio de 2021*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Se presentan resultados de la encuesta nacional sobre uso del tiempo (ENUT) 2019*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Mujer (8 de Marzo)*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). *Estadísticas a propósito del día Internacional de la Eliminación de la Violencia Contra la Mujer (25 de noviembre)*. Chilpancingo de los Bravo, Gro.: INEGI.
- Lagunes, V. (2018). *Alerta de Género Nacional*. México: INMUJERES.
- Meneses, E. (2021). *Sesión virtual ENDIREH*. Ciudad de México: INEGI.
- Pérez, M. (2008). Violencia contra la mujer comentarios entorno a la Ley General de Acceso a la Mujer a una Vida Libre de Violencia. *Scielo*, 1041-1062.
- Poder Legislativo (2013). Congreso del Estado de Guerrero. Obtenido de <https://congresogro.gob.mx/legislacion/leyes-ordinarias.php>
- Reyes, M. (2018). *Escalada violenta contra las mujeres y alertas de género*. INMUJERES, Prevención de las violencias contra las mujeres, una visión desde el Consejo Social. México: INMUJERES.
- Rodríguez, C. (2019). *¿Cómo pensar la desigualdad desde los derechos humanos? Nuevos abordajes para las injusticias sociales y económicas del siglo XXI*. Buenos Aires Argentina: Siglo XXI, editores.
- Salvador Concepción, R. (2015). *Violencia de género en España, Francia, Reino Unido e Italia ¿Un concepto global?* Madrid, España: DYKINSON EBOOK.
- Samaniego, N. (2020). Reflexiones sobre el empleo y el contrato social frente a la pandemia. En: R.Y. Corder, *Cambiar el rumbo: El desarrollo tras la pandemia*. Ciudad de México: UNAM.

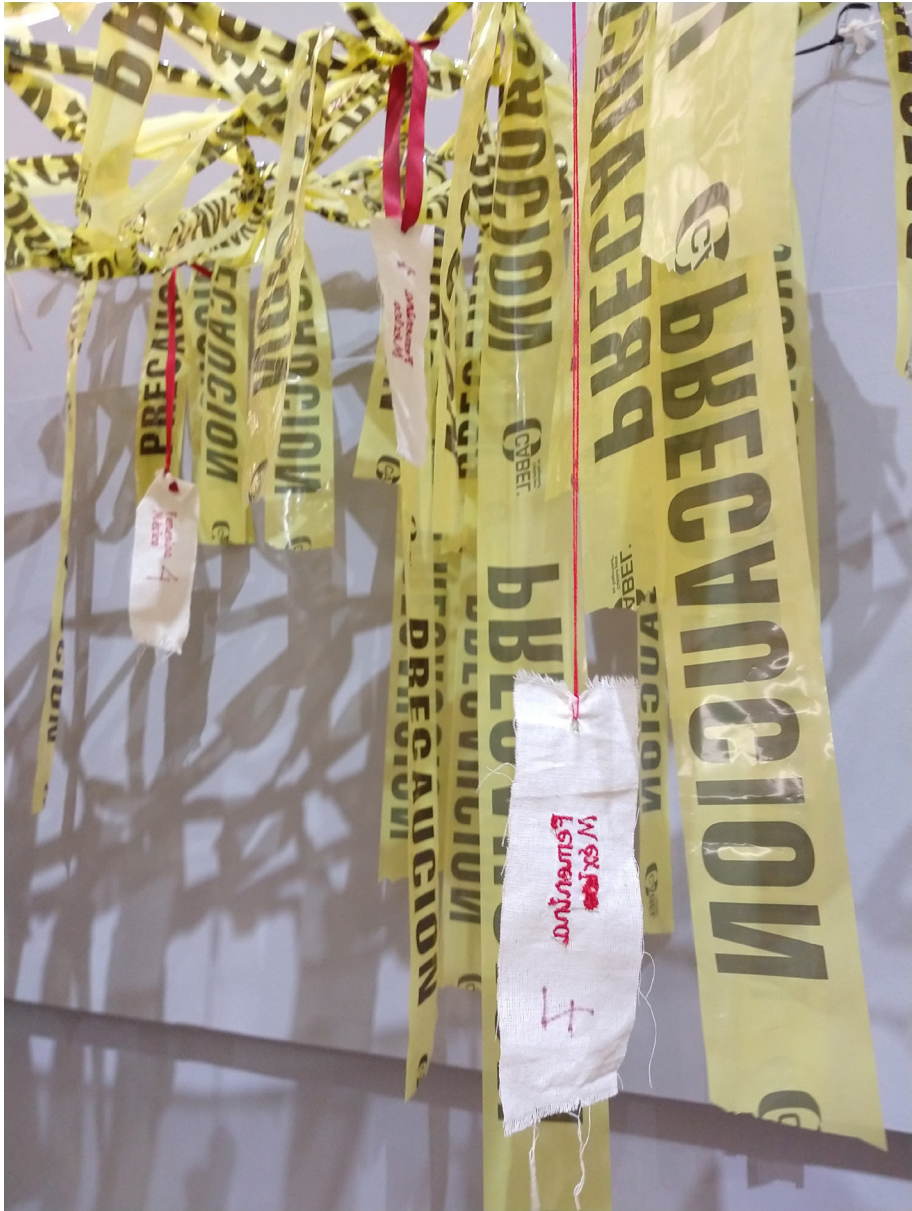
- Sanz-Díez de Ulzurum y Moya Castillo. (2005). *Violencia de género, medidas de protección integral contra la violencia de género. Una visión práctica*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia S.L.
- Scott, J. (1986). Gender, A. Useful Category of historical Analysis. *The American Historical Review*, 1050.1075.
- Senado de la Republica (2012). *Ley General de Acceso a las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia*. Obtenido de: https://www.senado.gob.mx/comisiones/desarrollo_social/docs/marco/Ley_GAMVLV.pdf
- Turégano, I. (2012). Derecho y violencia contra las mujeres: La perspectiva femenina. En: M.Y. Zurilla, *Violencia contra las mujeres: Un enfoque jurídico* (p. 12). España: Septem ediciones.
- Vargas, M. (2018). Violencia intrafamiliar y de género. En: M.Y. Sahagún, *Violencia de género desde un abordaje interdisciplinar* (pp. 233-254). Colombia.: Corporación Universitaria del Caribe -CECAR.
- Vasil, E.C. (2015). *Violencia de género y femicidio en el Estado de México: La percepción y las organizaciones de la sociedad civil*. México: CIDE.
- Walter, L. (2021). Concepto de violencia contra las mujeres. En: A.A. Vinagre, *Violencia social encubierta hacia la mujer: Socialización diferencial, victimización y salud*. Barcelona, España: Bosch editor.
- Zafra, R. (2015). Situación general de la violencia de género en España. En: M. Sotelo, *Violencia de género. Tratamiento y prevención*. Madrid, España: Dykinson.

Georgina Vázquez Moreno

Mexicana. Doctora en Educación por la Universidad Hipócrates, Acapulco, Guerrero. Docente e investigadora de la Facultad de Gobierno y Gestión Pública, Universidad Autónoma de Guerrero, México. Líneas de investigación: género, educación, relaciones de poder.
Correo electrónico: ginvamor@hotmail.com

Diana Gómez Gómez

Mexicana. Maestra en Administración Pública por el Instituto de Estudios Superiores en Administración Pública de la Ciudad de México. Docente e investigadora de la Facultad de Gobierno y Gestión Pública en la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Líneas de investigación: género, gobierno, administración pública.
Correo electrónico: dianagczdr@gmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Apropiación de derechos sexuales en una universidad pública: Referentes para problematizar la violencia de género

Appropriation of Sexual Rights in a Public University: References to Problematize Gender Violence

Ignacio Lozano-Verduzco ORCID: 0000-0003-4194-3606

Adriana Leona Rosales Mendoza ORCID: 0000-0002-4391-7551

Fernando Salinas-Quiroz ORCID: 0000-0002-1257-6379

Edgar Salinas Rivera ORCID: 0000-0003-0267-5602

Universidad Pedagógica Nacional, México

Recepción: 22/06/22

Aprobación: 13/09/22

Resumen

Una de las tantas expresiones de la violencia de género es en el campo de la sexualidad, específicamente, a través de la limitación de los derechos sexuales. Por ello, se ha encomendado a las escuelas y universidades sostener la educación sexual integral. No obstante, esta educación no garantiza que los derechos sexuales sean apropiados para fungir como mecanismos para limitar la violencia de género. El objetivo de este artículo es describir algunos elementos presentes en los procesos de apropiación de derechos sexuales de una

Abstract

One of the many expressions of gender violence belongs to the sexual arena, specifically through the limitation of sexual rights. Because of this, schools and universities have the responsibility of integrally educating about sexuality. However, this education does not guarantee the appropriation of sexual rights and their service to limit the expressions of gender violence. The aim of this article is to describe some elements required in the process of appropriation of sexual rights in a public university in Mexico City. Subjective ap-

comunidad universitaria de la Ciudad de México. La apropiación subjetiva de dichos derechos funciona como anclaje para la construcción de instituciones igualitarias y libres de violencia de género. Para cumplir con esto, se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión y 21 entrevistas individuales con hombres y mujeres de los tres sectores de la universidad: académico, administrativo y estudiantil. Los resultados señalan que existen definiciones homogéneas de los derechos sexuales, carentes de tensión política, que invisibilizan las relaciones de poder entre los géneros y que proponen barreras importantes para el ejercicio libre y responsable de la sexualidad. Asimismo, encontramos que los hombres suelen apropiarse de sus derechos sexuales con mayor facilidad que las mujeres, toda vez que los primeros usan su condición de género privilegiada para el ejercicio de su sexualidad. Esta apropiación permite que hombres más jóvenes mantengan una sensibilidad específica ante la desigualdad de género y otras formas de ejercicio de poder.

Palabras clave

Derechos humanos, violencia, género, universidad, educación.

appropriation of sexual rights works as the sediment for the construction of equality. To achieve the objective, four discussion groups and 21 individual interviews were carried out with men and women of the three sectors of the university. Results show that conceptualizations of sexual rights are heterogenous and emptied of political tensions that do not show power relations between the sexes and that imply important barriers to the free and responsible exercise of sexuality. We find that men have appropriated their sexual rights more easily than women, due to their privileged gender condition for the exercise of their sexuality. This appropriation allows young men to hold a particular sensibility to gender inequality and other forms of power.

Keywords

Human rights, violence, gender, university, education.

Introducción

Consideramos pertinente interpretar los procesos de apropiación de derechos sexuales en comunidades universitarias como premisa para comprender el ejercicio de sexualidades libres, responsables, libres de coerción y violencia. Estimamos que la violencia de género en el ámbito sexual es un indicador de que la apropiación de derechos sexuales es desigual, puesto que no se vislumbra a todas las personas como sujetos de derechos. En este sentido, partimos del supuesto de que las instituciones de educación superior (IES), así como otras instituciones educativas, deben

colaborar en la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan aprendizajes en torno a la igualdad de género y el ejercicio libre y elegido sobre la sexualidad. Esta construcción es importante, toda vez que resultaría en la significación de las personas como sujetos de derechos y, por ende, en la apropiación de derechos sexuales. La apropiación implica procesos subjetivos, pero también institucionales y educativos. En este sentido, la apropiación depende en gran medida de las oportunidades de aprendizaje significativo que puedan brindar las IES. Para Ausubel (1978), este tipo de aprendizaje radica en el acercamiento a información lingüística y verbal, lo que permite objetivizar un fenómeno en particular (Berger y Luckman, 2001), y en turno, cada persona pueda relacionar esa objetivización con construcciones cognitivas y emocionales subjetivas.

La discusión sobre la violencia de género tiene una larga historia en México y debe reconocerse como una demanda de la agenda feminista desde mediados del siglo XX, misma que impulsó la participación de México en convenciones y conferencias internacionales, entre las que destacan: la Convención Sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer en 1979 (CEDAW, por sus siglas en inglés, 2019 Organización de las Naciones Unidas); la Primera Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en México en 1975 (Organización de las Naciones Unidas, 2019); la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 (Organización de las Naciones Unidas, 2019); y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer Belem Do Pará en 1994 (Organización de los Estados Americanos, 1994), que permitieron echar a andar una serie de mecanismos estatales para su cumplimiento.

En el año 2006 se proclamó la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y en 2007 se publicó la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, que define los derechos humanos de éstas como “derechos que son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales”; su artículo 5 define a la violencia contra las mujeres como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte, tanto en el ámbito privado como en el público (DOF,

13-04-2018); y su artículo 10 se refiere a la violencia laboral y docente, incluyendo al acoso sexual y al hostigamiento sexual. Asimismo, estipula funciones y atribuciones de las instituciones de la administración pública con miras a garantizar la no violencia contra las mujeres.

Por otro lado, la lucha por los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis e intersexuales (LGBTTTTI) dieron frutos importantes entre los que destaca la firma de la Declaración de Montreal en 2006 (Comisión Internacional de los Derechos Humanos LGBT, 2006) en la que se estipularon derechos fundamentales básicos en tres grandes campos: 1) Protección de la violencia de Estado y de la violencia privada; 2) Libertad de expresión, reunión y asociación; 3) Libertad de tener relaciones sexuales con personas del mismo sexo en privado, con consentimiento mutuo y entre adultos (Conférence Internationale sur les droits humains des LGBT, 2006). De igual manera, los Principios de Yogyakarta refieren la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos con relación a la orientación sexual y la identidad de género (Principios de Yogyakarta, 2007). Ambos documentos son un parteaguas en términos de la defensa de los derechos de las personas LGBTTTTI y sirvieron de plataforma para que dicha comunidad lograra asentar por escrito y en la práctica el acceso a una serie de servicios y bienes a los que antes no tenía acceso, y que posteriormente dieron pie al reconocimiento del matrimonio y la adopción por parte de parejas del mismo género. Para las comunidades LGBTTTTI mexicanas, estos documentos significaron la materialización de una lucha social desde mediados del siglo XX (Laguarda, 2009) y una política desde 1978 (Diez, 2010).

Ambos movimientos —el feminista y el LGBTTTTI— comparten premisas teóricas y políticas, pues la opresión de mujeres y de personas no heterosexuales, trans e intersexuales descansa sobre las bases de un régimen sociopolítico patriarcal que estima como más valioso a lo masculino y a lo heterosexual. A pesar de que tienen puntos de encuentro y desencuentro, ambos buscan la construcción de instituciones igualitarias que no acepten formas de violencia de género, así como el ejercicio libre de la sexualidad y del cuerpo.

A la par, la discusión teórica desde las trincheras feministas ha permitido problematizar el lugar de la violencia masculina en el ejercicio de la sexualidad, entendiéndola como un abuso de poder que cosifica a los cuerpos feminizados (Segato, 2013). Consideramos que la problematización en torno a la violencia de género ha de tomar en cuenta la noción de ciudadanía, específicamente la ciudadanía sexual (Jelin, 1996). A su vez, los derechos sexuales se vinculan con la educación, toda vez que esta última busca la construcción de ciudadanía para el desarrollo social. Las IES, además de formar profesionales en una determinada disciplina, tienen el papel de ser agentes de transformación (Gasca y Olvera, 2011), lo que se alcanza a partir de la conformación de *ciudadanes¹ interesades* en las necesidades de su entorno, su participación en la toma de decisiones y su capacidad de reconocerse como sujetos de derechos, con miras a resolver problemas sociales. Además, todas las IES en México tienen la obligación de generar las condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, así como prevenir, sancionar, atender y eliminar todas las formas de violencia de género desde la promulgación de las leyes nacionales antes citadas. Esto implica a las universidades no sólo en el terreno legal, sino también en el educativo, particularmente en cuanto a educación, en cultura de la legalidad, derechos, igualdad y en el ejercicio de la ciudadanía, a través de la generación de condiciones para la apropiación de todo tipo de derechos, incluidos los sexuales.

Derechos sexuales e instituciones de educación superior

Como lo señalan diferentes investigaciones (Barreto, 2017; Chapa *et al.*, 2022; Brito, Basualto y Posada, 2020; Mingo y Moreno, 2015; Varela, 2020), en el interior de las IES se continúan presentando y reproduciendo situaciones de desigualdad y violencia, mayoritariamente en contra de las mujeres y las personas LGBTTTI, por lo que la violencia de género continúa siendo un problema social que debe ser atendido desde el terreno educativo. Gran parte de las acciones que las IES realizan para

1 En este texto, usaremos la “e” en nombres y pronombres en un esfuerzo por reconocer las múltiples maneras de identificación a partir del binario del género y por incluir de manera resu-
mida a las identidades masculinas, femeninas y no binarias.

dar respuesta a las necesidades del entorno y de su comunidad educativa, radica en la implementación de políticas educativas que buscan establecer acciones específicas para reducir las desigualdades entre los miembros de la comunidad educativa y erradicar las diferentes formas de violencia que se presentan. Una de las principales medidas ha consistido en incorporar la educación sexual en los planes de estudio de las IES, tal y como lo señala Báez (2016).

Esta autora reconoce que, a pesar de los esfuerzos realizados por organismos internacionales, como lo son la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) y el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), en términos de promover la apropiación de derechos sexuales como una estrategia para la erradicación de la violencia y la construcción de condiciones de igualdad, los esfuerzos han sido insuficientes. En gran medida, el fracaso se debe al enfoque que la educación sexual ha tenido, pues derivado del análisis realizado por Baez (2016), se concluye que las propuestas respaldan un discurso biomédico, incorporan conceptos feministas, bajo la premisa de que, a mayor información, las personas tomarán mejores decisiones y tienen una perspectiva de prevención que subraya todo lo negativo y perjudicial de las prácticas sexuales. Siguiendo a Báez (2016) cuestionamos estas propuestas, pues pareciera que conocer los riesgos del ejercicio de la sexualidad es equiparable a la consecución de la toma de decisiones autónoma, además de que en las políticas públicas dicho enfoque parece poner mayor énfasis en generar miedo hacia las *prácticas sexuales de riesgo*, para conseguir así un cambio a *prácticas sexuales protegidas*.

Otro de los principales retos radica en que, a pesar de que estas políticas buscan la autosoberanía y el autogobierno, las personas podrán decidir y vivir su sexualidad tal y como lo deseen, sólo en la medida en que las condiciones contextuales lo permitan (Báez, 2016). La propuesta de Amuchástegui y Rivas (2004), sobre la apropiación de derechos sexuales, resulta relevante al reconocer estas carencias; las autoras señalan que la apropiación de derechos sexuales no radica en la difusión de conocimiento ni apropiación de éste, sino que el conocimiento en torno al cuerpo y la sexualidad puede ser una fuente que conduzca a las personas a vivirse como

sujetos de placer sexual, pero que se requieren de otra serie de procesos para lograrlo. La apropiación de derechos consiste en:

Los procesos subjetivos mediante los cuales las personas se otorgan a sí mismas la autorización para disponer de sus cuerpos, reconocen su sexualidad, controlan su reproducción, y exigen unas condiciones sociales, económicas e institucionales que favorezcan el ejercicio de tales decisiones (Amuchástegui y Rivas, 2004, p. 543).

La toma de decisiones es fundamental para los derechos sexuales, toda vez que Bonaccorsi y Reybet (2008) y Juárez (2009) identifican que los derechos sexuales implican la toma de decisiones libres y responsables sobre el cuerpo y la sexualidad, disponer del propio cuerpo, la no discriminación y el ejercicio de la sexualidad, con especial interés en el placer sexual. A partir de estos elementos y de la propuesta de Petchesky (2000), se puede entender a los derechos sexuales como el conjunto de libertades que permiten a las personas tomar decisiones libres y responsables sobre su cuerpo y el ejercicio de su sexualidad, así como el pleno disfrute sexual, garantizando que se encuentren libres de violencia o coacción alguna, además de proveer las condiciones necesarias para su cumplimiento.

Con estas premisas, el presente trabajo aborda, para su comprensión, algunos elementos de los procesos de apropiación de derechos sexuales en el marco de la violencia de género en estudiantes de una universidad pública, ubicada al sur de la Ciudad de México, al considerar que dicha apropiación sería un proceso fundamental en la lucha contra la violencia. La universidad en cuestión cuenta con una historia de estudios de género importantísima, pues en ella se han producido investigaciones, libros, artículos y programas educativos en la materia, así como una serie de denuncias formales e informales que no han sido atendidas porque no se cuenta con los instrumentos jurídicos ni la capacitación de recursos humanos necesarios; es decir, fue posible identificar algunos elementos institucionales que no abonan a las condiciones para la apropiación de derechos. Nuestra observación dentro de la universidad dio cuenta de la existencia de un pequeño grupo de estudiantes feministas que realizaron algunas acciones, como colocar carteles, ofrecer círculos y talleres para mujeres, denuncias públicas en redes sociales y *tendederos* del acoso instalados en el campus universitario, y el cierre de instalaciones como

formas de combatir el acoso y hostigamiento sexual. Nuestra observación también dio cuenta de que las autoridades no respondieron ante dichas movilizaciones y fue hasta que un grupo de profesores apoyó la demanda estudiantil y la presentó a la rectora, quien inició su gestión a inicios de 2019 (a la mitad del trabajo de campo realizado para este trabajo), que se comenzaron con trabajos colegiados y jurídicos para organizar acciones para prevenir, atender y sancionar la violencia de género. Debido a lo anterior, optamos por llevar a cabo un diagnóstico sobre este proceso.²

Báez (2016) encuentra arbitraria la incorporación de los conceptos *género*, *perspectiva de género* y *diversidad* en las políticas educativas, y sus consecuentes planes y programas, ya que no se utilizan como categorías de análisis de las condiciones en las que se producen, sino que son tomadas como meras explicaciones de las diferencias entre hombres y mujeres. El análisis de Rosales y Salinas Quiroz (2017a, 2017b), da cuenta de esto, pues señalan que al incluir dichos conceptos de manera acrítica e implementar perspectivas biomédicas en los contenidos sobre educación sexual, se subraya que los cuerpos tienen una función reproductiva, con primacía en el uso específico de los genitales y no de otras zonas erógenas; otras investigaciones en universidades públicas llegan a resultados similares (Chapa *et al.*, 2022; Varela, 2020). Desde estos análisis, no se han presentado cambios en la currícula nacional ni en la formación del profesorado, por lo que se puede suponer que estas nociones han cambiado poco. Desde esta lógica, la sexualidad —sobre todo ejercida durante la juventud— es reprimida y organizada mediante una serie de discursos, normas y valores producidos por instituciones sociales, entre las que destacan la familia y la escuela (List, 2014). Es más, los esfuerzos hechos hasta el momento por las IES en México se encaminan a percibir a la sexualidad de esta forma, lo cual significa que, si las propuestas educativas y las estrategias de política pública no trascienden esa concepción sobre lo sexual y lo corporal, lograrán el efecto contrario; es decir, reproducir discursos sobre la sexualidad heteronormados y binarios sobredimensionando la capacidad reproductiva y subestimando la posibilidad de placer.

2 El diagnóstico formó parte de un proyecto del cuerpo académico: Sexualidad, Identidad y Bienestar, financiado por PRODEP durante 2018 y 2019.

Michel Foucault (2007) incorporó el concepto de *hipótesis represiva* para dar cuenta de las prohibiciones, silencios y punitivos sobre el cuerpo que ejerce su sexualidad; al mismo tiempo, subrayó la importancia de los discursos que se producen para normar e intentar decir *la verdad* sobre la sexualidad. Con la represión de ciertas prácticas sexuales y con la generación de ciertos discursos en cuanto a qué es normal y qué anormal, así como en torno a las identidades sexo-genéricas, se consolida una lógica pedagógica que tiende a organizar los cuerpos en un binario.

Apropiación de derechos sexuales y ciudadanía sexual

Como una forma de rebasar las lógicas pedagógicas impuestas desde la hipótesis represiva, consideramos la propuesta de ciudadanía sexual como una categoría útil para repensar los procesos pedagógicos en torno al cuerpo, la sexualidad y la violencia en el interior de las IES. No podemos olvidar que una de las funciones principales de la educación formal es la de construir cierto tipo de ciudadanía. Bajo la influencia de la hipótesis foucaultiana antes mencionada, los procesos pedagógicos formales en educación básica y media conducen a una concepción de la sexualidad y del cuerpo que queda reducida al ejercicio de sus funciones reproductivas (Rosales y Salinas-Quiroz, 2017a, b). Debido a ello, consideramos relevante adoptar una perspectiva que ponga en tela de juicio las políticas que dan lugar a las formas inteligibles de ejercicio de sexualidad:

En contraste, la perspectiva de democracia y ciudadanía sexual plantea la necesidad de realizar una crítica constante a la normatividad existente, es decir, de trascender la idea de que la sexualidad debe ser normada, disciplinada, alienada o domesticada por instituciones sociales, entre ellas la escuela [...] La perspectiva de democracia y ejercicio sexual plantean, en primer lugar, el reconocimiento de la diversidad genérica y sexual, así como la afirmación de los derechos sexuales de las personas, más allá de los derechos reproductivos. En segundo lugar, este enfoque concibe a las sexualidades como procesos históricos y culturales que están siempre en recomposición y, por tanto, mira a las identidades genéricas y sexuales como cambiantes. Por último, desde esta perspectiva, hay que pasar de la idea del cuerpo biológico a la del cuerpo simbólico, construido socialmente y, por ello, con capacidad de experimentar deseo y de sentir placer; en contraste con el enfoque

de riesgo que enfatizan algunas posturas sexológicas y biomédicas (Rosales, 2010, pp. 239-240).

En ese sentido, se ha propuesto pensar en la construcción de una subjetividad moral autónoma (Jelin, 1996), como vía para la apropiación de derechos sexuales; es decir, pensar en la posibilidad de sujetos sociales y políticos que cuenten con la información y condiciones básicas y necesarias que les permitan tomar decisiones sobre su propio deseo, dimensión erótica y placer, sin que éstos se vean condicionados por políticas y normas externas. De esta manera, ejercer placer “es un elemento de autonomía y de bienestar corporal, mental y afectivo de los sujetos” (Amuchástegui y Rivas, 2004, p. 546). Así, para las mismas autoras, la apropiación de derechos requiere de la difusión de información, apropiación de la misma y de que los contextos e instituciones brinden las condiciones necesarias para que cada persona tome decisiones de manera libre. Por lo tanto, se requiere generar condiciones que nos permitan vivir de manera autónoma. Si entendemos el desarrollo de la subjetividad como un proceso intrínsecamente ligado al orden institucional, entonces podemos pensar que la puesta en acción de nuevas normas que promuevan el acceso a la información, la igualdad política de oportunidades entre hombres y mujeres, así como el reconocimiento de una ética de respeto a las diferencias, serán condiciones propicias para la apropiación de derechos sexuales, el ejercicio de ciudadanía sexual y para la erradicación de la violencia de género.

De acuerdo con Amuchástegui y Rivas (2004), se requiere de dos elementos para ejercer los derechos sexuales y reproductivos: el reconocimiento colectivo del que somos sujetos de placer y autorizarse a sí mismas/os el sentir placer erótico. Esto implica mirar los procesos institucionales a través de los cuales *les ciudadanes*, como aparecen en las leyes, se convierten en realidad material: en prácticas sociales, institucionales y representaciones culturales (Jelin, 1996). Para ello, se requiere ampliar los horizontes de inteligibilidad de lo que se entiende como *sexual* y *sexualidad*. Este proceso de apropiación es entonces subjetivo, social y político, e incluye un elemento fundamental de la sexualidad que es el placer corporal. Petchesky (2000) y Ortiz (2004) plantean que los derechos son reconocidos políticamente a partir de la organización ciudadana

en torno a ciertas necesidades. Un ejemplo de esto es el señalamiento que los movimientos feministas han hecho sobre las desigualdades y las distintas formas de violencia que enfrentan las mujeres (Fraser, 2013), así como de los grupos de la ahora llamada *diversidad sexual* (Diez, 2011). La organización de estos movimientos ha permitido el desarrollo y puesta en práctica de leyes y reglamentos que buscan aminorar el hostigamiento y acoso sexual, y construir igualdad.

Sin embargo, el reconocimiento de las necesidades de la población por parte del gobierno no resulta suficiente, pues tal y como Fraser (2013) lo describe, la politización de las necesidades es sólo el primer paso. Posteriormente, la construcción de la política pública se enfrentará a la interpretación que los individuos hagan de ella, así como a los discursos opositores y a condiciones económicas y políticas inadecuadas. Los derechos sexuales no han estado exentos de estos procesos, pues su implementación se ha enfrentado a discursos religiosos, políticos, sociales y científicas que buscan limitar los esfuerzos realizados (Amuchástegui y Rivas, 2004; Petchesky, 2000; Juárez, 2009). A pesar de ello, se ha logrado el reconocimiento de los derechos sexuales y el establecimiento de algunas condiciones para su ejercicio (Petchesky, 2000), pues aún existe una serie de barreras que impiden su reconocimiento y ejercicio.

Metodología

En el marco del incremento de la violencia de género en la sociedad en su conjunto, y como reflejo de ello, la apropiación de derechos sexuales en las IES no es sólo una tarea pendiente, sino inexcusable; esto requiere implementar una serie de procesos educativos desde el nivel político hasta áulico. Para construir estas acciones, es relevante entender cómo se percibe la comunidad universitaria con relación a sus derechos. De manera específica, se vuelve necesario, como lo señalan Amuchástegui y Rivas (2004), comprender los procesos colectivos de reconocimiento del placer y la autorización subjetiva del mismo. Por ello, en la siguiente parte de este trabajo se muestran las narrativas sobre derechos, sexualidad y placer de tres sectores de la universidad (estudiantado, personal académico y administrativo) de una universidad pública en la Ciudad de México.

Resultados

Procedimiento y participantes

Los resultados que aquí presentamos forman parte de un proyecto en el que realizamos un diagnóstico con el objetivo de describir las formas de violencia de género y la apropiación de derechos sexuales en la comunidad universitaria. Llevamos a cabo cuatro grupos de discusión y 21 entrevistas focalizadas y semiestructuradas con los tres sectores de la universidad: personal académico, administrativo y estudiantil. Se hicieron dos grupos con mujeres y dos con hombres —uno con estudiantes y uno con personal académico/administrativo—, de cinco o seis participantes cada uno. Para las entrevistas, optamos por personas de los sectores más vulnerables, específicamente estudiantes mujeres y personas LGTBTTTI, así como informantes clave; estos últimos fueron: un exdirector de unidad, una exsecretaria académica, un especialista en educación integral de la sexualidad y una profesora que había acompañado varios procesos de denuncia por hostigamiento sexual. Se prepararon guiones de entrevista flexibles con preguntas como ¿qué entiendes por derechos sexuales? ¿consideras que en esta universidad se respetan los derechos sexuales? ¿de qué manera tu experiencia en la universidad te ha permitido ejercer tu sexualidad libremente? Estas preguntas permitieron iniciar una conversación amplia y nutrida sobre lo que cada participante y grupo entendía por este tipo de derechos, en dónde habían aprendido de ellos y qué limitaciones y barreras encontraban para su pleno ejercicio. Los grupos de discusión tuvieron una duración de entre 105 y 120 minutos, mientras que las entrevistas duraron entre 45 y 60 minutos.

Para reclutar a participantes elaboramos un volante y carteles, tanto digitales como físicos. Los carteles fueron colocados en diferentes partes de la universidad y los volantes se repartieron entre profesorado, personal administrativo y estudiantado. Además, se distribuyeron a través del servidor de correo electrónico de la universidad y grupos de Facebook de personas estudiantes y egresadas. Debido a la baja respuesta inicial de parte del personal académico y administrativo, se solicitó apoyo a las autoridades universitarias para que extendieran la invitación a las

diferentes coordinaciones y departamentos de la universidad. Aun así, la respuesta de estos dos sectores fue sumamente baja, por lo que se optó por hacer grupos de discusión en donde participaran integrantes de los dos sectores (inicialmente se había pensado un grupo de discusión para cada uno de los tres sectores universitarios).

Participaron 45 personas en total con un promedio de edad de 35 años, una desviación estándar de 14.5 años, una edad mínima de 20 años y una máxima de 67 años. Once fueron estudiantes mujeres y once estudiantes hombres, ocho académicas y ocho académicos, tres hombres administrativos y cuatro mujeres administrativas. De este total, 24 reportaron ser solteras/os, siete casadas/os, un viudo, seis estar en una relación de noviazgo, dos estar *en citas* y cinco estar separadas/os. Del total de participantes, 29 se identificaron como heterosexuales, siete *gays*, tres lesbianas, cuatro bisexuales, uno *queer* y una persona no contestó. La universidad en cuestión se organiza en áreas académicas, pero no en facultades, divisiones ni departamentos, por lo que todo el estudiantado y profesorado acude al mismo campus y edificios y, por ello, no se solicitó información sobre a qué facultad o división pertenecían.

Análisis de datos

Toda participación fue voluntaria, anónima y confidencial, como se hizo constar en una carta de consentimiento informado, en la que también se describían los objetivos, riesgos y beneficios de participar en el estudio y que fue entregada para su revisión y firmada por cada participante. Los grupos y entrevistas fueron audiograbadas y transcritas fielmente por asistentes de investigación; después, cada transcripción fue revisada por el autor principal de este artículo para salvaguardar la veracidad y el anonimato. Posteriormente, el equipo de investigación construyó un libro de códigos que sirvió como guía para codificar los datos cualitativos. En esta codificación se llevó a cabo un análisis, línea por línea, y posteriormente un análisis axial (Strauss y Corbin, 1994), lo que permitió construir e identificar categorías emergentes. Se parte de dos dimensiones: apropiación de derechos sexuales, y acoso y hostigamiento sexual. Como ya hemos mencionado, en este artículo se reportan los hallazgos de la

primera dimensión que cuenta con las categorías mostradas en el cuadro I. Es decir, las dos categorías presentadas reflejan los procesos bajo los cuales esta comunidad universitaria en particular se apropia o no de sus derechos sexuales.

Cuadro I
Categorías identificadas en la dimensión de apropiación de derechos sexuales

Categoría	Definición	Ejemplos
Conceptualización sobre derechos sexuales	Refiere a las definiciones que proveyeron participantes para entender los derechos sexuales en su vida personal	“Yo creo que no es posible tener una buena vida sexual sana, si alguno de los dos no siente placer” (Rosa, académica, mujer, heterosexual) “Los derechos serían la capacidad de poder configurarme a partir de mi propia forma, cómo yo me reconozco y poder construir un proyecto” (Sofía, académica, mujer, heterosexual)
Dificultades para la apropiación de derechos sexuales	Describe las barreras sociales, políticas, culturales, personales e institucionales para la apropiación de derechos sexuales	“Porque se necesitan leyes para tener cierto control, pero también creo que la noción de sexualidad no sólo implica leyes y cuestiones institucionales sino un cambio de cultura” (Samara, estudiante, mujer, bisexual) “Lo cierto es que no existen [protocolos para la atención a la violencia], lo cierto es que no existen instancias... no tenemos claridad de qué exigir a ciertas autoridades en términos de normatividad” (María, administrativa, mujer, heterosexual)

Fuente: Creación propia.

La conceptualización de los derechos implica un acercamiento al marco común de significación en torno a la sexualidad, tanto en su dimensión reproductiva como de placer. Este marco de significación refleja la información a la cual la comunidad tiene acceso y la forma en que construye saber desde esa información (Ausubel, 1978). La segunda categoría señala las barreras impuestas por la institución que atentan contra la apropiación de derechos (Amuchástegui y Rivas, 2004).

¿Cómo conceptualizan los derechos sexuales las personas entrevistadas?

Insistimos en que la apropiación de derechos sexuales por parte de la comunidad universitaria puede ser una vía para la promoción de relaciones de género más igualitarias, incluyendo la sexualidad, y que una consecuencia de la apropiación de derechos debería ser construir vínculos afectivos libres de violencia y de discriminación. El ejercicio de los derechos sexuales se enmarca en el espacio de la igualdad de género, y algunas personas entrevistadas reconocen que los derechos de las mujeres y los hombres son percibidos socialmente en jerarquías diferentes, otorgándose a los varones heterosexuales con determinado fenotipo, el estatus superior, como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

Es mi punto de vista y cómo lo he experimentado yo (...) que la mujer por ser mujer vale menos, o que el hombre por ser *gay* o gordo, o lo que sea, tampoco vale tanto que una persona sana o que una persona delgada, todos valemos lo mismo por ser simplemente personas y que merecemos respeto (estudiante #2 en el grupo de discusión de hombres).

Yo creo que primero conociéndonos y sabiendo realmente lo que nos gusta, lo que no nos gusta, pero también saber que las personas les van a gustar otras cosas que no vamos decir lo mismo, y que realmente estamos de una sociedad que no va a entender toda la parte de derechos sexuales. Eh, seguimos en una sociedad en la que se cree que los hombres por ser hombres tienen más derechos que las mujeres, y que los hombres tienen derecho sobre las mujeres (estudiante #1 en el grupo de discusión de hombres).

Específicamente hablando de los derechos sexuales, encontramos que, en general, las personas participantes no los podían definir con exactitud. Esto se vio sobre todo en el grupo de mujeres estudiantes, en menor medida en el de estudiantes hombres y en ocasiones, entre profesores hombres. Las conceptualizaciones se relacionaban más bien con algunas identidades sexuales, es decir, del ser intersexual o *gay*, y considerándolas como atributos de las personas desde el nacimiento. Estas diferencias percibidas, en cuanto a las distintas identidades, se consideran la base para delimitar el ejercicio de los derechos sexuales, como se puede ver en el siguiente testimonio:

Somos seres humanos y las cosas con las que nos toca nacer, por ejemplo, ser homosexual, ser intersexual o todas categorías que a lo largo de la historia se han ido plasmando en conceptos, no los elegimos y en la era del conocimiento; o sea, en la actualidad [es] deber de todo ser humano que ha tenido la formación académica a respetar a las demás personas, porque simplemente si vamos a lo que los compañeros han dicho, hay ciertas personas que se expresan terriblemente acerca de otras personas por el simple hecho de que son diferentes. O sea, lo veo desde un punto de vista muy aberrante, anacrónico en esta época. Entonces, para mí, que los derechos sexuales sean respetados es simplemente darles lugar a las personas diferentes dentro de la sociedad (estudiante #5 en el grupo de discusión de hombres).

Observamos una confusión entre los derechos humanos, como garantías adquiridas por cualquier persona desde el momento de su nacimiento —derecho a una identidad personal, a la integridad física y psicológica, derecho a la igualdad y la libertad, derecho a no discriminación y no padecer violencia por nacionalidad, etnia, edad, condición socioeconómica, física, psicológica o identidad sexo-genérica— con los derechos sexuales; por ejemplo, garantizar la privacidad, la autonomía sexual, el disfrute corporal y el placer, la no agresión, violencia o discriminación sexual, y el derecho a elegir con quién, cuándo y en qué condiciones se establece una vinculación de índole sexual. Si bien es cierto que en los derechos sexuales se juega la identidad sexo-afectiva, hay una distinción entre identidad y ejercicio de los derechos sexuales; aunque en varias ocasiones aparecieron relacionados derechos e identidad:

Bueno, los derechos sexuales los entiendo como de varias formas; por ejemplo, una, es el respeto a tu sexualidad, así seas hombre o mujer, no importa qué seas, mereces el respeto por ser lo que únicamente es la identidad de ser una persona, es también como un derecho a vivir. Otra, es el derecho a respetar tu orientación sexual, porque no es lo mismo sexualidad que orientación, si eres como dice [mi compañero], si eres *gay*, si eres lesbiana, si eres transexual, transgénero o lo que seas, mereces respeto simplemente porque eres una persona como las demás, y nada más es un gusto a final de cuentas (estudiante #2 en el grupo de discusión de hombres).

Las personas participantes relacionan a los derechos sexuales con la posibilidad de elegir sobre el propio cuerpo, independientemente de

si se es mujer u hombre, y si se ejerce una identidad sexo-afectiva u otra. Además, se reconoce el derecho de terceras personas a ser respetadas en su sexualidad, a no ser afectadas u obligadas a participar en cualquier actividad de índole sexual en la que no estén de acuerdo. También se define a los derechos sexuales en términos de libertad absoluta a decidir lo que se hace, lo que se piensa, así como las preferencias y prácticas que se tienen en el ejercicio sexual.

Nos llamó la atención la manera en que las mujeres estudiantes conceptualizaron los derechos sexuales, pues, aunque sus narrativas se movían en terrenos similares a los de sus pares hombres: género, sexo y orientación sexo-afectiva, había un contenido vaciado de tensión política. Pareciera que estas mujeres no se vivían como sujetos sexuados y generizados, y que el sistema sexo-género hegemónico las confinaba a una infinidad de formas de vulnerabilidad y violencia. Estas mujeres siempre se reconocieron como las que debían de esforzarse por *incluir* a otras personas, por abrir caminos de *respeto* hacia lo *diferente*, pero nunca colocándose en primer plano:

Yo siento que una forma de ejercer nuestros derechos y los de los demás, porque también hay que respetar, sería como esta parte de la inclusión, hay veces que en los equipos nos piden hacer equipos a lo mejor en clases, y uno pues conoce a las personas, pero a veces yo creo que uno es como muy egoísta y pues sabe lo que es la persona y como que trata de no tener acercamiento con esa persona, entonces, sería cuestión de incluir a los demás (estudiante #1 en el grupo de mujeres).

Porque muchos no expresan lo que de verdad quieren; por ejemplo, una pareja, si a alguien le gusta un chico o un chico le gusta otro chico, a veces no lo dice por miedo, ¿no?, entonces yo creo que ahí se están reprimiendo, ya nos los están cumpliendo sus derechos sexuales, porque se encierran en sí mismos por miedo, pero ya cuando se aceptan tal cual y como son, es cuando ya ejercen sus derechos, pero siento que sí, esa parte es la que cuesta más trabajo (estudiante #5 en el grupo de mujeres).

Además, estas narrativas colocan a la apropiación de derechos sexuales en el terreno de lo individual, olvidando que el sujeto existe en sus encrucijadas sociales, culturales y políticas; por otra parte, algunas personas académicas no han realizado sistematizaciones sobre el concepto de derechos sexuales y, al

igual que ciertos estudiantes, piensan que la identidad sexual puede elegirse de manera libre. Asimismo, vinculan los derechos sexuales con las elecciones sobre *su manifestación* y no afectación a terceras personas:

[Los derechos sexuales] hacen referencia, entiendo, a cualquiera de nosotros, pueda decidir con quién relacionarse, pueda decidir su identidad sexual, pueda decidir su manifestación de su sexualidad sin afectar a otros (...) Pues, más bien tengo una noción general, no es que conozca cada uno de ellos ni me sepa al pie, ni siquiera tengo idea clara de si existe un reglamento, una ley y algo que diga “los derechos sexuales, de acuerdo a la ONU o de acuerdo a tal organización, son estos”, ¿no? Más bien entiendo, en su generalidad como todo tipo de derechos, esto que he señalado, ¿no? Las posibilidades de manifestarse, de decidir, sin afectar a otros (docente hombre, heterosexual, entrevista individual).

Por su parte, una de las personas administrativas entrevistadas coincidió con la conceptualización de estudiantes y la persona docente del testimonio anterior en que los derechos sexuales son equiparables al término sexualidad, vista más allá de la genitalidad y subrayando el respeto que debe existir hacia las demás personas:

Realmente es todo lo que [silencio largo], los derechos sexuales, buena pregunta. Pues a lo que tengo, como dice su nombre, a lo que tengo derecho ¿no? O sea, la sexualidad como tal es, es, todo el ser humano es sexual, no nada más son como generalmente lo percibimos, que es el coito y ya, sino que no es el respeto hacia las demás personas (persona administrativa, entrevista individual).

Las conceptualizaciones sobre los derechos sexuales son un elemento fundamental para entender su apropiación. Las definiciones encontradas nos ayudan a pensar en las dificultades que la comunidad universitaria tiene para aprehender sus derechos sexuales; sus definiciones resultan limitadas, por lo que es necesario abrir la discusión sobre la necesidad de formación y consecuente apropiación de estas temáticas dentro de las IES mexicanas.

Barreras para la apropiación y promoción de los derechos sexuales

El ejercicio de los derechos sexuales resulta relevante, pues permiten no sólo el ejercicio libre del cuerpo, de la sexualidad y del placer, sino la or-

ganización colectiva para la demanda de su cumplimiento. La apropiación de los derechos sexuales y el ejercicio de la igualdad de género por parte de la comunidad universitaria se encuentran en ciernes. Existen algunas problemáticas detectadas desde nuestro análisis, una de ellas se refiere a la falta de conocimiento y reconocimiento sobre el derecho humano de las personas a ejercer su identidad sexo-genérica y orientación sexo-afectiva con toda libertad, sin discriminación ni violencia, y sin tener que dar explicaciones sobre quién se es, por quién se siente atracción erótica y con quién se tienen o no prácticas sexuales. En otras palabras, la comunidad refleja el pensamiento generalizado en la sociedad mexicana acerca de la superioridad masculina, así como la heteronorma, y en ese sentido se continúa creyendo que las mujeres y las personas LGBTTTTI son seres inferiores, perfectibles o que pueden ser *normalizados*; también se les percibe como personas poco confiables y, a veces, como una amenaza a la *integridad sexual normal*, léase a la heterosexualidad, como se puede observar en el siguiente relato:

Pues tenía un grupo de amigas, y pues yo tenía miedo de contarles por el mismo rechazo, yo, pues les conté a mis amigas, y pues obviamente el rumor sale ¿no? Entonces, las típicas niñas que siempre están... pues... como súper lindas, que están al final de la fila, y como que te veían feo, y de cierta manera te excluían ¿sabes? O ellas no me lo decían a mí frente a frente, pero pues, sí había el rechazo ¿no? (...) y pues sí la separación, y de ¡ay! es lesbiana, le voy a gustar ¿no? (estudiante mujer #2, entrevista individual).

La misma situación de temor hacia las personas LGBTTTTI se replica entre las personas docentes de la universidad. En las entrevistas y los grupos de discusión se documentó la existencia de comentarios homofóbicos escuchados en los pasillos, los espacios abiertos o los salones de clase:

Bueno (...) he escuchado compañeros, bueno no compañeros, académicos, es un ejemplo muy importante de que segregan mucho en sus grupos, y he escuchado que dicen a ellos no porque son maricones, son *gays*. A eso es a lo que me refiero, a respetar, o sea, realmente la capacidad la tienes, pero por ser *gay* no te involucran a un grupo de gente machista (hombre, administrativo #2, entrevista individual).

Estas experiencias fueron repetidas en muchas ocasiones por parte de estudiantes LGBTTTTI, narrativas que señalan formas de hostigamiento sexual, cosa preocupante en una IES, pues en la medida en la que los profesores mantienen formas de violencia de género, colaboran en la construcción de condiciones que mantienen a la institución como una violenta y opresora. Estas experiencias son comunes para las personas LGBTTTTI (Lozano-Verduzco y Salinas-Quiroz, 2016; Lozano-Verduzco *et al.*, 2022; Mendoza *et al.*, 2015; Mendoza-Pérez, 2021; Zamorano *et al.*, 2022) cuestión que evidencia cómo las políticas educativas y la currícula existente no ha sido capaz de generar condiciones de respeto y apropiación de derechos sexuales, limitando así la noción de ciudadanía. Aunado al temor a las diferencias y a la carencia de una conciencia social sobre no discriminación y no violencia, hallamos una omisión en términos de la política de género de la universidad, la que se refiere a la promoción de una cultura de derechos humanos en general, y de derechos sexuales en particular. Es decir, no existen acciones específicas relacionadas con la promoción de los derechos:

¿Cómo te enteraste de los derechos sexuales aquí en la universidad?

Pues es que realmente no hay tanta difusión al respecto, realmente creo que es la primera vez que se realizan este tipo de trabajos y pues yo como que me estoy involucrando más debido a la especialidad que llevo (...) Educación Integral de la Sexualidad, pero de ahí en fuera creo que no estamos muy involucrados o también no nos queremos involucrar, que esa es otra cuestión, que se les invitó a mis compañeros [a asistir a un grupo de discusión o participar en una entrevista de este proyecto] y pues no, no quisieron (hombre, administrativo, entrevista individual).

La institución debe de crear las condiciones para que las personas puedan ejercer libremente o tener sus derechos sexuales, entonces, en la medida en que hay esas condiciones favorables se va a poder hacer. Entonces, habría que corregir determinadas cosas que no se están cumpliendo, como los casos de los maestros. Eh, como ya se mencionó, el poder, parte del no ejercicio[*sic*] correcto de esos derechos es el desconocimiento, ¿por qué? Porque como se menciona, quizás ahorita ya lo sabemos, quizás porque gracias a las campañas que hace el gobierno a veces, o los medios de comunicación, que se está

dando auge a esa temática, pues los que tienen acceso, los que quizás, este, con la preparación académica pueden verlo desde esa perspectiva, pues están conociendo. Pero quizás falta un poquito más y precisamente nosotros que, por la carrera que estudiamos, por la institución salimos al ámbito educativo, es ahí donde nosotros también podemos impactar en el área que estemos, al nosotros promover y apoyar a las personas que están ejerciendo sus derechos sexuales (estudiante #4, grupo de discusión de hombres).

En términos generales, existen vacíos en la política denominada *cultura de igualdad de género* en esta universidad: no se ha logrado transversalizar la perspectiva de género ni tampoco incorporar en los diferentes planes de estudio de licenciatura y posgrado asignaturas específicas sobre género, sexualidad, educación sexual, violencia de género, discriminación hacia personas LGTBTTTI, derechos humanos y derechos sexuales, a pesar de que existen tres programas educativos de posgrado sobre género, sexualidad y cultura de paz.

Las políticas públicas, las estrategias y acciones jurídicas e institucionales en materia de derechos humanos y sexuales no son únicamente necesarias para cumplir con la ley y las disposiciones normativas, sino que son imperativas para atender la demanda de grandes colectivos y sectores poblacionales, si es que se busca la transformación de ciertas dinámicas culturales de género que siguen incidiendo en la reproducción de la violencia sexual dentro de las IES. No obstante, como han señalado otras investigaciones (Barreto, 2017; Chapa *et al.*, 2022; Varela, 2020), las leyes y reglamentos que afectan a las IES no son suficientes para lograr la apropiación de los derechos sexuales, sino que se requieren de otras intervenciones de orden cultural, social, psicológico y educativo.

Por ejemplo, en el grupo de discusión de mujeres académicas y administrativas, y en entrevistas con mujeres administrativas se hizo evidente que, para ellas, las estudiantes mujeres llegan a *buscar* relaciones y encuentros sexuales con profesores hombres, pues para las mujeres participantes esto implicaba que la estudiante podía gozar de cierto estatus. Una participante administrativa incluso llegó a cuestionar por qué mujeres estudiantes denunciaban a su profesor hostigador, si éste último ya las había *invitado a cenar*.

A mí me queda claro cómo es que el estatus traducido o significado de esa manera, aquí en la [universidad] de esa función de cuántos te tiraste y a cuántos no, que además es darle al SNI, darle al doctor, ¿no? ... probablemente puede ser una manera de ser visibilizada, ¿no?, incluso mirada, ¿no?, y me parece muy complejo y muy rudo porque, entonces, pareciera que en otros espacios en dónde ellas se desempeñan o se mueven pues a lo mejor sí son visibilizadas, ¿no? (Académica #5, grupo de discusión mujeres).

Parecería que, para algunas de las académicas de la universidad, el acercamiento sexual para mujeres estudiantes implica apropiarse de alguna forma de poder, como una forma de sobresalir y ocupar un espacio de privilegio. No obstante, esta interpretación no deja ver la manera en que los hombres profesores que se involucran sexualmente con sus estudiantes persiguen intereses y deseos construidos desde una cultura masculina hegemónica que les enseña a no reconocer a las mujeres como sujetos sexuales, sino como objetos sexuales (Kimmel, 2008).

Según los datos presentados, la comunidad universitaria considera que la información y formación en derechos y sexualidad es mínima. En este sentido, la mayoría de las y los participantes de este estudio tienen nociones generales y básicas sobre derechos sexuales, cosa necesaria pero no suficiente para su apropiación. Los datos señalan a personas de autoridad que excluyen a personas por su orientación sexoafectiva, por su expresión de género o por el hecho de ser mujeres, actos que suponen barreras para que estas personas se autoricen vivirse como sujetos de placer. Mientras estos temas no logren permear a la institución en los diferentes ámbitos académicos, administrativos y estudiantiles; en las prácticas cotidianas de la universidad, la apropiación de los derechos por parte de la comunidad no será lograda en su completud; no puede serlo si no se comprende a cabalidad el significado de los derechos sexuales.

Conclusiones

En general, los testimonios de las personas participantes, pertenecientes a la comunidad universitaria, nos hablan de que tienen ciertas nociones sobre qué son los derechos sexuales, desde la perspectiva de los derechos humanos, pero en sus mismas conceptualizaciones aparece una serie de barreras para

su apropiación y ejercicio subjetivo. Es decir, estas conceptualizaciones no permiten a la comunidad autorizarse ni colectiva ni subjetivamente como sujetos de placer. La conceptualización de los derechos en cuestión radica, sobre todo, en la noción de igualdad y respeto; es decir, que hombres, mujeres, *gays*, bisexuales, lesbianas, trans, indígenas y un largo etcétera somos iguales ante la ley y, por tal, merecemos un trato respetuoso.

A pesar de que sobre todo estudiantes y mujeres académicas señalaron las desventajas en las que se encuentran, y el estudiantado describió la relación de poder entre estudiantes y profesores, como ya se argumentó, los resultados muestran que las mujeres estudiantes y académicas señalaron las desventajas en las que se encuentran en tanto grupo social. No obstante, estas conceptualizaciones resultan problemáticas debido a que no pudieron demostrar la relación que existe entre estas condiciones de subordinación y el ejercicio de derechos. En este sentido, la conceptualización de derechos sexuales apropiada por esta comunidad universitaria no permite concebir al sujeto femenino como uno en constantes relaciones cambiantes de poder, y como consecuencia ignora la capacidad agéntica de las mujeres para resistir condiciones de opresión y pasar del conocimiento al ejercicio pleno de derechos. Incluso, algunos testimonios llegan a visualizar el hostigamiento sexual contra mujeres estudiantes como un problema en donde éstas resultan responsables de la violencia de la que son víctimas. En esta descripción se invisibiliza la jerarquía sexual entre lo masculino y lo femenino, y los efectos que dicha geometría de poder tiene sobre la experiencia vivida de las mujeres y el lugar de los derechos sexuales. En un régimen donde hombres y mujeres no gozamos de condiciones de igualdad, la actividad sexual entre hombres y mujeres, entre profesores y estudiantes, siempre estarán marcadas por lógicas de poder, en donde quienes lo ostentan están en posibilidades de apropiarse de derechos sexuales.

Celebramos las conceptualizaciones actuales que reportamos — que los derechos implican igualdad sustantiva—, en la medida en que permiten vislumbrar una meta, un horizonte utópico de igualdad entre los sexos y los géneros. No obstante, estas conceptualizaciones no parecen reconocer las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres y las

personas LGBTTTTI en la universidad. Se trata de una realidad violenta y excluyente para estos sujetos, realidades que inclusive no las reconocen como sujetos políticos y pedagógicos, pues no tienen el acceso al desarrollo social, cultural y político que tienen los hombres o personas heterosexuales.

Los datos que recabamos señalan también un vacío en los contenidos curriculares, pues no reflejan algunos de los problemas sociales que preocupan a las universidades —como el aquí estudiado— y que sustentan la violencia de género, así como formas de currículum implícito que sigue manteniendo un orden patriarcal. Adicionalmente, la comprensión de derechos no reconoce las lógicas de poder entre los géneros, cuestión que limita la apropiación subjetiva de derechos. Si reconocemos la perspectiva del aprendizaje significativo (Ausubel, 1978) como una alternativa útil para la construcción de significados y conocimientos, los currículos en torno a violencia, sexualidad, género e igualdad deben presentarse desde la educación básica, con estrategias y didácticas que reconozcan los contextos inmediatos del estudiantado y así permitan desarrollar un cimiento fértil para futuros contenidos curriculares. En este sentido, la educación no sólo requiere una transformación en sus contenidos, sino en sus prácticas; es decir, en la manera en que se aprehenden saberes y discursos, así como las didácticas que se usan para transmitirlos. Para lograr una verdadera igualdad de género sugerimos que la educación en derechos pueda reconocer las geometrías de poder en las relaciones de género, entre las figuras de profesorado y estudiantes, cuestión que requiere que los miembros de la comunidad educativa reconozcamos nuestra condición de género.

Referencias

- Amuchástegui, A. y Rivas, M. (2004). Los procesos de apropiación subjetiva de los derechos sexuales: Notas para la discusión. *Revista de Estudios demográficos y urbanos*. 19(3): 543-597.
- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Baez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9): 71-86.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(2): 261-286.

- Berger, P.L. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bonaccorsi, N. y Reybet, C. (2008). Derechos sexuales y reproductivos: Un debate público instalado por mujeres. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, 6(2): 52-64.
- Brito, S.; Basualto, L. y Posada, M. (2020). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género* (6): 1-36.
- Chapa, A.C.; Cadena, I.; Almanza, A.M. y Gómez, A.H. (2022). Violencia de género en la universidad: Percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1): 77-91. <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>
- Comisión Internacional de los Derechos Humanos LGBT (2006). Declaración de Montreal sobre los Derechos Humanos de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales. Montreal. <http://www.declarationofmontreal.org/DeclaraciondeMontrealES.pdf>
- Diez, J. (2011). The Importance of Policy Frames in Contentious Politics: Mexico's National Homophobia Campaign. *Latin American Research Review*, 45(1): 33-54.
- Foucault, M. (2007). *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad del saber*. Siglo XXI Editores.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: From State-Managed Capitalism to Neoliberal Crisis*. Verso.
- Jelin, E. (1996). Citizenship Revisited: Solidarity, Responsibility and Rights. En: Elizabeth Jelin y Eric Hershberg (Coords.), *Constructing Democracy. Human Rights, Citizenship and Society in Latin America*, (pp. 101-120). Boulder-Oxford. Westview Press.
- Juárez, L.A. (2009). Apropiación de derechos sexuales y reproductivos en la adolescencia: Dimensiones de la ciudadanía. *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, 4(30): 148-180.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland, the Perilous Land where Boys Become Men*, Harper.
- Laguarda, R. (2009). *Ser gay en la Ciudad de México: Lucha de representaciones y apropiación de una identidad, 1968-1982*. CIESAS-Instituto Mora.
- List, M. (2014). *La sexualidad como riesgo. Apuntes para el Estudio de los Derechos Sexuales en el Contexto del Neoconservadurismo*. La cifra.
- Lozano, I. y Vargas, M.A. (2012). *El involucramiento de los hombres en la tarta de personas con fines de explotación sexual: Un estado de la cuestión*. GENDES-INDESOL.
- Lozano-Verduzco, I. y Salinas-Quiroz, F. (2016). *Conociendo nuestra diversidad: Discriminación, sexualidad, derechos, salud, familia y homofobia en la comunidad LGBTTTI*. ActuaDF-COPRED.
- Lozano-Verduzco, I.; Zamorano, L.; Mendoza-Pérez, J.C.; Craig, S.L. y Eaton, A. (2022). Emotions, Agency, and Materiality: Embodiment of Homophobic Dis-

- crimination Amongst Mexican LGBTQ+ Youth. *Journal of Homosexuality*. DOI: 10.1080/00918369.2022.2030614
- Mendoza, J.C.; Ortiz, L.; Román, R. y Rojas, A. (2015). *Principales resultados del diagnóstico situacional de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, travestis, transexuales, intersexuales y queers (LGBTIQ) de México 2015*. UAMX-INSPIRA.
- Mendoza-Pérez, J.C. (2021). *Encuesta mexicana de vivencias LGBT+ ante la covid-19*. Facultad de Medicina-UNAM, Inspira. CDMX
- Mingo, A. y Moreno, M. (2015). El ocioso intento de tapan el sol con un dedo: Violencia de género en la universidad. *Perfiles Educativos*, 37(148): 138-155.
- Organización de las Naciones Unidas (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Nueva York. ONU. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100039.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (1995). *La Declaración de Beijing*. IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres. ONU MUJERES.
- Organización de las Naciones Unidas (2019). *Conferencias mundiales sobre la mujer*. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/intergovernmental-support/world-conferences-on-women>
- Ortiz, A. (2004). Elementos y obstáculos a tomar en cuenta en la conceptualización y apropiación de los derechos sexuales y reproductivos. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 19(3): 599-637.
- Petchesky, R.P. (2000). *Reproductive and Sexual Rights: Charting the Course of Transnational Women's NGOs* United Nations Research Institute for Social Development.
- Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Rosales, A.L. (2010). Democracia y ciudadanía sexuales en el contexto de la incorporación del género y las sexualidades en instituciones de educación superior en México. En Lara, A.L. (coord.), *Género en educación. Temas, avances, retos y perspectivas*. Universidad Pedagógica Nacional, Fundación para la Cultura del Maestro/ SNTE, Plaza y Valdés.
- Rosales, A.L. y Salinas-Quiroz, F. (2017a). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista electrónica Educare* 21(2): 1-21.
- Rosales, A.L. y Salinas-Quiroz, F. (2017b). Educación integral de la sexualidad y género en la secundaria en México. *Revista Universitaria*. 21.
- Segato, L.R. (2013). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Puebla. Pez en el Agua.

- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Varela, H. (2020). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género* (6): 1-36.
- Zamorano, L.A.; Lozano-Verduzco, I.; Mendoza-Pérez, J.C.; Eaton, A. y Craig, S. (2022). Entre la precarización de los derechos y la producción de subjetividad política en experiencias de jóvenes trans en México. *Debate Feminista*, 33 (65): 1-29.

Ignacio Lozano-Verduzco

Mexicano. Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: masculinidades y diversidad sexual.

Correo electrónico: ilozano@upn.mx

Adriana Leona Rosales Mendoza

Mexicana. Doctorado en ciencias antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana-I. Actualmente es profesora titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: educación integral de la sexualidad, emociones y migración.

Correo electrónico: adrianarosales@g.upn.mx

Fernando Salinas-Quiroz

Mexicano. Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: crianza, primera infancia y parejas del mismo sexo.

Correo electrónico: fsalinas@upn.mx

Edgar Salinas Rivera

Mexicano. Doctor en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente es profesor titular en la Universidad Pedagógica Nacional. Líneas de investigación: salud mental, tratamiento para trastornos de ansiedad, educación en salud.

Correo electrónico: esalinas@upn.mx



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la Ciudad de México

Absence and Relevance of Mainstreaming of Gender Perspective in Educational Training Programs for in-Service Teachers that are Offered in Mexico City

María de Lourdes Salazar Silva ^{ORCID: 0000-0002-3611-8655}

María de Lourdes Sánchez Velázquez ^{ORCID: 0000-0001-9075-5244}

Laura Martínez Domínguez ^{ORCID: 0000-0003-1252-2685}

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, México

Pablo Martínez Carmona ^{ORCID: 0000-0003-4013-1729}

CIESAS, Ciudad de México

Recepción: 9/07/22

Aprobación: 7/11/22

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo develar si existe una perspectiva de género en el contenido de algunos programas de formación docente en el contexto de la Ciudad de México, desde el enfoque de la perspectiva de género. La mayoría del alumnado de

Abstract

Based on gender perspective, this work aims to reveal if there is a gender perspective in the content of some teacher training programs in the context of Mexico City. Most of the students in these programs are women with a distinctive socioeconomic

estos programas son mujeres con un perfil socioeconómico distintivo como personas de escasos recursos, que laboran y son jefas de familia, por lo que les resulta complicado ingresar, permanecer y culminar sus estudios. Además, algunas de ellas afrontan violencia en distintos ámbitos, tanto en la universidad por parte de sus docentes, de sus pares, en sus centros laborales y en sus hogares, situación que ha sido documentada en otros trabajos (González y Mejía, 2022; Salazar, 2021; Salazar y Sánchez, 2016; Solís, Sánchez y Lira, 2015); por ello, se elaboró un diagnóstico de los diferentes programas de formación de docentes en servicio de educación básica que se ofertan en la Ciudad de México, identificando si evidencian en su estructura curricular una perspectiva de género. Algunos elementos conceptuales, como perspectiva de género, transversalidad y transversalización, entre otros, nos permiten ofrecer una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis y transformación elaborados en la praxis y desde la teoría feminista. En cuanto a los hallazgos, se observó que en las Universidades en México existen avances en la transversalización de la perspectiva de género, pero sólo en el aspecto del discurso formal institucional no se logra concretar cabalmente en lo curricular, en este ámbito deben implementarse acciones urgentes, como la propuesta que se ofrece para transversalizar dicha perspectiva.

Palabras clave

Formación de profesores en activo, educación básica, feminismo, plan de estudios, rol de géneros.

profile as people with limited resources. They work and are heads of households, so it is difficult for them to enter, stay and finish their studies. In addition, some face violence in different areas at the university from their professors, their peers, in their workplaces and at home, a situation that has been documented in other works (González and Mejía, 2022; Salazar, 2021; Salazar and Sánchez, 2016; Solís, Sánchez and Lira, 2015). Therefore, a diagnosis was made of the different teacher training programs in basic education services that are offered in Mexico City, to identify if their curricular structure manifests a gender perspective. Some conceptual elements such as gender perspective, transversality, and mainstreaming, among others, allow us to offer a critical look that recovers various places of analysis and transformation elaborated in praxis and from feminist theory. Regarding the findings, it was observed that in Mexican universities there are advances in the mainstreaming of the gender perspective, but only in the aspect of the formal institutional discourse. It is not possible to fully concretize in the curricular, and in this area urgent actions must be implemented such as the proposal that is offered to mainstream this perspective.

Keywords

Active teacher training, basic education, feminism, integrated curriculum, gender role.

Introducción

Los avances de trabajo que se presentan en este artículo forman parte de un proyecto de investigación auspiciado en 2021 por la Universidad Pedagógica Nacional.¹ El objetivo de este escrito es presentar un avance sobre la perspectiva de género en el contenido de algunos programas de formación docente en la Ciudad de México, lo cual se hizo mediante un análisis de categorías diseñadas bajo una matriz conceptual correspondiente. La hipótesis de este trabajo es que la ausencia de la transversalización, como enfoque de dichos programas, ha impedido la transformación de las relaciones entre los géneros. En México se ha avanzado en la transversalización de la perspectiva de género en algunas instituciones universitarias, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero falta implementar estrategias de revisión de dicha perspectiva en algunos de sus programas de formación. En este sentido, es necesario incorporar la perspectiva de género en los programas educativos, líneas de investigación y en la dinámica institucional en general. De esta manera, será posible revertir la desigualdad social que enfrentan las profesoras en los diversos ámbitos de su vida y evitar su permanente reproducción en las generaciones de niños y niñas con los que interactúan en las aulas. El profesorado no ha sido formado en temas de género, por lo cual se reproduce la falta de equidad y se fomenta una educación poco comprensiva, antiparticipativa y antidemocrática (Páez, 2021).

Aunque ya existen propuestas y acciones de transversalización de la perspectiva de género en el ámbito institucional no ha ocurrido lo mismo en el currículum. En el caso de la Unidad 097 de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN 097), la perspectiva de género aún está ausente en la vida institucional, a pesar de que la mayoría del alumnado es femenino; a ello se suma que las estudiantes padecen violencia y discriminación en los contextos escolar, laboral y familiar por

1 El propósito del proyecto es elaborar, a corto plazo, una propuesta para transversalizar la perspectiva de género en los programas educativos para formar a docentes en servicio de educación básica que se ofertan en la Ciudad de México, específicamente desde el aspecto curricular, lo cual implica un aprendizaje para la vida y una relación con la comunidad, entre otras acciones.

su perfil social y de género, como dan cuenta los trabajos de González y Mejía (2022); Salazar (2021); Salazar y Sánchez (2016) y Solís, Sánchez y Lira (2015). Lo anterior no significa que sea la única razón que justifique la transversalización de la perspectiva o que sólo deba incorporarse en programas educativos donde haya una mayor población de mujeres. Lo antes expuesto se suma a la fuerte problemática de violencia hacia las mujeres en América Latina; por tanto, resulta imperioso transversalizar la perspectiva citada en los programas educativos.

El escrito está dividido en cuatro apartados: el primero presenta los referentes conceptuales que lo fundamentan. En el segundo se describe la metodología de investigación elegida. El tercer apartado aborda el diagnóstico de los programas seleccionados que incorporan o no aspectos de una perspectiva de género, incluso se revisó si existen casos en que se haya planteado alguna transversalización de la perspectiva de género y cómo lo han hecho; derivado de ello, se presenta el análisis de los programas educativos, para lo cual se han revisado sus objetivos, perfil de ingreso y egreso y, sobre todo, los aspectos de la perspectiva de género que hayan incluido. Para cerrar, en el cuarto apartado se presentan los primeros apuntes de la propuesta para transversalizar la perspectiva de género en los programas educativos destinados a la formación de docentes en servicio de nivel básico, aunque sólo se enfatizan los aspectos de la perspectiva de género que dichos programas podrían incluir.

Referentes conceptuales

Los conceptos fundamentales de este trabajo son perspectiva de género, interseccionalidad y transversalización. Acerca de la perspectiva de género se recuperó la concepción de Lagarde (1996), quien la define como una visión científica, crítica, explicativa, política y alternativa a lo que acontece en el orden de géneros, visión creada desde los feminismos, y que analiza las condiciones sociales e históricas que han generado desigualdad, exclusión y violencia hacia las mujeres a partir de las diferencias entre los géneros. Cuando se habla de género se refiere, por lo general, a un concepto binario (que no compartimos) que plantea rasgos esencialistas de hombres y mujeres. En la actualidad, los estudios de género ya no sólo funcionan como

categoría del análisis cultural de la diferencia de dos géneros, sino que se orientan hacia el estudio de las asimetrías existentes entre las identidades sexuales, raciales, nacionales y de clase social (Leñero Llaca, 2013). Esto ha sido teorizado por varias corrientes feministas, especialmente por la llamada tercera ola del feminismo, de los feminismos negros y decoloniales que han realizado importantes críticas a la noción hegemónica del género, caracterizado por ser un modelo epistémico colonial, racista y eurocéntrico, que distingue lo humano de lo no humano, por lo cual es necesario “abrir nuevas posibilidades de ser mujer o varón a contrapelo de la idea del dimorfismo sexual” (Espinoso, 2016, pp. 144-145, 153, 162). Una opción desde los estudios decoloniales ha sido a partir de la interseccionalidad de elementos teóricos, tales como raza, clase, género y sexualidad (Lugones, 2008), e incluso el nivel educativo, entre otros.

En cuanto a la interseccionalidad se utilizó el concepto propuesto por Lugones, que implica pensar diversos aspectos que conforman nuestra identidad tanto individual como colectiva. Éstos pueden ser la clase social, el género, la sexualidad, el grupo étnico, la discapacidad, la orientación sexual, las creencias religiosas, la nacionalidad, la edad y la situación migratoria, entre otras. A partir de esta perspectiva, Lugones (2008) busca advertir cómo se ha instrumentalizado el sistema de género colonial moderno. En este trabajo se trata de ver en los programas las reminiscencias de ese modelo que perviven en el papel asignado a mujeres u hombres, comenzando con advertir las faltas de equidad de género.

Con base en lo anterior, se entiende al género como un constructo que ha cambiado según condiciones sociales e históricas específicas, que incluye diversas identidades de género, cuyo reconocimiento sucede cuando se deconstruyen los roles de género asignados históricamente. INMUJERES define a estos roles como el conjunto de conductas y expectativas que deben regir la forma de ser, sentir y actuar de las mujeres y los hombres. Los roles de género son asignados a partir de estereotipos de género; esas “propuestas culturales que alientan a los individuos a cómo relacionarse consigo mismos y con el mundo; a través de su continua repetición vía dispositivos sociales (medios de comunicación, interacciones grupales, etcétera)” (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de oportunidades, 2020, p. 43).

Desde la decolonialidad se plantea que el género tiene su base en otros sistemas de dominación, como el colonialismo y el racismo. Al respecto, Espinosa (2016) habla de regímenes de poder imbricados; en ese sentido, las luchas feministas y otras que cuestionan el sistema heteronormativo, no pueden limitar sus demandas a reivindicar derechos y privilegios dentro del mismo sistema de relaciones de explotación capitalista que padecemos de formas situadas, en función de nuestra condición de raza, etnia, clase social, etcétera.

Con lo antes expuesto, se señala que la perspectiva de género también se entiende como ese sistema cultural que busca desencionalizar la identidad sexual de las mujeres (de los hombres también), cuando empieza a considerar el ser mujer en condiciones sociales e históricas específicas; es decir, que esa condición de ser mujeres se constituye a partir de otras condiciones particulares, como pueden ser la raza, la clase social y el nivel educativo, entre otras. Espinosa (2016) aborda las múltiples posiciones de opresión y privilegios, y menciona el término de Collins sobre imbricación de opresiones, que alude la interseccionalidad; entonces, se reconoce la existencia de mujeres diversas. Esa condición de ser mujeres no tiene una existencia independiente, sino que está relacionada con los hombres, identidad sexual que también se problematiza y da paso a las masculinidades; por ello, la categoría de género también tiene que aludir a esas masculinidades disidentes o que no se circunscriben al cuerpo de los hombres.

Esta concepción de perspectiva de género se ubica en la tercera ola del feminismo; critica el esencialismo de las mujeres y el feminismo hegemónico eurocentrista, pues lo ve como un movimiento universal homogéneo en donde las protagonistas son consideradas mujeres blancas y burguesas, e ignora la existencia de mujeres diversas de otras latitudes del mundo, de otras clases sociales, de otros grupos étnicos. La intención de esa crítica es evidenciar que hay múltiples feminismos, y que éstos dan cuenta de que la desigualdad y la opresión de las mujeres no son iguales para todas. Lo anterior se objetiva de distintas formas, en virtud de los contextos históricos sociales en que se sitúan, y en virtud también de elementos diversos que constituyen a esas mujeres (como es el caso

de las educadoras que asisten a la UPN para seguir estudiando). Además, las relaciones de poder asimétricas no se dan sólo entre hombres y mujeres, sino entre las mismas mujeres en función de esos elementos de interseccionalidad. Finalmente, esta concepción de perspectiva de género busca reconocer y visibilizar la opresión, la desigualdad, los privilegios y las luchas de otras mujeres en y desde sus contextos, y desde su condición de personas que poseen conocimientos y que son capaces de generarlos sobre ella, así como elaborar propuestas para subvertir sus opresiones.

Otro concepto central de este trabajo es la transversalización, para ello es necesario distinguir entre las nociones de transversalidad y de transversalización. Ésta es el resultado de la acción, un proceso para incluir un eje transversal en los planes de estudio, pero no debe pensarse únicamente en términos de agregar nuevos temas o problemas al currículo, por el contrario, es asumirlo en la vida escolar cotidiana como una estrategia para la formación de nuevos ciudadanos (Velásquez, 2009).

Como política institucional, la transversalidad, según autoras como Chaves Jiménez (2015), Paredes y Ávila (2008) y Contreras Ramírez (2020), es una herramienta para promover la igualdad de trato y de oportunidades para hombres, mujeres y otros géneros. Implica movilizar las políticas generales e implementar medidas particulares para lograr la igualdad, teniendo en cuenta activa y constantemente la identificación y la planificación de sus posibles impactos diferenciados sobre mujeres y hombres. Se trata de construir un nuevo marco que modifique las relaciones de poder basadas en la subordinación de las mujeres y que también tiene sus efectos negativos sobre las masculinidades (Chaves Jiménez, 2015).

Como perspectiva institucional, transversalizar implica permear los aspectos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación (Ortega Ayala, 2019) y tocar la producción, circulación y transmisión del conocimiento en las universidades (Páez, 2021). Incluye acciones para disminuir la brecha de género en los organigramas laborales y la matrícula universitaria; para modificar los contenidos y la forma de transmitirlos implica la formación de recursos humanos con enfoque de género. También conlleva una feminización de la matrícula de los programas educativos tradicionalmente masculinos; promoción de investigaciones con pers-

pectiva de género e iniciar enlaces entre las dependencias universitarias para realizar actividades de investigación, docencia y extensión con este enfoque (Sánchez y Villagómez, 2012, p. 13).

Este trabajo busca contribuir a la generación de relaciones más igualitarias, específicamente desde el diseño curricular, por lo cual seguimos, sobre todo, el concepto de transversalización. Es, en este ámbito, donde deben implementarse acciones urgentes. Por eso, los apuntes iniciales que se presentan más adelante buscan atravesar todas las materias y trascender tanto a la institución como a las comunidades de las y los estudiantes (esto es, a la familia y a su entorno social).

Para autores como Barreto (2009) y Arteaga (2005), citados en Aparicio, Rodríguez y Beltrán (2014), la transversalidad está ligada a la transdisciplinariedad y su propósito es el desarrollo integral del estudiantado mediante la acción de proyectos curriculares y la incorporación de temas emergentes o ejes transversales, determinados por situaciones problemáticas o de relevancia social a nivel local, nacional o internacional, íntimamente relacionadas con principios, actitudes y valores, frente a los cuales es necesario asumir una postura individual y colectiva.

Paredes y Ávila (2008) señalan que los temas transversales no son longitudinales ni lineales, sino que son horizontales y verticales; además, permean el currículo de un modo que traspasa las dimensiones de los contenidos. Éste, por su dinamismo clarificador, evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que contribuyen a la formación integral del ser humano y a consolidar su convivencia democrática. Desde esta perspectiva, la transversalidad conecta la escuela con la vida y posibilita una voluntad de comprender y actuar desde una actitud crítica y constructiva.

Otro planteamiento de estas autoras es que educar en la transversalidad propugna una profunda renovación de los sistemas de enseñanza y aprendizaje que, desde la reflexión crítica, sea capaz de transformar las concepciones tradicionales que se ofrecen del mundo y de sus interacciones con una voluntad de comprender y actuar. Esto implica ayudar al estudiantado a ser partícipe de la transformación del mundo, a criticar su realidad. Algunos autores señalan diferencias entre temas y ejes trans-

versales, pero para efectos de este trabajo se utilizarán como sinónimos. Velásquez (2009) se refiere a la transversalidad como una nueva concepción de currículo que deja atrás al currículum tradicional dividido en parcelas de conocimiento:

[Transversalizar es] el conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos tradicionales, desarrollando nuevos espacios que en ocasiones cruzan el currículum en diferentes direcciones, que sirven de ejes a cuyo alrededor giran los demás aprendizajes de manera imperceptible y más allá de límites disciplinares, además, impregnan el plan de estudios de valores y actitudes que constituyen la esencia de la formación personal, tanto en lo individual como en lo social (Velásquez 2009, p. 37).

Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico consistió en identificar y recopilar 16 programas educativos dirigidos a docentes en servicio y que, además, se ofertan en la Ciudad de México. Seis de ellos corresponden a la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, y se desglosan como sigue: tres especialidades sobre enseñanza del español en secundaria, intervención psicopedagógica en secundaria y competencias docentes para el desempeño profesional. También hay dos programas de maestría sobre docencia para la educación básica y competencias para la formación docente, así como un doctorado en educación. Del Tecnológico de Monterrey se reunieron cuatro programas: tres son maestrías en educación, tecnología educativa y emprendimiento educativo, así como una especialidad en enseñanza y evaluación del inglés como segunda lengua. Finalmente, se recopilaron seis programas de la Universidad Pedagógica Nacional: tres de ellos son especializaciones en enseñanza del español para educación básica, enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera y gestión de la convivencia en la escuela, violencia, derechos humanos y cultura de paz; los otros tres programas son maestrías en educación ambiental, gestión y educación básica.

El análisis de los programas se basó en Chaves Jiménez (2015), quien sugiere un análisis de los contenidos para encontrar postulados

androcentristas y estereotipados por género en las diferentes disciplinas académicas; es decir, se incluyen las experiencias y los aportes de las mujeres, se evitan los temas y ejemplos estereotipados por género, también se revisan las diferencias, principalmente culturales, para analizar las condiciones diversas de mujeres y hombres en las actividades sociales (Ortega Ayala, 2019; Sánchez y Villagómez, 2012). Sobre este punto, se toma en cuenta si se consideran los contextos familiares distintos de hombres y mujeres, ya que ellas, generalmente, llevan en sus espaldas el trabajo doméstico y el cuidado de otras personas. También se analizó si se promueve la corresponsabilidad de las tareas domésticas en la familia para lograr una distribución equitativa y adecuada para miembros; si se consideran los diferentes intereses, valores y necesidades emocionales de cada alumna como individuos; si hay presencia o ausencia de la perspectiva de género, tales como lenguaje inclusivo, identidad de género de autoras/es de las lecturas obligatorias, presencia o ausencia de temáticas o problemáticas de género en los contenidos, objetivos y bibliografía (Páez, 2021).

El procedimiento metodológico consistió en un análisis cualitativo de documentos. Para ello, se elaboró un instrumento que comprendió el nombre del programa, sus objetivos, perfil de ingreso y egreso, la malla curricular, los aspectos de perspectiva de género que hubieran incluido y, sobre todo, se identificaron las áreas de oportunidad correspondientes que podría incluir. Con base en Chaves Jiménez (2015), Ortega Ayala (2019), Sánchez y Villagómez (2012) y Páez (2021), se diseñó un segundo instrumento con las siguientes categorías de análisis, con las cuales se elaboró posteriormente el diagnóstico:

- Postura institucional respecto a la perspectiva de género (en su visión, misión y valores).
- Construcción curricular (hombres y mujeres).
- Carácter academicista o vinculación teoría práctica.
- Propone la cuestión de la igualdad entre mujeres y hombres únicamente.
- Se pronuncia contra la violencia de género.
- Uso de lenguaje inclusivo (binario).
- Reproduce los estereotipos de sólo dos géneros.

- Caracteriza roles según la división sexual del trabajo (en el ámbito privado, público, íntimo) y considera los cuidados en el hogar.
- Actualización docente sobre perspectiva de género.
- Incluye bibliografía escrita por mujeres (blancas o de otros grupos étnicos).

Las técnicas empleadas fueron el trabajo documental y de gabinete para la búsqueda y sistematización de la literatura especializada, así como de los programas seleccionados; también se emplearon matrices de comparación en tablas de análisis del contenido.

Resultados

Diagnóstico

Ninguno de los 16 programas educativos que se examinaron establece una definición de género, y menos una perspectiva de género para transversalizarla en su malla curricular; sin embargo, como se verá más adelante, dos programas enuncian, pero no instrumentan, la pertinencia de considerar la equidad de género. Vale la pena mencionar que sólo en dos de los programas se especifica que las mujeres participaron para elaborarlos. Otro rasgo fundamental de todos los programas es el lenguaje no incluyente, de tal suerte que parece que están dirigidos sólo para profesores varones; por ejemplo, es común encontrar frases como: “Dirigido a directivos, docentes o asesores técnico pedagógicos de educación básica” (Tecnológico de Monterrey, 2021b). “Los aspirantes a cursar la especialización deberán...” y “el egresado de la especialización tendrá una formación teórica-metodológica especializada respecto a la enseñanza del español” (UPN, 2012); esta práctica no significa que se excluya a las mujeres de estos estudios, pues lo tradicional es referir al conjunto de aspirantes con los artículos y sujetos en masculino. No obstante, aunque se use de manera general sin otra intención, se considera que es pertinente insistir en el lenguaje incluyente, ya que las prácticas y formas, por pequeñas que parezcan, son significativas para reconocer la diversidad. Así, desde el inicio se apuntó que existe una categórica ausencia del enfoque de género en los programas revisados, salvo el de *Gestión de la convivencia, violencia y cultura de paz*.

Respecto a los objetivos, enfoques y malla curricular de los programas, se encontraron tres categorías: 1) Programas que no está en su intención contar con un enfoque social, sino con el objetivo de mejorar únicamente las habilidades metodológicas ligadas a la innovación tecnológica; 2) Programas que refieren un reconocimiento a la *diversidad*, pero por lo general siempre se refieren a una educación inclusiva desde los aspectos étnico y lingüístico;² 3) Programas que mencionan el género de forma imprecisa, como discursos emergentes o actitudes interpersonales.

En el primer grupo están los programas de especialidad en Enseñanza y Evaluación del Inglés como Segunda Lengua y la maestría en Emprendimiento Educativo —ambas del Tecnológico de Monterrey— y la especialidad la Enseñanza del Español en Educación Secundaria, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. Los textos enfocados a la enseñanza de lenguas buscan actualizarse en materia de evaluación del aprendizaje, así como en la innovación tecnológica de la enseñanza. Por su parte, la maestría en Emprendimiento busca dotar de las competencias necesarias para emprender proyectos educativos. Como se observa, este tipo de programas no considera un enfoque sobre el entorno social y su diversidad, pues sólo aborda cuestiones teórico-metodológicas para la enseñanza de las lenguas o, bien, para administrar o fundar una institución educativa.

En el segundo grupo se localizan programas como la maestría en Educación, del Tecnológico de Monterrey, la cual estipula que *el egresado* tendrá un criterio ético y dignidad dirigida a *los alumnos*. En los objetivos menciona un enfoque por la inclusión de *actitudes y valores*, pero no aclara a cuáles se refiere, pues en la malla curricular no se especifica cómo se piensa llevar a cabo. En la especialidad Competencias Docentes para el Desempeño Profesional se advierte un apartado sobre la diversidad, inclusión y equidad, pero tampoco especifica en qué consiste. Otro caso es el de la maestría en Competencias para la Formación Docente, de la

2 Existen múltiples estudios que plantean la necesidad de una educación inclusiva en sociedades diversas en sus aspectos cultural y lingüístico para garantizar la igualdad de derechos y el respeto a la identidad y la dignidad de las personas. Desde la perspectiva de la escuela inclusiva y una crítica a la homogenización desde la escuela, (véase, por ejemplo, García y Moreno, 2014).

Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, cuyos objetivos hablan de que *el profesor o directivo* tenga principios de equidad y justicia social; por ejemplo, señala que: “Movilicen y enriquezcan competencias profesionales que atiendan los principios éticos de atención a la formación de docente con equidad, colaboración, justicia social y democracia para innovar en las prácticas de planeación de la docencia y la evaluación de los procesos socio-formativos”. El doctorado en Educación, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio, indica que se revisarán aspectos sobre la educación y diversidad en el concierto internacional, pero tampoco explica en qué consiste. En resumen, algunos programas apuntan a una actualización docente que busca tomar en cuenta el contexto socioeducativo con acento en la diversidad e incluso en principios de justicia social, el problema es que no se aclara a qué se refiere con tales conceptos, en particular, cuando se habla de diversidad, pues parece que se avoca a la diversidad cultural y no propiamente a la diversidad de géneros, si bien es fundamental que se refiera a ambos para promover una cultura de la diversidad y el respeto.

En el tercer grupo se analiza el programa de maestría en Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional, diseñado por cinco hombres y sólo una mujer. Como otros programas académicos, está dirigida enteramente a profesores varones, aunque la mayoría de las estudiantes de la UPN son mujeres. En la Unidad III. Discursos emergentes, se incluye un listado en el que se apunta la educación para la paz y la educación para la equidad de género, pero no se encuentra en algún contenido específico ni en la bibliografía. Un ejemplo de análisis desde una visión crítica se muestra en los siguientes contenidos enunciados en el documento base de la maestría en Educación Ambiental: educación para la paz, educación para el consumo responsable, educación para la equidad de género, educación para los medios y educación para una nueva ciudadanía (UPN, 2000, p. 30).

En cuanto al programa de la maestría en Educación Básica (en adelante MEB) que ofrecen las Unidades de la UPN, se menciona que *el egresado* debe enfrentar de manera pertinente la construcción de posibles soluciones a las diferentes problemáticas educacionales que se presentan en el aula, la

escuela y la sociedad. Como se observa, aunque se propone tener una mirada social, el lenguaje no es inclusivo cuando se refiere a la interacción entre “el establecimiento de canales y mecanismos de comunicación entre profesores y autoridades” (UPN, 2000, p. 16). Esta maestría apunta la equidad de género entre las problemáticas educativas, aunque no proporciona mayores detalles. Finalmente, se indica que entre las actitudes interpersonales se encuentran reconocer y promover el respeto a las diferencias individuales de *los alumnos*, como la diversidad social, étnica, económica y género, para promover acciones de educación inclusiva. Si bien este último programa aboga reiteradamente sobre la importancia únicamente de la equidad de género, no se precisa su instrumentación y por lo tanto ¿cómo podría atravesar la malla curricular para no quedarse en un solo curso o taller?

Análisis

Transversalizar la perspectiva de género en los programas de formación de docentes de educación básica en servicio de la Ciudad de México se enmarca en los objetivos de la *Declaración y la Plataforma de Beijing* de 1995. Estos propósitos siguen orientando el rumbo de las acciones para lograr la igualdad en todos los ámbitos de la vida para las mujeres, ya que buscan eliminar la discriminación, así como disminuir y erradicar la violencia contra ellas. La Declaración y la plataforma son resultado de la Cuarta Conferencia sobre la Mujer, celebrada también en 1995, la cual defendió la incorporación de una perspectiva de género como enfoque prioritario para alcanzar los compromisos en igualdad de género. Al respecto, Charlesworth (2007) plantea que la plataforma despolitiza la noción de género cuando se utiliza como sinónimo de mujer y sexo. El punto número 74 de la *Plataforma de acción de Beijing*, señala que:

En buena medida sigue habiendo un sesgo de género en los programas de estudio y el material didáctico y rara vez se atiende a las necesidades especiales de las niñas y las mujeres, esto refuerza las funciones tradicionales de la mujer y del hombre, falta de sensibilidad de los educadores de todos los niveles respecto a las diferencias de género, lo que aumenta la desigualdad entre la mujer el hombre y refuerza las tendencias discriminatorias y los sesgos de género en los programas de estudio de las ciencias. (ONU, 1995, p. 50).

El objetivo estratégico B.1 del Plan de Beijing, el cual marca asegurar la igualdad de acceso a las mujeres a la educación, señala las medidas que han de adoptar los gobiernos; por otro lado, el inciso D propone establecer un sistema docente donde se consideren las cuestiones relacionadas con el género para promover la igualdad de oportunidades, de educación y capacitación. Del mismo modo, procura la participación igualitaria de la mujer en la administración y adopción de políticas y decisiones en materia de educación. Es necesario reconocer que no basta con garantizar el acceso ni la permanencia de las mujeres en las instituciones educativas; además, resulta urgente conocer y analizar las condiciones en que las mujeres permanecen en dichas instituciones, así como los costos que esto representa.

Propuesta de transversalización (apuntes iniciales)

Para la propuesta inicial de transversalización nos basamos en los planteamientos de Paredes y Ávila (2008), en cuya propuesta encontramos términos clave, como sesgos de género, indicadores de logro y estrategias instruccionales. Estas últimas indican actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del/la docente o el/la estudiante que torne más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos educativos. Éstas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumnado.

La primera tarea para elaborar una propuesta es definir el eje transversal, y para este trabajo se trata de la perspectiva de género, posteriormente se identifican los sesgos de género (Camarena y Saavedra, 2018); es decir, las razones que justifican incorporar la perspectiva de género. A manera de ejemplo podemos citar el hecho de que la docencia es una profesión feminizada, que el acceso e incluso la permanencia de las mujeres en la educación superior representa para ellas altos costos. También se considera la necesidad de que las instituciones de educación superior garanticen la permanencia de las mujeres en mejores condiciones. Enseguida se definen los indicadores de logro, entre los cuales podemos mencionar a manera de ejemplo: logra visibilizar las relaciones de poder

entre hombres y mujeres, comprende que los atributos que se les asignan a hombres y mujeres son imputados social e históricamente, utiliza un lenguaje incluyente, identifica prejuicios y estereotipos que configuran las relaciones entre hombres y mujeres. Finalmente, se enuncian las estrategias instruccionales que permiten operar el eje transversal, como discusiones grupales, dilemas morales, etcétera.

La perspectiva de género —como eje transversal— debe atravesar el currículum de manera vertical y horizontal, impregnarlo desde los objetivos más generales y los contenidos hasta las decisiones más concretas sobre actividades específicas. No debe limitarse a constituir un agregado de cursos o materias aisladas de tratamiento ocasional, más bien debe traducirse en contenidos culturales que se aborden en todas las áreas como eje vertebrador que organice el proceso de enseñanza-aprendizaje; su tratamiento debe ser responsabilidad de todo el profesorado. Tampoco tendrá una ubicación precisa en alguna asignatura o en algún curso o nivel, sino que actuará como organizador de contenidos disciplinares o impregnará las áreas curriculares con aspectos de la vida social. Su desarrollo induce importantes modificaciones en la organización escolar y en los contenidos, de tal manera que se pretende que el alumnado elabore sus propios juicios críticos ante cuestiones de género. El equipo de docentes internaliza el término de transversalidad, mientras que el equipo docente deberá formarse en la perspectiva de género.

Sumado a lo anterior, se deberán propiciar espacios de reflexión de docentes para analizar sus prácticas, discursos, prejuicios y estereotipos que dan sentido y orientan sus prácticas; ello con el afán de generar condiciones más equitativas, solidarias y empáticas con las profesoras y profesores-alumnado, así como las vicisitudes que enfrentan para continuar sus estudios en la UPN. Lo anterior evita reproducir esas relaciones de poder en el aula para no violentar a las mujeres en el salón de clases, en las prácticas educativas, para no permitir que sean violentadas en el espacio áulico, en la relación educativa, lo mismo para los profesores y alumnos hombres o con identidades sexuales distintas.

También se deberá incluir un curso que permita visibilizar a las mujeres, además de propiciar que la literatura propuesta incorpore tex-

tos escritos por ellas. Incluir la producción de las mujeres abonará para visibilizarlas como sujetos epistémicos. Al mismo tiempo, se propone el uso de literatura, metodologías didácticas y de investigación alternativas a las androcéntricas que han ocupado un lugar hegemónico en las propuestas formativas. Finalmente, es prioritario apostar por adecuaciones de otras pedagogías, pedagogías insumisas que pongan en el centro el reconocimiento de las diferencias que existen entre los seres humanos; que dichas diferencias no tienen por qué traducirse en desventajas para unos y privilegios para otros; que dichas diferencias no justifiquen que se establezcan relaciones de dominación y desigualdad entre los seres humanos con independencia de su género, su sexo o su identidad sexual.

Conclusiones

La mayoría de programas analizados en este trabajo evidencia que no existe la transversalización en los programas de formación docente ofertados en la Ciudad de México. De los 16 programas revisados sólo dos señalaron la pertinencia de considerar la equidad de género; en general, dichos programas priorizan las habilidades metodológicas ligadas a la innovación tecnológica, pero no enfatizan un enfoque social crítico. Otros programas reconocen la *diversidad*, pero siempre se refieren a una educación inclusiva desde los aspectos étnico y lingüístico; otros más mencionan el género de forma imprecisa, como discursos emergentes o actitud interpersonal.

Transversalizar la perspectiva de género no sólo implica incorporar contenidos sobre estos temas o impartir cursos o seminarios alusivos. Esta perspectiva debe ser un eje que atraviese de manera vertical y horizontal todo el currículum y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, debe actuar también como organizador de contenidos disciplinares e impregnar las áreas curriculares, los contenidos, los objetivos y las actividades específicas, además de retomar aspectos de la vida social. Esto es visible en la especialidad de Gestión de la Convivencia, Violencia y Cultura de Paz de la UPN 097, ya que integra la problemática de violencia, poder y género. El mismo eje se continúa y problematiza desde la educación para la paz, y ahí se puede incluir una visión de los feminismos críticos al género. A su vez, implica modificar las actitudes y

las prácticas de los académicos formadores de docentes, quienes deberán conocer temas de género.

Como hemos apuntado, transversalizar la perspectiva de género implica una serie de acciones tendientes a resquebrajar el sistema sexo-género binario dominante; por lo anterior, consideramos que es imprescindible e impostergable adecuar los programas educativos que se ofertan en la Ciudad de México para formar y actualizar al profesorado de educación básica en servicio. Esto resulta necesario debido a que estos profesionales tienen a su cargo la población infantil y juvenil de México; por lo tanto, es de gran relevancia e impacto social instruirlos(as) en la equidad de género, de tal forma que no reproduzcan las visiones estereotipadas. Por el contrario, desde sus prácticas se procurará compensar y erradicar las desigualdades y violencias por motivo de género. Por último, estamos conscientes de que los programas estudiados (los cuales se pueden consultar en línea) se elaboraron en un contexto en el cual la necesidad y comprensión de la perspectiva de género no estaba tan difundida y aceptada, por ello es comprensible su ausencia, no obstante, vale la pena mostrar los elementos faltantes para contribuir a una sociedad más justa.

Referencias

- Aparicio, J.L.; Rodríguez, C. y Beltrán, J. (2014). Metodología para la transversalización del medio ambiente. *Revista Iberoamericana de Ciencias Sociales y humanidades*, 1: 163-172.
- Camarena, M.E. y Saveedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27 (54): 40-58.
- Chaves Jiménez, R. (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, 29: 33-43.
- Charlesworth, H. (2007). No flotando sino ahogándonos: La transversalidad de género y los derechos humanos en las Naciones Unidas. *Revista CEJIL Debates sobre Derechos Humanos y el Sistema Interamericano*, 2(3): 1-17.
- Contreras Ramírez, C.P. (2020). Transversalizando la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: El Proyecto de la Unidad de Género, la

- Eradicación de la Violencia de Género y la Ruta hacia la Igualdad Sustantiva. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 240: 233-259.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020a). *Doctorado en Educación*.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020b). *Especialidad Competencias Docente para el Desempeño Profesional*.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020c). *Especialidad en Intervención Psicopedagógica para Educación Secundaria*.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (2020d). *Especialidad La Enseñanza del Español en Educación Secundaria, modalidad escolarizada, ciclo escolar 2021-2022*.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. (2020e). *Maestría en Competencias para la Formación Docente*.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio. (2020f). *Maestría en Docencia para la Educación Básica*.
- Espinosa, Y. (2016). De por qué es necesario un feminismo descolonial: Diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad, *Solar*, 12 (1): 141-171.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (coords.) (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: La Catarata.
- González, J. y Mejía, G. (2022). Desventajas educativas, sociales y tecnológicas en tiempos de pandemia: La interseccionalidad en las estudiantes de una unidad UPN en la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52 (3): 371-392.
- Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2020). Estereotipos, roles y relaciones de género en series de televisión de producción nacional: Un análisis sociológico. Madrid: Ministerio de Igualdad. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/Estereotipos_rol_y_relaciones_de_genero_Series_TV2020.pdf
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: J.C. Producción.
- Leñero Llaca, M.I. (2013). *Trayectos de género encuentros con diversos campos de conocimiento. Guía para el estudio de la perspectiva de género como asignatura para las licenciaturas de la UNAM*. México: UNAM.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género, *Tabula Rasa*. 9, 73-101.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1995). *Declaración y plataforma de acción de Beijing*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>

- Ortega Ayala, L. (2019). Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos, *Universidades*, 81: 33-43.
- Páez, F.M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1): 1-26. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Paredes, I. y Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 27: 281-301. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892015.pdf>
- Salazar, M. (2021). ¿Cómo la condición de género permea la formación docente de un grupo de educadoras que estudian en la UPN? *Revista Pasajes* (13). UNAM.
- Salazar, M. y Sánchez, M. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. México: Litografía Mier y Concha.
- Sánchez, M.C. y Villagómez, G. (2012). Perspectiva de género en instituciones de educación superior en la región sur-sureste de México. *Revista de Investigación y Divulgación sobre los Estudios de Género*, 11: 7-36.
- Solís, M.; Sánchez, M. y Lira, J. (2015). El Proceso identitario y las TIC como factor de exclusión en la licenciatura en Educación Preescolar de la UPN, Unidad 097 DF-Sur. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Tecnológico de Monterrey. (2021a). *Especialidad en enseñanza y evaluación del inglés como segunda lengua (Plan 2021)*. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/especialidad-en-ensenanza-y-evaluacion-del-ingles-como-segunda-lengua>
- Tecnológico de Monterrey (2021b). *Maestría en Educación (Plan 2013)*. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-educacion-en-linea>
- Tecnológico de Monterrey. (2021c). *Maestría en Tecnología Educativa (Plan 2013)*. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-tecnologia-educativa-en-linea>
- Tecnológico de Monterrey. (2021d). *Maestría en Emprendimiento Educativo (Plan 2020)*. <https://maestriasydiplomados.tec.mx/posgrados/maestria-en-emprendimiento-educativo-en-linea>.
- Universidad Pedagógica Nacional (2000). *Documento base de la Maestría en Educación Ambiental*. México: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (2000). *Programa de Maestría en Educación Básica*. México: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012). *Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*. México: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (2016). *Especialización en la Enseñanza del Español en la educación Básica*. México: UPN.

Velásquez, J. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 5(2): 29-44.

María de Lourdes Salazar Silva

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: procesos de formación, identidad del docente y el alumnado, inclusión y la igualdad de género en la educación.

Correo electrónico. msalazar@upn.mx

María de Lourdes Sánchez Velázquez

Mexicana. Doctora en Pedagogía por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: procesos de formación, identidad del docente y el alumnado, inclusión y la igualdad de género en la educación.

Correo electrónico: masanchez@upn.mx

Laura Martínez Domínguez

Mexicana. Doctora en Historia por la UNAM. Adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097. Líneas de investigación: historia de la prensa mexicana del siglo XIX, historia de las prácticas de lectura de las mujeres y niñas, el uso de herramientas digitales para la investigación histórica.

Correo electrónico: ldominguez@upn.mx

Pablo Martínez Carmona

Mexicano. Doctor en Historia por la UNAM. Adscrito al CIESAS, sede Ciudad de México. Líneas de investigación: historia del magisterio, escolarización y cultura escolar, historia de la educación primaria y secundaria, espacio público y mecanismos y prácticas de ciudadanía.

Correo electrónico: martinezarmonapablo@gmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Construyendo mundo: Hacia una genealogía de las mujeres feministas en la cultura *hip hop* en México*

Building the World: Towards a Genealogy of Feminist Women in *Hip Hop* Culture Mexico

Nelly Lucero Lara Chávez^{ORCID: 0000-0002-9349-6468}

Universidad Nacional Autónoma de México

Recepción: 13/10/22

Aprobación: 16/02/23

Resumen

En el año 2014, en México comenzó a gestarse un movimiento de raperas feministas que develaba cómo se estaban produciendo cambios importantes al interior de la cultura *hip hop*. La presencia de mujeres feministas en esta propuesta cultural caracterizada mundialmente por cuatro elementos: *rap*, *breaking*, *DJing* y *graffiti* ponía en evidencia las grandes transformaciones que se estaban gestando en la cultura que nació en el Bronx, en Nueva York, en la década de los setenta. Estos cambios se encuentran articulados a la cosmovisión del *hip hop* que considera

Abstract

In 2014, in Mexico, a movement of feminist rappers began to take shape, revealing how important changes were taking place within the hip hop culture. The presence of feminist women in this cultural proposal, characterized worldwide by four elements like rap, breaking, *DJing* and graffiti, highlighted the great transformations that were taking place in the culture that was born in the Bronx, in New York in the 1970s. These changes are articulated to the worldview of hip hop that considers the “construction of a better world”, which, together with its four artistic practices

* Este artículo fue posible gracias al apoyo que me otorgó el Programa de Becas Posdoctorales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, durante mi estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG-UNAM)

la *construcción de un mundo mejor* y que, aunado a sus cuatro prácticas artísticas y la presencia de los feminismos, configura lo que en la actualidad se conoce como el *hip hop* feminista en México. A lo largo del presente texto se busca dar respuesta a la pregunta general: *¿cuál es la genealogía de las mujeres feministas involucradas en la cultura hip hop en México?* Como parte de los objetivos está el comprender las particularidades de enunciación y las formas de organización que construyen las mujeres en esta cultura y, finalmente, identificar la especificidad de dichos conocimientos. También se analiza el espacio de la fiesta *hip hop* como lugar para la configuración de una pedagogía feminista en México. Los resultados demuestran que la presencia del feminismo en la cultura *hip hop* habita en el marco de los activismos vinculados a la Cuarta Ola del Feminismo a nivel global.

Palabras clave

Rap, feminismo, *hip hop*, cultura, México.

and the presence of feminisms, configure what is currently known as feminist hip hop in Mexico. Throughout this text we seek to answer the general question posed: what is the genealogy of feminist women involved in hip hop culture in Mexico? As part of the objectives is to understand the particularities of enunciation and the forms of organization that women build in this culture, and finally, to identify the specificity of the knowledge built by feminist women in hip hop. The space of the hip hop party is also analyzed as a place for the configuration of a feminist pedagogy in Mexico. The results show that the presence of feminism in hip hop culture lives within the framework of activism linked to the Fourth Wave of Feminism at a global level.

Keywords

Rap, feminism, Hip Hop, culture, Mexico.

Introducción

La relación existente entre la cultura *hip hop* y el feminismo es añeja; desde el surgimiento de la primera, se establecieron alianzas con diversos movimientos sociales y propuestas encaminadas a erradicar las desigualdades a nivel económico, racial y de género (Chang, 2014), de tal manera que el vínculo existente tiene una historia de encuentro —estratégico y fructífero— desde la década de los setenta, las mujeres han sido parte de la cultura *hip hop* desde que esta propuesta nació en el Bronx, en Nueva York, aunque el discurso dominante se ha centrado fundamentalmente en los hombres como protagonistas (Díez, 2016). Por tal motivo, es importante recuperar la historia del *hip hop*, ahora contada por las mujeres, para evidenciar su participación en todos los procesos de

formación y difusión que, desde hace casi cincuenta años, han permitido el diálogo entre ésta y el feminismo.

Si bien la cultura *hip hop* se ha configurado como una propuesta antihegemónica y de resistencia (Díez, 2016; Tijoux *et al.*, 2012), el contexto y los vicios patriarcales han propiciado que las mujeres sean sistemáticamente invisibilizadas. Pese a ello, la cultura *hip hop* está compuesta por mujeres, quienes además se están convirtiendo en un factor determinante para la difusión del feminismo, situación que provoca una paradoja: por un lado, el feminismo se percibe como una amenaza al interior del *hip hop* (Díez, 2016) y, por otra parte, está encontrando un campo para su crecimiento. Aquí un grupo representativo son las mujeres raperas que están enfrentado, cuestionando y revirtiendo los mandatos de género a través del uso de la palabra cantada.

Con la emergencia de la llamada Cuarta Ola del Feminismo, que la periodista Kira Cochrane advirtió desde el año 2013, en su artículo publicado en el diario británico *The Guardian* se vislumbraba la explosión contemporánea del movimiento feminista vinculado a la interseccionalidad (2013). El advenimiento de la Cuarta Ola del Feminismo ponía en evidencia que el/los feminismos, estaban ganando visibilidad a través de movimientos como el *MeToo* y la Marea Verde. Este movimiento, a diferencia de las anteriores, ponía a los países de periferia, entre ellos los países latinoamericanos, como el espacio portavoz de las propuestas encaminadas a la desarticulación de las opresiones y desigualdades, y a través del uso revolucionario de emociones, como la rabia y el dolor (Chaparro, 2022; Lamas, 2021).

La actual relación existente entre feminismo y *hip hop* está cobrando forma a través de un feminismo cultural vinculado al activismo, encaminado a tomar los espacios públicos: las calles, paredes y monumentos, para interpelar al patriarcado, al capitalismo y al poder colonizador. La propuesta *hip hop* con sus cuatro elementos artísticos: el *rap*, el *breaking*, el *DJing* y el *graffiti*; y el conocimiento como su quinto elemento. Las prácticas sociales que contemplan la moda callejera, el lenguaje callejero, el *beat box* y la ética *hip hop* expresada a través de la paz, la unidad, el amor

y el sano esparcimiento, han encontrado articulación con el feminismo al plantear, por separado, la conformación de un mundo mejor.

Como antecedente, la alianza entre feminismo y cultura *hip hop* fue analizada desde los Estudios Culturales, en Reino Unido, y después en la Escuela de Chicago, para posteriormente alimentar a la Escuela de Palo Alto, en los Estados Unidos. De estos espacios académicos emergieron nociones como *cultura*, *subcultura*, *contracultura* y *tribu urbana*, que permitieron, desde el interaccionismo simbólico, demostrar la conformación de sentidos propios de agrupaciones, pandillas u organizaciones en espacios urbanos y rurales. A estos campos de conocimiento se fueron agregando trabajos elaborados desde los estudios sobre los pueblos africanos y los estudios poscoloniales que, al sumar al feminismo, evidenciaban la participación de las mujeres en estas propuestas culturales que emergían. En este sentido, trabajos como los elaborados por Angela McRobbie y Jenny Garber¹ fueron pioneros para comprender cómo las mujeres se involucraban en las agrupaciones culturales a partir de la década de los sesenta.² Autoras como Charlotte Brunsdon y Dorothy Hobson también estuvieron dentro de esta primera generación de académicas que investigaron la participación de las mujeres en las culturas que emergían en espacios públicos.

Uno de los ejes fundamentales en los trabajos que se hicieron al respecto evidenciaba que las mujeres, más que ser protagonistas en los procesos de tomar las calles, quedaban adscritas a papeles secundarios como acompañantes o como compañeras amorosas de los varones, configurando así una dicotomía genérica establecida bajo la lógica binaria hombres-activos / mujeres-pasivas (McRobbie y Garber, 1976). Los estudios que exaltaban los roles de género pronto comenzaron a virar hacia enfoques

1 Estas autoras, provenientes de los Estudios Culturales, hicieron grandes esfuerzos para demostrar el protagonismo de las mujeres en las llamadas culturas urbanas, como lo demostraron en su trabajo *Girls and subcultures* (1976).

2 La invisibilidad de las mujeres dentro de las propuestas culturales ya había llamado la atención entre las investigadoras académicas, pero también de la comunidad investigativa de los Estudios Culturales. Autores como Mattelart y Neveu (2004) señalaron que no se puede pasar por alto que los personajes y los comportamientos recuperados por la literatura sobre las subculturas casi siempre son masculinos ni puede ignorarse una forma de connivencia machista en ciertas descripciones de la cultura obrera.

donde las mujeres eran vistas de forma activa y no leídas en función de los varones; ejemplo de este tipo de estudios fue el realizado por Shane J. Blackman (1998), quien analizó cómo adolescentes configuraban organizaciones totalmente manejadas por mujeres para construir espacios de conocimiento y saberes, así como para compartir experiencias.

En México se realizaron estudios sobre las culturas emergentes durante la década de los noventa; esto se hizo desde los estudios sobre juventudes, que señalaban la invisibilidad de las mujeres en las culturas juveniles, subculturas, contraculturas y tribus (Nateras, 2002; Reguillo, 2000). Si bien algunos de estos trabajos mencionaban la poca atención que se brindaba a las mujeres en las culturas juveniles, tampoco tenían un acercamiento en concreto a la cultura *hip hop*; lo hacían, por ejemplo, a elementos por separado, como en el caso del *graffiti*.

Este trabajo no solamente reivindica la historia del *hip hop* contada por las mujeres en México, sino que también intenta articular todos los elementos de la propuesta del Bronx, aunque dando un papel rector al *rap* feminista. La hipótesis central plantea que las procedencias de las mujeres feministas involucradas en esta cultura en México están determinadas por los movimientos sociales y culturales de periferia, que les permiten tomar conciencia de sí mismas derivando en consciencia de género que se articula como discurso feminista. La estrategia metodológica empleada ha sido la entrevista a mujeres involucradas en la cultura *hip hop* —particularmente en el *rap hip hop* feminista— y también el análisis del discurso de las letras de sus canciones.

Resultados

La historia de la cultura *hip hop* en México: Una genealogía de los discursos de emergencia

La construcción de la historia sobre la participación de las mujeres en la cultura *hip hop* en México se encuentra en un proceso de elaboración. Esta historia es pertinente no sólo porque aborda la presencia de mujeres que han sido pioneras y han trabajado en el impulso de esta propuesta cultural que tiene alcances artísticos, sociales y éticos, sino también porque en el

marco de la Cuarta Ola del Feminismo son protagonistas del movimiento de protesta que se promueve. La construcción de la historia de las mujeres en el *hip hop* es una forma de desnaturalizar y configurarlas como sujetas históricas de la cultura, tal y como lo ha planteado la teórica Sherry Ortner (1979). Se trata de apostar por sacar del lugar de determinación, asignación e interpretación a las mujeres, para que sean ellas quienes se conviertan en generadoras de sentidos para la conformación de mundos.

Como la cultura *hip hop* y el lugar de enunciación de las mujeres feministas en esta cultura no tiene un solo origen, el método genealógico³ fue propicio para descubrir las distintas propuestas de donde emanan significados. Para Foucault (1980), la genealogía se encuentra inscrita en los discursos históricos no lineales, por consiguiente, “no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad, sino por el contrario encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (p. 27); asimismo, identificar las procedencias de los discursos es una labor meticulosa que requiere quitar máscaras para llegar al fondo del laberinto, asumiendo que no se hallará una sola verdad; por tal motivo, “el genealogista necesita de la historia para conjurar la quimera del origen” (p. 11). En este sentido, el método genealógico propone contar no una historia, sino la diversidad de historias que se entrecruzan y que ponen en evidencia las distintas procedencias bajo las cuales un mismo acontecimiento ha sido abordado, lo cual, a su vez, permite advertir las relaciones de poder existentes que se manifiestan en las condiciones de la enunciación.

La genealogía no funda, simplemente remueve capas para encontrar la heterogeneidad de los discursos que develan la existencia de un ente,

3 En el marco de la construcción histórica existen diversos métodos que pueden apelar a modelos que tienden a ser más lineales y otros que son abiertos y democráticos. El método lineal que plantea la historia universal con sus protagonistas; el método arqueológico que ya no es lineal y trabaja con discursos como si fueran archivos; y el método genealógico, que trabaja con las procedencias de los discursos que se han elaborado en torno a un objeto, persona o acontecimiento. Este trabajo muestra la construcción genealógica del *hip hop* y del *rap* feminista, porque permite advertir esa diversidad de discursos que se van construyendo.

el cual, puede ser abordado desde diversos enfoques según se adviertan sus procedencias. Aquí se recupera el método genealógico para abordar el tema del *hip hop* feminista a partir de tres procedencias resultantes: 1) Las mujeres y el origen mítico de Planet Rock, 2) la representación que de las mujeres en el *hip hop* se hace desde los medios de comunicación, y 3) la forma en la cual las mujeres están contando la historia del *hip hop* en México.

Las mujeres y el origen mítico de la cultura *hip hop*

Cada vez más se plantea que la cultura *hip hop* es un espacio para confrontar las expresiones patriarcales de la violencia de género, el sexismo, la misoginia, el androcentrismo y los estereotipos de lo que significa ser mujer. Esta postura considera que se está gestando un *hip hop* feminista que ofrece, como posibilidad, enfrentar y resistir la imposición de modelos masculinizados. Esta capacidad de desafiar al patriarcado es viable, por ejemplo, a través de revertir el lenguaje que invisibiliza a las mujeres y mediante el ejercicio de las prácticas artísticas de la cultura *hip hop*. Para lograr la comprensión de las mujeres en el *hip hop*, y del *hip hop* feminista, es necesario recuperar el origen mítico y la cosmovisión de la cultura del Bronx.

El contexto de emergencia de la cultura *hip hop* es particular porque advierte sobre los cambios que se estaban produciendo en el mundo a finales de 1960 y principios de 1970. La Guerra Fría, la invasión de Estados Unidos a Vietnam, las rebeliones mundiales de estudiantes y obreros —como sucedió con el Mayo Francés—, la tercera ola del feminismo, la activación del movimiento negro —con el protagonismo de personajes como Malcolm X, Martin Luther King o el Partido Panteras Negras, quienes dirigieron el movimiento por los derechos civiles—, así como los movimientos LGBT son una muestra de las grandes transformaciones sociales que se estaban gestando cuando nace la cultura *hip hop*. Estos momentos de efervescencia, no sólo motivan la participación política de las personas, sino que, con ello, daban vida a propuestas de carácter artístico. En síntesis, “así como otras innovaciones culturales, el *hip-hop* es producto de momentos de grandes cambios sociales y políti-

cos” (Mansilla, 2020: párr. 1), y esta cultura —leída como movimiento social— es considerada revolución, cuyo objetivo sería la construcción (Iglesias y Rodríguez, 2014: 179), la construcción de un mundo mejor.

Se ha estipulado que la cultura *hip hop*⁴ nace en el Bronx, en Nueva York, a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta (Moraga y Solórzano, 2005); sin embargo, autoras y autores coinciden en aclarar que esta propuesta del Bronx en realidad emergió en contextos caribeños desde la década de los cincuenta, con los *soundsystem* o carros de sonido que llegaban a los barrios (Frasco y Toth, 2008). Pese a ello, el Bronx tenía los elementos necesarios para que esta cultura floreciera, porque coincide con un momento en el cual se están aplicando poderosas políticas neoliberales que acentúan las desigualdades sociales (Tijoux *et al.*, 2012). Las condiciones particulares del Bronx fueron campo fértil para el nacimiento del *hip hop*, ya que se trataba de un lugar con extrema pobreza habitado por migrantes de todas partes del orbe —producto de la migración de la Segunda Guerra Mundial—, con una marcada presencia de población latina que llegaba a Estados Unidos a trabajar y en busca del llamado sueño americano, gran cantidad de población negra en pleno proceso de lucha por eliminar las políticas racistas que mantenían la segregación y un grupo de pobladores europeos que cada vez más caían en condiciones pauperizadas. En este contexto, el Bronx fue acumulando problemas sociales que en cualquier momento podrían explotar.

El *hip hop*⁵ es una cultura con cosmovisión. La cosmovisión es en sí una “visión del mundo” (Vargas, 2010:108), configurada por las personas a

4 El significado de la palabra *hip hop* ha sido considerada de diversas maneras, la discusión sobre el origen sigue vigente, por ejemplo: “*Hip Hop* —del inglés *hip*: en onda y *hop*: saltar— que puede interpretarse como *salir adelante*” (Tijoux *et al.*, 2012). También se ha estipulado que puede venir de *hip/ hop/ hip/ hop*, que imitaba la cadencia rítmica de los soldados al marchar (Wiki Rap Hip Hop, 2022). Asimismo, se considera que es el sonido onomatopéyico que hacen los zapatos cuando se baila *breaking*. El significado más común refiere a la cultura de los cuatro elementos artísticos: *MCing* o *rapping*, *breakdancing* o *B-boying*, *DJing* y *graffiti* (Frasco y Toth, 2008: 3). Finalmente, también es habitual que se le designe como un género musical (Frasco y Toth, 2008: 3).

5 Desde disciplinas como la sociología y la antropología, el *hip hop* ha sido relacionado con el aspecto cultural, con el espacio público de la calle y con la ciudad. La vinculación con la ciudad, como espacio de desarrollo primordial (Sánchez, 2016), provocó que fuera leído como una cultura urbana o como cultura de la calle, como subcultura o como cultura alternativa

través de sus pensamientos, el lenguaje y prácticas cotidianas; por consiguiente, la cosmovisión es construir mundo. Para el sociólogo Peter L. Berger “toda sociedad humana es una empresa de edificación de mundos” (1969:13). De modo que el *hip hop*, como cultura y forma de vida, tiene esta capacidad de construir mundo, un mundo particular sustentado en el método FreeStyle, es decir, un mundo dinámico y sin reglas preestablecidas, lúdico, con espacios para la construcción de conocimientos, de prácticas artísticas, de prácticas sociales y de sustento ético.

En México, las mujeres involucradas en la cultura *hip hop* han puesto énfasis en cómo la cosmovisión de esta propuesta, contenida en el mito fundacional de la cultura del Bronx, contiene las claves de por qué ahora es posible hablar de un *hip hop* feminista.⁶ El relato de las mujeres es que dicha cultura se remonta a comienzos de la década de los setenta, cuando la población mayoritariamente negra y latina proveniente de Puerto Rico, Costa Rica y Jamaica ocupaba el sur del Bronx, en Nueva York —espacio de extrema pobreza—, donde rápidamente emergieron las llamadas pandillas o *gangs* que vivían en confrontación (Frasco y Toth, 2008). La guerra entre pandillas es un fenómeno ampliamente documen-

(Díez, 2016), incluso como expresión de la cultura popular (Rose, 1994); sin embargo, la calle, como espacio geográfico, rápidamente se vio trascendido cuando se advirtió que las prácticas no solamente se daban en las grandes urbes o en los llamados espacios ciudadanos. En otras ocasiones, lo han catalogado como cultura juvenil urbana (Moraga y Solórzano, 2005) y, desde el aspecto filosófico, lo conciben como una forma de vida que está siempre en conexión al lenguaje y sus usos (Marrades, 2014), de tal manera que la cultura *hip hop* es una forma de ver, pensar y hacer la vida (Iglesias y Rodríguez, 2014).

- 6 Desde el posicionamiento de los estudios de género, Diana Alejandra Silva señala que el *hip hop* es una cultura juvenil con marcada referencia al género masculino, al grado de que podría ser entendido como una tecnología de género (2017). Esta autora establece que “la sola aproximación de las mujeres a esta escena pone en entredicho su feminidad. Este cuestionamiento produce en las jóvenes una serie de obstáculos materiales, familiares e institucionales a los cuales no se enfrentan los jóvenes, quienes por el contrario ven reforzada su identidad masculina” (Silva, 2017: 148). Se parte del hecho de que en la cultura *hip hop* sistemáticamente se valoran las cualidades consideradas masculinizadas, como la destreza, salir de noche, tomar los espacios públicos y escribir (Silva, 2017); por el contrario, autoras como Carmen Díez (2016) consideran que, al ser una cultura antihegemónica, es un espacio para las mujeres y para el feminismo; lo verdaderamente llamativo para dicha autora es que a esta cultura rápidamente se le haya intentado domesticar como masculina. Esta segunda postura es la que ha permitido teorizar sobre la existencia de un *hip hop* feminista.

tado donde se plantea cómo, desde finales de la década de los sesenta, las confrontaciones callejeras existentes entre grupos rivales impedían que la población viviera en armonía y en paz, motivo por el cual transitar las calles de Nueva York, y en específico del Bronx, era prácticamente imposible. Desde entonces, construir un mundo distinto se convirtió en iniciativa impulsada por diversos sectores.

En 1971, un joven de nombre Black Benjie, perteneciente a la pandilla de los Guetto Brothers, una de las agrupaciones más grandes del Bronx, fue asesinado a manos de pandillas rivales, motivo por el cual se esperaba que las condiciones de vida en Nueva York se volvieran aún más violentas, producto de las venganzas que estarían a punto de estallar; sin embargo, la madre del joven Benjie, de nombre Gwendolyn Benjamin, dijo tajante a los Guetto Brothers: “Nada de venganzas. Benjie vivía para la paz” (citado por Chang, 2005, p. 83). Las palabras de Gwendolyn provocaron que los Guetto Brothers renunciaran a las intenciones de pelear y se concentraran en construir la paz para no perpetuar la violencia; desde ese momento, la utopía de la paz comenzó a cobrar forma a través de acciones concretas, como la Reunión de Paz del Bronx.

En los primeros días del mes de diciembre de 1971 se consumó la Reunión de Paz del Bronx, convocada por grupos pandilleros, sociedad civil, autoridades de la ciudad de Nueva York e instituciones gubernamentales y policíacas, la intención era por fin generar la paz y buscar que las pandillas rivales llegaran a un acuerdo donde, finalmente, cesaran de pelear. Uno de los grupos protagonistas de esta reunión fue los Guetto Brothers, motivados por el reciente asesinato del joven Benjie y por las palabras de su madre, quienes querían que la violencia en las calles desapareciera. De hecho, uno de sus líderes, de apellido Melendez, sentenció: “Lo que sucede es que ya no somos una pandilla: somos una organización. Queremos ayudar a que los negros y los puertorriqueños vivan en un lugar mejor” (citado por Chang, 2014, p. 86). Desde entonces, vivir en un mundo mejor y construir un mundo mejor se convirtió en la base del *hip hop*.

Para las mujeres involucradas en la cultura *hip hop* en México, lejos de identificarse con el origen mítico de la guerra entre pandillas,

recuperan la necesidad inicial de construir un mundo mejor. Para el *hip hop* la utopía de construir espacios —o considerar la posibilidad de construir otros lugares— fue determinante para la configuración de su cosmovisión llamada *Planet Rock* o Movimiento del Plantea (de *Planet*: planeta y *Rocking*: balanceo o movimiento), el cual plantea la posibilidad de crear espacios donde las personas puedan habitar sin pelear y transitar sin problemas.

Después de los tratados de paz, se advirtió que el único lugar donde los integrantes de pandillas contrarias podían convivir sin pelear eran las llamadas fiestas callejeras (*block parties* o *house parties*), de modo que empezaron a materializar la utopía del Bronx. Para el periodista Jeff Chang (2014, p. 95), la relación del *hip hop* con las fiestas callejeras es esencial, porque: “En agosto de 1973 se realizó una fiesta en el West Bronx que se ha convertido en un mito, un mito fundacional”. La leyenda cuenta que dos jóvenes hermanos de descendencia latina, Cindy Campbell y Clive Campbell, organizaron una fiesta barrial a poco más de dos kilómetros del estadio de los Yankees, en el Bronx neoyorkino; por habitar un complejo de departamentos decidieron emplear el sótano para realizar el evento, al que llegaron integrantes de diversos grupos pandilleros, quienes sorprendieron por no pelear. Producto de aquella fiesta, realizada el 11 de agosto de 1973 en la avenida Sedgwick 1520, nace el sonido *break* y con ello el *breakingdance*. En la actualidad, se asigna a esa fecha el día mundial del *hip hop*. Esta es una fecha establecida en la Declaración de Paz del *hip hop* que, el 16 de mayo de 2001, se presentó ante la sede central de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en Nueva York, para establecer al *hip hop* como una conciencia colectiva que busca la construcción de paz y de armonía.

De esta forma, las mujeres en México están recuperando el origen mítico y la cosmovisión de *Planet Rock* de la cultura *hip hop* en el Bronx, como una manera de construir un mundo mejor. Esta procedencia mítica es el origen discursivo permite advertir cómo el *hip hop* suma, adhiere, hace que se añadan más elementos para mantenerse en constante movimiento, pero, sobre todo, es una cultura que con su enfoque interseccional apuesta por eliminar diversas desigualdades de raza, clase y género. En México

se reconoce que la adhesión de las mujeres feministas a la cultura *hip hop* está directamente vinculada a la idea de construir un mundo donde las desigualdades se erradiquen y todas las personas sean libres para moverse en un planeta en movimiento (*Planet Rock*). Precisamente aquí radica la génesis de un *hip hop* feminista, un diálogo armonioso entre cultura *hip hop* y feminismo.

La representación cinematográfica de las mujeres en la cultura *hip hop*

En medio de la explicación sobre cómo se ha contado la historia de las mujeres en la cultura *hip hop*, como parte de la labor genealógica que se propone este artículo, ahora es el turno del aspecto correspondiente a la representación mediática. Al respecto, conviene señalar que las series, películas, documentales y canciones han abonado para la conformación de una narrativa, desde la cual se ha desprendido uno de los rostros más patriarcales —misóginos y sexistas— que se tiene con relación a la presencia de las mujeres en la cultura *hip hop*. Desde el inicio de este escrito se ha planteado cierta relación paradójica entre mujeres y *hip hop*, y una de estas relaciones está determinada por los medios de comunicación, que es además un espacio de enunciación que más han influido en México para contar la historia del *hip hop*. La importancia de los medios de comunicación no es menor, debido a que el arribo de la cultura *hip hop* a México se dio en la década de los noventa, a través de la industria cultural y la migración. A partir de entonces, la configuración de contenidos mediáticos donde se aborda el tema del *hip hop* se convirtió en una fuente importante entre la población.

La representación mediática de las mujeres en la cultura *hip hop* tuvo gran injerencia en México a partir de películas como *The Warriors*, en 1979, donde en las primeras escenas se hace explícito el intento por generar treguas en el Bronx como forma de erradicar la lucha entre pandillas. Sin embargo, en el caso de la representación de las mujeres, se plantea el modelo tradicional al mostrarlas como compañeras, novias y personas dependientes de los varones, salvo algunas excepciones, como el caso de *The Lizzies* —la única pandilla de mujeres.

La película *Wild Style*, de 1983, da a conocer a nivel cinematográfico la práctica del *graffiti* en las calles de Nueva York. La película presenta solamente a una mujer a manera de excepción. Se trata de la artista Sandra Fabara, quien es una importante graffitera conocida en la vida real como Lady Pink. En la película se representa a esta mujer graffitera como la única en un mundo masculino.

La película *Break Dance* (1984) hace explícita la expresión dancística de la cultura *hip hop*, con un error que para los integrantes de esta cultura es colosal: haberla nombrado así *Break Dance*, cuando lo que se baila en las calles es *breaking dance*. Posteriormente se hizo una segunda parte manteniendo el mismo error: *Break Dance 2*. En ambas se muestra a las mujeres como las mayoritariamente inscritas al ámbito de la danza, mientras que se hace una reivindicación de los valores considerados masculinos.

El documental *Flying Cut Sleeves* (1993), elaborado por Rita Fether y Henry Chalfant, recrea el contexto del Bronx a inicios de la década de los setenta; se trata de uno de los pocos documentales donde no sólo hay paridad en la dirección, sino que se muestra a las mujeres pandilleras en el Bronx durante la década de los setenta como protagonistas en las calles con en el *rap*, el *graffiti*, el *DJing* y el *breakign*.

El documental *From Mambo to Hip Hop* (2009), dirigido por Henry Chalfant, recrea el *soundtrack* del Bronx de inicios de la década de los sesenta y pone de manifiesto cómo el *beat* del *rap* convivió estrechamente con la salsa, sobre todo de aquella generación vinculada al Bronx, como lo fue Willie Colón. Este documental muestra mayoritariamente a músicos hombres.

La película *8 Miles* (2002), protagonizada por el rapero Eminem, relata el ingreso de la población blanca a una cultura considerada hasta el momento como propia de las personas negras. La película recrea el estereotipo femenino de las mujeres consideradas como novias o compañeras amorosas de los hombres.

El documental *Rubble Kings* (2015) recrea el escenario de la lucha entre pandillas en el Bronx. Se trata de un documental que se enfoca en mostrar el protagonismo masculino dentro de la cultura *hip hop*.

El documental *Sonita* (2015) es un referente para el *rap* feminista, porque aborda la historia de la rapera Sonita, una chica afgana que comienza a cantar en su escuela con la intención de denunciar la violencia de género.

En México, el documental *Somos lengua* (2016) es una película completamente rapeada, donde se muestra un panorama de lo que se canta a nivel nacional. En su contenido, hay presencia de mujeres y hombres, pero el protagonismo es completamente masculino.

En lo referente a las series televisivas, las mujeres en México hacen clara referencia a *El príncipe del rap en Bel-Air*, una serie protagonizada por Will Smith y transmitida en la década de los noventa. Trata de un chico negro de Filadelfia, Estados Unidos, que al verse envuelto en la lucha entre pandillas es enviado por su madre a Bel Air con la intención de alejarlo de los conflictos de la calle. Se trata de una serie que exalta los estereotipos de género femeninos y masculinos, recreados entre la población negra estadounidense.

En México, las mujeres comenzaron escuchando *rap* fundamentalmente masculino, por ejemplo, grupos musicales de Estados Unidos como Wu-Tang Clan, Rapper's Delight y Afrika Bambaata. Posteriormente, grupos mexicanos como Sociedad Café, la Banda Bastón, y por supuesto, Caló. Muchas de estas agrupaciones tienen un posicionamiento crítico con relación a las desigualdades sociales, pero —en su mayoría— reproducen los mandatos de género.

Como se puede apreciar, la genealogía mediática sobre la relación existente entre mujeres y cultura *hip hop* está claramente masculinizada y estereotipada, salvo algunas excepciones; en general, las mujeres están representadas a nivel de imagen y discursivamente como personas secundarias o dependientes de los hombres. Sin duda, en gran medida, la lectura que se tiene del *hip hop* como cultura misógina proviene de los contenidos generados en los medios de comunicación, que, al trabajar desde los estereotipos, simplifican o invisibilizan la presencia de las mujeres.

La cultura *hip hop* contada por las mujeres

En la actualidad, las mujeres en México están reescribiendo la historia del *hip hop* como una de las genealogías más importantes para comprender

la cultura del Bronx. La característica de esta reconfiguración radica en que se están posicionando como protagonistas y, en este sentido, están retornando a los orígenes de la cultura *hip hop*. Un primer retorno está determinado por la recuperación de los intentos para la construcción de paz en el marco de la guerra entre pandillas. La visibilidad de las mujeres como el motor de la construcción de paz, es determinante en la reivindicación actual.

Desde la teoría feminista se ha estudiado el papel de las mujeres para la construcción de la paz. Carmen Magallón (2006), en su libro titulado *Mujeres en pie de paz, pensamiento y prácticas*, analiza a profundidad cómo las mujeres, al ser sistemáticamente las víctimas de la violencia patriarcal, son quienes más se interesan en desarticular las confrontaciones. Para Magallón, la identificación de las mujeres con la paz está determinada fundamentalmente porque: 1) existe un alejamiento histórico de las mujeres del poder y sus instituciones que producen violencia, y 2), la capacidad de dar vida se presenta como una contradicción frente a la violencia y la muerte (p. 208). Por su parte, Anabel Garrido (2021, p. 72) analiza cómo la paz constituye una de las formas de participación política de las mujeres que, a nivel internacional, ha logrado detener guerras y conflictos. Incluso, la participación de las mujeres en la construcción de la paz está integrada a dos agendas internacionales: los ODS (o Agenda 2030 de la ONU) y la agenda de Mujeres, Paz y Seguridad, con el impulso a la Resolución 1325/2000; dichos documentos no sólo configuran procesos democratizadores para la participación de las mujeres a nivel político y social, sino que también conforman una de las aportaciones más importantes de las mujeres a la cultura en general. Los ejemplos cercanos han permitido observar cómo las mujeres tienen un papel determinante para la construcción de paz en Filipinas, Afganistán y Colombia, aunque también se ha problematizado cómo la construcción de paz es una forma de detener la violencia que recae particularmente entre las mujeres, como sucede con la violencia sexual, la violencia física y el feminicidio.

La nueva lectura de las mujeres en la cultura *hip hop* se encuentra vinculada a su papel estratégico como constructoras de paz. En el marco de la guerra entre pandillas, se visibiliza a Gwendoly Benjamin, como

la encargada de desactivar la violencia después del asesinato a su hijo Benjie. La paz no es la única reivindicación que hacen las mujeres en la reescritura de la historia de la cultura *hip hop*; en la actualidad, también se está reescribiendo lo referente al movimiento del planeta como una iniciativa impulsada por las mujeres. En este sentido, es común que en México se retorne a la fiesta de 1973, realizada en el 1520 de la avenida Sedgwick del Bronx, para dar cuenta de cómo aquella fiesta no fue motivada por Dj Kool Herc, sino por su hermana Cindy Campbell, quien fue la persona que convocó y elaboró las invitaciones para que más jóvenes pudieran asistir al espacio donde se observó la dinámica del *Planet Rock*. Hasta la fecha, gran parte del movimiento *hip hop* mira a Cindy como la pieza clave y fundante de la noción de fiesta *hip hop*. Cindy Campbell fue una *b-girl* y una artista del *graffiti*.

Otra mujer importante que es visibilizada dentro de la cultura *hip hop* es Sylvia Robinson, conocida como cocreadora de la discográfica Sugar Hill Records, una productora que se dedicó a difundir la cultura y la música *hip hop*, famosa por lanzar la canción *Rapper's Delight* (The Sugar Hill Gang, 1979). En el *rap* se reconoce como figura pionera a Roxanne Shante, quien tomó el micrófono para rapear en medio de un escenario conformado mayoritariamente por hombres, rapera a la que siguieron mujeres como Lil Kim, Foxy Brown, Eve, Nicki Minaj, Remy Ma, The Lady of Rage, Rah Digga, Jean Grae (o Rapsody), Queen Latifah, Mc Lyte, Salt n' Pepa, Bahamadia, Yo-Yo (o Da Brat), Missy Elliott, Lauryn Hill, Lisa Lopes (exintegrante de las legendarias TLC), Azealia Banks, Cardi B, Young MA y Princess Nokia. Muchas de estas raperas mostraron fuerza en sus líricas al hablar desde distintas resistencias superpuestas, como fue el caso de la rapera Queen Latifah, quien comenzó haciendo *beatbox* y transitó al canto para denunciar las desigualdades genéricas a través de la recuperación en sus canciones y videos de referencias a Angela Davis y Winnie Mandela. En este mismo sentido, se encontró el grupo Salt-N-Pepa —llamado inicialmente Super Nature—, que hizo una fuerte crítica a la violencia sexual, a la cosificación y al derecho a decidir sobre el propio cuerpo. Por tal motivo, se puede decir que el *rap* feminista, así como la existencia del *hip hop* feminista, en realidad no son fenómenos

nuevos, sino una característica que ha acompañado a toda la cultura *hip hop* desde su aparición.

En América Latina el *hip hop* también ha generado un rostro feminista en la escena del *rap*, el *graffiti* y el *DJing*. La propuesta Latinoamericana de mujeres en la cultura *hip hop* está, en principio, impulsando la participación de las féminas en la cultura del Bronx para equilibrar la escena y, además de la paridad, cuestionar los órdenes establecidos de género y propiciar un cambio cultural. En este tenor, las mujeres en la cultura *hip hop* latinoamericana se caracterizan por la conformación de organizaciones que aún son leídas como grupos externos al *hip hop* en general: una forma de defensa frente a la poca empatía que el gremio masculino pudiera llegar a mostrar. Sin embargo, las mujeres, sobre todo las raperas feministas, están tomando la batuta para destacar y hacerse visibles tanto en la calle como en los escenarios, lo cual permite pensar ahora en la construcción colectiva de mujeres feministas en el *hip hop*. Con esto, se deja de lado la noción de las mujeres como compañeras, para dar cuenta de las mujeres como activistas, como artistas y como gestoras culturales. Esto se plantea en medio de un aumento del movimiento feminista en América Latina.

Discusión y análisis

La participación de las mujeres en la cultura *hip hop* en México: una genealogía de los lugares de enunciación

El eje principal de este trabajo es el *rap* porque, como se señaló, es el elemento de la cultura *hip hop* que lo representa, debido a que tiene la capacidad de simbolizarla en su totalidad. Esto no significa que se intente hacer pasar al *rap* como la expresión absoluta del *hip hop*, simplemente brinda las pistas necesarias para advertir los recursos discursivos en torno al lugar de enunciación de las mujeres cuando hablan dentro del *hip hop*. El *rap* es el elemento que más se ha dado a conocer como representante de la cultura *hip hop* y, como tal, permite hacer un registro de cómo se ha configurado una genealogía discursiva en el caso de las mujeres y su relación con esta cultura. Para determinar los lugares de enunciación desde los cuales se ha hablado

en el *rap/hip hop* de México, se recuperan tres momentos importantes: 1) la década de los noventa, donde las mujeres cantan sobre los elementos de la cultura *hip hop*; 2) el año 2006, cuando las raperas buscan reivindicar la presencia de las mujeres en los espacios artísticos; 3) el año 2014, como el tránsito a la aparición del *rap* feminista (Lara, 2018).

En la década de los noventa, en el centro del país, grupos como Los Pollos Rudos (1998-2002), originario de Ecatepec, Estado de México, e integrado por Jezzy P y Luz Reality; así como el grupo Sabotaje (1996-1998), originario de Tlalpan, Ciudad de México, y conformado por Ximbo y Malic, se dieron a la tarea de difundir a través de su *rap* los cuatro elementos de la cultura *hip hop*; de modo que era común escuchar en sus canciones la reivindicación de prácticas como el *rap*, el *graffiti*, el *breaking* y el *DJing*. Por ejemplo, algunas de las estrofas que interpretaban los Pollos Rudos en su canción *Sueños enlatados*, son: “cuando sales en la noche y quieres ilegalear [...] este movimiento es neto y lo quieren chacalear [...] no puedes imaginar, lo que podemos hacer, una lata en la mano y piernas para correr [...] movimiento que ha llegado a todas partes del país”. De esta forma, es claro cómo en la década de los noventa el foco de atención discursivo de las mujeres raperas estaba encaminado a la labor de dar a conocer las características de la cultura *hip hop*.

En el año 2006, el discurso de las mujeres raperas en México comenzó a virar, así como su forma de organización. Una agrupación importante fue Rimas Femeninas sobre la Tarima, que estuvo vigente entre los años 2006 y 2009, y estuvo vinculada al hecho de que, en el año 2006, una mujer chilena, de nombre Moyenei Valdés, convocó a raperas de todas partes del país: dos provenían de grupos pioneros, Jezzy P y Ximbo, quienes se vieron interpeladas y se sumaron al proyecto. También se sumaron mujeres como Joaka, Batjacob, Charlotte Darat, Niña Dioz, Yoez y Nax, entre otras que no necesariamente rapeaban y que creaban arte a través del *graffiti*, la fotografía y la moda callejera. Desde entonces, Rimas Femeninas sobre la Tarima se conformó como el primer colectivo de mujeres raperas, marcando un cambio en México debido a que no existían agrupaciones grandes que reivindicaran el *rap* y los elementos de la cultura *hip hop*.

Rimas Femeninas sobre la Tarima visibilizó la presencia de mujeres en el *rap*, una de sus canciones más conocidas dice: “Canto del corazón, vengo a decirte, femenino sabor, del sentimiento pura bendición”. Es un canto que en definitiva reivindica la feminidad, la continuidad con el rol de género, con el posicionamiento de una feminidad construida desde el patrón binario y excluyente. Y si bien este posicionamiento femenino generaba algunas disputas con el posicionamiento feminista, era ya un indicador de que las mujeres estaban tomando la escena y que, pronto, este discurso también enfrentaría algunos cambios importantes.

Rimas Femeninas sobre la Tarima, como expresión del canto experiencial de las mujeres, sentaba las bases para que las mujeres hablaran desde los hechos cotidianos, desde sus problemáticas del día a día. El canto experiencial, abría las puertas para que se posicionaran a sí mismas desde un lugar de enunciación legitimado para decir lo que querían y lo que no querían. Por ejemplo, una de las canciones con la que se da a conocer dice: “Mujeres extremas, féminas bellas, postramos un altar de estrellas, orgullo latino, sin filo, sufrimos golpes, oraciones elevo durante las noches, abundan violaciones, resuenan en mis emociones, triste por humillaciones, a pesar de todo defendemos honores, no critique las formas, valemos más que moda”. Este canto, situado en la feminidad, pone el acento en un hecho que ya era llamativo: la violencia de género cometida en contra de las mujeres. Es decir, una característica determinante de este *rap* femenino era que estaba emergiendo en un contexto de violencia de género en todo México.

En esta segunda etapa del *rap* hecho por mujeres se encuentra otra agrupación que ha sido importante para la difusión de todos los elementos de la cultura *hip hop*, se trata del colectivo Mujeres Trabajando, fundado un año después de que Rimas Femeninas sobre la Tarima se desintegrara, para promover —a partir del año 2009— el *hip hop* en México, lugar donde emerge, pero también generando extensiones en Nueva York, San Salvador, Santo Domingo, Guatemala, Costa Rica, Colombia y Panamá. Mujeres Trabajando es un *crew* que impulsaron dos pioneras del rap en México: Jezzy P y Ximbo, con la intención de conjuntar todos los elementos de la cultura *hip hop*, de modo que cuenta con raperas,

graffiteras, bailarinas de *breaking* y una *DJing*. Entre las integrantes de este importante colectivo se encuentran: Jezzy P (rapera de Ecatepec), Ximbo (rapera de la Ciudad de México), Joaka (rapera de la Ciudad de México), Nax (rapera de Ciudad de México), Dayra Fyah (rapera de la Ciudad de México), News (graffitera de la Ciudad de México), Viry (medios de la Ciudad de México), Zad Aka Diana Rocks (rapera de Monterrey), Leazzy (rapera de Guadalajara), Mare Advertencia Lírika (rapera de Oaxaca), Neftys (rapera de Sonora), Audry Funk (rapera de Puebla), Chatis (rapera de Puebla), Jess (rapera de la Ciudad de México), Raw G (rapera de la Ciudad de México), Destreza (rapera de Sonora), Prinzes Fuego (rapera del Estado de México), Rabia Rivera (rapera de Torreón), Laryza García (*B-girl* de la Ciudad de México), Jenko (*B-girl* de León), Guari (graffitera del Estado de México), Gaby Loeza (*beat maker* de la Ciudad de México), Soul B (*B-girl* de la Ciudad de México) y Micherry Sirena (rapera de la Ciudad de México).

Mujeres Trabajando se conforma como el colectivo más grande de mujeres que se ha constituido en el centro de México, es la prueba clara de cómo ha evolucionado la sororidad y la capacidad de organización entre mujeres para trascender los pequeños grupos y para generar alianzas internacionales. Por la diversidad de las características de las mujeres que conforman Mujeres Trabajando, se podía apreciar cómo algunas raperas estaban transitando al discurso feminista y otras continuaban reproduciendo la noción de feminidad, motivo por el cual era claro que había una especie de coexistencia discursiva entre lo tradicional y el cambio. Esto no significa que el discurso feminista se impusiera al discurso de feminidad, porque de hecho coexistían, incluso lo hacen en la actualidad.

En México, en el año 2014, aparece de manera formal el *rap* feminista (Lara, 2018); en realidad, se trata de una atribución que mujeres académicas feministas hicieron a mujeres que rapeaban con un discurso encaminado a visibilizar y denunciar la violencia de género. En este sentido, muchas mujeres pudieron haber quedado bajo el manto de lo que se denominó el *rap* feminista, generando una pregunta inicial: *¿qué es el rap feminista?*, para posteriormente derivar en: *¿de qué hablan las mujeres que están posicionadas en este tipo de rap?*

El *rap* feminista en México

La palabra *rap* está relacionada con muchos significados; es decir, se trata de una palabra polisémica, está asociada al inglés británico y se define como: expresarse oralmente, significado que fue adoptado por el *hip hop* para enunciar líneas rimadas rítmicamente (Frasco y Toth, 2008). En esta misma lógica, se expresa que el *rap* es una abreviatura de recitar un poema (*recit a poem*), entendido como el hecho de hablar rítmicamente (Toner, 1998); también se concibe como la abreviatura de la expresión *rhythm and poetry*, ritmo y poesía en español (Díez, 2016). En algunas ocasiones se la ha entendido como poesía dialogada (Iglesias y Rodríguez, 2014), considerándola como una práctica común en la cultura popular. Más allá de estas definiciones clásicas, se indagará qué implica el *rap* feminista, porque si bien la noción de ritmo y poesía ya marca un antecedente de significación, tomar la palabra por parte de las mujeres adquiere sentidos que son transformadores.

Tomar la palabra con ritmo es un proceso de irrupción y de lucha para las mujeres, pues se considera que este acto es una forma de ir en contra de los mandatos de género que estipulan el silencio. Tomar la palabra para hablar de la experiencia es uno de los mecanismos que durante la década de los sesenta llevaron a cabo las feministas radicales con la intención de construir un lugar propio, una habitación propia, como lo señalaba Virginia Wolf a la forma de tomar una postura, un lugar de enunciación que no esté cruzado por los pensamientos y las opiniones de los demás.

El *rap* feminista puede ser definido como el canto elaborado por las mujeres —principalmente de las periferias— que integran la cultura *hip hop*, con la intencionalidad de desarticular las desigualdades configuradas alrededor de ellas por su condición de género en las sociedades patriarcales; también ha sido considerado como “la vía discursiva que estas mujeres, indudablemente diferentes, han elegido para interpelar al sistema sexo/género”. (Díez, 2016, p. 54). “La irrupción de las raperas en este mundo global cuestiona, por lo tanto, la subjetividad mujer concebida desde una matriz blanca, eurocéntrica, heterosexista y burguesa. Son esas ‘otras inapropiables’ que luchan por la igualdad, pero reivindicando las

diferencias” (Díez, 2016, p. 46). En el *rap* feminista también se configura sororidad, respeto y apoyo entre mujeres.

Asimismo, ha tenido antecedentes importantes a nivel global desde el surgimiento de la cultura *hip hop*; en la época contemporánea existen referentes que son importantes, como sucede con el canto de la rapera de origen senegalés Sister Fa, quien en sus letras lucha en contra de la ablación y otras formas de violencia contra las mujeres. También existe el caso de la rapera feminista franco-chilena Ana Tijoux, quien se posicionó desde el inicio de su carrera; así como de la guatemalteca Rebeca Lane, quien tuvo un posicionamiento claro desde el feminismo y contra el patriarcado.

La aparición de un *rap* feminista en el contexto latinoamericano tiene una importante razón de ser. Se considera, por ejemplo, que podría ser concebido como parte del capital cultural encaminado a deconstruir las jerarquías que imperan en este entorno. Se refiere a las que estarían cruzando a América Latina a través de la raza, clase, religión y sexualidad (Díez, 2016). Las condiciones de opresión que bien podrían ser analizadas desde el ámbito de la interseccionalidad estarían siendo visibilizadas en el discurso experiencial de las mujeres que cantan *rap*. En esta misma lógica, también ha cuestionado profundamente la dimensión colonialista que aún influye en la región, cuya situación ha cobrado mayor fuerza si se toma en cuenta que las formas de protesta latinoamericanas están vinculadas a la oralidad porque “ha sido un elemento fundamental en la transmisión de la historia de los pueblos indígenas”. (Díez, 2016: 46). Por ello, el *rap* habría sido fácilmente adoptado por grupos, pese al actual tránsito hacia el uso de las nuevas tecnologías.

La presencia de raperas feministas también ha sido analizada desde su profunda relación con el activismo (Díez, 2016: 53). Distinguir entre una rapera feminista y una activista sigue siendo una labor problemática dentro de la academia, porque no se logran definir los límites particulares entre una y otra; Sin embargo, las raperas tienen cada vez más claro que su percepción ante diversos públicos, más que estar vinculado al *rap*, es considerada como parte de un activismo o como una líder de opinión, o como representante de una comunidad. Las mujeres raperas también

se convierten en una especie de heraldos que dan a conocer lo que pasa en su entorno inmediato y se dan a la tarea de construir conciencia de género entre otras mujeres —y el resto de la población— para transitar hacia una desarticulación de las violencias.

Muchas raperas feministas provienen de espacios académicos, lo cual pone de manifiesto el estatuto activista/académica, tocando los límites que vuelven a poner en escena el gran debate existente al respecto. A propósito, una resolución interesante la propone Sonia E. Álvarez (2019), quien en su texto *Feminismos en movimiento, feminismos en protesta*, recupera las formas organizativas de las mujeres feministas para construir y compartir conocimiento durante los años sesenta y setenta. Para esta autora, el feminismo académico de esos años, en países como Estados Unidos, circulaba en espacios poco habituales como parques públicos, centros de asistencia y en la calle, lo que plantea una ruptura entre la dicotomía configurada entre activismo y academia para esbozar cómo el espacio —sea la calle o un salón de clases—, con respecto a la transmisión de conocimiento desde el feminismo, no determina su calidad y su validez. Además, como se recuperará más adelante, esto forma parte de una propuesta pedagógica feminista que desestructura los espacios —considerados para el conocimiento—, situación que empata perfectamente con el quinto elemento del *hip hop*, donde la calle y prácticamente cualquier lugar podría ser un espacio destinado a la enseñanza y al aprendizaje.

Para Carmen Díez Salvatierra (2016: 55), el lugar de enunciación de las mujeres raperas feministas es un espacio de frontera; es decir: “La frontera como lugar de enunciación discursiva no puede ser rígidamente enclaustrado sino abierto e impuro. Dando lugar a alianzas poderosas que realmente puedan hacer del mundo una amalgama de fronteras habitables”. Esto significa que, su enunciación, se estará dando desde diversos feminismos en diálogo constante con lo que está afuera de éste. Aunado a ello, en el *rap* feminista hay expresiones de dolor y sufrimiento social para simbolizar el descontento, y es también una herramienta para hacer y construir memoria en tiempo presente.

El *rap* feminista implementa una nueva pedagogía feminista y, al respecto, se ha estudiado cómo la calidad de interpretación depende del

grado de escolarización o nivel educativo de quien canta (Sánchez, 2016, p. 28). El debate es interesante porque se considera que las personas con mayor formación académica emplearán más categorías analíticas y, por consiguiente, sus composiciones serán mejores; por el contrario, quienes tienen menos formación producirían composiciones más limitadas. Para la cultura *hip hop* la formación académica no determina la calidad del *rap*, fundamentalmente porque es en sí una cultura del conocimiento; por consiguiente, no depende tanto del andamiaje teórico que se tenga, ya que desde el ámbito experiencial también se pueden generar letras que transmitan contenido social y crítico.

En el caso de las mujeres, la mayoría de las raperas feministas en México cada vez tienen mayor formación académica, lo cual implica una afrenta al modelo tradicional que plantea que el *hip hop* es un movimiento de calle, donde no hay preparación. En realidad se trata de un modelo mal entendido, porque se ha planteado que en la calle, como espacio público, no hay posibilidad de compartir conocimientos; sin embargo, como lo esbozaron inicialmente en la cultura *hip hop*, queda en evidencia que la calle también es un lugar donde se aprende y construyen saberes. La pedagogía feminista se hace presente en un espacio como la marca distintiva de la cultura *hip hop*, ese espacio es la fiesta *hip hop*.

Tanto el *hip hop* como el feminismo están preocupados por generar lugares donde construir saberes desde una perspectiva lúdica. La fiesta *hip hop*, como lugar por excelencia para construir conocimiento, usa el método *FreeStyle*; es decir, el acceso a un conocimiento que no es gradual y por consiguiente se aprende desde distintas disciplinas. Esto se entiende cuando se advierte que la mayoría de las raperas feministas comenzaron practicando *graffiti* o *breaking*. La pedagogía feminista es ampliamente sororal: la enseñanza entre mujeres es común y horizontal. Esta dinámica rompe con la lógica dicotómica entre alumnas y maestras. Esta pedagogía feminista plantea que las mujeres pueden transitar entre diversas prácticas artísticas sin ninguna limitante. Además, el *rap* en sí mismo ayuda al desarrollo de las capacidades creativas y lingüísticas de las personas (Sánchez, 2016, p. 26). La pedagogía vinculada al *rap* tampoco es nueva, porque “desde sus orígenes el rap ha servido para educar, el problema es

que en él se dicen las realidades de la vida, con sus problemas y cualidades, con sus pros y contras, lo bueno y lo malo” (Sánchez, 2016, p. 11).

El *rap* feminista encuentra un campo fértil de crecimiento en Latinoamérica, porque —desde una visión técnica— es una práctica sencilla de realizar. En este sentido, “para producir la música rap no se necesitan grandes inversiones; basta con tener algo que decir que agite y concientice a las masas” (Díez, 2016, p. 43). Tomando en cuenta las condiciones económicas de la región, y por supuesto las condiciones económicas de las mujeres, es notorio que la práctica de un arte que sea asequible tendría una aceptación contundente. Desde la postura del *hip hop* feminista también se han indagado las oportunidades laborales que se pueden impulsar entre las personas que realizan alguna práctica dentro del *hip hop*. Para muchas mujeres, formar parte de la cultura del Bronx implica encontrar una ocupación o un oficio, una realidad compleja laboral que tiene que ser estudiada en Latinoamérica (Ramírez y Pinzón, 2019, p. 141). Por ejemplo, en países como Colombia se está gestando un “hip-hop libre de sexismos o infinitos *Crew* [que] ha posibilitado el sostenimiento de iniciativas artísticas populares, en condiciones de total precarización del trabajo” (Ramírez y Pinzón, 2019, p. 161). En México, algunas mujeres están aprovechando el *hip hop* para generar un trabajo con remuneración.

El *rap* en general y el llamado *rap* feminista en lo particular, representan una posibilidad de expresar mediante el lenguaje las emociones, la rabia, el dolor y el sufrimiento, sin quedarse únicamente en el ámbito de lo verbal, sino dando un paso más allá, recuperando lo referente a la expresión que, en el fondo, es recuperar también lo experiencial. De esta forma, el es una vía de enunciar las violencias que se experimentan (Silva, 2017, p. 149) y es también una vía para cuestionar, deshacer y subvertir los mandatos de género.

Las mujeres feministas en la cultura *hip hop* en México: una genealogía de los feminismos enunciados

En México, el *rap* feminista comenzó a gestarse a partir del año 2014, en la periferia del país. La pregunta es, ¿desde qué feminismos hablan estas mujeres raperas? El discurso feminista de las raperas está situado en un

lugar de frontera. Esto significa que difícilmente hablan desde un solo feminismo, sino que recuperan una serie de elementos que convergen y que ponen de manifiesto el enfoque interseccional; por ejemplo, la rapera Mare Advertencia Lírika se ha posicionado desde el feminismo comunitario, es decir, un feminismo nacido en el sur latinoamericano que está caracterizado por la defensa de las comunidades, como lo hace en lo particular con los pueblos originarios. Este feminismo contempla a “las mujeres que construyen colectividad en sus territorios e intentan agrietar el muro que las cerca y es cuando irrumpen el escenario con su voz y presencia cuestionando las contradicciones en sus entramados comunitarios” (Cruz, 2020, p. 93). Se trata de un feminismo que critica la alianza existente entre el patriarcado, el extractivismo y el colonialismo.

Se comprende que Mare Advertencia Lírika se posicione desde un feminismo comunitario porque se trata de una mujer que nace en un lugar donde se articulan las desigualdades que lo caracterizan: pobreza, explotación, profundo racismo y discriminación. Mare es una mujer que crece en medio del mestizaje cultural, escuchando y viviendo en lo diverso, como lo es el estado de Oaxaca. Sin duda, la historia de vida de una rapera como ella permite entender su adhesión a este feminismo en lo particular, se trata de una mujer oaxaqueña que habita en la periferia y rompe con el estereotipo de feminidad; además, el territorio que habita ha enfrentado diversas luchas sociales que están encaminadas a la defensa de sus recursos. Este posicionamiento está claro en la canción *Bienvenido al infierno*:

Bienvenido al infierno, es aquí donde te espero, donde están las promesas que políticos no cumplieron, donde el dinero se transforma en pesadilla, y los sueños rotos se van por la alcantarilla. Bienvenido al infierno es aquí donde te espero, donde están las promesas que tus dioses no te cumplieron, donde entre santos hay demonios escondidos, esta es la realidad, así que bienvenida amiga. Tercermundista, marginada por herencia, nacida al sur del norte donde el sueño comienza, tener paciencia no es opción cuando se espera el progreso que a mi gente hace tiempo le prometieran. Sigo buscando el bienestar y no lo veo, solo veo las huellas de la explotación y el saqueo, el desempleo crece a diario y no es mentira, que los de abajo somos quienes estamos en la mira. Somos testigos de un Estado de derecho, donde sólo se

actúa si se trata de su provecho, tener respeto a los símbolos que han impuesto, es la colonización instaurada en nuestro cerebro. Pensar por cuenta propia es un lujo que cuesta caro, a ellos no les conviene que te separes del ganado, más ganan ellos y nos mantienen desinformados, una tierra empobrecida y más fuerza para el Estado (Mare Advertencia Lírka, 2022).

El *rap* feminista de Mare Advertencia Lírka, además de reflejar el feminismo comunitario, posee un fuerte acercamiento al feminismo radical; es decir, un feminismo experiencial donde las mujeres toman la palabra para nombrar el mundo y lo interpretan desde sus condiciones particulares de existencia. Así lo expresa en la canción *Incómoda*:

La mula no era arisca, pero la hicieron, la niña no era feminista pero aquí nos vemos, compas creemos, marchitos no sabemos, porque es normal que lo lobos vistan piel de chordero. Y es que hay que ver qué critica bajo qué normas, si soy yo la que está mal, o eres tú quién se conforma. Si no quieres saber nada de mí por mi pensar, si es más fácil desde tu privilegio juzgar mi andar. Y qué más da, una asesinada más, si seguro mi protesta es para quitarte tu lugar (Mare Advertencia Lírka, 2017).

Mare Advertencia Lírka también genera un constante diálogo con el feminismo poscolonial, el cual plantea que el lugar de enunciación de las mujeres ya no es el primer mundo, sino que ahora se habla desde la periferia. En las canciones de Mare Advertencia Lírka se reivindica la presencia de mujeres de los barrios y las pequeñas comunidades que han sido acalladas sistemáticamente, y que ahora apuestan por visibilizar sus historias. Son mujeres que por sus condiciones de vida estarían atravesando mayores opresiones, si se observan desde una mirada interseccional, así queda en evidencia en la canción *Escribiendo la historia*:

Pueblos, barrios, periferias, colonias y poblas; somos varias las que ya no se conforman. No callamos, escribimos ahora nuestra historia, exigiendo el derecho de existir en la memoria. Pueblos barrios, periferias, colonias y poblas, somos varias los que ya no se conforman. No callamos, escribimos ahora nuestra historia exigiendo el derecho de existir en la memoria. Ya mucho tiempo pasado con esos cuentos, negando nuestra historia y construyendo la de ellos, y es que incapaces somos de reconocerlo que nuestro mayor opresor es el que vive dentro nuestro (Mare Advertencia Lírka, 2017).

Por otra parte, el caso de Batallones Femeninos, grupo de Ciudad Juárez, Chihuahua, plantea como lugar de enunciación un *rap* experiencial; esto es, una posición ligada al feminismo radical, un feminismo que habla de las experiencias de vida de las mujeres y de la forma en la cual enfrentan las violencias de género. La crítica feminista de los Batallones Femeninos se articula al feminismo marxista y su repudio a la explotación capitalista que recae sobre las mujeres. Estos discursos se pueden apreciar en la canción *Así era ella*:

A la maquiladora, con 17 años, de nuevo la rutina se encargó de hacerme daño. Las horas duelen tanto, acaso es necesario, nos roban el salario, qué es lo que está pasando. Voy de regreso a casa y es como medio día, llevo un pantalón azul, sandalias y blusa amarilla. Noto que me miran, más no me imaginaba, que el miedo me atraparan cuando sola caminaba, sentí que alguien se acercaba y aceleré mi paso, cuando jalaron mi mano, grité lo más que pude, todos se volvieron sordos, nadie dijo nada, nadie miró nada y violada, torturada, amenazada, amordazada, con lágrimas imploraba que esto terminara, ayudaba gritaba, pero lejos estaba y ya no regresó a casa (Batallones Femeninos, 2015).

El feminismo radical empleado por el grupo Batallones Femeninos pone el acento en que el sexo y el cuerpo de las mujeres son la base de su opresión, y que el derecho a decidir sigue siendo una de las principales expresiones del patriarcado, como lo señalan en la canción *Aborta el sistema*:

Ni puta por coger, ni madre por deber, ni presa por abortar, ni muerta por intentar. Ni putas por coger, ni madres por deber, ni presas por abortar, ni muertas por intentar. Ni presas por abortar, ni muertas por intentar (Batallones femeninos, 2021).

Otro ejemplo de cómo se expresa el *rap* feminista en México es Masta Quba, de quien se aprecia un discurso encaminado a desestructurar los roles de género femeninos, apelando también a un posicionamiento que bien podría estar vinculado al feminismo radical. Así lo manifiesta en su canción *Autodefensa*:

Cuentos de princesas, y telenovelas, decir que somos las pasivas, que somos indefensas. No dudes en usar la fuerza para tu defensa. Y grita fuerte, pon al agresivo en evidencia. Quita del camino a quien te acosa, respóndele a quien te insulta, a quien te toca (Masta Quba y Marica, 2017).

Finalmente, la rapera feminista Audry Funk tiene un posicionamiento vinculado al feminismo radical, donde plantea que las mujeres ya no pueden ser representadas por ningún otro sujeto. Se trata de un *rap* que estaría haciendo una vuelta al hecho de que ningún elemento referencial —fuera de las mujeres— puede ser empleado para representarlas, y así lo refiere en la siguiente canción titulada *No me representas*:

No me representas, no. Yo me represento, hoy. Vamos a darle movimiento en mi palabra el universo, me represento yo. No me representas, no. Yo me represento, hoy. Vamos a darle movimiento, en mi palabra el universo. Tu virilidad no me representa, no necesito de un hombre para que me tomen en cuenta, porque mi voz con el viento se conecta, haciendo poesía declaro mi independencia. Unión combativa que con canto me libera, palabra que con el todo lo inyecta, es la energía que fluye en el cuerpo. Pensamientos ancestrales alimentan mi sustento. Por eso ser parte del movimiento, que marea, desafía, encanto normado, desafina, en sociedad mezquina, al borde del colapso y se avecina, justicia tardía. Mucho cuidado en la esquina hija. Que allá afuera la cosa está que arde, hay mucho macho bien vestido de cobarde (Audry Funk, 2016).

Conclusiones

El *hip hop* feminista no es un fenómeno nuevo, su presencia es evidente desde el nacimiento de la cultura *hip hop* en el Bronx, en Nueva York, y ha acompañado a esta propuesta en su propagación por todo el mundo. Prácticamente desde el inicio de la cultura *hip hop* han existido mujeres que plantean, desde el *rap*, el *Djing*, el *breaking* y el *graffiti* erradicar los mandatos de género para establecer una oferta equitativa acorde con la formulación *hip hop* de construir un mundo donde todas las personas pueden convivir independientemente de sus características.

El *hip hop* feminista está tomando un rostro protagónico en los países de periferia, principalmente en toda Latinoamérica, donde, evidentemente, México no es la excepción. Desde el año 2014 existe un importante movimiento de raperas feministas que reivindican la existencia de un *hip hop* feminista acorde a las necesidades de la región, es decir, un *hip hop* feminista que apela a la interseccionalidad para develar que la opresión de las mujeres sigue estando atravesada por la raza, la

clase y el género. ¿Se podrá decir entonces que el *hip hop* feminista cobra protagonismo en México porque es una herramienta de las mujeres en el marco de la Cuarta Ola del Feminismo? En definitiva, sí, el *hip hop* en México volvió a ser feminista gracias a la movilización de mujeres —en su mayoría jóvenes— que ahora luchan por sus derechos.

El *hip hop* feminista encuentra un espacio fértil en México debido a que las mujeres ven en esta cultura un planteamiento que posibilita generar discurso desde cualquier lugar, a partir del método *Freestyle*; por tal motivo, los feminismos que expresan en su actuar son diversos, son de frontera, aunque sí es claro apreciar un posicionamiento referente al feminismo comunitario, radical, poscolonial y marxista, como síntomas de las mayores desigualdades que cruzan a las mujeres que habitan este país.

Referencias

- Álvarez, S. (2019). Feminismos en movimiento, feminismos en protesta. *Revista Punto Género*, 11: 73-102. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/53881/56640>
- Berger, P.L. (1969). *El dosel sagrado. Elementos para una sociología de la religión*. Amorrortu Editores.
- Blackman, Sh.J. (1998). The School: 'Poxy Cupid' an Ethnographic and Feminist Account of a Resistant Female Youth Culture: The New Wave Girls. En: Skelton Tracey y Valentine Gill (eds.), *Cool Places. Geographies of Youth Culture*. Londres y Nueva York, Routledge.
- Chang, J. (2014). *Generación hip hop. De la guerra de pandillas y el grafito al gangsta rap*. Caja Negra.
- Chaparro, A. (2022). Las olas feministas, ¿Una metáfora innecesaria? *Korpus* 21, II (4): 77-92.
- Cochrane, K. (2013). The Fourth Wave of Feminism: Meet the Rebel Women. *The Guardian*. Tue 10 Dec 2013. <https://www.theguardian.com/world/2013/dec/10/fourth-wave-feminism-rebel-women>
- Cruz, D. (2020). Feminismos comunitarios territoriales de Abya Yala: Mujeres organizadas contra las violencias y los despojos. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos REPL*, 3 (1): 8-202. <https://journalusco.edu.co/index.php/repl/article/view/2581/3983>

- Díez Salvatierra, C. (2016). Feminismos activistas en el rap latinoamericano: Mare (Advertencia Lírika) y Caye Cayejera. *Ambigua, Revista de Investigaciones sobre Género y Estudios Culturales*, 3: 39-57.
- Frasco, L. y Toth, F. (2008). *La génesis del hip hop: Raíces culturales y contexto sociohistórico*. IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas. <https://cdsa.aacademica.org/000-080/454.pdf>
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. La Edición de la Piqueta.
- Garrido, A. (2021). *La construcción de paz en Colombia: Sin mujeres, no hay paz posible*. Cuadernos de Gobierno y Administración Pública, 8-2: 71-81. Ediciones Complutense.
- Iglesias, L. y Rodríguez A. (2014). La cultura hip hop: Revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la Educación*, 26 (2): 163-182. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261163182/12719>
- Lara, N.L. (2018) *Las mujeres y sus prácticas discursivas en la cultura hip hop en México: Un estudio en torno a las manifestaciones de agencia y resistencia genéricas*. Tesis doctoral. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lamas, M. (2021). *Dolor y política. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo*. Océano.
- Magallón C. (2006). *Mujeres en pie de paz: Pensamiento y prácticas*. Siglo XXI.
- Mansilla, N. (2020). Música y política. El hip hop como contracultura y su nacimiento de la mano del movimiento negro. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadiario.mx/El-hip-hop-como-contracultura-y-su-nacimiento-de-la-mano-del-movimiento-negro>
- McRobbie, A. y Garber, J. (1976). Girls and Subcultures. En: Stuart Hall y T. Jefferson (1976), *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. Routledge. Birmingham. <https://dodgeengl106.files.wordpress.com/2012/02/girls.pdf>
- Moraga. M.; Solorzano, H. (2005). Cultura urbana hip-hop. Movimiento contracultural emergente en los jóvenes de Iquique. *Última Década*, 23: 77-101.
- Nateras, A. (2002). *Jóvenes, culturas e identidades urbanas*. UAM-I/Porrúa.
- Wiki Rap Hip Hop (2022). *El término de la palabra*. https://rap.fandom.com/es/wiki/hip_Hop#:~:text=La%20creaci%C3%B3n%20del%20t%C3%A9rmino%20hip,de%20los%20soldados%20al%20marchar.
- Ortner, Sherry B. (1979) ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En: Olivia Harris y Kate Young (Compiladoras), *Antropología y feminismo* (pp. 109-131). Editorial Anagrama.

- Sánchez, E.I. (2016). *hip hop y rap: Medios de identificación social en los jóvenes del Distrito Federal: Reportaje*. Tesis. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón. Disponible en: <http://132.248.9.195/ptd2016/abril/0744034/0744034.pdf>
- Silva, D.A. (2017). Somos las vivas de Juárez: Hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología* (79): 147-174. México. ISSN: 0188-2503/17/07901-06 <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n1/0188-2503-rms-79-01-00147.pdf>
- Reguillo, R. (2000). Las culturas juveniles: Un campo de estudio; breve agenda para la discusión. En: M. Carrasco (comp.). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.
- Rose, T.A. (1994). *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*. Middletown, Wesleyan University Press.
- Tijoux, M.E.; Facuse, M. y Urrutia, M. (2012). El hip hop: ¿Arte popular de lo cotidiano o resistencia táctica a la marginación? Polis. *Revista Latinoamericana*, 11 (33): 429-450. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300021
- Toner, Anki (1998). *Hip hop*. Celeste, España.
- Vargas, G. (2010). *La cosmovisión de los pueblos indígenas*. Universidad Veracruzana.

Nelly Lucero Lara Chávez

Mexicana. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora en el Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: género y comunicación, estudios culturales, feminismos.

Correo electrónico: nelly_lucero@hotmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

De maestras y escritoras a periodistas: Evolución y actualidad del periodismo femenino en el Ecuador

From Teachers and Writers to Journalists: Evolution and Status of Female Journalism in Ecuador

Ana Gabriela Dávila Jácome^{ORCID: 0009-0007-6293-5417}

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Recepción: 14/11/22

Aprobación: 05/07/23

Resumen

Las mujeres periodistas han cumplido un rol decisivo en la consolidación del periodismo en el Ecuador. Sus pasos en este campo empezaron a principios del siglo XX, cuando, como maestras y escritoras, difundieron sus ideas, inicialmente en las aulas de los colegios y luego en la fundación de las primeras revistas femeninas de la época. En la década de los noventa, el ingreso de las mujeres a los medios de comunicación aumentó y siguió avanzando sin detenerse hasta la actualidad. Hoy existe un gran número de mujeres en el periodismo, por lo que según algunas autoras se puede hablar de una feminización de la profesión, es preciso señalar que ésta no ha llegado de la mano de la erradicación de los estereotipos de género que

Abstract

Female journalists have carried out a significant role in the strengthening of journalism in Ecuador. Their steps in this field started when, at the beginning of the XX century, both female teachers and writers disseminated their ideas, initially in classrooms, and afterwards in the first women's magazines they founded at that time. In the 1990s, the entry of women into the media increased and continued to advance without stopping until today. Today there are many women in journalism, so according to some authors one can speak of a feminization of the profession. It should be noted that this has not come hand in hand with the eradication of gender stereotypes that have historically been present in the media. At all stages

históricamente han estado presentes en los medios. En todas las etapas del desarrollo de la profesión, las mujeres han tenido que enfrentar estos estereotipos para lograr la igualdad con sus pares masculinos, lo que refleja que el camino no ha sido fácil pero tampoco un limitante para destacarse en un entorno dominado por hombres, y para constituirse en uno de los puntales para el fortalecimiento del periodismo en el país.

Palabra clave

Periodismo, medios de comunicación, trabajo periodístico, periodismo femenino, trabajo productivo y reproductivo.

of the development of the profession, women have had to face these stereotypes to achieve equality with their male peers, which reflects that the road has not been easy. But neither has it been a limitation to stand out in an environment dominated by men and to become one of the mainstays for the strengthening of journalism in the country.

Keywords

Journalism, mass media, journalistic work, women's journalism, productive and re-productive work.

Introducción

En los últimos años, en Ecuador, el periodismo como campo laboral ha atravesado profundos cambios, producto de la transformación de los medios de comunicación, generada principalmente por el avance de la tecnología y de la comunicación digital. Algunos de estos cambios están relacionados con el personal que labora en estos espacios: las periodistas y los periodistas. Aunque una importante cantidad de mujeres se desempeñan en el periodismo, el número de hombres que trabajan en los medios de comunicación sigue siendo mayor.

No se trata de un asunto cuantitativo, sino de un notorio protagonismo del sexo masculino en las salas de redacción, lo cual se observa en que los hombres siguen siendo quienes, desde las cabezas editoriales de los medios, toman las decisiones sobre lo que se publica y lo que no. En ese sentido, en los medios ecuatorianos impera una cultura patriarcal que ha hecho que la mujer experimente una evolución profesional de la prensa, empañada por estereotipos de género, los cuales le han impedido alcanzar el mismo desarrollo que sus pares masculinos.

Ecuador se ha caracterizado por ser un país en el que casi nada se ha indagado sobre la cultura periodística nacional y sus actores, entre éstos, los periodistas. Es preciso señalar, además, que las escasas investi-

gaciones que han explorado este campo pocas veces lo han hecho desde una perspectiva de género; es decir, estos trabajos no se han enfocado de forma particular en las mujeres periodistas como elementos que forman parte de dicha cultura.

La única institución oficial que ha utilizado una variable de género, a través de la cual ha sido posible recoger información específica sobre las mujeres periodistas, es el Consejo de Comunicación, instancia gubernamental que lidera y promueve procesos relacionados al acceso, desarrollo y promoción de los derechos a la libertad de expresión, la información y comunicación. En el último registro público de medios, realizado por esta institución en 2021, se observan datos sobre cuántas mujeres y hombres periodistas trabajan en los medios ecuatorianos, y cuántos se desempeñan en cargos de dirección al interior de estos espacios. No obstante, estos datos resultan insuficientes para dar cuenta de la realidad de las mujeres como trabajadoras de los medios, como periodistas en ejercicio profesional.

Existen pocas investigaciones relativas al ejercicio periodístico de las mujeres. Aunque en dichos estudios se han mostrado cifras y se han revelado elementos, éstos carecen de alcance, profundidad y continuidad —en alguna medida son aislados, pero de igual manera se muestran en este trabajo— por lo que no han logrado constituirse como estudios representativos o referenciales ni consolidar una línea de investigación en este campo.

Otras instancias relacionadas con los medios de comunicación y la práctica periodística, como organizaciones no gubernamentales y asociaciones gremiales, por ejemplo, tampoco cuentan con información precisa. Luego de un sondeo realizado por instituciones nacionales, como Fundamedios —reconocida ONG que trabaja en temas relacionados a los medios de comunicación y a la libertad de expresión— se constató que, a pesar de ser una instancia que ha velado por el respeto de los derechos humanos, no se ha enfocado en la situación de los periodistas al interior de los medios, en general, mucho menos de las mujeres periodistas, en específico.

Asimismo, en la Unión Nacional de Periodistas —organización gremial que acoge a 620 periodistas de todo el país—, 40% son mujeres, pero tampoco se ha levantado información de este tipo (Rosales, 2013).

Estos elementos permiten señalar que en el país existen pocos estudios representativos sobre el periodismo como campo laboral, en general, y en específico sobre la situación de las mujeres en este ámbito. Este artículo tiene el objetivo de mostrar la evolución que ha tenido el periodismo femenino a lo largo de la historia a través de una breve retrospectiva desde los inicios de la profesión, a principios del siglo XX, hasta la actualidad, cuando es posible observar al periodismo como una profesión que ha logrado una importante impronta femenina, fruto del rol que han cumplido las mujeres en este campo. A la vez, el artículo se enfoca en presentar los rasgos que caracterizan a la situación actual de las periodistas en el Ecuador.

Aproximaciones teóricas

Los conceptos que atraviesan esta investigación y que se han utilizado para interpretar los resultados son varios, por lo que en este apartado se incluirán únicamente los que resultan centrales. Primeramente, cabe señalar que, por un lado, este estudio se enmarca en el ámbito de la comunicación, puntualmente de los estudios sobre los medios de comunicación y el periodismo; y por otro lado, se encuentra inmerso en los estudios de género, específicamente en lo que concierne a los estereotipos y roles de género.

Para Isabel Rauber, el género es “la forma social que adopta cada sexo, toda vez que se le adjudican connotaciones específicas de valores, funciones y normas, o lo que llama también, no muy felizmente, roles sociales. No está vinculado a lo biológico, sino a lo cultural, a lo social” (Rauber, 2003, p. 10). Esta definición se enmarca en lo que señala la teoría feminista, sobre todo desde la época en la que se habla del género como una construcción cultural. La palabra *cultura* puede ser interpretada como un cúmulo de valores, creencias y costumbres que se aprenden y que, además, se transmiten de generación en generación, en este caso, perpetuando en el tiempo las diferencias entre hombres y mujeres.

Arellano señala que mientras el sexo es una categoría biológica, el concepto de género hace referencia, más bien, a la construcción social del hecho de ser hombre y semujer, las expectativas y valores, la interrelación entre hombres y mujeres, así como las diferentes relaciones de poder y subordinación existentes entre ellos (Arellano, 2003).

A partir de esta conceptualización aparecen los estereotipos que para Aguilar y González son:

El conjunto de creencias existentes sobre las características que se consideran apropiadas para hombres y mujeres. Los estereotipos crean, a su vez, los roles de género, es decir, la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana, tanto ellas como ellos, según lo que se considera apropiado para cada uno (2013, p. 209).

Desde esta perspectiva, históricamente han sido atribuidos, a ambos sexos, distintas características: la sensibilidad, ternura, emoción, pasividad, sumisión e intuición, asociado a lo irracional y subjetivo, a la mujer; mientras que al hombre se le identifica con tener valor, fuerza y poder, lo cual, a su vez, está relacionado con lo racional y lo objetivo. Según Isabel Rauber (2003), estos adjetivos expresan la base sociocultural de la desigualdad entre las relaciones de los sexos, sobre las que se asienta la subordinación jerárquica de la mujer frente al hombre.

Con relación a los roles de género, la autora explica que la división y asignación de roles determinados ocurrió durante un proceso de diferenciación de tareas, marcado principalmente por la necesidad de sobrevivencia de las comunidades o núcleos familiares. En esa línea afirma que:

El origen histórico de la discriminación de la mujer nace de la diferencia de roles como la forma más primaria de división del trabajo: la mujer se centra en la maternidad y en el ámbito doméstico y el hombre asume el quehacer público, socialmente valorado como más importante que el privado (Rauber, 2003, p. 14).

Para Rauber (2003), esto habla de la existencia de una diferenciación cultural creada por la sociedad, entendiéndolo que el trabajo es, quizá, la primera conquista cultural de los seres humanos y de una diferenciación natural —biológica—, la cual subyace y atraviesa cualquier propuesta de equidad entre los sexos. En ese sentido, no se trata de negar las diferencias

que existen entre los sexos, sino de eliminar las diferencias en los roles atribuidos a hombres y mujeres.

En tanto, para Eagly (citado por Godoy y Mladinic, 2009), los roles de género se basan en las diferentes posiciones que ocupan hombres y mujeres en la división sexual del trabajo. Apartir de esto, las personas infieren que esos roles reflejan características personales o disposiciones internas naturales. Eagly nombra a los rasgos atribuidos a las mujeres como comunales y a los atribuidos a los hombres como agénticos, señalando que ninguna de estas atribuciones de roles es definitiva, ya que, si bien los sexos son diferentes entre sí, no lo son completamente, pudiendo tanto hombres como mujeres presentar, en distintos niveles, rasgos agénticos y comunales.

El campo laboral ha sido históricamente un espacio en el que han predominado los estereotipos de género, marcando las diferencias entre hombres y mujeres. Precisamente, en este contexto surge el concepto de *techo de cristal*, que refiere a la existencia de una barrera invisible que limita a las mujeres el acceso a cargos de poder dentro de los entornos laborales, y que estaría configurada por estereotipos de género que les impiden su ascenso profesional (Busto, 2010).

Según Griselda Martínez (2001, p. 65):

La idea del cristal alude a un límite imaginario y, por ende, subjetivo que impide a las mujeres que ya participan en el ejercicio del poder, escalar las máximas posiciones jerárquicas. De ahí que representa un límite simbólico que resguarda para los hombres las posiciones más altas en las que se ejerce la toma de decisiones.

Este es un concepto aplicable a todo tipo de organizaciones, incluyendo los medios de comunicación, donde continuamente se ve que persisten limitaciones para que las mujeres accedan a los cargos de dirección desde donde pueden tener influencia en los contenidos que se publican. Son los medios de comunicación donde, precisamente, tiene lugar la práctica del periodismo.

Algunas de las definiciones que se han desarrollado sobre el periodismo centran su atención en las actividades y rutinas que desarrollan los periodistas para obtener la información —principal insumo de su trabajo—, y otras están enfocadas en el rol que cumplen en la sociedad.

Para Kovach y Rosenstiel (2012, p. 24), el propósito del periodismo es “proporcionar a los ciudadanos la información que necesitan para ser libres y capaces de gobernarse a sí mismos”. En otras palabras, le estarían adjudicando al periodismo la capacidad de influir en la sociedad, a través de la información que ésta absorbe. Es decir, el periodismo contribuiría a la conformación de la percepción sobre la realidad, algo que también se les adjudica a los medios de comunicación.

Además, Kovach y Rosenstiel reflexionan sobre el aspecto instrumental del periodismo, como un conjunto de tareas —enmarcadas en los principios propios de la profesión— que se desarrollan para conseguir la información que, una vez procesada, será consumida por el público. “El periodismo busca recoger, sintetizar, jerarquizar y publicar información relativa a la actualidad, apelando a fuentes verificables o al testimonio del profesional en el tema” (Kovach y Rosenstiel, 2012, p. 40). En esta definición aparecen las fuentes como un elemento fundamental de la práctica periodística, entendidas como las personas, documentos o instancias de donde proviene la información que registra el periodista y en las cuales basa su trabajo, ya que el periodismo es una práctica que involucra el registro de la realidad, desde la voz de los implicados en los hechos.

Por su parte, Ortega y Humanes (2000) señalan que el periodismo es entendido como parte de un sistema social, su función sería hacer público lo que sucede y estaría al servicio del bien común; esta última característica es quizás una de las que más identifica al periodismo, lo diferencia de otras profesiones y permite comprender su naturaleza.

El periodismo, desde sus inicios, muestra su compromiso con la sociedad al informar con veracidad y develar todo aquello que permanece oculto en las esferas de poder y que afecta a dicha sociedad. En ese sentido, uno de los valores de esta profesión radica en la capacidad que tiene para influir en la transformación de una realidad y para propiciar la justicia, la igualdad y el bienestar de la colectividad.

Por todo lo apuntado, no hay duda de que el periodismo implica, entre otras cosas, un arduo trabajo mental, ya que, en gran parte, es un oficio que conlleva reflexión y análisis de la realidad. También requiere una gran dosis de creatividad, que permita renovar y actualizar los pro-

ductos informativos que se encuentran inmersos en ciclos de producción y que se desarrollan cíclicamente sin parar. En esa línea, quien ejerce el periodismo requiere tener una aguda agilidad mental, toda vez que, en el proceso de recabar la información de las fuentes se pueden presentar múltiples situaciones que impliquen un replanteamiento sobre la marcha de las acciones previamente definidas.

En el día a día, la capacidad mental está volcada en la producción de las noticias, pues representan una parte constitutiva y característica de la práctica periodística; por ello, resulta necesario referirse al concepto de rutina periodística, toda vez que el proceso de producción está basado en una rutina de trabajo estandarizada, en actividades que habitualmente realizan para conseguir la información.

El personal periodístico cumple reiteradamente las rutinas para obtener la información, y éstas tienen un carácter internalizado, institucional y repetitivo. Para Kovach y Rosenstiel (2012) son comprendidas como las prácticas que se realizan en diversos momentos y que orientan todo el proceso que genera información noticiosa. Los y las periodistas han desarrollado estilos sobre cómo realizar su trabajo, es decir, han definido sus propias rutinas productivas, basadas en su conocimiento y experiencia, en las normas de los medios en los que trabajan y en la naturaleza de los hechos que cubren.

A través de lo señalado, se destaca la concepción del periodismo como un trabajo intelectual, dado que eso tiene una repercusión directa con la forma de trabajo imperante en los medios de comunicación; en otras palabras, con las características de las rutinas que diariamente enfrentan las mujeres. El producto es resultado de un trabajo intelectual, esto significa que posee un valor social. En la práctica, además, este tipo de pieza implica altos estándares de calidad, por la rigurosidad que se debe mostrar en la información, por el contraste minucioso de fuentes y la impecable presentación que debe alcanzar, entre otros requerimientos.

El periodismo implica dedicar bastante tiempo y esfuerzos diarios, tomando en cuenta que sus productos circulan todos los días, lo que impacta en la forma de trabajo de las mujeres en razón de éstos, entre otros aspectos.

Metodología

Para recabar los datos se utilizaron dos técnicas: revisión bibliográfica y entrevista semiestructurada. Las fuentes bibliográficas encontradas, en su mayoría, revelaron que el origen y evolución del periodismo femenino no han sido registrados desde estudios propios sobre el mismo, sino desde la historia de la profesionalización de las mujeres, principalmente, de la mano de la historiadora experta en género Ana María Goestchel, quien ha investigado el rol de las mujeres ecuatorianas en distintas épocas de la historia. Los datos se recogieron de las entrevistas realizadas y de las estadísticas proporcionadas por el Consejo de Comunicación.

Se hicieron entrevistas semiestructuradas a siete mujeres destacadas en esta profesión; de ellas, dos han ganado el Premio Nacional de Periodismo “Eugenio Espejo” y otros galardones internacionales; además, cuentan con una amplia experiencia avalada por casi treinta años de trabajo; cuatro son, desde hace tiempo, editoras generales y directoras de medios, e iniciaron en la profesión en la década de los noventa, cuando el ingreso de las mujeres al periodismo se intensificó paulatinamente y que se evidenció no sólo con el aumento de mujeres en las aulas, sino también con su presencia en las redacciones de los medios de comunicación.

Entre los parámetros que se eligieron para definir la muestra estaba el que fueran mujeres que tuvieran entre veinte y treinta años en la profesión. Estos años en el oficio les permitiría reflexionar cómo ha evolucionado la profesión y cómo se ha modificado el rol de las periodistas. Sus edades oscilan entre los cuarenta y los cincuenta y cinco años; dos trabajan en medios digitales, dos en noticieros de televisión y tres en periódicos. Algunas de las preguntas planteadas durante la entrevista giraron en torno a los estereotipos de género presentes en los medios, al rol que hoy tienen las mujeres en el periodismo, a los rasgos que han caracterizado la evolución de la profesión en los últimos años, al acceso de las mujeres a los cargos de poder y a las características de la cultura imperante en los medios. Las entrevistas duraron una hora, aproximadamente, se grabaron en audio y luego se transcribieron para ser analizadas. Se decidió no revelar los nombres de las entrevistadas por confidencia-

lidad, los extractos de sus discursos están identificados con seudónimos, así como el tipo de medio en el que trabajan.

Resultados

Las maestras y escritoras: el origen de las mujeres periodistas

La cronología del periodismo ejercido por mujeres en el Ecuador, en su mayoría, proviene del campo de la historia. Desde esa fuente se conoce que las antecesoras de las periodistas fueron las maestras, mujeres consideradas de *libre pensamiento*, quienes manifestaron sus ideas en las aulas de los colegios y en las revistas femeninas que nacieron a inicios del siglo XX (Goetschel, 2007).

La Revolución Liberal se desarrolló entre finales del siglo XIX y principios del XX, su líder fue uno de los presidentes más emblemáticos del Ecuador, el general Eloy Alfaro. Fue una etapa decisiva en la vida de las mujeres ecuatorianas, sobre todo, en lo referente a la educación. La visión del Estado respecto de las mujeres durante este período cambió, concibiendo su rol de manera distinta.

El discurso estatal ya no circunscribió a las mujeres únicamente al hogar, o a un espacio semi público, dependiente de la iglesia o del padre de familia como en el periodo anterior, sino que comenzó a ser planteada su incorporación como sujetos al espacio público y productivo (Goetschel, 2007, p. 77).

El liberalismo creó en el Ecuador fuentes de trabajo para las mujeres en el sector público y en el profesorado, y le dio un impulso inédito a la educación, sobre todo, al incorporar la educación laica, bajo la cual empezaron a formarse las mujeres. Esto no quiere decir que los roles tradicionales como madres y esposas desaparecieran, pero “hubo el intento de que se secularizaran en función de la ideología liberal del progreso y de las nuevas formas de control del cuerpo social y de los individuos” (Goetschel, 2007, p. 78).

A partir de la educación laica, que fue uno de los puntales de la administración de Alfaro, algunas mujeres entraron al mítico colegio Mejía de Quito, que existe hasta el día de hoy, y se graduaron de bachilleres, según Goetschel. Una pieza fundamental del proceso de formación de

las mujeres fueron las maestras, quienes empezaron a ser más entrenadas que antes para afrontar el desafío de educar a sus pares.

En el siglo XIX ya existían profesoras e institutrices, pero es en el contexto de la Revolución Liberal que la creación de los colegios impulsó la educación femenina del país, lo que incrementó el número de maestras y que éstas adquirieran mayor nivel de formación y de profesionalización. Enmarcadas en el objetivo del gobierno de Alfaro de implementar una educación laica, gratuita y obligatoria, las maestras desarrollaron prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyeron a formar mujeres con un pensamiento menos tradicional y más autónomas en medio del sistema dominante (Goetschel, 2009). Algunos colegios donde estas maestras se formaron aún existen, como el Normal Manuela Cañizares, en Quito, y el Instituto Nacional de Señoritas Rita Lecumberry, en Guayaquil.

Esas prácticas estaban acompañadas de un discurso que las motivaba a que, sin alejarse de sus roles tradicionales propios de la esfera doméstica, exploraran en torno a otros que les permitieran tener una participación en lo público, exhortando a las jóvenes a reflexionar respecto de su rol y su identidad de mujer. Las maestras proponían replantear el rol femenino desde las capacidades de las mujeres y desde sus posibilidades de acción en un mundo dominado por hombres.

Sin embargo, ellas no solamente querían que este pensamiento fuera asimilado por sus pupilas, sino que pretendían plasmarlo por escrito, anhelando una mayor repercusión social. De esa forma nacieron los primeros textos cargados de reflexiones en torno a un sujeto femenino que empezó, a inicios del siglo XX, a transitar por el campo de lo público; y en estas mismas instituciones educativas donde trabajaban las mujeres empezaron a circular estos productos (Plaza, 2014).

Con este espíritu reflexivo y emancipador se constituyeron en el país los primeros medios creados por mujeres, concretamente las primeras revistas femeninas, que tuvieron en sus filas a maestras e incipientes escritoras que encontraron un espacio para intercambiar sus ideas sobre el mundo femenino, chapotear en la literatura e inaugurar una etapa que podría ser considerada como el preludio de la participación de la mujer en el periodismo ecuatoriano. La historia de las mujeres periodistas en el

Ecuador la empezaron a escribir las maestras y las escritoras, quienes se aproximaron al oficio periodístico a través de sus transformadores discursos.

El ambiente de cambios económicos, políticos y sociales de las primeras décadas del siglo XX permitió que, efectivamente, escritoras y maestras crearan revistas en las que defendieron principios de equidad y de mejoramiento de la condición de la mujer. Según Goetschel (2009, p. 27), estas revistas fueron esenciales para el progreso literario de las escritoras ecuatorianas, porque crearon un ambiente de solidaridad y unidad femenina que impulsó a publicar sus textos, a pesar de las dudas y temores que las acompañaban; además, en estas publicaciones se podían ver ciertos rasgos del discurso feminista, ya que parte de sus contenidos cuestionaba el rol tradicional de la mujer y la alentaban a tener un mayor protagonismo social.

Alas, fundada en 1934, fue una de las primeras revistas que se creó en Quito. Entre sus directoras y redactoras —todas maestras del emblemático colegio quiteño que existe hasta hoy, el Liceo Municipal “Fernández Madrid”— se encontraba Zoila Ugarte de Landívar, destacada figura de las letras ecuatorianas. La revista estaba enfocada en temas referentes a la educación y la historia, con un particular énfasis en la labor de las mujeres que se caracterizaban por su capacidad creadora y profesional.

Otra revista reconocida de la época fue *Flora*, fundada en 1917. En sus contenidos se reflejaba el pensamiento de su creadora, la maestra Rosaura Amelia Galarza, quien defendió la educación de la mujer y que tuviera participación en el espacio público, pero tampoco cuestionaba el rol socialmente impuesto de madres y esposas. Más allá de esto, según Goetschel, lo que más destacó de este espacio es que fue conformado como una pequeña empresa editorial que incursionó en el campo del financiamiento a través de suscripciones —un modelo novedoso para la época—, además de hacer algo parecido a lo que hoy se conoce como crónica social y de constituirse como un punto de encuentro para las mujeres con inquietudes intelectuales.

En 1905 se fundó la primera revista femenina del Ecuador: *La Mujer*; no sólo fue una de las más representativas de la época por haber sido la pionera, sino también por haberla fundado la maestra y escritora,

Zoila Ugarte de Landívar, considerada la primera periodista ecuatoriana de la historia, quien, con sus ideas progresistas, posicionó un discurso que reflexionaba en torno al rol que ocupaba la mujer en la sociedad e instaba a que fuera transformado.

Zoila, quien en sus textos usaba el seudónimo de Zarelia, nació en Machala, ciudad ubicada en la costa ecuatoriana, en 1864; fue una escritora liberal-radical, notable figura de la producción escrita femenina hasta la primera mitad del siglo XX; también fue directora de la Biblioteca Nacional y maestra de los emblemáticos colegios quiteños que permanecen hasta hoy: Manuela Cañizares, Liceo Fernández Madrid y Simón Bolívar (Goetschel, 2009). La machaleña fundó, en 1922, la Sociedad Feminista Luz del Pichincha y el Centro Feminista Anticlerical, agrupación que luchó por el voto femenino en el Ecuador, mismo que se hizo realidad en 1929.

Los contenidos que se publican en *La Mujer* muestran, según Goetschel (2009), que las mujeres comienzan a asumirse desde una condición de género y, a partir de esta postura, cuestionan el lugar que les ha sido asignado en la sociedad, apelan a la igualdad ciudadana y defienden las cualidades femeninas.

Lo descrito en estas líneas demuestra que las primeras décadas del siglo XX fueron decisivas para el progreso de las mujeres ecuatorianas, pues marcaron el inicio de su participación en el periodismo, actividad que no existía como una profesión formal, pero sí como un oficio realizado, principalmente por hombres. Éstos, en su mayoría, eran intelectuales de las clases altas y colaboraban en los primeros periódicos de la época, como son *El Telégrafo*, *El Comercio* y *El Universo*. No fue sino hasta los años cuarenta que el periodismo se formalizó como profesión en el país. La Universidad Central del Ecuador fue la primera en ofrecer la carrera, en 1943. Poco tiempo después, en Guayaquil, se crea la Escuela de Información de la Universidad Estatal de Guayaquil; según Punín, esto se logró con el apoyo de varios directivos de los diarios, como *El Comercio* y *El Universo*, entre ellos, Abel Romero Castillo y Carlos Alvarado Loor, reconocidos comunicadores (Punín, 2012).

¿Cómo avanza en el país la cronología del desarrollo de la profesión periodística ejercida por mujeres? Existen muy pocos datos al respecto, producto de la falta de investigación en este campo. Lo que se conoce por notas de prensa, escuetas investigaciones académicas y versiones de los involucrados es que las mujeres se demoraron en ingresar a estos espacios de formación, sobre todo porque en el imaginario existía la idea de que quienes hacían periodismo eran hombres. No debió ser coincidencia que en los años sesenta, cuando el feminismo intensificó el debate en torno a la participación de la mujer en la esfera pública, que las mujeres en el Ecuador empezaron a ingresar a las escuelas de periodismo creadas años antes.

En el libro *El Comercio, cien años de historia y testimonios* (2006), escrito por el periodista Jorge Rivadeneira, se hace una retrospectiva del trabajo que ha cumplido el diario *El Comercio* como referente de la prensa nacional. El libro señala que en los años sesenta la redacción de este rotativo estaba dominada por hombres, no había mujeres. Esto tiene sentido porque, en esa década, las mujeres empezaron a ingresar a la carrera de periodismo, además de que dicho diario es de los pocos que existían en la época y de los más grandes y representativos, por ello, constituye una referencia de lo que ocurría en los otros medios de comunicación.

El ingreso de las mujeres a la carrera periodística y a los medios, en general, fue pausado, debido, entre otras razones, al temor de ellas por alcanzar un lugar en los medios que, en esa época, eran espacios que preferían a hombres de cierto nivel económico y social. Las mujeres que lograron acceder a las salas de redacción durante esos años fue porque ya tenían amplia trayectoria en la escritura o tenían vínculos con los dueños de los medios, lo que les permitió su ingreso.

En la década de los ochenta se empezó a advertir mayor presencia femenina en las salas de redacción, coincidiendo con la apertura de algunos medios, por ejemplo, *Diario Hoy*, que abrió sus puertas en 1982 y reclutó tanto a hombres como a mujeres. En una nota titulada *El Comercio a través de las periodistas que lo escriben*, publicada por *El Comercio*, se recoge el testimonio de Gloria Jiménez, relacionadora pública de este diario, quien señala que, durante los años ochenta, si bien ya se veía a mujeres trabajando como periodistas, aún eran muy pocas. Según Jimé-

nez, la mayor parte las que trabajaban en este medio, estaban dedicadas a otras áreas y no al periodismo. La incorporación de Guadalupe Mantilla como presidenta del diario, en 1985, motivó que más mujeres ingresaran a trabajar como periodistas. Cabe señalar que Mantilla ha sido la única mujer en este cargo, ya que pertenece a la familia que fundó y manejó el periódico por más de cien años.

Periodistas notables imprimieron su nombre en la historia del periodismo femenino nacional de esta época, como Mariana Velasco, Mariana Neira, Milagros Aguirre, Marcia Cevallos, Martha Córdova, Saudia Levoyer, Ana Karina López, Belén Arroyo y Patricia Estupiñan. Dos de ellas fueron entrevistadas para el presente estudio.

En la década de los noventa se consolidó la presencia de las mujeres en los medios ecuatorianos; fue entonces cuando se dieron los primeros pasos para que más adelante se convirtieran en editoras y directoras de información. A partir de esta década el incremento de mujeres que trabajan como periodistas en los medios ha seguido sin detenerse hasta la actualidad.

Según Rosales (2013), quien toma datos proporcionados por la Unión Nacional de Periodistas, en estos años existían en el país 350 mujeres que tenían título formal de periodistas. Ellas han alcanzado 76% frente a sus colegas masculinos, quienes registran un 63% (Bonilla, 2013).

La consolidación de la profesión y el contexto actual

Actualmente, existen más mujeres con título formal de periodistas con relación a los hombres, y también más mujeres ingresan a estudiar la carrera de periodismo, según datos del Consejo de Comunicación. Las cifras muestran que ellas llevan la delantera respecto a los hombres, en cuanto a instrucción formal se refiere.

Sin embargo, en lo concerniente al campo laboral, existe un desbalance que ubica a los hombres por encima de las mujeres. El último Registro Público de Medios del Consejo de Comunicación, realizado en 2021, establece que en los medios de comunicación ecuatorianos trabajan 5,121 periodistas: 3,653 son hombres y 1,468 son mujeres.

Es evidente que en el Ecuador la mayoría de las plazas al interior de las empresas informativas las ocupan los hombres. Esto podría deber-

se a que, en los medios de comunicación del país —así como en los de todo el mundo— prevalecen estereotipos de género que han dificultado el ingreso de las mujeres y también han limitado su ascenso dentro de la carrera periodística. Las características propias de la profesión, sobre todo las que tienen que ver con las jornadas de trabajo, relacionadas con las dinámicas de elaboración de la información, también han influido en la baja participación de las mujeres, especialmente en el contexto ecuatoriano, en el que los medios no cuentan con políticas de conciliación que les permitan equilibrar el tiempo entre sus labores como madres y como periodistas.

Creo que para una mujer sí es más complicado ser periodista, no digo que no se pueda, pero sí es más difícil. El tema de los hijos, por ejemplo, el trabajo en casa, el tiempo que te demanda el periodismo, en los medios no hay políticas ni disposiciones que te ayuden a equilibrar (Patricia, medio digital).

Varias autoras, como la argentina Florencia Rovetto (2017) sostienen que en los últimos años se ha producido una feminización de la profesión periodística. Esta afirmación está basada, principalmente, en las cifras respecto al número de periodistas mujeres —superior al de hombres— que presentan algunos países. Estos datos advierten sobre una mayor presencia femenina en la profesión, sin embargo, no es el caso de Ecuador.

Desde otro punto de vista, y de alguna manera refutando lo que señala Rovetto y otras autoras, no se podría hablar de una verdadera feminización, ya que ésta debería considerar no sólo la cantidad de mujeres que trabajan como periodistas al interior de los medios, sino, también, la incorporación de políticas en las empresas informativas que permitan la igualdad entre hombres y mujeres. Al mismo tiempo, tendrían que implementarse estrategias para que las mujeres equilibren su trabajo productivo y reproductivo y que, a la vez, les permitan ascender en su carrera. En otras palabras, la feminización de la profesión periodística debería ser entendida no sólo como una mayor presencia de las mujeres en los medios de comunicación, sino también como una mayor participación y protagonismo de la mujer al interior de las empresas mediáticas, y permitirles tomar decisiones sobre los contenidos que se publican.

Las cifras proporcionadas por el Consejo también exhiben las diferencias en torno a los cargos de dirección en los medios que ocupan hombres y mujeres. En el país, según estas cifras, existen 85 hombres en cargos de jefatura en los medios, frente a 20 mujeres que se encuentran en estos puestos. Y es que, en los medios de comunicación, al igual que en otro tipo de empresas, según Busto, las mujeres deben enfrentar lo que se conoce como *techo de cristal*, concepto que se refiere a la existencia de una barrera invisible que limita a las mujeres acceder a cargos de poder en los entornos laborales. Dicha barrera estaría configurada por estereotipos de género que impiden el ascenso y la proyección con relación a sus pares masculinos (Busto, 2010).

Considero que antes sí había limitantes para llegar a estar frente al medio, ahora es menos. Tal vez antes había la idea de que las mujeres no estábamos preparadas para asumir estos puestos, ahora ya no es tanto así, pero tampoco es que las mujeres que somos directoras, somos mayoría (Mayra, medio digital).

De la misma manera, el Consejo también registra las cifras de hombres y mujeres que laboran por tipo de medio, lo que refleja una vez más la baja participación femenina. En la prensa escrita trabajan 1,142 periodistas: 440 mujeres y 702 hombres; en el caso de la televisión laboran 2,108 personas: 521 mujeres y 1,587 hombres; la misma tendencia está presente en los portales web y en la radio. Esto demuestra que, pese a haber más mujeres graduadas como periodistas, son pocas respecto de los hombres las que cuentan con una plaza de trabajo en los medios.

De acuerdo con lo señalado por las entrevistadas, el periodismo es una profesión precarizada, lo que podría influir en las posibilidades que tienen las mujeres de ingresar a estos espacios. Una característica de dicha precarización se manifiesta a través de la alta rotación de personal que está presente en los medios, haciéndoles experimentar una recurrente sensación de inseguridad al pensar que podrían perder su empleo en cualquier momento. Dicha sensación se habría incrementado durante la pandemia, ya que producto de la crisis económica que ésta trajo, muchos medios ecuatorianos decidieron cerrar sus puertas, dejando en el desempleo y la incertidumbre a periodistas, tanto hombres como mujeres. Según datos de la Fundación Periodistas Sin Cadenas (2021), entre 2020

y 2021 fueron despedidos casi 23,000 trabajadores de la comunicación de distintos medios y empresas de todo el Ecuador.

Yo creo que en parte la rotación se da porque la profesión es dura, por los horarios, la cantidad de trabajo, el bajo sueldo, entonces la gente que dura, por lo general, es a la que le gusta de verdad. En la pandemia más que rotación hubo despidos y luego de eso sí nos quedamos bastante inestables, o sea la rotación pasó a ser más bien por lo económico (Mayra, medio digital).

Otra percepción que las mujeres tienen sobre el periodismo es que éste se ve como un estilo de vida y no sólo como una profesión. El periodismo no es solamente contar lo que sucede, sino que es una forma de ver el mundo, de entender lo que acontece y de vivir.

La mayoría de cosas que hago o tengo en mi vida están relacionadas con el periodismo, porque el periodismo no es sólo una profesión que te ocupa de 8 a 4, sino que es algo que está todo el tiempo contigo, el periodismo está en todo, en lo que haces, en lo que piensas, en cómo ves el mundo, por eso que es un estilo de vida (Andrea, noticiero de televisión).

De ahí que no es algo que está circunscrito a un momento específico, sino que está presente siempre, es inherente a las mujeres. En ese sentido, el periodismo es visto como una posibilidad de cambiar el mundo, de impactar en la vida de alguien y transformarla, de contar todo aquello que permanece oculto para promover el cambio social y de tener una posición privilegiada para observar lo que sucede en el mundo y contarlo. En estas ideas podrían confluír dos aspectos: por un lado, está el prestigio social y, por otro, el aire romántico que siempre ha acompañado a la profesión. El periodismo siempre ha sido visto como un oficio envuelto en un velo de poder por la función social que tiene y por su relación con los medios de comunicación. El poder, de hecho, es un elemento que siempre ha rondado a la profesión y desde donde se deriva su relevancia social.

Yo creo que el periodismo sí te da cierto poder, porque cuando eres periodista manejas mucha información que no todos tienen y la información es poder. Además, tienes acceso a personas influyentes, eso hace que tu trabajo sea socialmente relevante y pueda contribuir a cambiar las realidades (Patricia, medio digital).

Según un estudio de la Deutsche Welle Akademie, realizado en 2016, antes de la crisis económica y bancaria que azotó al Ecuador, y por la cual cientos de ecuatorianos abandonaron el país, los periodistas gozaban de alta credibilidad por parte de los ciudadanos y su rol era valorado; sin embargo, tras esta crisis, dicha credibilidad bajó notablemente, la imagen de los medios cambió en la gente y poco a poco empezaron a perder su prestigio porque en la sociedad se instaló la idea de que los periodistas y los medios supieron de la crisis mucho antes de que ésta llegara a su punto más álgido. Esto ocurrió cuando se dio el feriado bancario, momento en que los/las periodistas incumplieron con su deber de informar como una forma de precautelar los intereses de los ecuatorianos, quienes con los bancos quebrados perdieron el dinero de toda su vida (Deutsche Welle Akademie, 2016).

Panorama de medios en el Ecuador

El declive de la credibilidad de los periodistas y de los medios como actores sociales fundamentales para el respeto de la democracia llegó con el gobierno de Rafael Correa, con él se inauguró una etapa muy oscura para la prensa ecuatoriana, marcada no sólo por la censura y falta de libertad de expresión, sino por un descrédito y un sinnúmero de injusticias sin precedentes en contra de los periodistas.

Para las mujeres entrevistadas, este período de gobierno marcó un antes y un después para la profesión. Durante diez años obligó a medios y periodistas a enfrascarse en lo que era prioritario y fundamental en ese momento: defender la libertad de expresión y hacer frente a un gobierno que les cerró las puertas en todos los aspectos. Fueron diez años, dicen las mujeres, en que los medios no se dedicaron a nada más que a esto, por lo que todos sus esfuerzos se concentraron en esta causa, dejando de lado todo lo demás; es decir, las múltiples necesidades que han acarreado los periodistas, en el contexto del oficio precarizado que siempre han vivido. Esto se acentuó en la época del correísmo, sobre todo en lo concerniente a la estabilidad laboral, ya que muchos periodistas fueron despedidos de los medios por presiones políticas y económicas.

Fue un largo tiempo en el que trabajamos bajo unas condiciones complicadas, porque en la etapa correísta empezó la crisis de

los medios. Había pocos ingresos porque el gobierno dejó de pautar publicidad, es entonces cuando empezaron los despidos (Patricia, medio digital).

Es común conversar con periodistas y reconocer en ellos ese imaginario sobre el halo romántico que envuelve a la profesión. Esto también está presente en las periodistas entrevistadas y es parte del encanto, dicen. Se da, quizás, por la posibilidad que tiene el periodismo de cambiar el mundo, lo cual es real y no constituye una fantasía, aunque no deja de ser utópico; y es que a este oficio le reviste algo especial, algo que sólo quien lo ha vivido lo entiende. Funciona como una especie de adicción a la que, cuando se entra, nunca más se sale. Es, además, esa posibilidad fascinante de conocer los vericuetos de la mente humana, de explorar múltiples formas de vida, de hurgar en lo más retorcido y sublime del ser, es retratar el mundo en todo su esplendor y en todas sus miserias, es mostrar lo humano descarnadamente y es mirar de frente la vida para contarla. Si eso es el periodismo, ¿quién no desearía vivirlo!, exclaman las mujeres.

Discusión

Los datos presentados en el apartado anterior evidencian que en los últimos veinte años el ingreso de las mujeres al campo del periodismo ha aumentado notablemente, por lo que se tiende a hablar de una feminización de la profesión (Instituto Nacional de las Mujeres de México. Dirección Nacional de Desarrollo Estadístico, 2005). Esto se corrobora con lo señalado por Marisol Gómez (2009), quien manifiesta que existe un mayor número de mujeres graduadas en la carrera de periodismo en comparación con los hombres, lo que ocurre no sólo en Ecuador. Según su estudio, en 2008, el 70% de los nuevos periodistas a nivel internacional, entre graduados y egresados de la carrera, fueron mujeres; asimismo, señala que existe una situación de paridad entre ambos sexos en la profesión periodística, con 52.5% de hombres y 47.5% de mujeres.

A pesar de que la balanza en términos cuantitativos se ha igualado al interior de las salas de redacción, esta notable presencia femenina no ha venido del todo acompañada de una equitativa participación de las mujeres como creadoras de contenidos, como cabezas de equipos editoriales, ni las

ha librado de continuar apareciendo a través de imágenes estereotipadas en los medios (Gómez, 2009). De ahí que se puede afirmar que aún se mantiene el carácter androcéntrico de una desigual estructura laboral por sexo en las empresas informativas (Rovetto, 2013).

Si bien las mujeres han ingresado masivamente al ámbito laboral, no lo han hecho en las mismas condiciones que los hombres. Aunque las desigualdades se han reducido, no han sido en la medida deseada. En ese sentido, se puede manifestar que las normas sociales y los estereotipos de género todavía representan gran desafío para las mujeres que se desempeñan en esta profesión.

La participación masiva de las mujeres en el periodismo ha carecido de condiciones que les permitan tener presencia preponderante en los medios, ellas se encargan de las noticias *suaves*; es decir, aquellas relacionadas con la cultura o el entretenimiento, lo cual les deja pocas probabilidades de trabajar en otras temáticas *duras*, como la política o la economía, por considerarse propias de los hombres, según el informe del Proyecto de Monitoreo Global de Medios (2015), una de las principales iniciativas que se llevan a cabo para analizar las representaciones de hombres y mujeres en los medios de comunicación.

Esto desembocaría en una visión y comprensión androcéntrica del mundo, ya que la realidad de las mujeres es poco contada y, lo que es peor, casi nunca es contada desde la perspectiva femenina. En ese sentido, se puede hablar de una cultura periodística masculina imperante en las redacciones informativas, la cual constituye un clima laboral representado en las conversaciones, actitudes y en las formas de ser y estar en los ambientes de trabajo (Rovetto, 2013).

Parte de esa cultura también se manifiesta de forma elocuente cuando se ve que las sillas de las cabezas editoriales están ocupadas por pocas mujeres, rasgo que caracteriza la situación al interior de los medios de comunicación. Como confirman casi todos los estudios que indagan al respecto, las mujeres han llegado, en menor medida, a ocupar los espacios de toma de decisiones, lo cual reduce su posible incidencia en la elección de contenidos y tratamiento informativo relativos a los temas de interés para las mujeres.

Considero que hace 20 años era mucho más complicado que una mujer dirija un medio. Hoy, se puede decir, que esa barrera se ha derribado en parte, hoy vemos a varias mujeres muy competentes en las direcciones, sin embargo, a pesar de eso, si es más complejo para una mujer acceder a estas posiciones; sí creo que todavía rondan este-reotipos de género respecto a esto” (Andrea, noticiero de televisión).

En esta línea, según Lorente, a nivel mundial, las mujeres suman el 79% de todos los trabajadores a tiempo parcial de los medios de comunicación, lo cual es una muestra de que son las mujeres quienes absorben los contratos más precarios de la empresa informativa (Lorente, 2001). Esto se debe a que en muchos casos las mujeres son responsables del trabajo doméstico y de cuidados, por tanto, optan por trabajos de medio tiempo y de esta manera pueden atender las demandas de sus hogares, lo que a su vez llega acompañado de sueldos reducidos y casi ninguna posibilidad de ascenso.

Cabe señalar que el trabajo de tiempo parcial es una modalidad poco frecuente en el periodismo, ya que, por la naturaleza del oficio —que no responde a horarios fijos y está vinculada a hechos imprevistos— es complicado que se determine un tiempo fijo para realizar el trabajo, de ahí que quienes logran acceder a un contrato parcial lo hacen en condiciones aún más precarizadas que en otro tipo de trabajos.

Lo que podría ser equivalente al contrato de tiempo parcial es la figura del periodista *free lance*, muy común en los medios de comunicación. Esta modalidad permite que quien la realice tenga más libertad para trabajar, y no lo hace de manera fija ni exclusiva para un solo medio, sino que ofrece sus servicios para realizar productos periodísticos concretos.

En el caso de las mujeres, este tipo de trabajo podría resultar una ventaja, ya que le permite organizar su tiempo, teniendo total independencia y autonomía respecto a las horas que dedica a su actividad periodística y a las tareas que cumple en la esfera privada; así como también le permite trabajar para varios medios a la vez; sin embargo, esta modalidad puede resultar una desventaja en términos económicos, ya que la mujer sólo gana por el producto periodístico que realiza, lo que dota al trabajo *free lance* de altas dosis de incertidumbre.

Aunque no existe discriminación para acceder a la profesión, pese a que en los últimos años se ha registrado un ingreso masivo de las mujeres al periodismo, esto no ha implicado un mayor número de directivas, ya que, al igual que en otras profesiones, en el periodismo existe el techo de cristal (Instituto Nacional de las Mujeres de México. Dirección Nacional de Desarrollo Estadístico, 2005).

Como se dijo anteriormente, el techo de cristal es un concepto introducido por los estudios feministas, acuñado en Estados Unidos durante la década de los setenta para describir las barreras invisibles creadas por los prejuicios organizacionales y de actitud con los cuales se bloquean a las mujeres para acceder a las posiciones de poder jerárquico (Bejarano, 2011).

Si bien ésta parece ser la regla general, también es posible ver cómo algunas mujeres han logrado romperla y, luego de mucho esfuerzo, alcanzar cargos medios o altos en el organigrama de las empresas informativas. De hecho, cuatro de las siete mujeres entrevistadas en este estudio llevaban más de cinco años ejerciendo como directoras de medios.

Llegar a este puesto no ha sido fácil, creo que en alguna medida refleja el esfuerzo que he hecho durante muchos años. Considero que a una mujer sí le puede tomar más tiempo y más trabajo que a un hombre llegar aquí. Es un trabajo duro que me apasiona, pero que me exige dejar muchas otras cosas de lado (Patricia, medio digital).

De acuerdo con lo que señala Lorente (2001), esto ocurre acompañado de rasgos de desigualdad, ya que aun cuando las mujeres acceden a este tipo de puestos, los hombres siguen tomando la mayoría de las decisiones sobre lo que constituye o no noticia, aunque esto paulatinamente, a lo largo del tiempo, ha ido cambiando.

Sin duda es parte de la cultura que reina en los medios, completamente masculinizada y de corte patriarcal, misma que ha puesto a la mujer en segundo plano y que le ha permitido mostrar poco sus capacidades y visibilizar sus necesidades.

Cabe señalar que lo que ocurre en los medios es sólo un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, en donde impera esta misma cultura. En ese sentido, esta lógica patriarcal ha determinado que la mujer sea la encargada del espacio privado, por lo que cuando esa responsabilidad se

comparte con el trabajo periodístico se vuelve una carga muy pesada, lo que constituye una de las causas que ha contribuido a limitar el acceso de las mujeres a los cargos de dirección.

Esta reducida presencia de las mujeres como líderes de información se debe, en gran parte, a que ellas tienen la obligación de compatibilizar su trabajo doméstico y de cuidados con su trabajo en los medios, lo que muchas veces les impide dedicarse con la misma intensidad que sus pares masculinos a la demandante labor periodística, ya que ellos no tienen que cumplir ambos roles y pueden entregarse de lleno a la profesión.

Cuando me propusieron que fuera directora del periódico me negué porque sabía que eso me iba a traer complicaciones de tiempo mayores, en relación a mis hijos y a los temas de la casa, en general. Creo que las mujeres estamos obligadas a que cuando recibimos una propuesta de ascenso, siempre debemos pensar primero en la otra responsabilidad, en si puedo o no equilibrar las dos tareas, estoy segura que un hombre nunca se pone a pensar en eso (Lucía, periódico).

En realidad, las profesionales del periodismo no viven una situación distinta a la del resto de mujeres que se enfrentan a una doble jornada y, por ende, a una doble presencia, lo que en múltiples estudios se ha identificado como una de las causas que impiden a las mujeres ascender laboralmente, además de acrecentar en el imaginario la idea de que las mujeres no son capaces de desempeñarse en cargos de alto nivel.

La problemática que enfrentan las mujeres como periodistas se da principalmente por la complejidad de los horarios de trabajo, el acceso limitado o nulo a servicios de cuidado infantil asequibles y de calidad, las deficientes políticas relacionadas con licencias de maternidad, entre otros factores. El impacto de estos elementos, que también afectan a otros grupos de mujeres trabajadoras, se ve agravado por las dinámicas de trabajo propias de los medios, caracterizadas por largas y extenuantes horas de trabajo, turnos de cobertura en fines de semana y algunos riesgos inherentes a la profesión.

Esta situación desencadena que las mujeres se vean empujadas a buscar trabajos de media jornada, temporales o *free lance*, hecho que las coloca en una posición vulnerable en términos de seguridad y promoción laboral.

Por todo lo expuesto, queda claro que la profesión periodística puede ser más complicada para las mujeres que para los hombres, sobre todo porque en el campo periodístico prevalecen las discriminaciones de género. Aunque han alcanzado a elevar los índices de presencia en el ámbito de los medios de comunicación, las mujeres han logrado sólo una mediana representatividad en cuanto a los mensajes que los medios elaboran y transmiten.

Las desigualdades de género al interior de las redacciones no solamente se ven evidenciadas en esto, sino en el hecho de que la mujer periodista, al igual que las mujeres que se desempeñan en otros campos, debe responder a su rol social de ser la encargada del espacio privado, lo que hace que viva inmersa en una doble presencia que no le permite escalar en su carrera profesional en la misma medida que lo puede hacer un hombre.

Esto también la limita en su capacidad de alcanzar su propia voz y romper con la lógica patriarcal de los medios, la cual hace que las relaciones al interior de éstos sean desiguales. Se puede concluir diciendo que la relación que existe entre las mujeres y el periodismo está atravesada por desigualdades de género y una estructura patriarcal que hace al periodismo un oficio masculino, que, si bien no ha dejado afuera a las mujeres, no se ha transformado en función de sus demandas, aun cuando en muchos casos las mujeres son mayoría dentro de la profesión.

Aunque no en la misma medida que sus antecesoras, las periodistas de hoy se enfrentan a estereotipos de género que les han dificultado alcanzar un espacio protagónico en los medios. Antes, en sus escritos, muchas de ellas firmaban usando seudónimos masculinos para no revelar su identidad de mujeres ante la sociedad por el temor de ser criticadas. Situaciones como éstas ya están completamente superadas, las mujeres deben seguir forjándose un camino dentro de la profesión para estar a la misma altura que sus pares masculinos. De ahí que, si bien el periodismo ha evolucionado en distintos aspectos que se han puesto de manifiesto en este artículo, es innegable que tanto hoy como en el pasado es una profesión cargada de estereotipos de género que han dificultado el ascenso de la mujer y que ratifica las diferencias que existen entre hombres y mujeres de todas las esferas.

Conclusiones

A través de las páginas escritas se ha podido mostrar la evolución que ha tenido el periodismo femenino a lo largo de la historia, mediante la retrospectiva que se ha realizado desde los inicios de la profesión, la cual se sitúa desde principios del siglo XX hasta la actualidad. Asimismo, se ha descrito la situación actual de las mujeres dentro del periodismo e identificado los rasgos que están presentes en esta realidad, de tal manera que es posible afirmar que se ha cumplido con el objetivo principal de este artículo.

Un hallazgo significativo es que el origen del periodismo femenino en el Ecuador no ha sido indagado desde estudios correspondientes, sino que se ha abordado desde la historia de la profesionalización de las mujeres, etapa que empieza a inicios del siglo XX, durante el gobierno de Eloy Alfaro, en el cual se enfatizó a la educación femenina. A partir de esto queda claro que las antecesoras de las periodistas fueron las escritoras y las maestras.

Estos datos se complementan con la información del Consejo de Comunicación, el cual muestra estadísticas sobre la situación actual de las mujeres periodistas, así como con los puntos de vista de las mujeres entrevistadas. La revisión anterior muestra una panorámica de lo que ha sido el pasado y lo que es el presente de la profesión para las mujeres; en ese sentido, este artículo resulta un aporte a un campo que ha sido poco estudiado en el Ecuador: la situación de las mujeres periodistas, y también demuestra que el ingreso de las mujeres al campo periodístico ha sido progresivo, como también lo ha sido el cambio del rol que han tenido en la profesión.

Actualmente, mucho más que en los últimos diez años, las mujeres han alcanzado cargos de poder en los medios, aunque los estereotipos de género siguen presentes, debido a que los medios de comunicación son organizaciones con una cultura sexista marcada que, si bien no ha limitado el desarrollo profesional de las mujeres, tampoco ha permitido que éste se genere en igualdad de condiciones respecto de los hombres. Una línea de investigación en el futuro podría estar enfocada en anali-

zar cuál ha sido el impacto en los contenidos ahora que varias de ellas están al frente de los medios. En ese contexto, sería posible preguntarse si han cambiado o no y de qué manera lo han hecho; asimismo, sería interesante indagar en la influencia de la tecnología y de la reinención del periodismo en las prácticas periodísticas actuales, si esto tiene una repercusión particular para las mujeres y si podría considerarse como otra etapa de la presencia de las mujeres en el periodismo ecuatoriano. Cabe recordar que la primera etapa tuvo lugar a principios del siglo XX, mientras que la segunda abarcó los años cuarenta y llegó con el ingreso de las primeras mujeres a la carrera de periodismo. En tanto, la tercera etapa fue en los años noventa, cuando se registró un elevado ingreso de mujeres a los medios, lo cual no se ha detenido hasta hoy. ¿Estaremos, entonces, ante una cuarta etapa? Esa podría ser una de las inquietudes que guíe un estudio futuro.

Cuestionario de las entrevistas semiestructuradas

1. ¿Cuáles considera que son los estereotipos de género que están presentes en el periodismo?
2. ¿En qué aspectos y en qué medida considera que el periodismo ha evolucionado en los últimos diez años?
3. ¿En qué considera que ha cambiado el rol que actualmente tienen las mujeres dentro del periodismo respecto a décadas pasadas?
4. ¿De qué manera y en qué medida ha cambiado el acceso de las mujeres a los cargos de poder en los medios?
5. ¿Cómo describiría la cultura imperante en los medios de comunicación?
6. ¿Cómo describiría el ingreso de las mujeres al periodismo durante la década de los noventa, en la cual, según se registra, se dio un notorio ascenso?
7. En el hecho de ser mujer están implícitas algunas particularidades. ¿Se podría considerar a éstas como dificultades que han influido en su desarrollo dentro de la profesión?
8. ¿De qué manera y en qué medida considera que hechos registrados en los últimos años como la revolución tecnológica, la pandemia

- y la relación de la prensa con el gobierno de Correa ha influido en la evolución del periodismo?
9. ¿Considera que ha existido un cambio o evolución respecto al tipo de temas que cubren las mujeres actualmente, respecto a años atrás?
 10. ¿Qué significa para usted el periodismo?

Referencias

- Aguilar, Y.; Valdez, J.; González, N. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y de las mujeres en el México contemporáneo en *Enseñanza en Investigación y Sicología*, 18 (2): 207-224. Disponible en: <https://www.redalyc.org/html/292/29228336001/>
- Arellano, R. (2003). Género, medio ambiente y desarrollo sustentable: Un nuevo reto para los estudios de género en *Revista de Estudios de Género La Ventana*, 17: 79-106. Universidad de Guadalajara. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/884/88401705.pdf>.
- Bejarano, M. (2011). Entre lo público, lo privado y lo doméstico: Mujeres bajo un techo de cristal. *Revista Géneros*, 36: 60-68. <http://bvirtual.ucol.mx/consultaxcategoria.php?categoria=1&id=3217>
- Bonilla, P. (2013). *Los periodistas quiteños, las condiciones de trabajo imperantes y los procesos de producción de las noticias*. Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/5995>.
- Busto, A. (2010). Posicionamiento profesional y techo de cristal de las periodistas en Argentina. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/158/169>.
- Deutsche Welle Akademie (2016). *Panorama de los medios en Ecuador. Sistema informativo y actores implicados*. <https://www.dw.com/downloads/30336831/panorama-de-los-medios-en-ecuador-pdf.pdf>
- Fundación Periodistas Sin Cadenas (7 de diciembre de 2021). *Casi 23 mil trabajadores de la comunicación despedidos en el Ecuador durante la pandemia*. <https://www.periodistassincadenas.org/despeditos-masivos-periodistas-ecuador/>
- Godoy, L.; Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18, (2): 51-64. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v18n2/art04.pdf>.
- Goetschel, A. (2007). *Educación de las mujeres, maestras y esferas públicas: Quito en la primera mitad del siglo XX*. Editorial Abya Yala.

- Goetschel, A. (2009). Educación e imágenes de la mujer en los años treinta: Quito-Ecuador. *Bulletin de Institut Francaise d' Études Andines*, 28 (3). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628307>.
- Gómez, M. (2009). *Análisis de la situación laboral/profesional en el periodismo desde una perspectiva de género* (ponencia). I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Universidad de La Laguna, Tenerife.
- Instituto Nacional de las Mujeres de México. Dirección Nacional de Desarrollo Estadístico (2005). *Las mujeres y los medios de comunicación*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100762.pdf.
- Kobach, B.; Rosenstiel, T. (2012). *Los elementos del periodismo*. EditorialAguilar.
- Lorente, R. (2001). Mujer periodista en la era de las nuevas tecnologías de la información. En: *Mujeres en medio: repaso crítico a los medios de comunicación y su lenguaje* (pp. 129-144). Ed. Asociación de Mujeres Profesionales de la Comunicación (AMECO).
- Martínez, G. (2001). Los límites del poder femenino. *Revista Casa del Tiempo*. Universidad Autónoma Metropolitana. https://www.researchgate.net/publication/337681588_Los_limites_del_poder_femenino.
- Mendoza, M. (2014). *El Comercio* a través de las periodistas que lo escriben. *El Comercio*, 1 de enero de 2014. <https://www.elcomercio.com/actualidad/politica/comercio-a-traves-de-periodistas.html>
- Ortega, F. (2000). *Algo más que periodistas: sociología de una profesión*. EditorialAriel.
- Plaza, E. (2014). *Imagen y representación social acerca de la mujer periodista en las teleaudiencias. Estudio de los noticieros estelares de Ecuavisa y Teamazonas*. Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <http://repositorio.puce.edu.ec/handle/22000/8296>
- Proyecto de Monitoreo Global de Medios (2015). *El progreso de las mujeres en los medios de comunicación se estanca*. <https://www.fundea.org/es/blog/GMMP%202015mujeresenlosmedios>
- Punín, M. (2012). Los estudios de comunicación social/periodismo en el Ecuador. Una visión crítica al rol de la universidad y la academia. *Revista Chasqui*, 118. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/142>
- Rauber, I. (2003) *Género y poder*. Editorial Uma.
- Ribadeneira, J. (2006). *El Comercio: Cien años de historias y testimonios*. Departamento de prensa, *El Comercio*.
- Rosales, J. (2013). *Trabajo periodístico de las mujeres, sus condiciones y acceso laboral en los medios de comunicación de Quito con una perspectiva de género*. Tesis de grado, Universidad de Las Américas. <https://dspace.udla.edu.ec/handle/33000/4402>.

- Rovetto, F. (2013). Percepciones sobre las desigualdades de género en el trabajo periodístico. *Global Media Journal*, 10 (20): 54-73. <https://www.redalyc.org/pdf/687/68730969004.pdf>
- Rovetto, F. (2017). Igualdad de oportunidades y trabajo periodístico: Retos, retóricas y obstáculos. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2 (6): 35-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254195>

Ana Gabriela Dávila Jácome

Ecuatoriana. Doctora en Ciencias Sociales con mención en Comunicación por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Máster en Comunicación y Dirección de Empresas Informativas por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Diplomada en Género, Cultura e Historia por FLACSO- Ecuador. Profesora en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Subdecana de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Líneas de investigación: trabajo femenino, maternidad, periodismo y medios de comunicación.

Correo electrónico: Adavila810@puce.edu.ec



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Análisis de las experiencias y oportunidades educativo-laboral de jóvenes madres y padres en la Ciudad de México

Analysis of the Experiences and Educational-Labor Opportunities of Young Mothers and Fathers in Mexico City

Vanessa Arvizu Reynaga^{ORCID: 0000-0003-4208-7530}

El Colegio de México

Recepción: 17/10/22

Aprobación: 24/05/23

Resumen

Este artículo analiza cómo impacta el nacimiento de un hijo en las experiencias y oportunidades educativas y laborales de las juventudes en la Ciudad de México. La metodología fue cualitativa y se empleó la perspectiva teórico-metodológica de curso de vida, la perspectiva de género y el enfoque biográfico para el análisis de 21 entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a madres y padres de entre 17 y 29 años que residen, laboran o estudian en la Ciudad de México. Con los testimonios se corroboró que la maternidad/paternidad son eventos de vida que, cuando ocurren durante la juventud, generan desventajas diferenciadas en las oportunidades educativas y laborales de hombres y mujeres. Los datos demuestran que el nivel edu-

Abstract

This article analyzes how the birth of a child impacts the educational and employment experiences and opportunities of youth in Mexico City. The methodology was qualitative and the theoretical-methodological perspective of the life course, the gender perspective and the biographical approach were used for the analysis of 21 semi-structured interviews that were applied to mothers and fathers between the ages of 17 and 29 who live, work or study in Mexico City. With the testimonies it was corroborated that maternity or paternity are life events that, when they occur during youth, generate differentiated disadvantages in the educational and work opportunities of men and women. The data show that the edu-

cativo alcanzado por los jóvenes padres y madres es menor que sus coetáneos sin hijos. Del grupo de edad de 20 a 24 años sólo 7% de los jóvenes en condición de maternidad o paternidad llegan al nivel superior, esto es, cinco veces menos que aquellos sin hijos (39%). Además, en el caso de la maternidad, propicia la suspensión o abandono escolar en cualquier nivel educativo. En cuanto a las oportunidades laborales, encontramos diferencias por sexo: la paternidad aumenta la posibilidad de que los varones permanezcan laborando, entre 85 y 90% están ocupados remuneradamente, aunque sus trabajos son de más baja cualificación comparados con quienes no son padres; mientras que la maternidad disminuye hasta 50% la posibilidad de estar empleadas con remuneración y les incrementa la carga de trabajo doméstico y de cuidados que asumen.

Palabras clave

Juventud, maternidad, paternidad, trabajo, educación.

educational level reached by young fathers and mothers is lower than their peers without children. Of the age group between 20 and 24 years, only 7% of young people in maternity or paternity status reach the higher level, that is, five times less than those without children (39%). In addition, in the case of maternity, it encourages suspension or school dropout at any educational level. Regarding job opportunities, we found differences by sex. Fatherhood increases the possibility that men will continue working; between 85% and 90% are employed with remuneration, although their jobs are of lower qualification compared to those who are not parents. Maternity decreases up to 50% the possibility of being employed with remuneration and being a mother increases the burden of domestic work and care that they assume.

Keywords

Youth, motherhood, fatherhood, work, education.

Introducción

Desde la década de los sesenta, en México se ha registrado una disminución en las tasas de fecundidad, pasando de 7.4 hijos por mujer a 2.3 hijos (INEGI, 2021); sin embargo, el segmento etario donde se concentra el mayor número de nacimientos ha prevalecido inamovible en el tiempo, siendo el que abarca de los 15 a los 29 años, edades en las cuales se vive la juventud (Páez y Zavala, 2016).

Antes de seguir es preciso puntualizar a qué se refiere cuando se habla de *juventud*, ¿por qué las edades que delimitan este período de vida son tan difíciles de acordar? La Organización Mundial de la Salud (OMS) refiere que la juventud es la edad biológica que inicia en la adolescencia

(a los 15 años) y cierra a los 29 años, cuando una persona podría pensarse enteramente independiente y que ha culminado, o al menos ha dado un avance, en su proceso de transición a la vida adulta. No obstante, este rango etario no es el mismo que emplea el Instituto Nacional de la Juventud en México, el cual precisa el inicio de la condición juvenil con la pubertad (12 años) y su término a los 29 años. En este sentido, Pérez (2010) afirma que estos desacuerdos se deben, por una parte, a las valoraciones sociales y al significado que comunitariamente se le confiere a la longevidad, pero, por otra parte, también a la relevancia que tiene la demografía para los estudios de población, políticas públicas e intervenciones alusivas a la juventud y que requiere marcar limitantes entre su inicio y término. Por lo anterior, se precisa que en este artículo tomamos la definición de la OMS, que posiciona a las juventudes entre el rango de 15 a 29 años, aunque vale señalar (como se detalla más adelante) que la menor edad de los informantes que participaron en las entrevistas fue de 17 años.

Por otra parte, las investigaciones que articulan maternidad y paternidad con juventud han resuelto en la necesidad de dejar de abordar el tema como una situación indeseable, por la suposición de que los jóvenes están *fuera de tiempo* para recibir un hijo (Saldaña, 2017, p. 223). Esta postura, lejos de profundizar en la complejidad de las causas y consecuencias que tiene la llegada de un bebé en las vidas individuales, se limita a encasillar, sobre todo a las mujeres, como irresponsables, sin tomar en cuenta la capacidad de agencia que tienen sobre sus cuerpos y decisiones reproductivas. Así, investigadoras como Castillo (2015), Castañeda (2015) y Arvizu (2021) han analizado a mayor profundidad las experiencias personales de la maternidad y cómo las asignaciones de género llevan a que las jóvenes hagan ajustes a sus planes de vida, como dejar de estudiar y retornar hasta que los hijos tienen mayor edad o suspender definitivamente y conseguir trabajos temporales para no descuidar la crianza. Por su parte, sobre los varones, Martínez (2014) argumenta que la paternidad se vuelve una reafirmación de la virilidad de los jóvenes y que está fuertemente asociada con el rol de proveedor, ya que el nacimiento del primogénito acelera el ingreso y privilegia la permanencia de los hombres en el mercado laboral.

Este artículo tiene el propósito de analizar cómo influye la maternidad y paternidad cuando ésta ocurre durante la juventud (15 a 29 años), en las posibilidades y experiencias de hombres y mujeres, y en qué medida presentan diferencias por género. Consideramos importante tomar en cuenta que los jóvenes se desenvuelven en contextos diferenciados donde sus oportunidades no son iguales. Muchas veces sus decisiones y posibilidades se ven reducidas, no sólo por la maternidad y la paternidad, sino también por las condiciones estructurales y contextuales en las que se hallan inmersos, tales como la falta de empleos, pocas alternativas educativas y limitadas redes para el cuidado. Esto nos hace preguntarnos si sólo los eventos de vida de maternidad y paternidad generan diferencias en las oportunidades de trabajo o académicas de los jóvenes, o en qué medida éstos parten de contextos sociales desiguales, lo que les aventaja u obstaculiza en el avance en sus trayectorias educativas o laborales. También nos cuestionamos cómo influyen las asignaciones de género sobre la maternidad y paternidad en los planes de vida de jóvenes y cómo es que la llegada de un hijo involucra responsabilidades y prioridades diferenciadas para hombres y mujeres.

Para dar respuesta a los cuestionamientos anteriores, este artículo está estructurado de la siguiente manera: el primer apartado expone la conducción metodológica del trabajo y se muestran los principales resultados; posteriormente, se aborda el análisis y la discusión sobre las características y desigualdades de las maternidades y paternidades juveniles, soportados también por algunos datos que se trabajaron a partir de encuestas nacionales sobre la trayectoria laboral, académica y familiar de las juventudes mexicanas y, finalmente, se presentan las conclusiones.

Resultados

Una mirada a las características y desigualdades de las maternidades y paternidades juveniles

La transición a la vida adulta enmarca un proceso en el que se experimentan, de manera heterogénea, distintos eventos importantes en la biografía de una persona. Uno de estos eventos, que cada vez es más postergado

por las juventudes (Martínez, 2014), es la experiencia de maternidad y paternidad. Como se indicó en la introducción, las tasas de fecundidad hasta los 29 años se han desacelerado, con una reducción en el número de descendientes acumulados por mujeres y hombres durante esa etapa de vida (Páez y Zavala, 2018) a consecuencia de factores como el reconocimiento de los derechos reproductivos, mayor acceso a métodos anticonceptivos y el creciente ingreso de las mujeres al ámbito educativo y mercado laboral. Asimismo, ha incrementado la edad mediana en que las mujeres se convierten en madres, la cual pasó de 20 años en la década de los cincuenta, a 23 años en el último lustro (INEGI, 2019b). Por su parte, la edad mediana en que los varones reciben a su primer hijo se ha mantenido más o menos estable desde mediados del siglo pasado, dilucidando entre los 23 y los 24 años (Martínez, 2014; INEGI, 2019b). De este modo, la maternidad y paternidad suelen iniciar en edades juveniles.¹

La concepción social que se tiene sobre la maternidad y paternidad ha tenido variaciones contextuales y temporales, con las cuales se ha pasado de un sistema estructurado de obediencia rotundamente patriarcal a un sistema de formación, producción y reproducción de las herramientas sociales y culturales que los miembros, en especial las infancias, necesitan para incorporarse socialmente (Elias, 1998). Por consiguiente, también las prácticas maternas y paternas han cambiado, dando paso a la diversidad en la dinámica de los hogares, en la estructura familiar y en las edades en que se recibe al primer hijo, las cuales cada vez son más postergadas.

Uno de los motivos por los cuales se posterga la maternidad y la paternidad es porque cada vez más jóvenes deciden apostar por la formación educativa y la experiencia laboral antes que tener hijos. En este sentido, Pérez (2014) refiere cómo una mayor escolarización y la

1 Es pertinente aclarar que en este trabajo se opta por hablar de maternidades y paternidades juveniles, no de adolescentes. Uno de los motivos es, como se ha precisado, la condición etaria en la que se enmarca la población de estudio; sin embargo, es importante destacar que el estudio de la maternidad y paternidad adolescentes tiene causas y consecuencias que requerirían profundizar, como el acceso y la atención a la salud, la educación integral en sexualidad, el acceso a métodos anticonceptivos y, en general, garantizar el cumplimiento de los derechos sexuales y reproductivos de las adolescencias (Arvizu *et al.*, 2022) sin una visión tutelar o adultocéntrica.

apertura de oportunidades laborales, principalmente para las mujeres, han ampliado la distancia temporal entre la ocurrencia de los eventos de vida de salida de la escuela, ingreso al trabajo y formación familiar en México. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos; por ejemplo, pese a que hay evidencia de que la educación es uno de los principales factores que retrasan la llegada de un hijo durante la juventud, esto no significa que estar inscrito a la escuela sea un inhibidor de la maternidad o la paternidad. Así, aportaciones como las de Castillo (2015), Castañeda (2015) y Arvizu (2021) indagan sobre los padres o madres que a la vez son estudiantes y encuentran que hay mayor discontinuidad en sus trayectorias educativas comparadas con quienes no tienen hijos, tales como suspensiones más prolongadas y un avance más lento en los niveles escolares.

Por su parte, si bien la maternidad o paternidad puede llevar al cese de actividades escolares, también hay casos en los que ocurre primero la suspensión de los estudios, y durante ese período, forman una familia (Pérez, 2014); o bien, hay jóvenes que deciden combinar la maternidad o paternidad con la educación, asumiendo la doble responsabilidad que esto conlleva (Arvizu, 2021; Castañeda, 2015).

En continuidad, la relación entre juventud y trabajo ha sido un campo de investigación bastante amplio, por una parte, porque se ha encontrado que el ingreso al mercado laboral es una de las primeras transiciones realizadas por los jóvenes, la cual suele iniciarse alrededor de los 15 años (Echarri y Pérez, 2007). Para los varones, el rol tradicional de proveedor les presiona en su ingreso al primer empleo y la permanencia en el trabajo (Martínez, 2014), de tal modo que son más los hombres jóvenes que se encuentran empleados con menor edad (menores de 18 años). En el caso de las mujeres, aunque se ha dado un incremento de su autonomía económica (Mancini, 2014), suelen hacer mayores *sacrificios relativos* (Watkins y Rojas, 2019, p. 132), como reducir tiempo a la crianza y el cuidado; por tal motivo, optan por realizar actividades que les permitan conciliar el trabajo con el ámbito familiar, teniendo empleos menos remunerados, informales, eventuales, de medio tiempo y con poca o nula seguridad laboral (Mier y Terán *et al.*, 2017).

El análisis de los antecedentes teóricos sobre el cruce de maternidad/paternidad y educación, han denotado que quienes tienen hijos son más desfavorecidos en logros educativos (Pérez, 2014). Para ilustrar, los datos del INEGI (2019b y 2021) revelan que los jóvenes de 20 a 24 años² tienen diferencias sustantivas si son madres o padres: para los varones, 36.3% de quienes no tienen hijos alcanzan la educación superior, mientras que 5.8% de quienes son padres llegan a este nivel educativo; en las mujeres los porcentajes son similares, 41.7% para quienes no son madres y 7.7% para las que sí lo son.

Por otra parte, en la revisión de la literatura encontramos que la condición laboral de las juventudes tiene una fuerte conexión con lo que acontece en su trayectoria familiar, tal como las uniones y el nacimiento de los hijos (Mier *et al.*, 2017; Mancini, 2014). Según datos del Registro de Nacimientos en México (INEGI, 2019b) y de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), 85.68% de los varones de entre 15 y 19 años que son padres están ocupados laboralmente, a diferencia de sus coetáneos sin hijos, que son 38.1%. Esto se vincula con lo expuesto por Martínez (2014, p. 81) cuando sostiene que, si bien “la población masculina antepone el inicio de la vida laboral al comienzo de la vida como padre”, la paternidad es un evento vital que lleva a los varones a priorizar el trabajo y, por tanto, a buscar la permanencia más prolongada en él.

Contrariamente a los varones, las mujeres suelen tener menor representatividad en el mercado laboral, y esta posibilidad decrece cuando son madres. Como ejemplo, para el rango etario de 25 a 29 años, cerca de 60% de las mujeres sin hijos están empleadas, mientras que sus congéneres madres no alcanzan ni 30% (INEGI, 2019b; 2021); incluso se ha demostrado que las mujeres muestran mayor precariedad en los trabajos y salarios, y menor posibilidad de ascenso (Mancini, 2014), esto aunado a la maternidad y la carga adicional del trabajo no remunerado que incluye las labores domésticas y de cuidado, las cuales siguen siendo realizadas, mayoritariamente, por las mujeres. A su vez, los datos del INEGI (2019a)

2 Edades en las que comúnmente se estudia el nivel terciario, cuya escolaridad es mayor al bachillerato.

denotan que entre siete y ocho de cada 10 jóvenes madres mayores de 20 años desempeña trabajo no remunerado, cifra que incrementa en el grupo etario de 15 a 19 años en las que nueve de cada 10 realiza dichas labores.

Los datos de la ENOE (INEGI, 2021) reflejan que el principal motivo de abandono laboral de las mujeres jóvenes (con mayor incidencia de 20 a 29 años) es por matrimonio, embarazo o atender responsabilidades familiares, mientras que los principales motivos de los varones fueron retomar la trayectoria educativa o seguir estudiando, así como superarse laboralmente. Este dato refleja en qué medida inciden las asignaciones de género con respecto al trabajo que desempeñan las madres (cuidadoras) y los padres (proveedores) en la permanencia y abandono laboral.

Este apartado concluye que los eventos de maternidad y paternidad generan desventajas en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes. En materia educativa es notorio que las mujeres que no son madres presentan mayor escolaridad que los varones, pero esta ventaja se pierde con la maternidad, y tanto hombres como mujeres con hijos tienen menores niveles educativos que quienes no son padres o madres. Estos datos apuntan a una relación entre la maternidad/paternidad con una escolaridad más baja, lo que la literatura precedente ha explicado con la dificultad de llevar en simultáneo las responsabilidades educativas con las familiares. Sin embargo, hay otros factores asociados al progreso educativo de las madres y padres jóvenes, factores que se atenderán con particularidad en los resultados de este trabajo.

Los resultados cuantitativos correspondientes al ámbito laboral reflejan diferencias entre el ingreso y la permanencia laboral de hombres y mujeres, tengan o no descendencia, En concordancia con las investigaciones, se encontró que los varones suelen ingresar al mercado laboral antes que las mujeres; no obstante, al cruzar este dato con maternidad y paternidad, el hallazgo fue que recibir un hijo en edades jóvenes incrementa la posibilidad de que los hombres permanezcan ocupados remuneradamente, mientras que con las mujeres madres sucede lo contrario; disminuye su ocupación remunerada e incluso las responsabilidades familiares son un motivo de abandono laboral. La repartición de labores remuneradas y no remuneradas está sostenida por los roles tradicionales de género; así, los

hombres cubren la manutención, mientras que las mujeres se desempeñan en el cuidado, crianza y actividades del hogar.

Metodología

Este trabajo se condujo con una metodología cualitativa con el objetivo de obtener los testimonios de jóvenes madres y padres de la Ciudad de México, para así analizar sus percepciones y experiencias sobre cómo influye la maternidad y paternidad en el ámbito laboral y educativo. Esto se logró a través de 21 entrevistas semiestructuradas aplicadas a personas del rango etario de 17 a 29 años que tuvieran la característica de ser madres o padres y que residen, estudian o laboran en la Ciudad de México. Las entrevistas parten de dos trabajos de investigación, el primero deriva de una tesis doctoral sobre maternidades y paternidades de jóvenes estudiantes, para el cual se recabaron nueve entrevistas realizadas en 2018 con jóvenes que, en ese momento, se encontraban estudiando su licenciatura. El segundo fue una investigación que se desempeñó en 2021 con el propósito de recuperar las narrativas de hombres y mujeres jóvenes con hijos que laboran en el comercio popular³ en la Ciudad de México, y para el cual se realizaron un total de 12 entrevistas.

Las entrevistas se obtuvieron a través de personas clave que apoyaron la búsqueda de informantes, ya sea con coordinadoras académicas, en el caso de los estudiantes, o de líderes de comerciantes, para quienes se dedican a estas actividades. A partir del primer contacto también se consiguieron participaciones por el método de bola de nieve, mediante la recomendación de otros entrevistados. Quienes accedieron a participar en la entrevista recibieron una carta de consentimiento informado donde se les hizo saber que sus testimonios serían utilizados sólo para fines académicos y se les preguntó si querían que se les citara con su nombre de pila o de manera anónima; sólo una entrevistada optó por el anonimato.

Vale apuntar que se solicitó convocar a jóvenes que abarcaran el rango etario de entre 15 a 29 años, aunque, como se señaló en la intro-

3 El comercio popular o economía popular, según Giraldo (2017), son las actividades productivas que desempeñan las personas de sectores sociales de bajos recursos para la subsistencia. Estas actividades están inscritas en un panorama de informalidad: sin contratos, prestaciones o garantías laborales.

ducción, la informante de menor edad con la que se tuvo contacto fue una mujer de 17 años. Los datos sociodemográficos de los participantes en las entrevistas están registrados en el cuadro I.

Cuadro I
Datos sociodemográficos de los informantes

Nombre	Sexo	Edad	Condición civil	Hijos	Edad de hijos/hijas	Último grado educativo
Ana	Femenino	29	Separada	4	4, 10, 12 y 18 años	Bachillerato trunco
Anaid	Femenino	27	Soltera	1	9 años	Licenciatura completa en matemáticas
Anónima	Femenino	29	Separada	2	4 y 12 años	Bachillerato en curso
Berenice	Femenino	25	Unión	1	6 meses	Licenciatura en curso
Brenda	Femenino	27	Unión	2	3 y 6 años	Licenciatura trunca
Celeste	Femenino	26	Soltera	1	5 años	Licenciatura en curso
Dulce	Femenino	29	Separada	2	6 años y 6 meses	Secundaria completa
Flor	Femenino	23	Soltera	1	2 años	Licenciatura en curso
Gabriela	Femenino	26	Unión	2	4 y 8 años	Bachillerato completo
Jessica	Femenino	24	Casada	2	1 y 2 años	Licenciatura en curso
Julia	Femenino	25	Soltera	1	7 años	Licenciatura en curso
Karina	Femenino	20	Unión	1	4 meses	Licenciatura en curso
Mahatma	Femenino	29	Unión	3	5, 9 y 12 años	Licenciatura completa en Negocios
Tania	Femenino	26	Casada	1	5 años	Licenciatura en curso
Vanessa	Femenino	17	Unión	1	6 meses	Primer año de secundaria
Victoria	Femenino	28	Separada	1	8 años	Licenciatura completa en Sociología
Alan	Masculino	29	Soltero	2	5 y 7 años	Secundaria completa
Julián	Masculino	29	Unión	3	1, 6 y 8 años	Primaria completa
Julio	Masculino	28	Unión	2	6 y 7 años	Primer grado de secundaria
Levi	Masculino	26	Soltero	1	6 años	Licenciatura en curso
Michelle	Masculino	29	Unión	2	4 y 8 años	Primer grado de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Es importante mencionar que, aunque los dos trabajos que sirvieron para este artículo partieron de objetivos diferenciados (estudiantes y trabajadores con hijos, respectivamente), éstos convergieron en algunos aspectos que fueron cruciales para el desarrollo de este trabajo y que se especifican a continuación.

Primero, en ambos se utilizó la perspectiva teórico-metodológica de curso de vida que permite analizar cómo se ordenan los eventos vitales que llevan a los jóvenes al tránsito a su vida adulta (salir de la escuela, ingresar al mercado laboral, tener independencia económica, unirse y tener

hijos). Para Sepúlveda (2013), Mora y De Oliveira (2009), esta perspectiva permite reconocer no sólo cuáles son, en qué secuencia y con qué intensidad ocurren los eventos biográficos que una persona reconoce como sustantivos para su proceso de maduración, sino que, además, propician identificar el significado que se les confiere a estos eventos y reconocer los contextos y modalidades en que las personas expresan su identidad.

Según Blanco y Pacheco (2003), hay tres conceptos principales que están presentes en el análisis del curso de vida, uno de ellos son las trayectorias, que hacen referencia a la ruta biográfica (sin una secuencia o ritmo estipulado) que se traza a lo largo de la vida y que incluye distintos ámbitos en que se desempeñan los actores, como el trabajo, la escuela o la familia (Ídem). Luego, las transiciones que son eventos (planeados o no) inmersos en la trayectoria que marcan un cambio de posición en la línea de vida. Y los *turning point*, que son sucesos inesperados que modifican de forma radical el trayecto de vida de un sujeto, como puede ser el nacimiento de las o los hijos. En este sentido, la perspectiva de curso de vida fue crucial para conocer cómo los eventos laborales, familiares y escolares repercuten (positiva o negativamente) en las experiencias y decisiones de los jóvenes, y cuánto se ven afectados estos eventos por oportunidades de vida limitadas, como menor acceso a la educación, oportunidades laborales reducidas, escasos apoyos para el cuidado de las infancias, entre otras.

La segunda perspectiva empleada en el análisis fue la de género (PEG), la cual resultó necesaria para entender las asignaciones sociales que aún se adjudican a la maternidad y paternidad y que, como se mostrará en los resultados, se han asentado en una desigualdad de corresponsabilidad entre hombres y mujeres. La PEG ha sido útil como instrumento analítico para detectar situaciones de exclusión y condiciones de desventaja, sobre todo, de las mujeres (Miranda-Novoa, 2012), aunque las investigaciones basadas en esta perspectiva no sólo se enfocan al género femenino, sino que se “trata de conseguir que tanto ellas como los varones participen en las distintas facetas de la vida en un plano de igualdad, es decir, sin reglas rígidas de género” (Miranda-Novoa, 2012, p. 347). Asimismo, afirma Mummert (2003, p. 368) que centrar la atención sólo en las mujeres

llevaría a perder la oportunidad de entender a mayor profundidad la realidad cotidiana entre las relaciones de ambos sexos: “Sólo así podremos comprender los mecanismos por medio de los cuales se han forjado una distribución desigual de poder entre hombres y mujeres en México”. Así, en este artículo interesa tener un conocimiento más profundo de los varones en su experiencia de paternidad y la corresponsabilidad que asumen en el cuidado, crianza y manutención de las infancias.

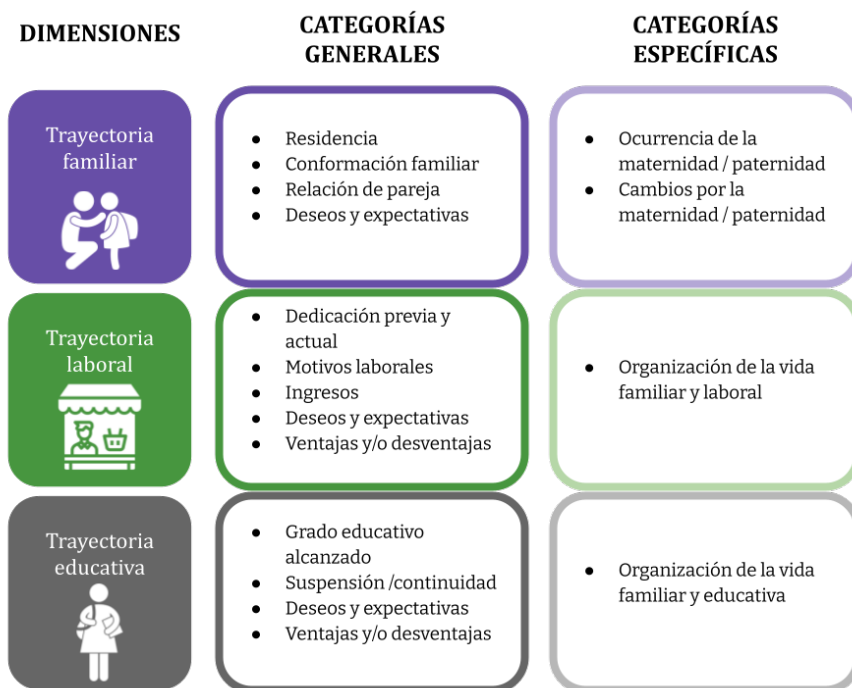
Para profundizar en lo anterior, fue indispensable analizar los relatos desde el enfoque biográfico con el cual se reconstruye, a partir de la memoria de las personas, sus experiencias, significados y precisiones en su curso de vida (Lindón, 2000). Considerar el enfoque biográfico significa tomar en cuenta cómo las decisiones y oportunidades de los sujetos (implícitas o explícitas en sus narraciones), modifican su biografía, con lo cual es complementario al curso de vida para comprender las construcciones subjetivas que llevan a cabo tanto hombres como mujeres “sobre el pasado, presente y futuro de su propia vida dentro del contexto social en el que están inmersos” (Pries, 1996, p. 396). De manera resumida, este enfoque permitió una mirada particular a las individualidades de los jóvenes que participaron en las investigaciones.

Un segundo punto coincidente en los trabajos que fueron base para este artículo fue que la estructura de las guías de entrevista incluyó, para ambos casos, el objetivo de recuperar información sobre las trayectorias familiar, laboral y escolar de los jóvenes. Sobre la trayectoria familiar abarca los comportamientos reproductivos y los eventos vitales de la dinámica familiar, tales como como la nupcialidad, el cambio de residencia, la autonomía de los progenitores, la maternidad o paternidad. La trayectoria laboral considera el historial de empleos remunerados, así como las actividades no remuneradas. Finalmente, la trayectoria educativa refiere al progreso en los grados y niveles de escolaridad.

El último punto de convergencia en la conducción metodológica de ambos trabajos fue el proceso con el cual se analizaron los relatos. Para ello, se utilizó el software de análisis cualitativo Maxqda, en el cual se vaciaron, de forma manual, las transcripciones de las entrevistas y se crearon familias de códigos a partir de las dimensiones y categorías de

las guías de entrevistas (figura I). Luego se procedió a codificar los fragmentos y a obtener los resultados, a partir de patrones encontrados, los cuales se presentan en el siguiente apartado.

Figura I
Estructura para el desarrollo de las guías de entrevista



Fuente: Elaboración propia.

Análisis

Jóvenes entre escuela, familia y trabajo. Patrones de diferenciación en sus eventos vitales

A partir del análisis de las entrevistas se han creado cuatro patrones de diferenciación según el cruce de los eventos educativo-laborales con la maternidad y paternidad. Se entiende por patrones a las situaciones reite-

rativas en los testimonios y que son aplicables a un conjunto de personas. Así, los patrones obtenidos fueron los siguientes:

- Patrón 1: Los jóvenes suspenden la educación y luego se vuelven madres o padres.
- Patrón 2: Los jóvenes reciben un hijo durante la escolarización.
- Patrón 3: Los jóvenes que son padres comienza a trabajar con menor edad.
- Patrón 4: Las oportunidades laborales de las jóvenes se estancan con la maternidad.

Para profundizar en el análisis se desarrollan a continuación los principales hallazgos obtenidos en relación con los patrones antes expuestos y los testimonios de los entrevistados.

Patrón 1. Los jóvenes suspenden la educación y luego se vuelven madres o padres

En este patrón se integran los jóvenes en cuya biografía ocurre primero la suspensión escolar, situación que desencadena otros eventos vitales, como el inicio de las actividades laborales, la salida de la casa materno-paterna, las uniones y el nacimiento de los hijos. Así, estos jóvenes presentan un ordenamiento biográfico distinto al que tradicionalmente enmarca el tránsito de la juventud a la adultez. También se observa que para este patrón es común que los jóvenes provengan de contextos sociales más desaventajados, tanto económicamente como en las oportunidades laborales y de estudio, pues casi siempre tienen que suspender la educación en los niveles de primaria o secundaria:

Es que ya no estaba estudiando, me salí de estudiar. De hecho, antes de que me embarazara me había salido de la secundaria abierta (Vanessa, 17 años).

A estas juventudes la maternidad y paternidad les llega en edades más tempranas, principalmente antes de la mayoría de edad (18 años). Esta es una situación que desencadena varios arreglos en sus jornadas diarias, desde buscar distintas vías para tener ingresos económicos (como las ventas), cambiar de residencia con la familia de la pareja o conformar un nuevo hogar. A su vez, estas madres y padres jóvenes tienen menores posibilidades de retorno escolar o, en su caso, tardan más en reincorpo-

rarse por las responsabilidades que han adquirido con los hijos, ya que éstas les restan el tiempo que deben dedicar a la educación y aumentan el gasto familiar.

Terminé la primaria, me dediqué a trabajar, me casé y llegaron mis hijos. En mi caso, la verdad es que si tuviera la posibilidad yo seguiría estudiando, pero me encuentro que, o les doy alimentación a mis hijos o me dedico a querer estudiar, pero siempre uno como padre va a preferir darle a sus hijos (Julián, 29 años).

Otra situación es cuando las juventudes no logran establecer su vínculo con las escuelas, ya sea porque tienen expectativas distintas a las que les ofrece la escolarización, porque ocurren eventos o experiencias de vida que los llevan a hacer reacomodos de su tiempo y responsabilidades, o porque existe algún requisito o circunstancia institucional que les dificulta la continuidad. Así, en algunos testimonios resaltó cómo la operatividad y reglamentaciones de las escuelas pueden ser excluyentes para las juventudes que transitan por ellas, tal es el caso de los horarios de clase, algunos requisitos de permanencia (como la movilidad académica, el idioma o el servicio social) o los costos de las colegiaturas y gastos escolares.

Terminé la preparatoria e inicié el primer bimestre de la universidad, pero dejé de estudiar por mi fuente de ingreso. No podía pagarla, no había quién me apoyara, no podía correr con los gastos de mi escuela y tuve que dejarla (Brenda, 27 años).

Finalmente, en este patrón también encontramos que la entrada a la maternidad y la paternidad vulnera trayectorias y limita oportunidades que, ya de por sí, eran reducidas para estos jóvenes que tuvieron que dejar la escuela en los niveles básico o medio superior. Esto tiene relación, por una parte, con los arreglos que conlleva el nacimiento de un hijo en cuanto a planes de vida, actividades diarias y las demandas de cuidados y manutención. Pero, por otra parte, también se relaciona con la edad en la que inicia este evento vital en donde incide el imaginario social acerca de las edades en las que se *debería* ser madre o padre, lo que no les libra de señalamientos y presiones por la toma de decisiones con respecto a su vida familiar. Al respecto, Saldaña (2017) argumenta que la llamada “maternidad temprana” no sólo afecta a las adolescentes, sino también a las mujeres de hasta 24 años, a las que se embarazan sin

planearlo o sin estar en matrimonio, y que la maternidad es una carga de asignaciones representada en discursos sociales e institucionales que estigmatiza y desempodera a las mujeres (*Ídem*). En un sentido similar, para los varones la normativa masculina tiene un peso importante en sus decisiones de responsabilizarse o no de su paternidad cuando ésta inicia en edades juveniles (Botello, 2020). Uno de los mandatos de mayor peso es la manutención, notorio en el caso de los entrevistados que, vale señalar, todos se habían responsabilizado de sus descendientes, lo que les lleva a preferir el trabajo remunerado antes que la educación. No obstante, las paternidades ausentes son una realidad latente en las dinámicas sociales de México, y aunque estos jóvenes padres no fueron el motivo de este trabajo, siguen siendo un tema relevante, no sólo para entender las paternidades juveniles, sino el fallo o la falta de empuje de las políticas de corresponsabilidad para criar a las infancias.

Patrón 2: Los jóvenes reciben un hijo durante la escolarización

Un resultado de las investigaciones que se abocan a analizar la maternidad y paternidad en jóvenes es que la escolaridad retrasa la llegada del primer hijo (Castañeda, 2015; Castillo, 2015; Arvizu, 2021); sin embargo, dado que la edad fecunda se imbrica con las edades en las que se cursan los niveles de escolarización, está latente la posibilidad de que los jóvenes se vuelvan madres o padres mientras estudian. Así, en este patrón se coloca a jóvenes que reciben un hijo durante la educación. Se encontró que no siempre abandonan los estudios a causa de este evento, sino que algunos suspenden por cortos períodos y otros continúan hasta culminar el nivel educativo.

No, de hecho, iba a nacer en vacaciones y se adelantó, nació en la última semana de clases y tuve que pedir permiso a mis maestros para entregar mis trabajos finales. De hecho, sólo tuve descanso de mes y medio, lo que es de vacaciones, la cuarentena y unos cuantos días. Recién salida del hospital, con cesárea y todo, estuve trabajando con la computadora para entregar mis trabajos finales (Karina, 20 años).

Los/las jóvenes continúan con sus estudios gracias a las redes de apoyo (Castañeda, 2015; Castillo, 2015; Arvizu, 2021), ya sea en su familia o en las escuelas, que les auxilian para que puedan hacerse cargo de

ambos roles: madres/padres y estudiantes. La red familiar (en específico, las mujeres) suele ser la que principalmente auxilia en el cuidado de los hijos mientras que los/las jóvenes se encuentran estudiando; además, es frecuente que reciban apoyo de la familia para sustentar los gastos personales o de sus estudios.

 Mi mamá es mi principal apoyo, o sea, mi papá y mi mamá me dan el apoyo para seguir estudiando. De parte de mi esposo pues también, porque luego me ayuda a cuidar al bebé, o me dice, oye te ayudo a investigar, te ayudo a estructurar cosas, el dinero (Berenice, 25 años).

El tema de las redes de apoyo es crucial, ya que en los testimonios se resaltó que, si bien quienes tienen hijos requieren de esta red para combinar responsabilidades, también aquellos que no son madres o padres permanecen y alcanzan niveles educativos más altos si reciben apoyo económico de sus parientes, o bien si éstos tienen alta valoración de la educación; sin embargo, la familia no siempre resulta ser un apoyo. En el caso de las madres jóvenes se obtuvo que una de las trabas para continuar estudiando fue porque la pareja o algún familiar se los impedía, bajo el argumento de que ya habían adquirido responsabilidades familiares y que su tiempo debía ser exclusivo para el hogar y los hijos. Es por esta situación que algunas dejan los estudios o, en su caso, deciden abandonar relaciones de pareja o familiares para permanecer estudiando.

 Sí, bueno... Yo amo la carrera, la amo por completo, tiene muchísimas cosas. Siento que ofrece muchísimas oportunidades. Este... no sé si me gustaría estudiar algo más, tal vez sí un diplomado, muchos diplomados, pero ya una maestría y demás siento que ahorita como ya estoy separada [de la pareja] ya no tengo esa oportunidad tanto como antes, sobre todo porque ahora mis papás no me apoyan igual porque trabajo y es así de ¡ya, ya! en ese aspecto (Celeste, 26 años).

Sobre la red de apoyo dentro de las escuelas, algunos jóvenes afirmaron recibir asistencia de docentes o de sus compañeros de clase, tales como permitirles entregar los trabajos de manera extemporánea, llevar a los hijos a clases, apoyarles con el cuidado, etcétera. Pero también sucede, con más incidencia en las madres jóvenes, que el ámbito escolar se torna hostil y pueden vivir eventos de discriminación, maltratos y exclusión. A

lo anterior se suma que las escuelas no suelen contar con protocolos de acción o de género a favor de los estudiantes que son madres o padres, los apoyos e incentivos económicos para la permanencia de estos estudiantes son escasos y exclusivamente dirigidos a mujeres.⁴

No, no cuento con ningún tipo de beca. Hace como unos tres meses fui a preguntar a sistemas escolares sobre la beca que dan de maternidad, porque me habían dicho que la daban, pero fui a preguntar y me dijeron que ya no la iban a dar, entonces dije ¿qué pasó? y pues ahorita no tengo ningún estímulo o apoyo de la escuela (Flor, 23 años).

Así, con este patrón se concluye que, si bien la experiencia de maternidad o paternidad puede llevar a los jóvenes a suspender o abandonar los estudios, también hay quienes permanecen y combinan responsabilidades escolares y familiares. Se agrega que las mujeres que se vuelven madres durante la educación refirieron más trabas por parte de sus familias y de la comunidad escolar para continuar estudiando, de tal manera que la permanencia educativa no sólo es cuestión de decisión personal, sino que requiere del apoyo familiar, así como una red y condiciones educativas que no sean excluyentes y que les faciliten el tránsito educativo.

Patrón 3: Los jóvenes que son padres comienza a trabajar con menor edad

Otro resultado de las investigaciones (Figuroa y Salguero, 2020; Martínez, 2014) es que los varones comienzan a trabajar antes que las mujeres, dado que la manutención es una responsabilidad que cultural y socialmente se espera que asuman los varones. La presión aumenta cuando a esto se añade la paternidad, no sólo por ser cabeza del hogar, sino por brindar posibilidades de ascenso social para su descendencia (Figuroa y Salguero, 2020). Por ello, el evento de paternidad acelera el ingreso de los varones al mercado de trabajo o, bien, para quienes ya trabajaban antes de ser padres, es más frecuente que se mantengan laborando o que busquen más de un empleo que les permita cubrir los gastos familiares.

Yo estaba trabajando en el Aurrerá Express y ahí tuve el accidente y así por lo mismo de que no pude trabajar donde estoy, ahora sí que por la misma necesidad estoy aquí trabajando en el metro. Y así,

4 Como la beca “Elisa Acuña” para nivel básico y los apoyos a madres mexicanas jefas de familia del Conacyt.

hay veces que, aunque trabaje allá [Aurrerá Express] me vengo para acá [metro] a vender para sacar un poco más de dinero (Alan, 27 años).

También es preciso apuntar que la proveeduría masculina es una de las principales actividades que ronda en los testimonios de los padres jóvenes. Así, mencionaron que con la paternidad les es difícil renunciar a su trabajo porque requieren sostener su hogar, de tal manera que no dejan un empleo sino hasta que consiguen una mejor oportunidad. De hecho, la manutención inicia desde el momento en que se enteran del embarazo, por lo que se encargan de recaudar dinero para recibir a sus hijos y formar su hogar.

Me volví papá cuando estaba estudiando... ¡mentira! ya era papá y trabajaba en un taxi, de hecho, no tenía ni siquiera la prepa terminada y no hacía otra cosa que no fuera el taxi, no hacía mayor cosa... cuando me enteré que iba a ser papá estaba estudiando bachillerato en administración, tenía trabajo en una empresa, un corporativo en Tacubaya (Levi, 26 años).

Otra estrategia de los varones padres consiste en extender sus jornadas y “trabajan lo más que pueden cuando lo tienen, porque no hay certeza de trabajos permanentes y jubilaciones que les aseguren la manutención de las familias” (Figueroa y Salguero, 2020, p. 21). Lo anterior también ocasiona que tengan menos tiempo para pasar con los hijos e involucrarse en su cuidado y crianza.

Yo vivo en La Viga y tengo que llevar a mi hija hasta Moctezuma a la escuela, y lo hago porque yo lo que yo no tuve de educación, yo se la quiero dar a mi hija. Yo le he dicho a mi hija: “Yo quiero que tú tengas educación, no quiero que tengas que trabajar en el Metro como yo” (Julio, 28 años).

Con este patrón se reconoce que la paternidad es un evento de vida que está muy asociado al trabajo remunerado, ya sea porque acelera la entrada al mercado laboral o porque incrementa la permanencia en el mismo. También se encontró que cuando un joven se convierte en padre —y éste asume la paternidad corresponsablemente— es difícil que deje de laborar; el trabajo se vuelve la principal actividad que desempeñan por la responsabilidad de manutención, inclusive buscan dobles turnos y jornadas ampliadas para cubrir los gastos de su familia y el hogar. También

es preciso anotar que la presión por proveer al hogar y el que destinen más tiempo al trabajo les limita la convivencia con los hijos; en las entrevistas refirieron que una de las desventajas de tener jornadas laborales extenuantes es que regresan a casa cuando los hijos ya están dormidos y no pueden involucrarse tanto en su cuidado como quisieran. Este es un resultado relevante acerca de las limitaciones que tienen los varones para desempeñar su paternidad cuando las exigencias de proveeduría, e incluso de masculinidad sobre cómo deben tratar a los hijos, constriñen su involucramiento en la crianza.

Patrón 4: Jóvenes madres con mayor dedicación a las actividades no remuneradas

El tema de la conciliación de trabajo y maternidad no es nuevo, muchas investigaciones han expuesto las dificultades que enfrentan las mujeres para aparejar el cuidado y la crianza con sus actividades laborales, así como de la discriminación y exclusión que viven en los ambientes de trabajo cuando tienen hijos. A pesar de que las madres conforman una fuerza laboral esencial para la economía de los países, suelen estar sujetas a una tensión entre la división de su tiempo (hogar y trabajo), a los pocos permisos y prestaciones que existen para materner (OCDE, 2005), y a un deficiente sistema de cuidados cuyo servicio no está al alcance de todas. A lo anterior se suman las exigencias de género sobre el concepto de *buena madre* relacionado con las mujeres entregadas en tiempo y esfuerzo a los hijos.

De este modo, como sucedió con la educación, una situación por la que atraviesan las madres jóvenes es que las parejas o sus familias les impiden laborar escudándose bajo el discurso de que su *total deber* es con los hijos; además, no todas pueden costear estancias infantiles, carecen de redes de apoyo para sus cuidados o éste les es negado si deciden dedicarse a otras actividades fuera del hogar. Saldaña (2017) analiza cómo en México, dado los escasos recursos gubernamentales que existen para las madres jóvenes, éstas dependen de sus parejas o sus familias, por ello suelen acatar las indicaciones del hogar donde permanecen.

La mamá de mi ex pareja y yo tenemos ideas súper diferentes, la señora realmente era muy problemática, era grosera conmigo, me hacía muchas cosas. Entonces llegó un momento en el que ya no podía, porque en ese entonces ya había regresado a la universidad y no me sentía apoyada porque no estaba con mi familia... Entonces, pues ya de ahí llegó un momento en el que ya no pude, tuvimos una discusión el papá de mi hijo y yo, agarré a mi hijo, agarré una pequeña pañalera y me fui a mi casa, así, hasta sin dinero, porque estuvo muy grave el asunto (Victoria, 28 años).

Además, encontramos que las madres jóvenes retrasan su incorporación a los mercados laborales para dedicarse al cuidado de los hijos en sus primeros años de vida; o quienes son madres más cerca de la adultez es más probable que hayan iniciado a laborar antes de la maternidad y por ello conjuntan ambas responsabilidades.

Aquí [actual trabajo] estoy completamente como redactora, gano un poquito más con la experiencia que he tenido en otros lugares donde he trabajado... El niño, afortunadamente, ya es más grande y lo cuida mi papá, entonces pues es como más fácil que uno tenga tiempo para trabajar, sobre todo porque ya no necesita tanto de mis cuidados como cuando estaba chiquito (Celeste, 26 años).

También resaltó el sentimiento de culpa por dejar a sus hijos para laborar. La culpa está fuertemente asociada a un sistema estructurante de género en el cual se exige que las mujeres destinen su tiempo y esfuerzo a la crianza, y está tan arraigado social y culturalmente que es difícil que las mujeres puedan desprenderse de él.

Lo peor de todo es que vivimos en un sistema donde no hay contención para las madres, porque no puedes decir: “¡Estoy cansada!” Porque te dicen: “Pero, ¡tienes que amar a tus hijos!” “Pero yo no dije que no los amara, nomás dije que estoy cansada”. “¡No! ¡No! ¡No! ¿Para eso querías hijos?” (Anónima, 29 años).

Por otra parte, en las entrevistas se encontró que, a raíz de la maternidad y las uniones, las actividades no remuneradas incrementan, por lo que la distribución del tiempo de las mujeres se centra, principalmente, en la crianza y cuidado de los hijos y en labores domésticas. El trabajo no remunerado sobrecarga de responsabilidades a las mujeres y contribuye

a la polarización de las oportunidades y a la dificultad de que se inserten o avancen en su trayectoria laboral (Peláez y Rodríguez, 2020).

Esa es la manera en la que trato como de organizarme entre mi trabajo y mis hijos. Y bueno... pues trato de separar un rato, porque la comida, la casa, etcétera, no me rinde como al 100% mi tiempo. Pero en sí, los fines de semana me organizo con mis ventas. El sábado lo ocupo para entregar y ya que toda la semana la tengo en el hogar y tengo que cuidar a mis hijos y hacer las tareas y toda esa cuestión (Brenda, 27 años).

Es importante visibilizar la inequidad que persiste en el desempeño de las actividades no pagadas y de cómo la permanencia de los roles de género permea en la inversión inequitativa de tiempo con respecto a las actividades domésticas, de cuidado y crianza que desempeñan las mujeres, así como en la oportunidad de realizar labores remuneradas. De hecho, cuando las madres jóvenes necesitan obtener ganancias económicas, optan por empleos informales, eventuales y sin seguridad laboral.

Las ventas son una manera de organizar mi tiempo trabajando un rato y poder ir a los eventos con mis hijos, a las juntas o a la escuela por ellos. Es más práctico porque en una fábrica no te dan esas facilidades, no puedes ir a eventos o esas cosas y te pierdes muchas cosas de tus hijos (Ana, 29 años).

Sobre este patrón se resume que, para las mujeres jóvenes, la llegada de un hijo reduce la posibilidad de mantenerse empleadas remuneradamente, y quienes lo hacen se colocan en empleos con menores oportunidades de ascenso, seguridad y salarios bajos. Las asignaciones de género asociadas a la maternidad impiden que las mujeres tengan un progreso en su trayectoria laboral, esto se traduce en barreras de sus familias o parejas, quienes les prohíben trabajar; por ello, una de las principales ocupaciones de las madres jóvenes es el trabajo no remunerado en actividades de crianza, cuidado y del hogar.

Conclusiones

Este artículo se propuso responder cómo la ocurrencia de la maternidad y la paternidad durante la juventud incide en las oportunidades y experiencias educativas y laborales. Al respecto, el primer señalamiento es que en la introducción se planteó el supuesto de que las condiciones heterogéneas de procedencia de las juventudes, así como las asignaciones sociales de género que se tienen sobre la maternidad y la paternidad generan disparidades en las posibilidades y experiencias laborales y educativas, y que no es sólo la llegada de un hijo lo que causa las desigualdades en estos ámbitos. Con los testimonios se pudo comprobar este supuesto y se encontró que, más bien, la maternidad y paternidad en edades juveniles exacerban las desigualdades con sus correspondientes matices.

Por un lado, en el ámbito educativo, la principal divergencia que tienen las madres y padres jóvenes ante sus coetáneos sin hijos es la posibilidad de lograr niveles educativos más altos. Así, las madres y los padres alcanzan los niveles de secundaria o bachillerato, mientras que quienes no tienen hijos avanzan a la educación media o superior. Los jóvenes denotaron la dificultad que tienen para compaginar estudios con la maternidad y paternidad por los compromisos adquiridos con los hijos, principalmente el sustento, por parte de los varones, y el cuidado en el caso de las mujeres. Por otra parte, se encontró que los requisitos, la normatividad y la vida escolar se vuelven un obstáculo para que los jóvenes con hijos continúen su educación, tales como la falta de permisos o de empatía por parte de los actores de la comunidad educativa, las altas colegiaturas o requerimientos para la continuidad, como el promedio, el servicio social, entre otros.

Las entrevistas también arrojaron que la maternidad y la paternidad no siempre son motivo de interrupción escolar. Un resultado relevante fue que hay quienes deciden estudiar y ser madres o padres a la vez, esto sucede, principalmente, si cuentan con una red de apoyo familiar que les auxilie en el cuidado de los hijos o en el sostenimiento de sus gastos escolares (Castañeda, 2015; Castillo, 2015; Arvizu, 2021). Además, hay quienes refirieron haber dejado la escuela antes del nacimiento de sus

hijos, y es a partir de suspender la educación que viven otros eventos como las uniones, la salida del hogar de origen y la maternidad o paternidad. Especialmente para estos jóvenes, aunque quisieran regresar a los estudios, el retorno se vuelve complejo por la exigencia de la dinámica familiar o, en el caso específico de las madres jóvenes, reciben prohibiciones sociales, familiares o de pareja para continuar estudiando.

Sobre el cruce de juventud y trabajo se encontró disparidad en el ingreso, permanencia y actividades que desempeñan hombres y mujeres, dichas diferencias se perpetúan e incrementan con las asignaciones que social y culturalmente se adjudican a la maternidad y paternidad, y que se enmarcan en estereotipos de género en los cuales los hombres son los responsables del trabajo pagado y la manutención, mientras que las mujeres se enfocan a las actividades de reproducción social sin remuneración, como el hogar y el cuidado. La trayectoria laboral de los varones inicia antes que la de las mujeres, y cuando tienen hijos el rol de proveedor los lleva a entrar anticipadamente al mercado de trabajo o mantenerse laborando; por ello, en las entrevistas, los varones padres refirieron la necesidad de tener más de un empleo o alargar sus jornadas laborales para obtener mayores ingresos y sostener su hogar. Esta situación impacta en la corresponsabilidad que los varones tienen respecto a la crianza de sus hijos pues, aunque algunos manifestaron su deseo de participar más en las labores de cuidado y pasar más tiempo con su familia, lo extenuante de la jornada laboral limita el tiempo que les resta para este cometido.

Con las mujeres, la maternidad implica la suspensión o retraso del primer empleo, su posibilidad de estar ocupadas remuneradamente se reduce a la mitad si se les compara con las jóvenes que no son madres. En los testimonios resaltan dos causas de esta situación, por una parte, al igual que con la educación, las mujeres reciben juicios y prohibiciones (principalmente de la pareja y la familia) si deciden dedicarse a actividades distintas al cuidado, crianza o quehaceres domésticos. La segunda, es por el poco apoyo que reciben para el cuidado de los hijos; aunque algunas cuentan con una red familiar que les auxilia en estas labores, ellas son quienes desempeñan la mayoría de las actividades de crianza; además, no todas tienen acceso a una estancia infantil pública o no cuentan con la

posibilidad económica para pagar un servicio particular para el cuidado de sus hijos.

Adicionalmente, las mujeres madres refirieron a la distribución inequitativa del trabajo no remunerado y de cómo estas actividades incrementan con la maternidad. Aunque ya se expusieron las limitantes que tienen los varones padres en cuanto al tiempo que les resta de sus jornadas diarias para estas tareas, también se ha argumentado que el nacimiento de un hijo es una situación que, prácticamente, reduce el panorama laboral de las mujeres y las relega al ámbito privado, por ello algunas parejas y familiares les discuten cuando tienen aspiraciones distintas al trabajo doméstico y de cuidado. En este sentido, las madres son el grupo que se ve en mayor desventaja laboral y económica, no sólo ante sus congéneres, sino también frente a los varones padres y no padres.

Por último, se apuntan algunos temas de agenda que por objetivos y conducción del trabajo no fue posible abordar o profundizar; sin embargo, son relevantes para el estudio de la maternidad y la paternidad en edades juveniles. El primero, es notar que los trabajos que se emplearon para este artículo utilizaron poblaciones juveniles de contextos populares y únicamente de la Ciudad de México, por lo que valdría la pena un estudio más amplio que se ocupara de analizar otros sectores sociales, por ejemplo ¿qué pasa en las clases medias o altas donde también ocurren estos eventos vitales en la biografía de los jóvenes?, o ¿cómo se dan las posibilidades educativas y laborales en contextos no capitalinos, como los rurales, indígenas, los del norte o sur del país? Adicionalmente, se plantea la pertinencia de contrastar las condiciones etarias en las que se da el nacimiento del primer descendiente. La muestra de este estudio no fue suficiente para contrastar por grupos de edades; sin embargo, es importante diferenciar lo que acontece en la adolescencia, cuyas causas y consecuencias tienen otras connotaciones sociales, políticas, económicas o culturales, lo cual tiene fuerte interferencia en las posibilidades futuras de las adolescencias y de sus hijos (Arvizu *et al.*, 2022).

Referencias

- Arvizu, V. (2021). *Trayectorias educativas y cursos de vida en dos instituciones de educación superior: Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa y Universidad Iberoamericana Ciudad de México*. Tesis doctoral. UAM-Azcapotzalco, México.
- Arvizu, V.; Flamand, L.; González, M. y Olmeda, J. (2022). *Embarazo temprano en México: Panorama de estrategias públicas para su atención*. Ciudad de México: El Colegio de México, Red de Estudios sobre Desigualdades
- Blanco, M. y Pacheco, E. (2003). Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: Dos subcohortes de mujeres mexicanas. *Papeles de Población*, 9 (38): 159-193, octubre-diciembre. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/112/11203805.pdf>
- Botello, L. (2020). Fue sin querer queriendo. Hombres adolescentes y embarazo. En: Fabiola Pérez y Ángeles Sánchez (Coords.), *Los claros oscuros del embarazo, la maternidad y la paternidad en la adolescencia (enfoque cualitativo)*. México: UNAM, Orfila
- Castañeda, M. (2015), *Ser estudiantes, madres y padres: Una dualidad cotidiana*. Tesis de licenciatura. Universidad de Chile: Chile. <https://goo.gl/1x9v2V>
- Castillo A. (2015). *La reconfiguración de la identidad de jóvenes estudiantes de nivel superior a través de la maternidad y la paternidad*. Tesis doctoral. Universidad de Colima, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.
- Echarri, J. y Pérez, J. (2007). El tránsito hacia la adultez: Eventos en el curso de vida de los jóvenes en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 22 (1): 43-77, enero-abril. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102007000100043
- Elias, N. (1998) La civilización de los padres. En: Norbert Elias. *La civilización de los padres y otros ensayos* (pp. 409-450). Bogotá: Editorial Norma.
- Figuroa, J. y Salguero, A. (2020). *Nuevas aristas en el estudio de la paternidad*. México: El Colegio de México.
- Giraldo, César (2017). *La economía popular desde abajo*. Bogotá, Colombia. Ediciones Desde Abajo.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2019a). *Panorámica de la población joven en México desde la perspectiva de su condición de actividad 2019*. Consultado el 2 de diciembre de 2021 en: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/pobjoven/>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2019b). *Registro de nacimientos. México*. https://www.inegi.org.mx/sistemas/olap/proyectos/bd/continuas/natalidad/nacimientos.asp?s=est&c=23699&proy=nat_nac
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2020). *Trabajo no remunerado en los hogares*. México. <https://www.inegi.org.mx/temas/tnrh/>

- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2021). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2021*. México. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/#Tabulados>
- Lindón, A. (2000). El enfoque biográfico como aproximación a la identidad personal y la negociación de la conyugalidad. *Revista Mexicana de Sociología*, 62 (1): 101-121 Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/3541180>
- Mancini, F. (2014). El impacto de la incertidumbre laboral sobre el curso de vida durante la transición a la adultez. En: Minor Mora y Orlandina De Oliveira (Coords.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales* (pp. 147-181). México: Colmex.
- Martínez, M. (2014). El inicio de la paternidad en el proceso de transición a la vida adulta en México. En: Minor Mora y Orlandina De Oliveira (Coords.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales* (pp. 71-104). México: Colmex.
- Mier y Terán, M.; Videgáin, A.; Castro, N. y Martínez, M. (2017) Familia y trabajo: Historias entrelazadas en el México urbano. En: Marie-Laure Coubès, Patricio Solís y María Zavala de Cosío (Coords.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 313-338). México: Colegio de México y El Colegio de la Frontera Norte.
- Miranda-Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21 (2): 337-356. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2009). Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: trayectorias, transiciones y subjetividades. *Estudios Sociológicos*, 27 (79): 267-289. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25614140>
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2014). *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México.
- Mummert, G. (2003) De los estudios de la mujer a los estudios de género. En: Luzelena Gutiérrez (Ed.), *Género y cultura en América Latina*. Vol. II. México: El Colegio de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005). *¿Mi bebé o mi jefe? Cómo conciliar la vida familiar con el trabajo*. México: FCE.
- Páez, O. y Zavala, M. (2018). Tendencias y determinantes de la fecundidad en México: Las desigualdades sociales. En: Marie-Laure Coubès, Patricio Solís y María Zavala de Cosío (Coords.), *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 45-76). México: Colegio de México y El Colegio de la Frontera Norte.
- Peláez, C. y Rodríguez, S. (2020). Género, trabajo y educación: Diferencias entre hombres y mujeres en la entrada al primer empleo. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(1): 1-37. <https://doi.org/10.24201/reg.v6i0.494>

- Pérez, F. (2010). *Transiciones y trayectorias de tres cohortes de mexicanos en la segunda mitad del siglo XX, análisis de las diferencias socioeconómicas y de género de la salida de la escuela, el primer trabajo y la primera unión conyugal*. Tesis doctoral. El Colegio de México, México.
- <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/fx719m658?locale=en>
- Pérez, F. (2014). Transición y adultez: ¿si estudio no me caso? En: Minor Mora y Orlandina De Oliveira (Coords.), *Desafíos y paradojas. Los jóvenes frente a las desigualdades sociales*. México: El Colegio de México.
- Pries, L. (1996) ¿Institucionalización o desinstitucionalización del curso de vida? Biografía y sociedad como un enfoque interrogativo e interdisciplinario. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 11(2): 395-417. El Colegio de México.
- Saldaña, A. (2017). Maternidad joven o cuerpos fuera de tiempo: Una aproximación a la articulación de los discursos sobre juventud, maternidad y familia. En: Abril Saldaña, Lilia Venegas y Tine Davis (Coords.), *¡A toda madre! Una mirada multidisciplinaria a las maternidades en México* (pp. 219-248). México: INAH, ITACA, Universidad de Guanajuato.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el campo actual. *Última década*, 39: 11-39. Recuperado de: <https://goo.gl/12Tx9k>
- Watkins, K. y Rojas, M. (2019). Ocupaciones y bienestar: ¿Hay desigualdad de género? En. Alicia Puyana y Mariano Rojas (Ed.), *Desigualdad y deterioro de las condiciones laborales. Un círculo vicioso en América Latina* (pp. 111-134). México: FLACSO.

Vanessa Arvizu Reynaga

Mexicana. Doctora en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Adscrita a El Colegio de México. Líneas de investigación: trayectorias educativas, maternidad y paternidad juvenil.
Correo electrónico: vane.arvizu01@gmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Aunque la rama se doble, vuelve a su sitio: Cambios en las masculinidades de *estriperes* heterosexuales para varones

Even if the Branch Bends, it Returns to Its Place: Changes in Masculinities of Heterosexual Strippers for Men

Oscar Emilio Laguna Maqueda ^{ORCID: 0000-0003-3739-6582}

Centro Nacional de Información del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional
de Seguridad Pública, México

Recepción: 10/10/22

Aprobación: 25/04/23

Resumen

Este escrito detalla algunos hallazgos identificados durante una investigación postdoctoral, en la cual se buscaba identificar cambios en las masculinidades, así como reconocer qué es lo que permite que se efectúen tales modificaciones. Esta indagación se realizó en bares donde varones bailan y se desnudan (*estriperes*) ante una audiencia compuesta por hombres de la diversidad sexual y afectiva (homosexuales y bisexuales). En ella se estudiaron y analizaron los desplazamientos identificados en la expresión y materialización del género de los *estriperes* y, al mismo tiempo, se identificaron espacios donde se transforma la masculinidad, las razones por las cuales es posible y las condiciones

Abstract

This paper details some findings identified during postdoctoral research, which sought to identify changes in masculinities, as well as to recognize what allows such modifications to take place. This inquiry was carried out in bars where men dance and undress (*strippers*) before an audience made up of men of sexual and affective diversity (homosexuals and bisexuals). In it, the displacements identified in the expression and materialization of the *stripper* gender were studied and analyzed. At the same time, spaces were identified where masculinity is transformed, the reasons why it is possible and the conditions that favor them. During the research, some changes in the masculinity of these

que los favorecen. Durante la pesquisa se reconocieron algunas modificaciones en la masculinidad de estos varones; éstas se realizan durante el tiempo que ellos se encuentran desarrollando sus labores, tanto por las necesidades del servicio como por las solicitudes expresas de los clientes.

Palabras clave

Masculinidad, liquidez, homofobia, género, *estriper*.

men were recognized. The changes are carried out during the time that they are developing their work, both for the needs of the service and for the express requests of the clients.

Keywords

Masculinities, liquidity, homophobia, gender, *stripper*.

Introducción

En los años recientes se ha hablado de la necesidad de impulsar nuevas masculinidades. Ellas se pueden nombrar como positivas, no violentas, igualitarias. Sin embargo, se ha considerado que esas expresiones deseables del género de los hombres son etapas o variaciones de la masculinidad, y que éstas se incorporan dentro de una linealidad que sólo conlleva avances, no retrocesos. Aquí los hombres han llegado a un punto de no retorno; es decir, que al ser materializadas por los hombres ya no hay manera de que vuelvan a demostrar otro tipo de expresiones de masculinidad tradicional.¹

No obstante, a partir de la investigación realizada entre hombres heterosexuales que bailan y se desnudan ante otros hombres, se identificó que, si bien puede haber cambios radicales en la expresión de género, éstos no son necesariamente permanentes. Más bien, los varones deambulan entre prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica y prácticas que contravienen el modelo de hombre emanado de dicho tipo de masculinidad.

Este documento señala hallazgos derivados de una investigación postdoctoral realizada en el Instituto de Investigaciones Culturales-Museo de la Universidad Autónoma de Baja California, México. El

1 Para este documento retomo la definición de Varela (2008, 277), respecto a la expresión del género de los hombres: "Compuesta por una constelación de valores, creencias, actitudes y conductas que persiguen el poder y autoridad sobre las personas que considera más débiles".

enfoque de dicho trabajo fue identificar cambios en las expresiones de género y sexuales de los hombres heterosexuales que bailan y se desnudan (estríperes, a quienes se contactaron en bares enfocados a varones de la diversidad sexual y afectiva) ante una audiencia conformada por hombres homosexuales y bisexuales.

Esta investigación buscaba saber cómo se desarrollan cambios en la expresión y materialización del género de los hombres en tales espacios, así como identificar qué hace posible esos desplazamientos, qué se modifica, qué permanece y si ocurre de forma permanente o temporal, tanto en las ideas de lo que significa ser un hombre como en la expresión del género de los bailarines.

El género no es una entidad u objeto tangible; por tanto, requiere de sujetos que lo materialicen a través de su performance. En este sentido, los sujetos aprenden a materializar el género durante los procesos de generización.

[La generización del sujeto es como un] proceso de materialización que se estabiliza a través del tiempo para producir el efecto de frontera, de permanencia y de superficie que llamamos materia [...]. El proceso de esa sedimentación o lo que podríamos llamar la materialización será una especie de apelación a las citas, la adquisición del ser mediante la cita del poder, una cita que establece una compli- cidad originaria con el poder en la formulación del 'yo' (Butler, 2005, pp. 28, 38).

El que los varones se empleen como desnudistas implica que muchos de los preceptos e ideas asociadas a lo que significa ser un hombre sean trastocados por las labores que realizan hacia la clientela que acude a esos bares para conocer a otras personas o para tener fantasías con los bailarines. La clientela está conformada por hombres de la diversidad sexual y afectiva, es decir, cuya preferencia sexual se asocia a “la crítica tanto del binarismo sexual como de las ideologías y prácticas androcentristas y heterosexistas. Es una concepción que socava directamente los principios estructurales del sistema patriarcal” (Núñez, 2011, p. 75).

El escrito se guiará bajo la siguiente hipótesis: las masculinidades son modificables porque son expresiones líquidas. Por ello es factible que los hombres transformen y amolden sus expresiones de masculinidad a

los diferentes lugares, espacios o grupos donde se desenvuelven, lo que posibilita un cambio. No obstante, los varones vuelven a materializar las expresiones de género que conocen si no existiera otro factor que dé continuidad y facilite la permanencia de dichos cambios.

Resultados

Los *estriperes* trastocaban y modificaban radicalmente las pautas de comportamiento asociadas al modelo de masculinidad hegemónico; incluso, desarrollaban algunas prácticas que contravenían las marcas del género asociadas a ese modelo cuando realizaban su trabajo en los bares destinados para hombres *gays* y bisexuales. Eran cambios radicales en la expresión de su masculinidad, pero cuando terminaban su jornada volvían a materializar la masculinidad que conocían, es decir, la tradicional, pues el entorno o los imperativos que posibilitaban u obligaban ese cambio se desvanecían.

Esto señala que la masculinidad es líquida, que la expresión y materialización de la masculinidad por parte de los varones se adecua a los espacios y grupos donde convive y se desarrolla. Por tal motivo, el varón adecuará su expresión masculina dependiendo de su lugar en la escala de valoración asociada a determinado espacio o grupo, por lo que en algunos lugares podrá expresar una masculinidad asociada a la hegemónica, pero en otros espacios podrá ser subalterna o cómplice.

Metodología

Esta investigación inició con una revisión bibliohemerográfica sobre diversos temas, como masculinidades, diversidad sexual, estudios sobre sexoservicio y *estriperes*. Para ello, se consultaron las bibliotecas de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana - campus Xochimilco, Universidad Autónoma de Baja California y University of Houston; a la par, se buscaron artículos en bases de datos académicas como la Bibliography of the Social Science, Dialnet, Gender Watch, JSTOR, MLA International Sage eReference y SocIndex. Tales procesos fueron clave para conjuntar la información necesaria del estado del arte, así como tener acceso a los trabajos de

diversos autores que se han enfocado en los temas referidos, como Bird (1996), Schifter (1997), Addeleston (1999), Erickson y Tewsbury (2000), DeMarco (2007), Hurley (2007), Mitchell (2011), Freitas (2012), Piqueiras (2013) y Hakim (2015).

Después de revisar la información se inició el trabajo de campo, el cual se enfocó a siete ciudades de la República mexicana: Campeche, Ciudad de México, Mérida, Mexicali, Puerto Vallarta, Tijuana y Xalapa, elegidas por su ubicación geográfica, por la afluencia del turismo nacional y extranjero, así como por la existencia de lugares donde bailan y se desnudan estríperes para varones, además de su permisibilidad para la existencia de este tipo de negocios.

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron dos técnicas metodológicas: la investigación participante y las entrevistas focalizadas a estríperes, clientes e informantes con conocimientos de esos lugares. Para la investigación participante se acudió a los bares de estríperes como un cliente más, lo que permitió interactuar con la clientela y con los desnudistas.

Durante el trabajo de campo y la investigación participante se acudió a sus espacios laborales para identificar su manera de trabajar, las formas de relacionarse de los bailarines con la clientela, las actividades que desarrolla el desnudista como parte de su trabajo; además, fue posible reconocer la interacción que había entre clientes, y entre clientes y estríperes. Las entrevistas con los bailarines se llevaron a cabo en sus lugares de trabajo, acordada tras previa conversación. El acercamiento con ellos se dio usualmente como parte de la interacción propia: se aproximaban, saludaban y hacían un poco de plática, entonces se les comentaba sobre la investigación y, si mostraban interés, se les planteaba la propuesta de participar. Algunas entrevistas no fueron grabadas, ya que se llevaron a cabo en los bares y las condiciones impedían hacerlo.

Durante el trabajo de campo se entrevistó a doce estríperes de Puerto Vallarta, Tijuana, Campeche y la Ciudad de México; para su desarrollo se utilizó un guion, siete fueron entrevistas no estructuradas y cinco entrevistas estructuradas y grabadas. Los informantes pertenecían

a la clase media,² de rasgos mestizos, once de ellos se asumían como heterosexuales y uno de ellos como *gay*. Aunque la investigación se enfocó en bailarines heterosexuales, se incorporó al desnudista *gay* porque validó información proporcionada por algunos de los informantes y abundó en cómo interactuaban entre ellos. Con ese número de informantes se alcanzó la saturación de la información (*cf.* Bertaux, 1997). La información obtenida a través de las entrevistas no buscó tener representatividad estadística, sino que pretendió ilustrar el fenómeno observado.

Análisis

Los bares de *estriperes* en México

En México, los lugares, principalmente bares, donde bailan *estriperes* aparecieron en la Ciudad de México y en otras ciudades aproximadamente en la década de los ochenta del siglo pasado. De ser un trabajo enfocado al público femenino, progresivamente este tipo de espectáculo fue incorporándose en los lugares de encuentro de hombres *gays* y bisexuales.

La presencia de los desnudistas en dichos bares se fue ampliando hasta que, en la actualidad, se ha convertido en la atracción principal de algunos lugares. La investigación se enfocó a estudiar las interacciones de los varones que laboran en tales bares y los clientes que acuden a ese tipo de negocios.

En estos bares se han impulsado cambios en las actividades de los bailarines, derivados de las solicitudes de los clientes; por ejemplo, en ciudades como Puerto Vallarta o Tijuana se adecuan los espectáculos a partir de peticiones y expectativas de turistas provenientes de Estados Unidos y Canadá. Anteriormente, los desnudistas desarrollaban sus *shows* alejados del público, sobre un escenario; poco a poco, ese espacio se fue reduciendo hasta llegar a ser sólo una plataforma; además, se agregaron

2 “Aunque existen muchas definiciones de clase media, todas contemplan la búsqueda de la educación como un medio de superación y movilidad social; empleo esencialmente en el sector servicios; un interés por la cultura, el cine y otras manifestaciones artísticas como entretenimiento; la propiedad o alquiler de una casa o apartamento como base de su desarrollo familiar; la construcción de un segundo piso; la posesión de un automóvil u otro tipo de satisfactores materiales” (De la Calle y Rubio, 2010).

mesas para que la clientela pudiera estar sentada más cerca del bailarín; también se incluyeron otros implementos para erotizar el ambiente y a los clientes, por ejemplo, el tubo, que es un elemento metálico anclado en el techo y el piso del establecimiento, donde los desnudistas se pueden contorsionar; además, se han sumado regaderas donde los bailarines toman una ducha mientras ven de manera insinuante a los asistentes; también pueden escenificar prácticas de sexo en vivo; incluso se ha incorporado el ofrecimiento de bailes privados, los cuales se abordarán más adelante.

Dependiendo de las reglas del lugar, los bailarines pueden o no tocar a los clientes, pueden ser insistentes en sus invitaciones o realizarlas de manera casual. En una de las ciudades visitadas se encontraron dos bares de estríperes; en uno, los bailarines eran insistentes para incitar a los clientes a que contrataran un *privado* o les invitaran una bebida, para ello los acariciaban, se les sentaban en las piernas e incluso llegaban a tocarlos en la entrepierna para que la erección fuera su referente sobre el interés que podría tener el cliente sobre él. Las reglas del otro bar impedían que los bailarines tocaran a los clientes, lo que generaba que el flirteo de los desnudistas con los clientes fuera más sutil, situación que fomentaba las fantasías en la concurrencia a través de miradas y juegos eróticos.

El estríper homosexual, como ya se comentó, se convirtió en informante clave, pues con sus comentarios fue posible corroborar la información compartida por sus compañeros. Algo notorio de su participación es que se sorprendía por las actividades que sus compañeros heterosexuales realizaban para obtener mejores propinas o para inducir la contratación de bailes privados. Él refirió: “Hacen cosas que ni siquiera yo [como *gay*] hago”, lo cual indicó hasta qué punto se podía modificar la expresión de la masculinidad de los bailarines heterosexuales en esos espacios de trabajo y lo disruptivo que éstas podían ser.

Actividades disruptivas de la expresión tradicional del género de los hombres

El trabajo de un estríper es una labor que conjunta dos prácticas que socialmente se contraponen y que podemos reconocer como detonantes de los cambios en la expresión y materialización del género de los hombres. Por un lado, desarrollan actividades que se alinean perfectamente a

las normas y el orden derivados de la cultura de género y, por otro lado, modifican sus expresiones de género para satisfacer los deseos de los sujetos que socialmente se consideran abyectos. En este sentido, siguiendo a Judith Butler (2005, pp. 19-20): “Lo abyecto designa aquí, precisamente aquellas ‘zonas invisibles’, ‘inhabitables’ de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invisible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos”.

Se considera que la cultura de género es:

Un concepto [...] histórico que cada sociedad parte de una división sexual del trabajo originada en las diferencias biológicas de los individuos; que supone un tipo de relaciones interpersonales donde los sujetos de género comparten una lógica de poder que vuelve tal relación de supremacía masculina, en asimétrica, jerárquica y dominante en todos los ámbitos de su vida cotidiana; que genera y reproduce códigos de conducta basados en elaboraciones simbólicas promotoras de las representaciones de lo femenino y masculino; dichos códigos y representaciones rigen, desde la vida sexual de los sujetos femeninos y masculinos, hasta su participación política y su intervención en los procesos productivos (Muñiz, 2002, pp. 320-321).

Los bailarines dan continuidad a dicha cultura, pues ésta define las prácticas, imperativos y marcas que, como refiere Judith Butler (2001): “Las marcas se inscriben en los cuerpos que los moldean y que la hacen diferente y reconocible a otros sujetos”, y los controles sociales asociados a los géneros, los cuales conforman el dispositivo de la sexualidad cuando se articulan para excluir a quienes experimentan una sexualidad no heterosexual. Los varones aprenden y reproducen esos mecanismos para ser considerados hombres, por parte de sus pares y de la sociedad.

Los bailarines favorecen la reproducción del modelo de masculinidad hegemónico que deriva y se sustenta en dicha cultura; pero las prácticas y actividades que configuran en su trabajo son realizadas para otros varones, quienes han sido excluidos simbólicamente del concierto social porque —se estima— transgreden la heteronormatividad. Según Cathy J. Cohen (1997, p. 440), esta heteronormatividad la conforman la práctica y las instituciones “que legitiman y privilegian la heterosexualidad y las relaciones heterosexuales como fundamentales y ‘naturales’ dentro

de la sociedad”. La conjunción de estas prácticas, que podríamos referir como dicotómicas, favorece el desarrollo de desplazamientos o deslices en la expresión del género de los hombres.

En México, el orden derivado de la cultura de género, la heteronormatividad y el heterosexismo forman parte del entramado en el que se articula y acota la expresión de la masculinidad. Esas características y pautas conforman el tinglado de marcas que guían el control social; es decir, los mecanismos o estrategias que “moldean la conducta de los individuos, ya sea a través de la censura (reactivo) o que produce un comportamiento más que prohibirlo (activo)” (Melossi, 1992, p. 35) y que a la postre son las guías desde donde se vigila la observancia de las normas sociales asociadas a la masculinidad. En efecto, socialmente se estima que los varones deben tener prácticas generizadas que estén alineadas a esas pautas de conducta.

A continuación, se describen algunas de las actividades que realizan los bailarines y que favorecen los desplazamientos en la expresión del género de los hombres:

a) Creación de fantasías en la audiencia

La labor principal de los estríperes durante sus bailes es promover fantasías en los asistentes; crean la ilusión de ser ciertos tipos de hombres que socialmente representan el modelo de masculinidad hegemónico-tradicional (policías, bomberos, leñadores), en concreto, que representan a los *hombres de verdad*. En ese proceso dan continuidad a las expresiones tradicionales del género de los hombres, pero al hacerlo para otros hombres transgreden el orden derivado de la cultura de género.

b) Seducción de otros varones

Los estríperes utilizan en los clientes las mismas habilidades que conocen para seducir mujeres. Lo hacen a través de miradas, aproximaciones e, incluso, con caricias; con ello se busca erotizar a los asistentes para impulsarlos a contratar bailes privados o que les inviten una bebida. De esa manera contravienen las políticas homofóbicas que Raúl Balbuena (2010, p. 74-75) define como: “Sistema de reglas que inhiben las expresiones homosexuales con el objetivo de perpetuar un solo sistema sexual y un

solo modelo familiar: el reproductivo y heterosexual”. Dichas políticas señalan que los sujetos homosexuales deben ser excluidos, violentados e invisibilizados; además, guían el hacer del género de los hombres en los espacios donde interactúan. En ese sentido, las actividades que realizan los *estripes* son transgresoras por estar enfocadas a varones de la diversidad sexual y afectiva.

En los bares donde se realizó la investigación los bailarines deambulaban continuamente entre la concurrencia. En esos espacios se observaron mayores desplazamientos y trastocamientos de las prácticas asociadas a los dispositivos³ de reproducción y continuidad de la masculinidad, pues se trastocaba la homofobia internalizada, ya que los varones dejaban de evaluar homofóticamente sus acciones y las de sus compañeros, además que hacían de lado el panóptico homofóbico aprendido durante la homofobización; en otras palabras, obviaban los aprendizajes asociados al “proceso de formar, moldear y construir la experiencia de vida de los sujetos a partir de los dictados homofóbicos, este proceso hace que la persona aprenda, reconozca e interiorice la homofobia y la aplique tanto a sí mismo como a otros individuo” (Laguna, 2013, p. 365). Lo anterior les permitía realizar su trabajo con un impacto menor en sus vidas.

c) De proveedores a receptores

Otro cambio identificable es que, a los bailarines, como hombres, usualmente se les considera *proveedores* (que es la concepción del varón asociada a la masculinidad tradicional); no obstante, en estos espacios se convierten en receptores de atenciones, por lo que deben solicitar que les inviten bebidas o que les den propina a cambio de ser acariciados por los clientes o para pasar un rato con ellos.

Como parte de su trabajo buscan que los clientes les paguen por beber y platicar con ellos (usualmente agua mineral o cerveza, depen-

3 Dispositivo, como comenta Foucault (en *Dits et Écrits 3*): “Es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos” (citado por Agamben, 2011, p. 250).

diendo del establecimiento) o, bien, sentarse en su mesa a conversar sobre cómo pueden hacer realidad sus fantasías. El incentivo para esta práctica es que un porcentaje de la venta de estas bebidas va al sueldo de los bailarines. Con esta cercanía acrecientan el deseo de los clientes por contratar un *privado* con el bailarín.

d) Prácticas erótico-sexuales con clientes

Los bailes privados son una actividad que se ha implementado recientemente en los bares de estríperes, son un medio para impulsar el consumo del cliente al querer hacer realidad sus fantasías. Los *privados*, como comúnmente se les conoce, son servicios que realizan los estríperes para clientes que desean satisfacer el deseo de estar cerca del bailarín. En estos espacios, alejados de la vista del público asistente, el bailarín sólo le baila al cliente, quien dependiendo de las reglas del lugar puede tocarlo o, incluso, puede tener algún tipo de interacción erótica o sexual, dependiendo de los límites y costos que defina el propio desnudista.

e) Cambios en la agresiones y acciones homofóbicas

Otra de las prácticas que trastocan los estríperes en sus labores son aquellas asociadas a la homofobia. Guillermo Núñez (s.f. p. 1) la define como: “El temor, la ansiedad, el miedo al homoerotismo, hacia el deseo y el placer erótico con personas del mismo sexo. La homofobia es la práctica socialmente regulada y avalada que expresa ese miedo y ansiedad con violencia; una ansiedad que previamente ha sido creada en un proceso de socialización”.

Esta manifestación de intolerancia, que forma parte del dispositivo de la sexualidad, sustenta el señalamiento, exclusión y violencia contra quienes transgreden la heteronormatividad y es uno de los mecanismos más usuales para señalar y excluir a los varones homosexuales. De hecho, los hombres y las mujeres la aprenden a través de la homofobización durante los procesos de socialización y generización.⁴

4 Se entiende este término como “las relaciones diferenciadoras mediante las cuales los sujetos hablantes cobran vida. Sujeto al género, pero subjetivado por el género, el ‘yo’ no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas” (Butler, 2005, p. 25).

Ese aprendizaje de la homofobia los obliga a juzgar continua y perennemente a los hombres, con base en su aproximación o alejamiento del ideal de masculinidad y de acuerdo con las políticas homofóbicas. Permite distinguir al *hombre de verdad* del sujeto abyecto, quien debe ser rechazado y señalado de tal forma que se ubique en los espacios de abyección, “en el sentido del ser humano que pierde su humanidad y se ve relegado al estatus de paria con relación a los dominantes” (Eribon, 2004, p. 69).

En México, la homofobia es un mecanismo presente en las relaciones entre los varones, pues guía las relaciones intergenéricas y sirve para la evaluación de la hombría. A partir de una evaluación homofóbica se acepta o rechaza a determinado individuo en ciertos espacios o grupos. Este mecanismo de evaluación se expresa continuamente entre los varones a través de prácticas homofóbicas, las cuales son:

El conjunto de arreglos, usos, acciones y convenciones que se repiten continuamente en las relaciones sociales y entre las personas que favorecen el desprestigio, discriminación y estigmatización de los sujetos de la diversidad sexual. Con su continua repetición en los ámbitos donde se desarrollan los varones les recuerdan el lugar que ocupan los sujetos de la “abyección” (Laguna, 2013, 366).

Derivado de dicha evaluación, los hombres son jueces de ellos mismos y de otros hombres a partir de los dictados de la homofobia y de la calificación definida a partir de las políticas homofóbicas.

Este proceso de acotar o congelar dicha evaluación, lo expresó el participante de la siguiente manera:

Pues a veces... como te digo... como que ya, ya quité el tabú ese, como que ya, pues es mi chamba. Primero lo veía así: ¡que mayate! ¡Putá madre! ¡Ahhh, me paso de verga! ¡No puedo creerlo, hasta dónde fui a caer! ¡Soy bien pasado de lanza! ¡Ahh, deja que se entere la gente! (Christian, *striper*).

Sin embargo, él mismo refiere que se quitó ese tabú, que podría ser todo el proceso de autoevaluación asociado a la homofobia.

La homofobia se expresa como una visión dicotómica que segrega al que se considera es un *hombre* de aquél que no lo es; de ahí que las prácticas para señalar, excluir, humillar y violentar a quien transgrede la

heteronormatividad son ejercidas sobre todo en hombres que no cumplen con los parámetros de esa norma. En este control social no importa tanto la certeza de la transgresión, sino que la materialización de la masculinidad del hombre se aproxime a los estereotipos del hombre homosexual.

En estos espacios, los bailarines dejan de evaluar homofóbicamente a sus colegas heterosexuales, con ello evitan pensarse como sujetos abyectos; además, cuando no evalúan homofóbicamente a sus compañeros les facilita también no autoevaluarse, lo que les permite hacer su trabajo, pero sobre todo permanecer en él. Sin embargo, la violencia homofóbica no desaparece, sino que se enfoca en los bailarines homosexuales, quienes se vuelven el sujeto de su evaluación homofóbica, pues se supone que realizan dichas actividades *por gusto* y no por necesidad.

Esa evaluación homofóbica se modifica con respecto a los clientes de los bares y lugares de encuentro para hombres *gay*, ya que no se usa para violentar a los sujetos que tradicionalmente han sido sus destinatarios (los hombres *gays* y bisexuales). Esa evaluación homofóbica forma parte constitutiva de la masculinidad en México, de ahí que, en los bares —al ser espacios para varones—, se modifique o aparezca de diferente manera; por ejemplo, los estríperes heterosexuales son evaluados homofóbicamente por los clientes que acuden al lugar, pues éstos la utilizan para denostar o rechazar a los bailarines que consideran que no se apegan al modelo de masculinidad hegemónico o que no representan al *hombre de verdad*, por lo que pueden rechazar sus devaneos y flirteos.

Cabe mencionar que cuando los bailarines evitan ejercer la homofobia y la humillación “interpretada como una práctica de rebajamiento e inferiorización” (Díaz-Benítez, Gadelha y Rangel, 2021, p. 12), favorecen el cambio de las estructuras de valoración de las masculinidades y reacomodos en las jerarquías inherentes a ellas.

f) Cambios en la escala de valoración de la masculinidad

Los bailarines aceptan un reposicionamiento con respecto a la escala social de valoración de las masculinidades. Los clientes, al contar con recursos económicos, desestabilizan el orden derivado de la cultura de género, cuyo parámetro de medición es la heterosexualidad y la aproximación

o distanciamiento del modelo de hombre definido por la masculinidad hegemónica imperante en ese espacio geográfico.

Los hombres *gays* y bisexuales se repositionan en la escala de valoración asociada al prestigio y espacios sociales elevados en los bares de *estripes*. Connell (2003) refiere que los hombres homosexuales son ubicados en la base de escala de valoración porque su expresión sexual se contrapone a los dictados del modelo de masculinidad hegemónico. No obstante, en los bares y negocios visitados se observó que esa estructura simbólica se reacomodaba y reacondicionaba con base en las necesidades del lugar.

Los hombres homosexuales, quienes controlan el flujo del dinero, tienen acceso al ejercicio del poder y la capacidad de decidir a quién brindarle su atención y sus recursos. Ello los hace ascender en la escala de valoración de las masculinidades, con lo cual se ubican sobre el espacio simbólico-social ocupado por los *estripes* heterosexuales. Por ello no se les agrade, sino que se evita incomodarlos u ofenderlos de alguna forma, para evitar perder su interés y, por lo tanto, sus recursos.

Las actividades que desarrollan los bailarines en estos espacios, por un lado, dan continuidad a las expresiones de masculinidad tradicional, pero, por otro, trastocan uno de los imperativos del género de los hombres, como es la heteronormatividad, pues los sujetos a quienes dirigen su *afecto* o interés son otros hombres que han sido señalados como abyectos por no seguir los mandatos del pensamiento heterosexual. Siguiendo a Monique Wittig (2006, p. 53):

La sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/ diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. Esta necesidad del otro/diferente es una necesidad ontológica para todo el conglomerado de ciencias y disciplinas que [conforman] el pensamiento heterosexual.

El *estriper* baila aunque su masculinidad cruja, porque sabe que es un hombre de verdad

Cómo se describió en el apartado anterior, muchas de las prácticas que realizan los *estripes* en sus lugares de trabajo contravienen los dic-

tados de la heteronormatividad, la homofobia, el orden derivado de la cultura de género y el heterosexismo, el cual es un “sistema razonado de prejuicios con respecto a la preferencia sexual. Denota prejuicio a favor de las personas heterosexuales y connota prejuicio contra las personas bisexuales y, especialmente, homosexuales” (Jung y Smith, 1993, p. 13). A continuación, se señalan algunas de las prácticas que permiten que los varones que trabajan como estríperes puedan realizar su trabajo sin mayor impacto en sus vidas.

a) La masculinidad es líquida

Los géneros son cambiantes y modificables debido a que son construcciones sociohistóricas. Si bien por la reificación,⁵ se pensaron como estructuras naturales e incluso innatas; los estudios sociológicos y antropológicos realizados en diversas sociedades han mostrado que sus diferencias y su reproducción son fenómenos sociales y culturales, más que un evento natural.

Asimismo, se ha identificado su fluidez. De ahí que el concepto de liquidez de Zygmunt Bauman (2017, p. 8), quien refiere:

“Los líquidos no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos lo que cuenta es el flujo de tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, sólo llenan [momentáneamente, sea útil para estudiarlo].

Con esa noción en mente, Tristan Bridges (2011, p. 82) considera que el género tiene la característica de la liquidez porque cuentan, en sus palabras, con “la habilidad de transformarse a uno mismo de acuerdo a los estándares cambiantes de los múltiples arreglos grupales”, y esa liquidez implica “la transformación contextual de los *performance* de género”. Para esta investigación entiendo *performance* de acuerdo con lo definido por Preciado (2009, p. 112): “conjunto de reflexiones acerca de la inscripción

5 Retomo la definición de reificación de Peter Berger y Thomas Luckmann (2008: p. 114): “Es la aprehensión de fenómenos humanos como si fueran cosas, vale decir, en términos no humanos, o posiblemente supra-humanos. [...] Es la aprehensión de los productos de la actividad humana como si fueran algo distinto de los productos humanos, como hechos de la naturaleza, como resultados de leyes cósmicas o manifestaciones de la voluntad divina. La reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que él mismo ha creado el mundo humano”.

de repeticiones ritualizadas de la ley que diversos autores, desde Foucault (disciplina) hasta Bourdieu (habitus), llevarán a cabo para explicar los procesos de socialización y de interiorización de normas”.

Dicha liquidez nos permite explicar las fluctuaciones en las expresiones de género de los *estriperes*, quienes en sus labores trastocan diversos dispositivos del género de los hombres que se han implementado para evitar la *desviación* del modelo de masculinidad que es hegemónico en determinada región geográfica.

En ese contexto, las expresiones de las masculinidades de los bailarines fluctúan entre representar hombres que están en la cima de la pirámide de valoración de las masculinidades a ocupar espacios sociales vinculados a masculinidades subalternas o masculinidades desempoderadas, pues se alinean a los deseos de los clientes, quienes, por contar con recursos económicos, definen sus intereses y voluntades sobre aquéllas de los bailarines.

Esta liquidez en la expresión del género de los hombres es una constante en los bares donde laboran los *estriperes*. En esos lugares se va intercambiando la representación del modelo de masculinidad hegemónico entre clientes y bailarines, lo que define el acceso al poder y al dividendo patriarcal. En unos momentos, la materialización del modelo de la masculinidad hegemónica la tienen los bailarines, cuando son la representación de los ideales de hombres, pero tan pronto bajan del escenario o terminan su espectáculo quienes asumen esa representación son los clientes, es decir, los hombres *gays* y bisexuales. Esto se debe a sus recursos económicos, ya que así pueden obtener las atenciones de los bailarines, además de que no son objeto de ningún tipo de violencia o rechazo.

Cuando los clientes materializan dicha masculinidad los bailarines ubican un espacio en la escala de valoración inferior a la de ellos y, por lo tanto, les reconocen el poder de decisión y de hacer su voluntad e, incluso, la posibilidad de rechazarlos con base en valoraciones homofóbicas, estéticas o su aproximación o distanciamiento del modelo ideal de masculinidad.

Lo antes descrito señala la profunda liquidez del género de los hombres, lo cual se identifica en estos espacios de interacción entre hombres de la diversidad sexual y afectiva, y varones heterosexuales, donde hay desplazamientos continuos, tanto en su expresión de género como en la implementación de los controles sociales asociados al mismo.

b) Los lugares de trabajo son espacios liminales

La liquidez del género no sería en sí misma una explicación suficiente para entender los cambios en las expresiones y materialización del género de los estríperes y de los clientes que acuden a los bares para hombres *gays* y bisexuales. Por ello, resulta importante reconocer a los bares donde laboran los estríperes como espacios que permiten el trastrocamiento de las normas de género y del orden que deriva de la cultura de género.

Siguiendo a Victor Turner, podemos decir que estos negocios son espacios liminales.

Los atributos de la liminalidad o persona liminal (*gente umbral*) son necesariamente ambiguos, ya que esta condición y estas personas eluden o se deslizan a través de la red de las clasificaciones que normalmente ubican los estados y las posiciones en los espacios culturales. Las entidades liminales no están ni aquí ni allá, se ubican en medio, entre las posiciones asignadas y dispuestas por la ley, la costumbre, la convención y el ceremonial (Turner, 2009, p. 95).

Esa liminalidad permite que se pueda trastocar el orden derivado de la cultura de género sin que haya mayores repercusiones para los desnudistas. Los bares visitados por los hombres *gays* pueden estar ubicados lejos o cerca del centro de la urbe, lo cual depende de la permisibilidad y tolerancia de cada ciudad, pero las condiciones que proveen son similares, ya que favorecen cambios en la expresión y materialización del género de los hombres.

Son lugares donde se facilita el trastrocamiento del orden y prácticas de género tradicionales, permite que los varones *gays* dejen los espacios de abyección en los que se los ubica socialmente y se reposicionen en la escala de la masculinidad, pero además facilita que los bailarines transgredan la heteronormatividad y no den continuidad a la homofobicidad,

la cual es una especie de “panóptico social que vigila la observancia de la heteronormatividad” (Laguna, 2013, p. 213).

c) *Creación de complicidades*

En estos espacios se crean algunas connivencias entre los bailarines heterosexuales. Entre estas complicidades destaca el congelamiento de la homofobia y de la evaluación homofóbica entre los bailarines, pues dicha valoración los obligaría a reconocerse como sujetos abyectos. Dejan de evaluarse con respecto a la norma heterosexual y simplemente realizan las labores que les sean solicitadas, aunque contravengan la heteronormatividad y el heterosexismo. Ese cambio les permite crear una especie de red de acuerdos implícitos que favorece trastrocamiento de la norma heterosexual y no tener repercusiones por ello.

El que los *estripes* puedan congelar las prácticas homofóbicas durante su empleo les facilita su permanencia, aunque ello no implica que no tengan conflictos personales entre las actividades que realizan y la concepción de lo que significa ser un hombre de verdad. De ahí que, en ocasiones, busquen realizar actividades que *reafirmen* su masculinidad; por ejemplo, que acudan en grupo a tener relaciones sexuales con sexo-servidoras, como una manera de fortalecer los vínculos entre ellos, pero también para demostrar su masculinidad, la cual estiman que se *debilita* por las relaciones o las actividades que desarrollan durante sus horas de trabajo. Un ejemplo de ello es la siguiente mención:

Anoche el jefe nos invitó a una fiesta con teiboleras por mi cumpleaños (Emiliano, *estriper*).

Ese tipo de actividad, la gestionan los dueños de ese establecimiento para promover la masculinidad de los bailarines, para crear vínculos de amistad que permitan cuidarse dentro del espacio de trabajo y para evitar que los bailarines *deserten* al tener dudas de su sexualidad.

Los bailarines se cuidan entre ellos, pues a los nuevos se les enseña como colocar el talón cubriendo la zona anal cuando se agachan para evitar que los clientes les den una *pasteleada* (es decir, impedir que les metan el dedo en la zona anal), como refirió el entrevistado:

Llegué la primera noche, me pidieron que me quitara la playera, pero que me dejara los *jeans* que llevaba puestos. Esa noche no bailé sólo estuve viendo y aprendiendo el negocio. Al día siguiente me dijeron que me quedara en *boxers* e hiciera lo que hacían mis compañeros. En algún momento de la noche tuve que bailar frente a los clientes (Christian, estríper).

Como se muestra, la incorporación al trabajo es paulatina, pues los administradores y dueños de los espacios cuidan a los posibles candidatos, de tal forma que no se amedrenten con las labores que deben realizar y continúen laborando.

En los espacios donde laboran los estríperes se reproducen ciertas prácticas asociadas a la masculinidad tradicional, como la competitividad; por ejemplo, se busca saber quién obtiene más propinas o le contratan más privados; o bien, mostrar fortaleza a pesar de la adversidad, como el caso de Omar, quien comentó que un cliente le dijo: “Haz lo que te digo porque por eso te pago, eres una puta”, y no mostró sus sentimientos. También se crean vínculos entre los varones para cuidarse mutuamente, para proteger sus trabajos sin ofender a los clientes. Un ejemplo de ello es cuando un cliente está muy tomado o se está tornando impertinente, entre ellos se avisan para que lo tomen en cuenta cuando se aproximen al cliente en cuestión o para pedir ayuda al personal de seguridad del negocio, ya que no pueden ejercer violencia contra los clientes por temor a perderlos.

Estas complicidades resultan muy importantes, pues los hombres se sienten respaldados por su grupo, pues reconocen que tienen el apoyo de otros hombres que se encuentran en la misma situación. Esa complicidad les sirve para evitar las políticas y prácticas homofóbicas que se implementan para evitar la desviación de la heteronormatividad, pero, además, resulta útil para cuidarse mutuamente.

d) Creación de nuevas escalas de valoración de la masculinidad

Los hombres aprenden a ejercer el poder durante los procesos de generización, pero también a alinearse con respecto a un hombre u hombres que por su posición social, laboral o económica tenga predominancia sobre otros hombres (Bridges, 2011). De ahí que no sea difícil entender

el cambio en la pirámide de valoración de las masculinidades en estos bares; lo interesante es que se ceda el lugar a hombres *gays*, situación que no se identifica en otros espacios sociales.

e) Todo es un juego

Algunos varones ven el trabajo que realizan como un juego, consideran que están *cotorreando*,⁶ por lo que se divierten y lo ven como una travesura que, además de hacerles pasar un rato agradable, les deja ingresos considerables. Algunos de mis entrevistados me describían sus actividades con una sonrisa cómplice, ello me recordaba a los niños que describen alguna travesura.

f) Fortalecimiento de concepciones tradicionales de lo que significa ser hombre

Muchas prácticas del género de los hombres son desestabilizadas en estos espacios a partir de las labores que realizan los *estripes*, pero otras prácticas de la masculinidad tradicional se fortalecen, como la idea del papel del hombre como proveedor. Dado que los ingresos de los bailarines son considerables, pueden brindarles buena calidad de vida a sus familias y, con esa finalidad, consideran que las actividades que realizan son para darle un mejor sustento a su familia y que lo hacen por necesidad, de ahí que quede en un segundo plano la manera como acceden a los recursos.

Le pedí permiso a mi suegro para trabajar en este lugar para tener ingresos para mantener a mi esposa y a mi hija (Diego, *estriper*).

Uno de los incentivos para mantenerse en el trabajo es que sus ingresos eran elevados, pues en una noche podrían obtener hasta mil dólares americanos en temporada alta.

Después de todos los cambios ¿algo cambia?

Como se describió previamente, los *estripes* heterosexuales que bailan ante hombres *gays* o bisexuales cambian algunas concepciones de lo que significa ser hombre y las adecuan a las labores que realizan para poder permanecer en el empleo. Durante el trabajo de campo se encontró que

6 Cotorrearla (expresión popular): pasar el tiempo divirtiéndose o sin hacer nada: “Se fue al parque a cotorrearla” (Diccionario del Español de México). Digno de mención es que muchos varones en México utilizan esta palabra para referirse a actividades sexuales entre varones.

muchos varones sólo trabajaban una noche, pero ya no volvían. Hubiera sido interesante conocer qué les impidió volver y conocer cuáles cuestiones asociadas a la construcción de la masculinidad y la homofobia no pudieran moldear, de acuerdo con las necesidades del empleo.

Quienes permanecen en sus trabajos modifican algunas prácticas naturalizadas asociadas a la homofobia, a la exclusión y la agresión de los hombres homosexuales, incluso soportan o permiten ser objeto de valoración y señalamientos homofóbicos por parte de los clientes. Durante el trabajo de campo, algunos clientes de los bares se referían de manera despectiva a los estríperes, como expresar que no le gustó el bailarín porque era “muy mujer”, esto es, que los rasgos del bailarín le resultaban muy femeninos. En tanto que otro comentó “ahora resulta que debo invitarle una bebida, como si fuera niña”, para criticar las prácticas que realizan como parte de su trabajo.

El modelo de masculinidad hegemónico señala el cuerpo como inaccesible para otros varones, pero aquí se modifica la corpografía⁷ de la masculinidad, ya que los clientes pueden acceder con caricias o toqueteo a todo el cuerpo de los estríperes, con acotamiento casi siempre a la zona anal, espacio corporal que se vuelve el último baluarte de la impenetrabilidad asociada a la masculinidad. Así lo comentó el entrevistado:

Si te cogen [si te penetran], ya dejas de ser hombre, porque te cogieron, ya eres... te gusta que te cojan, y ya eres como niña, porque a ellas les gusta que se las cojan. Si me tocan dejaría de ser hombre (Christian, estríper).

Sin embargo, todos esos cambios se realizan solamente en sus espacios laborales que, como ya se dijo, son espacios liminales. Esas libertades que brinda el lugar se desvanecen al salir. Cuando los estríperes terminan sus labores regresan a sus hogares y a los grupos de hombres donde se desenvuelven, por lo que reproducen la masculinidad que conocen y que los ubica dentro de un entramado social específico, el cual les apoya para el reconocimiento de otros hombres.

7 “La corpografía habla de un cuerpo que puede ser mirado a partir de lo inscripto en él” (Díaz, 2016, p. 13).

Esas modificaciones en su expresión y materialización de la masculinidad se realizan durante la noche, cuando los bailarines cambian su nombre para que, en caso de ser reconocidos en la calle, puedan señalar que la persona está equivocada. Esto les permite desligarse de muchas de las ataduras y controles sociales asociados al género. Cuando se desvanecen los imperativos que les llevan a realizar dichas transformaciones vuelven a materializar la masculinidad que conocen: la tradicional; por ejemplo, Christian refería un lado violento que mostraba fuera de su lugar de trabajo y que no podría demostrar en su empleo.

Los vatos me dicen no *pus...* que eres bien mayate, bien chichifo y así, si son compas [amigos] les digo *wey [sic]* la neta bájale de huevos o vamos a salir mal, *wey [sic]* la neta cálmate, o qué pedo ¿en qué te molesto?

Si se empiezan a burlar, en breve les suelto un vergazo [golpe] para que se acomoden.

Si es un vato que no conozco, la mínima, la neta o le digo a los vatos, *wey [sic]* la neta te voy a decir de qué chambeo, pero a la primera que me echas carrilla, vamos a salir mal (Christian, Stríper).

Otro de los entrevistados comentaba sobre sus experiencias como si fueran realizadas por otra persona, con lo cual disociaba las actividades en su trabajo con su idea de hombre fuera de él:

Pues me sentía otra persona, doble identidad, tal vez, pero sólo en el trabajo, porque por fuera me sentía yo (Daniel, *estriper*).

Como refiere Connell (2003, p. 86): “La constitución de la masculinidad a través del desempeño corporal determina que el género sea vulnerable cuando el desempeño no puede sostener [el sujeto puede] reformular la masculinidad al acercarla a la masculinidad que es entonces posible”. Así, los espacios laborales y las solicitudes de los clientes imponen a los *estripes* ciertas guías que deben cumplir para amoldar su expresión de género a las necesidades del trabajo; sin embargo, cuando terminan sus labores vuelven a las prácticas de género que conocen y que están validadas en su ambiente familiar y en los grupos donde desarrollan su vida y actividades.

En estos espacios se observa una premisa que refieren Connell y Messerschmidt (2005, p. 840): “Los hombres pueden adoptar la masculinidad hegemónica cuando es deseable, pero los mismos hombres se

pueden distanciar estratégicamente de la masculinidad hegemónica en otros momentos”. Así, estos hombres modifican radicalmente la expresión y materialización de su masculinidad en los horarios laborales, pero tan pronto dejan su empleo vuelven a materializar las masculinidades que conocen.

Conclusiones

Este estudio se realizó entre varones que decidieron permanecer en el trabajo de *estríper*; es decir, hombres que conocieron las labores que se desarrollan en los negocios enfocados para hombres *gays* y que permanecieron en el empleo a pesar de las implicaciones que pudieran tener en su concepción y expresión de la masculinidad.

Los bailarines desarrollan actividades disruptivas que los hacen dissociarse del modelo de masculinidad hegemónico mientras están en el empleo: crean fantasías y seducen de manera real o simbólica a otros hombres; se ajustan a una escala de valor simbólica asociada a la masculinidad donde los hombres *gays* y bisexuales tienen un lugar preponderante; no ejercen prácticas homofóbicas y reducen a un mínimo la evaluación homofóbica.

Las experiencias vividas por los *estríperes* en estos bares son posibles porque éstos pueden considerarse espacios liminales, porque permiten las transgresiones a la heteronormatividad. En ese orden de ideas podemos considerar que hay espacios que favorecen las modificaciones a las prácticas de la masculinidad tradicional; por ejemplo, las oficinas gubernamentales asociadas a la protección de los derechos de las mujeres y espacios que facilitan la reproducción de dicha masculinidad, como los talleres mecánicos.

Adicionalmente, los bailarines crean complicidades que les permiten modificar pautas homofóbicas grupales; también procuran fortalecer otras características de la masculinidad, como el papel de proveedores en sus hogares, con lo que compensan el debilitamiento de otras expresiones de masculinidad.

Otra característica del género que favorece estos cambios es que las masculinidades son fluidas, líquidas. El género, para su existencia, requiere de su materialización por parte de las personas, lo cual lo hace modificable y variable, de ahí que la heteronormatividad y la homofobia

se establezcan para acotar las *desviaciones* del orden derivado de la cultura de género. Sin embargo, cuando dichos vectores de poder no son aplicados, favorecen que impere la liquidez del género y, por lo tanto, la posibilidad de su transformación.

Guillermo Núñez (2013) ha estudiado los cambios en las masculinidades en períodos largos de tiempo; sin embargo, los trabajos de Tristan Bridges (2009, 2011), Bridges y Pascoe (2014) y Barber y Bridges (2017), así como el presente trabajo, señalan que para identificar cambios en las masculinidades no se necesita de períodos amplios de tiempo, sino que la transformación es continua. El que permanezca y se materialice determinada expresión de masculinidad en el hombre dependerá de vectores de poder, como la homofobia, el heterosexismo, el machismo, etcétera. El entorno donde se desarrollan o conviven los varones también influye; por ejemplo, un hombre podrá expresar una masculinidad asociada con el modelo de masculinidad hegemónico en su hogar, siendo el jefe de familia, pero ese mismo hombre puede expresar una masculinidad subalterna en su trabajo, donde el jefe expresa el ideal asociado a la masculinidad hegemónica; y con sus amigos puede materializar una masculinidad cómplice. Al observar este tipo de fenómenos podemos inferir que el género de los hombres es líquido.

Durante el trabajo de campo también se identificaron cambios en el dispositivo que se articula para evitar la desviación de la heterosexualidad obligatoria, como es la homofobia. Esta desviación, al ser aprendida durante los procesos de generización y homofobización, no desaparece, sino que se modifica de acuerdo con los espacios donde conviven varones, dependiendo de las relaciones de género que se establezcan entre ellos. En el caso de los bares para hombres *gays* y bisexuales, esta desviación sufría modificaciones, pero no se desvanecía.

Durante su trabajo, los bailarines materializan la masculinidad más adecuada para ese momento específico, además se logró identificar que su expresión de género no se modificaba, lo que permite inferir que aunque se observen cambios en la concepción, expresión y materialización de la masculinidad de un hombre, los cambios no siempre son permanentes si no existe un imperativo, obligación o necesidad de ello.

En resumen, los cambios en la expresión del género identificados en estos espacios —por radicales que parecieran— se desvanecían casi sin dejar huella en la vida de los bailarines, cuando se iba el último cliente y se prendían las luces del lugar. En esta investigación se puede concluir que, para que haya un cambio radical y perdurable en las masculinidades, debe haber transformaciones en las marcas y entramados que respaldan el género de los hombres. Esto implica un proceso de larga duración; de otra manera, solamente serán cambios temporales que se desvanecerán cuando su imperativo desaparezca. Así, aunque la rama se doble, vuelve a su sitio.

Referencias

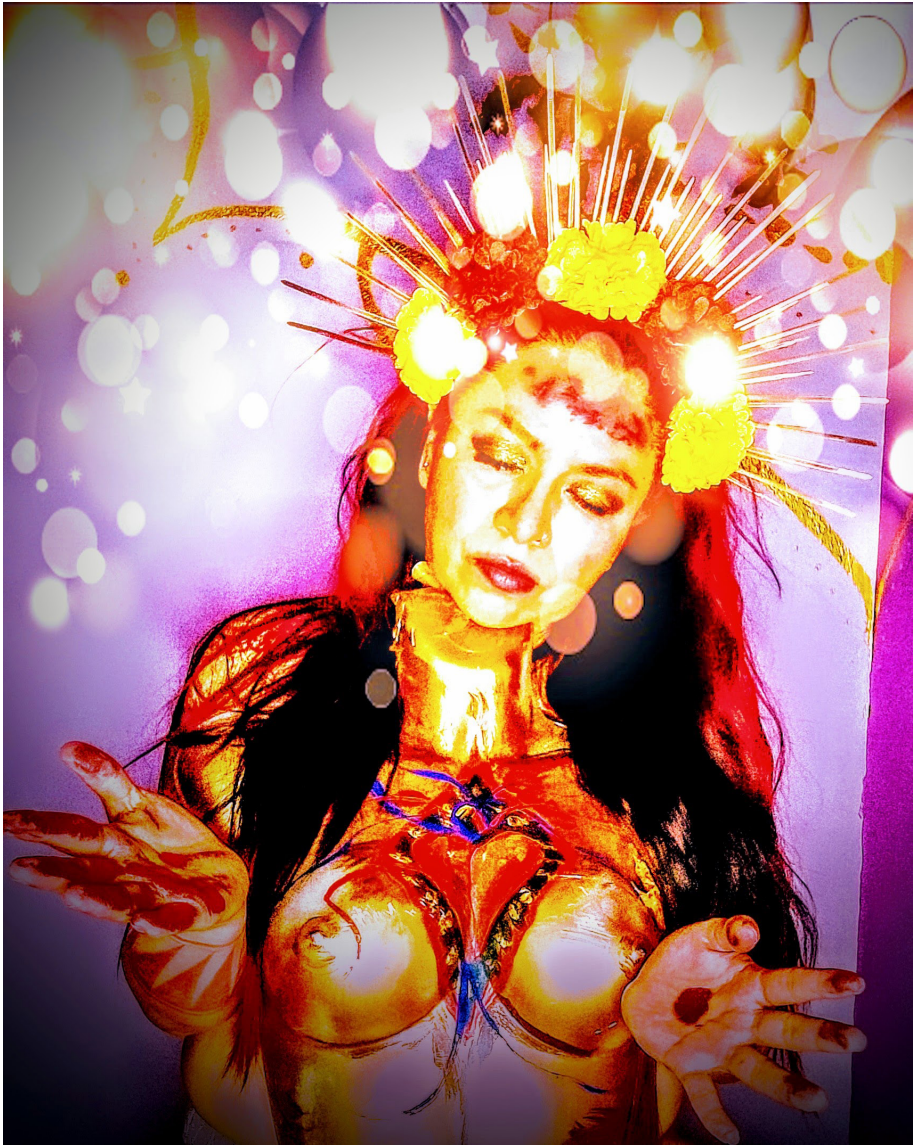
- Addelston, J. (1999). Doing the Full Monty with Dirk and Jane: Using the Phallus to Validate Marginalized Masculinities, *The Journal of Men's Studies*, 7(3): 337- 352.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73): 249-264. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf> [Consultado 26 septiembre 2022].
- Barber, K. y Bridges, T. (2017). Marketing manhood in a “post-feminist” age. *Contexts*, 16(2): 38-43.
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Balbuena, R. (2010). La construcción sociocultural de la homosexualidad. Enseñando a vivir en el anonimato, *Culturales*, 6(11): 63-82.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1997). Los relatos de vida en el análisis social. En: J. Aceves (ed.), *Historia oral*. México: Instituto Mora.
- Bird, S.R. (1996). Welcome to the Men's Club: Homosociability and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. *Gender Society*, 10(2): 120-132.
- Bridges T. (2009). Gender Capital and Male Bodybuilders. *Body and Society*, 15(1): 83-107.
- Bridges T. (2011). *Liquid Masculinities: Transformations in Gender and Politics Among Men*. Tesis de doctorado, University of Virginia.
- Bridges, T. y Pascoe, C.J. (2014). Hybrid Masculinities: New Directions in the Sociology of Men and Masculinities. *Sociology Compass* 8(3): 246-258.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Ciudad de México, México: PUEG-UNAM.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. El límite discursivos del sexo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Cohen, C. (1997). Punks, Bulldaggers, and Welfare Queens: The Radical Potential of Queer politics? *GLQ*, 3: 437-465. <https://985queer.queergeektheory.org/wp-content/uploads/2013/04/Cohen-Punks-Bulldaggers-and-Welfare-Queens.pdf> [Consultado 26 septiembre 2022].
- Connell, R.W. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México, México: UNAM-PUEG.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, W. (2005). Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6): 829-859.
- De la Calle, L. y Rubio, L. (2010). Clasemedios. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=13742> [Consultado 26septiembre 2022].
- DeMarco, J. (2007). Power and Control in Gay Strip Clubs. *Journal of Homosexuality*, 53(1- 2): 111-127.
- Díaz-Benítez, M.; Gadelha, K. y Rangel, E. (2021). Apresentação do Dossiê Nojo, humilhação e desprezo: Uma antropologia das emoções hostis e da hierarquia social. *Anuário Antropológico*, 46 (3): 9-29.
- Díaz, S.M. (2016). Corpografía del hambre. Cuerpos que resisten. Tesis de licenciatura, Universidad de la República de Uruguay. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8472/1/Diaz%2c%20Sandra.pdf> [Consultado 26 septiembre 2022].
- El Colegio de México (s.f.). Diccionario del español de México (DEM) <https://dem.colmex.mx/> [Consultado 26 septiembre 2022].
- Eribon, D. (2004). *Una moral de lo minoritario. Variaciones sobre un tema de Jean Genet*. Barcelona, España: Anagrama.
- Erickson, J. y Tewksbury, R. (2000). The Gentlemen in the Club: A Typology of Strip Club Patrons. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 21: 271-293.
- Freitas, C. (2012). Trazendo a noite para o dia: Apontamentos sobre erotismo, striptease masculine, pedagogias de gênero e sexualidade. Tesis de doctorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Hakim, C. (2015). Economies of Desire: Sexuality and the Sex Industry in the 21st Century. *Economic Affairs*, 35(3): 329-348.
- Hurley, A.H. (2007). *Bitten and Spanked: The Male Revue as Liminal Setting*. Tesis de maestría, University of North Carolina en Greensboro.
- Jung, P.B. y Smith, R.F. (1993). *Heterosexism: An Ethical Challenge*. EUA: State University of New York Press.
- Laguna, Oscar (2013). *Vivir a contracorriente: Arreglos parentales de varones gay en la Ciudad de México*. Ciudad de México, México: El librero de administración pública.
- Melossi, D. (1992). *El estado del control social: Un estudio sociológico de los conceptos de estado y control social de la conformación de la democracia*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

- Mitchell, G. (2011). Padrinhos gringos: Turismo sexual, parentesco *queer* e as familias do futuro. En: A. Piscitelli, G.A. De Oliveira y V.J.M. Nieto, *Gênero, sexo, amor e dinheiro: Movilidades transnacionais envolvendo o Brasil*. Sao Paulo, Brasil: UNICAMP/ SAGU.
- Muñiz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la reconstrucción nacional, 1920-1934*. Ciudad de México, México: Miguel Ángel Porrúa- UAM.
- Núñez, G. (sf). *Desconstruyendo la homofobia. Una lectura política del erotismo*. http://www.dvimss.org.mx/homofobia/DESCONSTRUYENDO_LA_HOMOFOBIA_guillermo_nunez.pdf [Consultado 26 septiembre 2022].
- Núñez, G. (2011). ¿Qué es la diversidad sexual? Reflexiones desde la academia y el movimiento ciudadano. Quito, Ecuador: Ediciones Abya- Yala.
- Núñez, G. (2013). *Hombres sonorenses. Un estudio de género de tres generaciones*. Hermosillo, Sonora, México: Universidad de Sonora Pearson.
- Piqueiras, E. (2013). *Commodified Risk: Masculinity and Male Sex Work in New Orleans*. Tesis de maestría en Antropología de Estudios Urbanos.
- Preciado, B. (2009). Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista *queer* trans... *Debate feminista*, 40: 111-123. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1064228> [Consultado el 19 de marzo de 2014].
- Schifter, J. (1997). *La casa de Lila. Prostitución masculina en América Latina*. San José, Costa Rica: Instituto Latinoamericano de Prevención y Educación en Salud.
- Turner, V. (2009). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Chicago, EUA, Adline Transaction.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España, Ediciones B. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varela-Nuria-Feminismo-Para-Principiantes.pdf> [Consultado el 4 de abril de 2023].
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona, España: Egales.

Óscar Emilio Laguna Maqueda

Mexicano. Doctor en Ciencias Sociales con especialidad en mujer y relaciones de género, por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Adscrito al Centro Nacional de Información del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Líneas de investigación: masculinidades, diversidad sexual, políticas y presupuestos con perspectiva de género, derechos humanos.
Correo electrónico: oscarlaguna1@gmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

“¿Por qué me pesa tanto ser hombre?”: La construcción social de la masculinidad de varones universitarios de psicología

“Why does Being a Man Weigh so Much on Me?”: The Social Construction of Masculinity of Male Psychology Students

Luis Miguel Rodríguez Huerta ^{ORCID: 0009-0005-7354-1566}

Ana Lis Heredia Espinosa ^{ORCID: 0000-0002-3998-3003}

Universidad Veracruzana, México

Recepción: 3/11/22

Aprobación: 23/05/23

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar y describir los procesos de socialización y los discursos a través de los cuales los varones universitarios construyen y reconstruyen su masculinidad. El análisis se centró en varones de entre 18 y 27 años, heterosexuales, que estudian en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, en la región Veracruz, durante 2021. La metodología del estudio se sustenta en un enfoque cualitativo. Para la recolección de datos se realizaron dos grupos de discusión en los que participaron nueve estudiantes varones de las generaciones 2018 y 2021. Se elaboró una guía temática con preguntas clave con el fin de facilitar la producción

Abstract

The objective of this work is to analyze the socialization processes and the discourses through which university men build and rebuild their masculinity. The analysis focused on heterosexual men between the ages of 18 and 27, who studied during 2021 at the Faculty of Psychology at the Universidad Veracruzana, in the Veracruz region. The methodology is based on a qualitative approach. For data collection, two discussion groups were held in which nine male students from the 2018 and 2021 generations participated. A thematic guide with key questions was prepared to facilitate the discursive production of the participants. Among the research results

discursiva de los participantes. Dentro de los resultados de la investigación se encuentran: el papel fundamental que tienen la institución familiar y el grupo de pares como agentes socializadores en el proceso de construcción de identidades masculinas; además, se presentan dobles discursos que muestran la vigencia del modelo hegemónico de masculinidad, pero que a su vez lo critican y cuestionan, al igual que la constatación de la capacidad de la masculinidad hegemónica para reproducirse y perpetuarse a sí misma.

Palabras clave

Género, construcción, masculinidad, hegemonía, varones universitarios.

are the fundamental role of the family institution and the peer group as socializing agents in the process of building masculine identities. In addition, double discourses are presented that show the validity of the hegemonic model of masculinity, but which in turn criticize and question it, as well as the verification of the capacity of hegemonic masculinity to reproduce and perpetuate itself.

Keywords

Gender, construction, masculinity, hegemony, university males.

Introducción

Masculinidad: objeto de estudio

La masculinidad es una categoría de estudio que ha sido abordada desde la óptica de una gran diversidad de disciplinas científicas, poniendo especial énfasis en las formulaciones teóricas sobre sus manifestaciones en la cultura y sociedad occidentales, al igual que en las experiencias y discursos de quienes son sus principales portadores: los individuos socializados como hombres.

Desde que Money (1955) y Stoller (1968) dieran las primeras conceptualizaciones sobre género, a mediados de los años 1950 y finales de los 1960, el interés de personas académicas y de investigación en el estudio de esta temática ha ido en aumento a lo largo de los años. En el caso de la masculinidad y el trabajo con hombres, Amuchástegui (2001) considera algunos factores que pudieron haber causado este interés: a) la influencia que tuvo el movimiento feminista estadounidense en la década de los setenta y ochenta en algunos hombres de la academia, hecho que los llevó a considerar su participación en la desigualdad de género; b) el nacimiento del movimiento homosexual, que puso en boga la crítica a la

homofobia; c) la inserción de las mujeres al mercado laboral en países de tercer mundo y el consecuente cuestionamiento del rol de proveedor como exclusivo de los hombres; d) los acuerdos internacionales de las conferencias de El Cairo y Pekín, donde se apuesta por una mayor participación de los hombres en la salud reproductiva; e) la inyección económica que se realizó para el cumplimiento de tales acuerdos.

Por su parte, López y Güida (2001) mencionan otras posibles razones para este creciente interés: a) las escasas aproximaciones teóricas sobre el comportamiento de los hombres; b) la ineficacia de los programas de control reproductivo dirigidos a varones; c) el fracaso en la incorporación de pautas de prevención del Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH); d) la cada vez mayor exposición de los derechos de la mujer; e) la renuencia de los varones a cuestionar los ideales masculinos.

Los hombres y la masculinidad no fueron considerados para su estudio en las ciencias sociales sino hasta la década de 1970, con los llamados *men's studies*, impulsados por el movimiento feminista de los años 1960. El análisis de la masculinidad, como un objeto de estudio sin delimitaciones claras, nos pide tomar en consideración los datos y producciones teóricas de diferentes disciplinas, examinarlas críticamente, aceptar las posibles contradicciones, permitirnos cuestionar tanto a la información como a las instituciones que la producen y aceptar la característica multidimensional de la masculinidad (Minello, 2002).

Para Connell (2003), la masculinidad y la feminidad son nociones intrínsecamente conectadas, las cuales adquieren sus significados a partir de la relación existente entre ellas. La característica relacional de ambos conceptos se presenta siempre sin importar los contenidos de las posibles delimitaciones en diferentes sociedades, culturas y momentos históricos; por ende, la masculinidad es un objeto de conocimiento siempre en relación con algo.

Entenderla dentro de la perspectiva que analiza la relación varón-varón, varón-mujer y mujer-mujer —es decir, en términos de género—, es una posición que tiene relativamente poco tiempo de existencia —una, quizá dos décadas—. Adoptarla significa abandonar la ¿ingenua? trampa del poder que considera posible explicar a los varones en sí mismos; es en la intersección de los géneros donde se

define la masculinidad; es decir, en la relación y el conflicto (Minello, 2002, p. 716).

Núñez (2016) ha propuesto llamar a este campo “estudios de género de los hombres y las masculinidades” bajo la premisa de que el objeto de investigación no son los hombres o las masculinidades como entidades en sí mismas, sino las dinámicas socioculturales y de poder que adscriben a los seres humanos biológicamente machos en el género *hombre* y *masculino*, y perpetúan su reproducción a través de sus cuerpos y subjetividades.

Lo que nos interesa es, pues, conocer los procesos de significación que instituyen lo masculino, la masculinidad y la hombría en los diversos ámbitos de la vida de los sujetos y de la sociedad, con la consecuencia de configurar identidades, subjetividades, prácticas, relaciones sociales diversas, incluyendo relaciones de poder y resistencia entre las personas y en el cuerpo social todo (Núñez, 2016, p. 27).

La significación de un fenómeno es siempre producto de un diálogo, por ello, los significados de ser hombre pueden ser analizados mediante los productos discursivos de quienes son socialmente considerados como tal, y que nos remiten siempre a discursos sobre género. En este sentido, el resultado de dicho análisis nos llevaría a entender la masculinidad como un proceso social más que como un conjunto de características propias de una entidad aislada (Amuchástegui, 2001).

Aspectos teóricos sobre género y masculinidad

Como se ha planteado en el anterior apartado, el análisis de la masculinidad implica considerarla por su posición dentro de las relaciones de género, por lo cual, adentrarnos en los planteamientos teóricos que tratan de describirla conlleva de manera implícita el rescatar los apuntes que se han hecho alrededor de la categoría género en las diferentes disciplinas científicas que la abordan.

Se suele aceptar que las formaciones sociales a lo largo de la historia han concebido prescripciones sobre comportamientos, actitudes y discursos *propios* para hombres y mujeres, al igual que proscripciones acerca de sus prácticas y roles en la sociedad, sostenidas en última instancia sobre la base de la diferencia sexual anatómica (Burin y Meler, 2009).

Para Lamas (2013), la diferencia sexual es la base sobre la que se fundamentan, primordialmente, las diferencias en los papeles sociales entre hombres y mujeres, diferencias enmarcadas más como hechos sociales que como desprendidas de la biología.

A propósito de esto, Raewyn Connell menciona lo siguiente:

El género es una de las formas en las que se ordena la práctica social. En los procesos de género, la conducta cotidiana se organiza en relación con un ámbito reproductivo, definido por las estructuras corporales y los procesos de reproducción humana (Connell, 2003, p. 109).

De esta forma, podemos entender el género como el conjunto de concepciones sobre la diferencia sexual que imputa cualidades femeninas y masculinas a cada sexo, lo que se manifiesta a través de una serie de prácticas, ideas, discursos y representaciones sociales que dan atribuciones a las personas en función de su sexo. Es así como la sociedad construye aquellas cuestiones que dictaminan lo que es apropiado, tanto para hombres como para mujeres (Lamas, 2002). Dichas atribuciones se traducen en la instauración y reproducción de prescripciones de comportamiento, social y culturalmente aceptadas para hombres y mujeres, en un proceso mediado por la profunda interacción de una amplia gama de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Conway, Bourque y Scott, 2013).

En este sentido, el género es un término que permite vislumbrar la esencia socialmente construida de concepciones sobre los roles idóneos para cada sexo; es decir, una forma de referirse a la génesis social de sus identidades subjetivas (Scott, 2013).

Siguiendo estas nociones, De Keijzer (2003) define la masculinidad como un conjunto de atributos, valores, funciones y conductas que se asumen como propias e intrínsecas a los varones dentro de una cultura determinada, características que a su vez coadyuvan en el posicionamiento dominante de la masculinidad dentro de las relaciones de género en el mundo occidental.

La mayor valoración de ciertas características asociadas a la masculinidad refiere que ésta es parte de un ideal cultural, es decir, de una convención social sobre las posiciones que ocupan hombres y mujeres den-

tro de las relaciones de género, que ha producido y continúa reproduciendo una gran diversidad de influencias sobre los cuerpos, las subjetividades, las prácticas, las relaciones, etcétera; esto significa que la masculinidad participa en una realidad social en la que hay unas determinadas concepciones de género dominantes que construyen relaciones de diferenciación normalizadas (Núñez, 2016). La masculinidad es, precisamente, un lugar dentro de estas relaciones de género, lugar donde se suscitan las prácticas mediante las cuales, tanto hombres como mujeres, se adjudican un espacio en el orden de género, y cuyos efectos se manifiestan en la experiencia subjetiva de sus cuerpos y personalidades. A su vez, la masculinidad es una construcción histórica que está sujeta a las turbulencias sociales del momento histórico en que se le ubique, cambiando según el contexto y las condiciones individuales de quienes la portan, tales como la clase social, el origen étnico, la nacionalidad, etcétera (Connell, 1997).

En relación con el hombre, Vendrell (2020) plantea que referirse al macho de la especie humana no es lo mismo que referirse al *hombre*, ya que esto último es un título, una categoría que es alcanzada a través del reconocimiento social obtenido a través de diversas demostraciones de aptitudes y superación de pruebas, es decir, *hombre* hace referencia a un honorífico que sólo es otorgado a una cierta parte de los machos, dependiendo de la rigidez o flexibilidad de los requisitos impuestos por la cultura en cuestión.

Carrigan, Connell y Lee (1985) introducen por primera vez, de manera sistematizada, el concepto de “masculinidad hegemónica”, con el cual buscaban adoptar una postura distinta a la de las teorías del rol sexual masculino y entenderlo dentro del contexto de las relaciones de género. De esta forma, y con la noción de que las relaciones de género a su vez implican relaciones de poder, se puede definir a la masculinidad hegemónica como:

La configuración de la práctica de género que incorpora la respuesta aceptada, en un momento específico, al problema de la legitimidad del patriarcado, lo que garantiza (o se considera que garantiza) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres (Connell, 2003, p. 117).

La masculinidad hegemónica trata de una composición sistematizada de prácticas sociales preponderantes para los varones en las sociedades patriarcales, que persiste más allá de las variaciones posibles en las diferentes culturas, por lo que es también una construcción socio-histórica, resultado de los procesos de organización social que determinan la dinámica de las relaciones entre mujeres y hombres a partir de la normalización de determinados discursos sociales sobre género, concebidos para la legitimación de la jerarquía masculina y el ejercicio desigual del poder (Bonino, 2002).

Connell (2003) estableció el concepto de masculinidad hegemónica describiendo su interacción con otros patrones de masculinidad dentro de una misma dinámica en la cultura occidental: a) la subordinación, que trata las relaciones de opresión ejercidas entre hombres por no portar características propias de la hegemonía —como la heterosexualidad—; b) la complicidad, que involucra a quienes no portan el modelo hegemónico de manera pública y vehemente, pero que igualmente se ven beneficiados de los privilegios que éste otorga; y c) la marginación, que describe las relaciones entre la masculinidad hegemónica y los hombres socialmente vulnerables debido a la interacción con otras estructuras, como la clase y la etnia.

En una posterior revisión detallada del concepto, Connell y Messerschmidt apuntan lo siguiente:

Sugerimos, por lo tanto, que nuestra comprensión de la masculinidad hegemónica necesita incorporar una visión más holística de la jerarquía de género, reconociendo la agencia de los grupos subordinados tanto como el poder de los grupos dominantes y el mutuo condicionamiento de las dinámicas de género y otras dinámicas sociales (Connell y Messerschmidt, 2005, p. 848).

Schongut (2012) destaca dos posibles acepciones de la masculinidad hegemónica: la primera es pensarla como un reservorio imaginario y descriptivo, en el cual un modelo de masculinidad quedará ubicado en la cima de la pirámide, jerarquizando así sus diversas formas de expresión; la segunda posición es entenderla como una estrategia de dominación, la cual será efectiva siempre que sea invisible, se vea como práctica cotidiana y sea asumida por los individuos como un hecho.

La construcción social de la masculinidad

El modelo hegemónico puede absorber de las formas alternativas de masculinidad algunos rasgos que le permitan transformarse, consolidando así un nuevo modelo cada vez más flexible, pero sustancialmente dominante, lo que implicaría que las masculinidades alternativas contribuyen indirectamente a la reafirmación de una masculinidad hegemónica, que es capaz de reciclarse. Es así que los patrones de masculinidad pueden modificarse dentro de una misma cultura para cada individuo en particular, pero tales modificaciones no implican necesariamente un cambio en las relaciones de género; cada vez hay más expresiones aceptadas de la masculinidad, pero las mujeres siguen siendo vistas como el trofeo (López y Güida, 2001).

En este sentido, De Keijzer (2003) considera que en todos los países existe una forma hegemónica de socializar a los hombres, la cual está construida histórica y culturalmente, y que sirve de referente, incluso, para las formas de socialización alternativas; socialización que presenta ventajas claras para el varón (como lo es una mayor independencia), así como conductas violentas y temerarias en diferentes aspectos como la conducción de vehículos, el consumo de sustancias, las relaciones familiares y la sexualidad.

Más que ser masculino, el hombre debe demostrar que lo parece, lo que lo lleva a una disyuntiva entre ser demasiado hombre o no serlo lo suficiente, con el temor de mostrar su fragilidad ante los demás y, por ende, no ser considerado lo bastante hombre (Fonseca, 2006). Por consiguiente, para hacer valer su identidad masculina, el varón deberá convencerse a sí mismo y a todos los demás de tres cosas: que no es una mujer, que no es un bebé y que no es homosexual (Badinter, 1993).

Al respecto, David y Brannon (1976, citado en Badinter, 1993) enuncian algunos imperativos de la masculinidad en forma de frases populares: a) *no sissy stuff*—nada afeminado—, lo que implica que, para ser un hombre de verdad, se deberá estar limpio de todo comportamiento considerado femenino; b) *the big wheel*—alguien importante—, entendiendo que la masculinidad se mide por el éxito y poder que se ha cosechado, así como la admiración que se logre despertar en los demás;

c) *the sturdy oak* —ser un roble sólido—, que deja clara la necesidad de ser independiente e impasible, sin mostrar cariño o cualquier emoción; y e) *Give'em to hell* —mándalos al infierno—, que trata de la obligación de siempre demostrar que se es más fuerte que los demás, incluso si eso implica utilizar la violencia, mostrando audacia y la disposición de correr riesgos.

A su vez, Bonino (2002) establece las creencias matrices propias de la masculinidad hegemónica, las cuales plantea como afirmaciones no racionales y arbitrarias basadas en la producción sociohistórica de valores deseables para los hombres, permeadas en el imaginario social como verdades *evidentes*. Estas creencias son: a) la autosuficiencia prestigiosa, que adjudica al hombre la cualidad de ser autosuficiente, prestigioso, eficaz, así como del dominio de sí mismo y de los demás; b) la belicosidad heroica, la cual afirma que ser hombre implica ser un luchador valeroso, por lo que debe alcanzar hazañas y proezas para ser reconocido; c) el respeto al valor de la jerarquía, que afirma que los hombres deben adquirir una posición prestigiosa dentro de una jerarquía masculina; d) superioridad sobre las mujeres y los varones menos masculinos, que trata el ser una autoridad para las mujeres y no parecerse a ellas, al igual que con los hombres que no son *tan masculinos*.

Por su parte, Otegui (1999) señala que la identidad del hombre se configura alrededor de su genitalidad y la metaforización social de ésta como referente de la masculinidad. De tal manera que la genitalidad masculina se conforma como símbolo y esencia de la masculinidad.

Las pruebas y angustias con las que se debaten nuestros adolescentes masculinos; en las que se comparan la longitud y potencia del pene, la referencia casi perpetua a la existencia o inexistencia de pene como elemento de diferenciación entre los géneros: son algunos ejemplos que permiten afirmar que [...] la identidad del complejo social sexo-género pasa por la asunción e interiorización de las diferencias genitales (Otegui, 1999, p. 154).

Por otra parte, Sinay (2006) agrega que, en el paradigma que él nombra “la masculinidad tóxica”, se pueden encontrar una serie de verbos que son validadores de “ser hombre de verdad”, tales como: ganar, tener agallas, éxito, poder, potencia; producir, poseer, proveer, conquistar,

someter, imponer, penetrar, decidir, demostrar, entre otros. Así también, menciona algunas frases que definen a esta masculinidad, como “matar o morir”, “poner huevos” o “ponerles el pecho a las balas”, que, junto con las palabras anteriores, configuran un tipo de lenguaje, pensamiento y actitud que expresan los valores deseados en un hombre en la sociedad occidental.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, de enfoque fenomenológico, con el objetivo de analizar y describir los procesos de socialización y los discursos a través de los cuales los varones universitarios construyen y reconstruyen su masculinidad. La investigación cualitativa implica la adopción de un enfoque interpretativo, en el cual se busca estudiar los fenómenos en sus ambientes naturales, con el fin de analizar y describir los significados que los individuos les dan en su vida rutinaria (Denzin y Lincoln, 2012), por ende, los datos obtenidos cobraron relevancia en la medida en que lograron evidenciar los significados que los varones participantes otorgaron a sus experiencias.

La investigación se realizó en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), ubicada en la región del propio estado de Veracruz. Para la recolección de datos se utilizó la técnica de los grupos de discusión, en los cuales se busca analizar los discursos producidos por un grupo de personas, quienes durante su interacción se apropian de diversos sentidos sociales y generan significados relacionados a éstos (Pérez y Víquez, 2010). Al ser una técnica de aplicación grupal, ésta permitió la generación de discursos plurales alrededor de la experiencia colectiva del fenómeno.

Los participantes fueron estudiantes varones de la licenciatura en psicología de la UV. Los criterios de inclusión fueron ser estudiante activo al momento de la investigación, haberse matriculado en los años 2018 o 2021 y firmar el consentimiento informado; el criterio de exclusión fue negarse a firmar la carta de consentimiento. Participaron nueve estudiantes varones cuyas edades se encontraban entre los 18 y 27 años. Se dividieron en dos grupos de discusión: el *Grupo S18*, conformado por

cuatro estudiantes matriculados en el año 2018; y el *Grupo S21*, conformado por cinco estudiantes matriculados en 2021. A todos se les hizo de su conocimiento las actividades que se llevarían a cabo, cuál era el propósito de éstas y el trato de confidencialidad y anonimato que se le daría a la información recolectada, así como el derecho que tenían de retirarse del estudio si así lo deseaban, sin que hubiese consecuencias para ellos.

Los sujetos de estudio se presentaron de manera voluntaria con la carta de consentimiento firmada en un aula de la Facultad de Psicología. Para resguardar sus identidades se omitieron sus nombres reales y en su lugar se les asignaron seudónimos. Para facilitar la fluidez de las conversaciones y rescatar los discursos tanto individuales como colectivos que se pudieran generar; asimismo, se elaboró una guía temática que incluía los siguientes puntos:

1. ¿Qué significado tiene *ser hombre*?
2. ¿Qué hace a alguien un *hombre de verdad*?
3. ¿Qué vuelve a un varón *más hombre* que otros?
4. ¿Qué conductas y actitudes se esperan de los hombres?

Las discusiones grupales fueron grabadas en audio para ser transcritas en su totalidad y, posteriormente, ser analizadas cualitativamente bajo el método de condensación del significado de Kvale (2008), el cual consiste en las siguientes fases: 1) una primera lectura de la información que fue transcrita para relacionarse con ella; 2) la determinación de unidades de significado a partir del discurso tal y como lo expresaron literalmente los participantes; y 3) la formulación de los temas, conceptos e interpretaciones centrales de las unidades de significado anteriores en expresiones más breves, de manera que puedan agruparse en categorías de estudio. Al analizar las discusiones grupales, emergieron cuatro categorías: *grupo de pares*, *influencia familiar*, *masculinidad hegemónica* y *costos de la masculinidad* y *nuevos discursos*, mismas que se desarrollan en el siguiente apartado.

Resultados

Grupo de pares

Los grupos de pares no se limitan exclusivamente a aquellos coetáneos con quienes se convive e interactúa cotidianamente, sino que incluye al grupo con el que se llega a sentir identificado, aquél que influye en la persona, ya sea a través del ejemplo que le dan de determinados comportamientos, del vínculo interpersonal que han generado o de lo que perciben que estas figuras significativas esperan o desean que hagan. El grupo de pares funge un papel fundamental en la configuración de preferencias, intereses y conductas ligadas a uno u otro sexo (Vargas, 2013). En el caso de los varones, la presión entre pares por demostrar que son verdaderos hombres va en aumento, incitándolos a manifestar las conductas propias de lo masculino de manera brutal y desenfadada, ya sea a través de la agresión y la violencia (principalmente dirigida hacia otros varones), los encuentros sexuales con mujeres, el entrenamiento del cuerpo para resistir el dolor, aguantar las incesantes jornadas de trabajo, entre otras (Olavarría, 2003). Los varones participantes compartieron algunas de sus experiencias con los grupos de pares, especialmente relacionadas con el trabajo y la escuela.

Cuando trabajé sacando azúcar [...] era el menor de todos, tenía 19 años y cargando acá y todo [...] pero pues escuché un comentario que me gustó que decía “aquí es donde se diferencian los hombres de los niños”, dijo uno de los compañeros ya bien excitado, ya bien loco, “aquí se diferencian los hombres de los niños, aquí no está mamá” y la chingada, y no sé, como que me infundió ese... me contagió de esa adrenalina (Pedro, grupo S21).

Cuando yo iba en la secundaria [...] lo que hacían algunos vatos era mover las sillas y hacer un círculo, y entre todos se empezaban a agarrar a vergazos, y se ponían a pelear [...] me decían “wey métete” y yo decía “no wey, no quiero”, me decían “¿qué? ¿eres puto?” que no sé qué, y te iba peor si no te metías con ellos porque te madreaban entre todos, o te metías a madrearte uno contra uno o te madreaban entre todos (Carlos, grupo S21).

Yo veía que mis compañeritos en secundaria o en prepa [...] mis amigos hombres salían de fiesta, pues estaban con muchas mujeres,

casi cada que salían estaban con una muchacha diferente, en la escuela hablaban con otras, cosas de ese tipo, no sé a lo mejor hasta perder la virginidad a cierta edad era como de “ah, esos *weyes* son hombres” y yo siempre me preguntaba “¿seré un hombre? ¿por qué yo no he vivido todo eso? ¿por qué yo no hago todo eso?” (Julio, grupo S18).

Pero no sólo se trata de los amigos hombres, ya que las mujeres también juegan un papel importante en la influencia que ofrece el grupo de pares, aunque de manera diferenciada a los anteriores. Los varones deben de pasar por un proceso en el que son escrutados desde niños, al final del cual “se habrán hecho hombres”. Para tal motivo, resulta muy significativo el ser reconocido como un hombre, ya no sólo por los demás varones, sino también por las mujeres (Olavarría, 2005). A su vez, las relaciones de amistad que se forman con las mujeres cobran una especial relevancia en la definición de su masculinidad, encarnando un papel de guía o consejera en sus vidas afectivas, posición desde la cual actúan como reguladoras de su comportamiento como hombres, a la par que configuran un refugio para permitir al varón ser más vulnerable (Guevara, 2006). Estas cuestiones quedan plasmadas en los discursos de algunos de los participantes al referirse a las mujeres en relación a su sentir como hombres.

Mis compañeras igual siempre decían “Carlos sí es un hombre de verdad, es un hombre hecho y derecho” [...] y eso sí te sube el ego la verdad, sí se te sube que en un trabajo donde hay cinco hombres nada más y de ahí en fuera, de los veintitantos que somos, son puras mujeres y todo el mundo te dice: “No, es que tú sí eres un hombre de verdad” y que la chingada, pues eso sí, quieras o no, sí te sube el ego, y yo decía “no pues es que, de todos yo soy el más hombre de aquí” (Carlos, grupo S21).

Una amistad, que es la más importante para mí [...] es el tipo de amor de mi vida pero que llegó en forma de una amiga... nos apoyamos de todo, nos contamos todo y siento que es alguien con la que espero llegar a viejo y seguir hablando con ella y que si tenemos hijos que nuestros hijos se conozcan (Elías, grupo S21).

La verdad, por desgracia la neta [...] en mi círculo social de amigas estoy muy limitado [...] o sea, tengo una amiga que de verdad... es muy importante para mí, o sea el estar con ella es como que puedo soltarme, puedo desahogarme, puedo decir cosas y sí, sabiendo que

me va a pegar una *regañadita* o algo, pero pues al final, después tal vez nos terminemos riendo o algo (David, grupo S21).

Otros de los varones participantes compartieron significados alrededor de estas experiencias en las que convergen con sus pares, destacando su descontento con lo que llaman *machismo*. En opinión de Téllez y Verdú (2011) este desdén que tienen hacia los mandatos tradicionales de la masculinidad se encuentra acompañado por el interés en el surgir de nuevas formas de ser hombre y en la continua configuración de masculinidades diversas, que se plantean como una revolución contra el modelo machista tradicional bajo el que actualmente se sigue fundamentando mayormente la identidad masculina.

Entré a la secundaria y mi salón era de puro hombre, así como dice mi compañero, asimilé esa actitud de machistas que tanto me incomodaban en primaria, empecé a regresar los golpes, empecé a llevarme mal, empecé a aceptar cosas que no hacía antes como saltarme la clase o beber, fumar, también como a *morbosear* más a las chicas porque todo mi círculo hacía eso, me sentía aceptado (Alan, grupo S18).

La forma en la que pienso no puedo decir que eso como tal me hace sentir masculino, porque muchas personas o muchos hombres con los que he hablado o comparto ideas tienen una forma de pensar muy diferente, como que el hombre es el fuerte, el hombre no demuestra sentimientos, al menos mi círculo social, en la mayoría de mi círculo social aquí en donde yo vivo es bastante machista en muchos aspectos, entonces la forma de pensar que yo tengo no me hace sentir muy masculino (Iván, grupo S18).

Influencia familiar

La familia se constituye como el primer ambiente de socialización al que el infante se encuentra expuesto, y es en su constante interacción donde se erigen las primeras nociones sobre lo que se espera de ellos a partir de si son niños o niñas; es decir, roles de género, comportamientos socialmente aceptados, etcétera (Vargas, 2013). Si bien el padre y la madre son quienes comúnmente establecen una jerarquía y las reglas a seguir en la familia, en muchas ocasiones los parientes cercanos —o incluso algún vecino o profesor en la escuela— son quienes adquieren para el varón el papel de figura paterna al ser ellos quienes les abren la puerta al *mundo de los adultos*

de una forma que pueda ser digerible, sobre todo, cuando los padres están ausentes (Olavarría, 2003). La figura paterna resulta primordial para el varón al momento de conformar su identidad como hombre, algo que los participantes dejaron claro compartiendo algunas de sus experiencias en relación a personas que han ocupado este rol en sus vidas.

De figura paterna tengo a mi abuelo, entonces, yo, pues, más que nada desde pequeño intento, bueno, he intentado seguirlo en ciertos actos porque me parece bien, más de pequeño me parecían las cosas, pues muy sencillas, muy fáciles, nada más era hacer las cosas que hacía mi abuelo y pues, eran correctas de cierto modo (David, grupo S21).

Un concepto que me enseñó mi abuelo, sobre el hombre debe ser capaz de proveer, tanto para él como para su familia y para la amante, ese es el concepto con el que se me crió (Pedro, grupo S21).

En la forma en que yo fui criado, todas mis figuras paternas, tanto mi abuelo como mis tíos siempre me decían “no pues lo que hace a un hombre ‘hombre’ es que tienes que tu aportar siempre”, si tienes una novia, mujer, pareja, lo que tú quieras [...] ver que todo esté bien, o sea, tú eres el hombre de la casa como quien dice, eso era lo que a mí se me decía “tú eres el hombre de la casa” y si algo sale mal es tu culpa y cualquier problema que hay tiene que ser tu responsabilidad resolverlo (Carlos, grupo S21).

Yo sabía que, a lo mejor mi papá es mi papá, pero pues no sé, al final del día pues él me enseñó a ser hombre, pero realmente ¿quién es mi papá? ¿no? ¿qué es “padre”? (Julio, grupo S18).

El hablar de la figura paterna remite obligatoriamente a las implicaciones que tiene el ejercicio de la paternidad, que de acuerdo con Ortega *et al.* (2012) se trata de un espacio en el que surgen aspectos de recreación, convivencia, enseñanza, etcétera, por medio de los cuales, tanto el hombre como sus hijos, van reconstruyendo y construyendo, respectivamente, sus propias identidades. Los participantes compartieron significados respecto a lo que ellos consideran es ser padre.

Un padre es un guía (Alonso, grupo S21).

Yo estoy completamente de acuerdo con lo que dijo Alonso, en una palabra, resumió demasiadas cosas, el hecho de que, pues también como mencionaba mi compañero Carlos, de que hay que estar cuidando a la persona, hay que estar viendo a la persona, hay que estar moldeando al ser, hay que, de cierto modo... es que guiarlo yo creo que es una palabra que lo define perfectamente (David, grupo S21).

Padre es quien cría, quien apoya, quien está con el niño para hacerlo crecer, desarrollarse, brindarle las herramientas necesarias para que enfrente la vida y todo eso, brindarle apoyo económico, alimento y todo eso (Iván, grupo S18).

La institución familiar no sólo implanta en los varones concepciones e identidades de lo masculino, sino que dentro de éstas se incrustan las expectativas respecto de los logros y éxitos que como hombre se espera que consigan. Entre los ideales familiares el hombre debe ser alguien ilustrado, ostentar propiedades, ser un ejemplo de la vida pública y económicamente solvente, además de esposo y padre de familia, para lo cual deberá dominar sus impulsos pasionales (Bolufer, 2007). Las expectativas que las familias de los varones han depositado en ellos no se alejan nada de esto, ya que en ellas se habla de la conclusión de los estudios académicos, la independencia económica y la conformación de una familia propia.

Lo que yo creo que esperan los demás de mí como hombre es un poco más, no solamente poderme sostener a mí mismo, sino que pueda sostener a toda una familia detrás de mí, yo creo que esa es la expectativa que tiene mi familia, que en algún momento como hombre pueda ocuparme de mí, pueda ocuparme de ellos y de la que yo cree (Pedro, grupo S21).

Hablando en plan familiar, aquí sí se espera que me case, que tenga familia, esposa, pero no está en mis planes, no se puede hablar de eso porque empieza un drama bien feo (Alan, grupo S18).

Mi familia, que es como que a lo que más le tomo importancia [...] además de ser autosuficiente [...] está muy marcado el hecho de estudiar, no porque crean que el estudiar me va a hacer más rico, pero si tienen la idea, al menos mis papás, que el estudiar me va a dar un nombre, ellos no tuvieron la oportunidad de estudiar también creo que viene por ahí, y entonces para ellos es muy importante que yo y mis hermanos terminemos la escuela (Julio, grupo S18).

Masculinidad hegemónica

La masculinidad hegemónica se conforma como un cúmulo de valores jerarquizados socialmente, de los cuales los hombres deben ser portadores y que se transmiten por medio de un estatuto conformado por una serie de imperativos que impregnan atributos, cualidades y demandas sociales en los hombres (Bonino, 2002). Uno de estos tantos valores es el del tra-

bajo, el cual se constituye como una esencia fundamental de la identidad masculina y legitima el predominio de los hombres dentro de la esfera pública. Ingresar al mundo laboral implica confirmarse como un adulto, alguien capaz de establecer y sostener una familia, situación que lo hace, a su vez, acreedor de reconocimiento social. Para los hombres jóvenes el trabajo representa un medio a través del cual consagrar su autonomía personal y su masculinidad, ya que les permite aportar económicamente a sus familias y estar a la par de otros hombres adultos (Fuller, 2001). Los hombres participantes compartieron sus propias experiencias de trabajo, sobre todo, relacionadas al trabajo duro y remunerado, que los han hecho sentir que son *hombres de verdad*.

 Mi abuelo trabaja en lo que es el oficio de la albañilería, yo la verdad desde hace años voy con él a trabajar. Desde que empecé a ganar dinero y todo eso por mi cuenta, que, pues sí era poco, pero pues realmente más que sí ganaba dinero, el hecho de irme a trabajar temprano y regresar en las tardes o luego de saliendo de la escuela ir a trabajar un rato y regresar, yo me sentía ¿cómo decirlo? más hombre, me sentía ya más quizás ¿adulto? Un adulto, pero de cierto modo me hacía sentir más maduro y quizás, en ese momento, yo lo relacionaba mucho con ser hombre como tal (David, grupo S21).

 Ha habido algunas cuantas ocasiones en las que he dicho: “Ahora me siento como un hombre de verdad”, de las más recientes fue cuando empecé a trabajar en diciembre y todo lo que ganaba yo le decía a mi mamá: “¿Sabes qué? Esto es para ti” y yo nada más me quedaba con lo de mi pasaje, que prácticamente era lo que necesitaba, yo comía en el trabajo, o sea realmente no necesitaba nada más, entonces decía: “¿Sabes qué? Ten”, o hace falta algo, yo lo pongo y ahí está (Carlos, grupo S21).

 Cuando terminamos el último tráiler y me di cuenta que no me bajé, o sea si veía un tráiler me subía, veía otro tráiler, me subía... cuando acabamos la primera vez que trabajé en eso me sentí como hombre, hombre de aquéllos vaya, creo que cuando han sido trabajos rudos, los trabajos pesados... en donde he acabado destrozado, pero me he ganado una buena cantidad por eso (Pedro, grupo S21).

En el proceso de búsqueda y consecución de la masculinidad hegemónica, los hombres se ven en la obligación de abolir toda una diversidad de emociones y necesidades que resultan no apropiadas al poder masculino. Estas emociones se ven suprimidas al experimentarse como

obstáculos para la capacidad de control y dominio del hombre sobre los demás y sobre sí mismo, además de verse relacionada con la feminidad tan rechazada por la hegemonía. Con el afán de obtener dicho poder, los hombres se privan de la libre experiencia de sus emociones; deben estar a la altura de las situaciones, mantener el control y mostrarse con una coraza dura e impenetrable (Kaufman, 1997). Esta represión de las emociones se manifiesta en las experiencias de algunos participantes, que ante diversas problemáticas se han encontrado con que deben ser ellos quienes se muestren firmes y racionales, situaciones que los han hecho confirmarse como hombres.

Hace unos años que tuve unos problemas familiares, mi mamá se separó de mi papá, y luego seguido de eso ocurrieron muchos fallecimientos en mi familia, primero mi abuela, luego mi abuelo, y de ahí mi hermana, entonces en ese momento yo estuve siempre para mi mamá como un pilar, un apoyo, que tuviera con quien desahogarse, platicar, y pues en ese momento me sentí hombre (Elías, grupo S21).

Mi familia siempre ha atravesado por situaciones algo difíciles, sobre todo en las cuestiones económicas [...] entonces a veces sí me he sentido yo pues, en cierta forma, hombre cuando pues a veces siento la presión y todo eso y digo: “No me puedo quedar sentado a llorar o sin hacer nada, tengo que responder porque también mi familia depende de mí”, me echo en cierta forma esa responsabilidad, esa carga de que yo debo velar por mi familia, debo responder (Kevin, grupo S18).

Viví una experiencia con mi pareja en donde fuimos a beber y durante esa fiesta mi novia bebió de más, ella tiene una hija y pues me tocó cuidarla [...] y en su casa prácticamente se desmayó y me tocó bañarla porque vomitó, cambiarla y poner a su hija que tomara pecho [...] y pues la verdad ahí me sentí como hombre, porque sí pasó por mi pensamiento [...] “pues hay que coger ¿no? hay que coger hoy”, pero no me aproveché de su estado y eso me hizo sentirme como un hombre con valores (Pedro, grupo S21).

Una de las creencias características del discurso de la masculinidad hegemónica es aquella en la que se presenta al varón como permanentemente en la búsqueda de tener relaciones sexuales con mujeres, práctica a través de la cual demuestra su hombría. El constante cortejo con mujeres, su posterior conquista y la consumación de actos sexuales con ellas representa un punto de evaluación central de los hombres hacia su identidad

masculina (Jiménez, 2003). Dentro de las culturas patriarcales, el placer y el erotismo se ven centralizados como una ostentación más del poder otorgado a los varones, a partir del cual la mujer funge el papel del objeto sexual que proporciona ese placer (Hardy y Jiménez, 2001). Rastros de esto se manifestaron en los significados que otorgan los varones universitarios a sus experiencias sexuales con mujeres.

Creo que la primera vez que me sentí como un hombre, a lo que yo entendía de lo que es un hombre cuando era joven, sería cuando tuve sexo por primera vez (Alan, grupo S18).

Hace no mucho tiempo [...] el hecho de que yo me estuviese hablando con varias mujeres o hubiese tenido contacto, ya sea físico o sexual, con más mujeres, me hacía sentir más hombre [...] de decir no pues [...] “ahora yo traigo varias, traigo a varias con las que yo puedo tener lo que yo quisiera” o algo así (Iván, grupo S18).

La competitividad es otro de los imperativos centrales de la masculinidad hegemónica; los hombres deben buscar la apropiación del poder en todas sus extensiones, principalmente en el ámbito público donde, al excluirse a las mujeres, otros varones se vuelven objeto de comparación (Jiménez, 2003). Con estas condiciones, la competitividad masculina se convierte en una *validación homosocial*. Los hombres se encuentran constantemente bajo el ojo examinador de otros hombres, buscando unos de otros la aprobación que confirme su virilidad, para lo cual deberán hacer alarde de su poder y sus logros —conquistas sexuales, trabajo, posición social—, así como hacer demostraciones de su fuerza, valentía y capacidades (Kimmel, 1997).

Respecto al trabajo como valor central de la masculinidad, Fuller (2001) considera que el hombre que fracasa en la obtención de un trabajo que sea aprobado por otros hombres verá mermadas sus posibilidades de obtener el reconocimiento de su hombría por parte de ellos, reduciéndolo así a un *pobre diablo* al no ser visto como alguien responsable, digno y capaz. En relación a esto, los discursos de los varones universitarios que se inscribían en el eje del trabajo dejaron entrever de manera implícita la competitividad constante que existe entre hombres, incluso entre ellos mismos.

Hay veces en las que uno está trabaje y trabaje dándole duro [...] entonces pues me ha tocado ver cómo hay unos que de plano dicen: “¿Sabes qué? yo ya no puedo seguir trabajando, estoy muy cansado” [...] pues ahí voy yo a darle, hasta donde pueda, hasta donde me dé el alma por decirlo de una forma, y pues eso es lo que de cierto modo me ha hecho sentir más hombre, me ha hecho sentir más hombre que otros hombres (David, grupo S21).

Hagan de cuenta que yo he tenido la suerte, entre comillas, de nunca tener que trabajar haciendo trabajos pesados, nunca hemos tenido una economía elevada, de hecho, somos clase media baja en nuestra familia, pero sólo somos tres personas, ahora somos sólo dos, entonces yo sí he realizado trabajo, claro que he trabajado, pero no en trabajos pesados (Alonso, grupo S21).

No tuve que hacer nada tan pesado como lo de estos vatos, pero yo trabajé en un restaurante de comida rápida, y para muchas personas trabajar en un restaurante de esa magnitud es como “*nah*, es muy sencillo” o “nada más tienes que hacer hamburguesas y ya”, pero dentro del trabajo es muy diferente a como la gente piensa que es (Carlos, grupo, S21).

En cuanto a la interacción con mujeres, ellas son concebidas como una moneda de cambio que se utiliza entre hombres para mejorar su posición en la jerarquía masculina, a su vez que se someten al escrutinio entre ellos (Kimmel, 1997). Una de las creencias de la masculinidad hegemónica que plantea Bonino (2002) es la belicosidad heroica, que otorga al hombre la cualidad de luchador valeroso, mientras que la mujer sólo se limita a ocupar el lugar del objeto a conquistar por el varón o el público que será maravillado por sus hazañas. Ya sea por protegerlas a través de actos de valentía o por obtener su atención, los varones universitarios configuran discursos en los que las mujeres representan un valor agregado a su masculinidad en competencia con otros hombres.

Esta chica tenía otro amigo que era casi como su novio [...] entonces este chico tenía unas ciertas actitudes que podríamos catalogar como tóxicas [...] a tal punto de que él pues... la trataba mal [...] y yo pues, como quien dice, le di un frenón [...] y pues en ese momento yo creo que sí me sentí hombre, me sentí, como quien dice, de forma instintiva dominante pues, un hombre, así como que se impuso ante otro (Alonso, grupo S21).

Como en el momento en el que estamos, no sé, con una pareja, buscamos una pareja y sabemos que hay otros siempre ¿no? no somos tontos, sabemos que siempre hay otros *weyes* que quieren con la misma persona que estamos buscando nosotros, entonces el hecho de tenerla, de lograr el objetivo de estar con ella en algún sentido, no importa si sexual, como pareja, como compañera, eso siento que nos empodera un poco, nos alimenta el ego (Julio, grupo S18).

En su momento el estar rodeado de más mujeres o tener más amistades femeninas muy íntimas, me hizo sentir más hombre a diferencia de otros compañeros que no tenían contacto femenino o no tenían pareja (Alan, grupo S18).

A los hombres se les adjudican las cualidades de independencia y dominio tanto de sí mismos como de la realidad externa: ser hombre no únicamente significa tener ciertas cualidades, sino también demostrarlas y defenderlas. Los demás —ya sean mujeres u otros hombres— se convierten en objetos a disposición de los varones, con menor capacidad o que necesitan ser protegidos. En este sentido, aquellas cualidades y valores que han de ponerse a prueba son la madurez y la responsabilidad para poder responder eficientemente a las circunstancias, el sacrificio propio a favor de la provisión y protección a los demás, así como ser una representación de las normas y los límites (Bonino, 2002). Algunos de los participantes destacaron la defensa de estas cualidades como formas de verse más hombres que otros hombres.

Cuando estoy con algún grupo de personas [...] y yo soy el que responde, el que representa, ahí es en donde llego a sentir que soy más hombre y en ese sentido de decir soy más hombre también siento que tengo más responsabilidad [...] tengo que ser más fuerte, tengo que ser más elocuente, tengo que ser más certero, esos son momentos en los que yo siento que tengo que representar esa hombría por así decirlo, en donde yo me siento más hombre que los demás hombres (Pedro, grupo S21).

Me he sentido hombre, me he sentido masculino, cuando está en mi poder proteger o ser el que puede dirigir o llevar a cabo algo, o estar a cargo de otras personas, ya sea personas más chicas o con menos conocimiento, o simplemente ser un líder en algún momento en el grupo me hace sentir más viril, más hombre por así decirlo (Iván, grupo S18).

Los privilegios masculinos que la hegemonía otorga a los varones muchas veces conllevan para ellos situaciones impuestas de dolor y tensión como resultado de cumplir con el deber de afirmar su virilidad en cualesquiera que sean las circunstancias, virilidad que tiene que ser reconocida por los demás hombres y consagrada con el honor de pertenecer a un grupo de “hombres auténticos” (Bourdieu, 2000). Los varones están socializados para ser activos y fuertes, valerse por sí mismos y entrenar el cuerpo para ser una herramienta resistente al tiempo y al dolor (Bonino, 2001). Las demostraciones de fuerza y el ejercicio de la violencia no son ajenos a los discursos de los universitarios participantes en relación con la construcción de su masculinidad.

En su momento yo creo que me he llegado sentir más hombre que otros hombres cuando soy capaz de tener más fortaleza física, generalmente física o mental en ocasiones respecto a otra persona, por ejemplo, cuando aguanto más dolor físico o cuando aguanto más carga de peso o algo así, cargar más que otros hombres te da como que ese sentimiento de superioridad y te hace sentir más, no sé, más macho o algo así (Iván, grupo S18).

Cuando logré sobreponerme ante toda la hostilidad que había en la facultad a la que yo pertenecía [...] después llegó un momento en que los demás ya no se metían conmigo porque sabían que iban a salir mal parados o incluso si llegaba otro queriendo echar pleito, otros decían: “No te metas con él porque no te va a ir bien”, yo en ese momento me sentía más hombre que los demás (Kevin, grupo S18).

Costos de la masculinidad y nuevos discursos

Los privilegios que comúnmente otorga la masculinidad hegemónica resultan irrisorios en comparación con las desventajas que éstos acarrearán para la vida de los hombres. La gran mayoría de ellos tienden a experimentar el sufrimiento que conlleva la búsqueda de apropiación de los irreales patrones de virilidad que se les exigen, lo que implica que las formas dañinas de masculinidad que se permean en las sociedades dominadas por los hombres son perjudiciales tanto para las mujeres como para los propios hombres (Kaufman, 1997). Estos mismos patrones de virilidad imponen que los hombres deben ser audaces y valientes, actuar en todo momento con el máximo temple. Esto deviene en la creación de

vínculos lejanos consigo mismos, con su propio cuidado, que se manifiestan en su dureza, ya que las preocupaciones, malestares y ansiedades deben permanecer en silencio, experimentarse como una parte oculta de sus vidas (Mendoza, 2019). En los discursos de los varones participantes se pudieron constatar algunos de estos costos de la masculinidad.

Siempre esperan mucho de nosotros, al mismo tiempo eso genera una inseguridad hacia nosotros porque pues “chale no cumplí tal cosa, le fallé a todos, le fallé a esto, le fallé al otro”, o “no pude superar tal cosa”, “decepcioné sus expectativas”, “ya no soy tan hombre” o “fallé como hombre” (Alonso, grupo S21).

La presión de “wey eres hombre, tú no tienes que tener miedo”, no te tienen por qué dar miedo los animales, los insectos, ese tipo de cosas, o “¿tú de qué te quejas? si eres hombre”, todo ese tipo de comentarios es escucharlos una y otra y otra vez, o entre los mismos hombres es mucha la presión social, de que si no haces algo “wey ¿eres puto o qué verga?” [...] y es mucha la presión (Carlos, grupo S21).

Esas son cosas que a veces uno duda ¿por qué me pesa tanto a veces ser hombre? a veces pesa mucho ser hombre por todas estas expectativas que se tienen, porque a veces no nos damos la oportunidad tampoco de preguntarnos “¿cómo me siento en mi sentido emocional?” y cuando nos lo preguntamos no lo expresamos (Julio, grupo S18).

A consideración de Menjívar (2001), desarticular estos privilegios comprende la necesidad de desnaturalizar los discursos del orden social del género, comprendiéndolo como una construcción social y no una serie de determinantes biológicas, lo cual permite visibilizar y analizar más críticamente el sistema patriarcal. A partir de esto, se pueden concentrar los esfuerzos en la difusión de nuevos discursos que no perpetúen la división genérica de lo masculino y femenino, sino que reconozcan la diversidad del comportamiento social que rodea a las personas y las formas de convivencia que sean más efectivas al momento de relacionarnos con nuestros iguales, de cuidar la salud y la vida (Medina, 2015). Estas perspectivas de cambio se ven incluidas en lo que los varones universitarios consideran como sus expectativas de sí mismos como hombres.

Antes, cuando era más joven, mis expectativas sobre ser un hombre sería ser más fuerte, más agresivo, ahora en la actualidad mis expectativas son sobre mi futuro, lo que quiero ser, se basan en mí

mismo y no en mi género, mi expectativa no es ser un buen hombre, sino ser una mejor persona, sin importar mi género (Alan, grupo S18).

Mi expectativa, ahora más que antes, de lo que quiero yo como hombre es poder actuar o ser lo menos que se pueda lo que se inculca en alguien como “ser hombre”, por ejemplo, no tener estas conductas como machistas, sexistas... entonces lo que yo espero como hombre en un futuro es poder llegar a ser una persona, un hombre que tenga sus comportamientos, tenga sus actitudes sin basarse tanto en este comportamiento patriarcal o machista que se tiene en la sociedad (Iván, grupo S18).

A pesar de esto, hay que tomar en consideración que la masculinidad hegemónica tiene la capacidad de constantemente reconstruirse, recrearse, justificarse y remodelarse a través de la acción social, por lo que pensar en una masculinidad hegemónica contemporánea implica constituir la como una estructura social que relacional y discursivamente legitima relaciones de género desiguales entre hombres y mujeres, masculinidades y feminidades, y entre las propias masculinidades. Esta estructura social consiste en diferentes relaciones de poder que continuamente se renuevan, modifican y reproducen (Messerschmidt, 2018). Con esto en mente, podemos apreciar que algunos discursos de los varones universitarios constatan esta característica adaptativa de la masculinidad hegemónica al hablar sobre los cambios que han tenido en su concepción del ser hombre.

Cuando entré a la Facultad de Psicología, cuando empezó a cambiar mi mentalidad, en donde me empecé a sentir más hombre, me empecé a sentir más, no sé, hombre de verdad, cuando empecé a discernir estas conductas que son aprendidas o que el patriarcado inculca en nosotros, entonces cuando yo ya opinaba diferente de la mayoría de mis compañeros hombres, me sentía más hombre de verdad, por ya haber aprendido que son conductas que no son inherentes del hombre, sino que son aprendidas (Iván, grupo S18).

Cuando me he sentido más hombre que los demás es ahora, por ejemplo, que ya he estudiado Psicología, que he podido aprender cosas nuevas, que me siento mucho más hombre que incluso todos esos compañeros de filosofía porque yo tengo la libertad de expresar mis sentimientos, yo tengo la libertad de vestirme como yo quiera, tengo la libertad de no necesitar recurrir a comportamientos como quien dice “de etiqueta”, “de cajón”, que tienen que ser exclusivos de los hombres (Kevin, grupo S18).

Discusión

Resulta importante destacar —primero— algunas de las limitaciones que tuvo la presente investigación. La principal de todas fue que la técnica de recolección de datos tuvo que adaptarse a la situación de confinamiento que se vivía debido a la pandemia de covid-19, lo que además de no permitir la interacción directa con los participantes, impidió la consideración de utilizar una población diferente a la presentada o inclusive de hacer comparativas entre varones universitarios de diferentes carreras. Así también, las limitaciones de tiempo para realizar el estudio llevaron a considerar esta población como la más idónea por su mayor accesibilidad. Todo esto también llevó a la imposibilidad de obtener discursos de los participantes en otros espacios donde éstos pudieran plasmarse de maneras diferenciadas —como en la familia— y, en este caso particular, el haberse hecho en un espacio académico, siendo conscientes de la temática del estudio y de la presencia de los investigadores, pudo condicionar sus participaciones durante los grupos de discusión. Sin embargo, consideramos que a pesar de estas limitaciones los resultados obtenidos brindaron información valiosa para su análisis.

Los resultados que arrojó el estudio develan la existencia de discursos consensuados entre los varones universitarios respecto a la importancia de la intervención de diversos agentes socializadores en la forma en que han construido y siguen construyendo su propia masculinidad, principalmente en las primeras etapas de vida. También se pudo observar la existencia de otro tipo de discursos, los cuales constataban la relevancia del cumplimiento de determinados mandatos de la masculinidad hegemónica para la constitución de la identidad del hombre, masculinidad hegemónica que, si bien es criticada por los participantes, también confirma su capacidad de mantenerse vigente.

En la constante búsqueda de su identidad masculina, los varones universitarios comparten la importancia de los papeles que la institución familiar y el grupo de pares han jugado en la definición de su masculinidad. A través del diálogo ocurrido en los grupos de discusión, se dejó claro que la familia es el espacio primordial donde ellos forjan sus primeras

concepciones sobre el ser hombre, concepciones que muchas veces resultan de la interacción que tienen con miembros de la familia que han adoptado el rol de figuras paternas, a la vez que se les carga con expectativas de comportamiento propias del género masculino. Igualmente, se confirmó que el grupo de pares se configura como un referente central para la construcción de su masculinidad, principalmente durante la niñez y la adolescencia, etapas en las que se pone a escrutinio la consecución de diferentes logros —como ganar peleas e intimar con mujeres— que pondrán a unos por delante de otros dentro de la jerarquía masculina. Esta relevancia de la familia y el grupo de pares para la construcción social de la masculinidad pueden verse equiparados con los resultados de Guevara (2006) y Vázquez y Castro (2009) en los que se observó que estas instituciones influyen de formas variadas en la constitución de la identidad masculina de varones universitarios.

En las experiencias que compartieron los varones universitarios se logra confirmar la existencia aún prevalente de prescripciones sociales de género propias de la masculinidad hegemónica, tales como el trabajo pesado, las interacciones sexuales obligatorias con mujeres y el dominio tanto de sí mismos como de los demás, las cuales para ellos han funcionado como medios de confirmación de su masculinidad y constituyen el estándar con el cual comparan su virilidad con la de otros hombres. Estos hallazgos tienen similitud con aquéllos encontrados en las investigaciones de Vázquez y Castro (2009), Reyes (2013), Bolaños (2020) y Peña *et al.* (2022), en los que se constató la vigencia de discursos reproductores de la masculinidad hegemónica en poblaciones similares.

A pesar de esto, los varones universitarios también tratan de hacer visibles estos discursos y de adoptar posturas críticas hacia ellos, reconociendo los privilegios que el sistema patriarcal les otorga por ser hombres y a su vez, corroborando las desventajas y costos que conlleva mantener dichos privilegios y seguir los mandatos de la masculinidad hegemónica, estructurando así expectativas de cambio sobre su forma de vivir como hombres. Estos hallazgos nos muestran que los varones universitarios construyen su masculinidad dentro de un constante conflicto entre abandonar las creencias hegemónicas y no hacerlo del todo, tanto

por los beneficios que aún les reditúan como por la falta dirección hacia lograr el cambio. Esta disyuntiva sobre los discursos de la masculinidad también ha surgido en otras investigaciones como las de Vázquez y Castro (2009), Arias y Centeno (2020), Torres *et al.* (2021) y Peña *et al.* (2022), donde una parte de los participantes reproducían significados sobre el ser hombre asociados a la hegemonía mientras otros se mostraban en desacuerdo con dichos significados.

Algunos discursos que se suscitaron entre los varones universitarios dieron cuenta de cómo la masculinidad hegemónica logra transformarse y crear nuevos modelos de sí misma, diferentes de acuerdo a la cultura y el momento histórico, pero igualmente dominantes, características que referentes teóricos como Connell (2003) y Messerschmidt (2018) ya han descrito. En estos discursos, la consecución de un cambio en su masculinidad implicaría la creencia de que aquellos hombres que no busquen también dicho cambio serán *menos masculinos* que los que si logren llegar a ser *hombres diferentes*. Es decir, el intento de construir nuevos modelos de masculinidad alternativos podría llegar a ser, paradójicamente, una forma de perpetuar el modelo hegemónico de masculinidad.

Conclusiones

En la actualidad, los estudios sobre hombres y masculinidades se encuentran circunscritos en un contexto social continuamente cambiante que cada vez da mayor apertura para su discusión, ya no sólo dentro de la academia, sino también en los espacios de común encuentro. Los varones universitarios representan un grupo de hombres que se hallan atravesados por distintas épocas y pensamientos, debatiéndose entre lo que la sociedad y la cultura les exige como hombres y lo que ellos reflexionan sobre cómo en verdad desean construirse. Se entienden a sí mismos como productos de su ambiente más que de un imperativo biológico universal, haciéndose conscientes de que muchas de sus conductas y actitudes son el resultado de su socialización como parte del género masculino.

Como remarca Viveros (2002), la masculinidad no hace referencia a un tipo de personalidad fija, sino a una configuración de la práctica de género que surge en contextos sociohistóricos y culturales muy especí-

ficos. Es entonces que nos parece propicio recalcar la importancia de la continua producción de materiales académicos, tanto teóricos como de investigación, que expliquen y aborden las diversas formas de construcción de la masculinidad desde estos entornos sociales en constante transformación. Estas acciones constituyen una aportación necesaria para optimizar el trabajo con hombres y las cada vez más necesarias intervenciones en materia de género y masculinidades. En este sentido, y en común acuerdo con lo dicho por Robles *et al.* (2019), resulta importante enfrentar el desafío de promover formas de socialización de la masculinidad que no descansen en principios hegemónicos.

Esto conlleva también la necesidad de marcar algunas pautas en cuanto a las futuras líneas de investigación. Como menciona Connell (2003), el objeto de estudio que nos atañe es, en esencia, el de las relaciones de género; es decir, lo que podemos conocer sobre la masculinidad surge del estudio de estas relaciones, por lo que consideramos oportuno que próximas investigaciones sean conducidas por metodologías que prioricen el análisis de interacciones entre individuos —tales como los grupos de discusión— independientemente de su identificación de género. Estas acciones constituyen una aportación necesaria para optimizar la producción de material académico y las cada vez más necesarias intervenciones en materia de género.

Asimismo, dichas intervenciones deben fungir como un parteaguas en la visibilización de los discursos y las prácticas que reproducen y perpetúan a la masculinidad hegemónica para, de esta forma, poder realizar los cuestionamientos y los cambios pertinentes a los discursos en cuestión, con el fin de evitar que los nuevos modelos de masculinidad que surjan de estos esfuerzos se vean transformados en nuevas formas de hegemonía. El objetivo final debe ser la creación y difusión de nuevos discursos sobre masculinidad que permitan la posibilidad de una reflexión crítica y real por parte de los individuos involucrados y que, a partir de esto, puedan descubrir nuevas formas de comprender y vivir su masculinidad de forma más libre, siendo partícipes activos de su proceso de construcción.

Referencias

- Amuchástegui, A. (2001). La navaja de dos filos: Una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *La Ventana*, 2(14): 102-125.
- Arias, L.J. y Centeno, C. (2020). La resignificación de la masculinidad en estudiantes: Una exploración en universitarios. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad*, 4(4): 1111-1130.
- Badinter, E. (1993). *XY. La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Bolufer, M. (2007). Hombres de bien: Modelos de masculinidad y expectativas femeninas, entre la ficción y la realidad. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 15: 7-31.
- Bolaños, J.H. (2020). Del discurso al cuerpo: Opiniones sobre masculinidad de estudiantes universitarios en Guatemala. *Revista Punto Género*, 13: 25-49. <https://doi.org/10.5354/0719-0417.2020.58190>
- Bonino, L. (2001). Salud, varones e identidad masculina. En: Instituto de la Mujer (Eds.), *Seminario sobre Mainstreaming de género en políticas de salud en Europa* (pp. 182-187). MAS. Instituto de la Mujer.
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers féministes*, 6: 7-36.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.
- Burin, M. y Meler, I. (2009). *Varones: Género y subjetividad masculina*. 2da ed. Librería de Mujeres Editoras.
- Carrigan, T.; Connell, B. y Lee, J. (1985). Toward a New Sociology of Masculinity. *Theory and Society*, 14(5): 551-604. <https://doi.org/10.1007/BF00160017>
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: T. Valdés y J. Olavarria (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional.
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México-Programa Universitario de Estudios de Género.
- Connell, R. y Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept. *Gender and Society*, 19(6): 829-859. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>
- Conway, J.; Bourque, S. y Scott, J. (2013). El concepto de género. En: M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 21-33). UNAM-PUEG y Editorial Porrúa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa, Vol. I: El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Editorial Gedisa.
- De Keijzer, B.G.A. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante; género, cuerpo y salud masculina. En: C. Cáceres, M. Cueto, M. Ramos y S. Vallenás (Coords.), *La salud*

- como derecho ciudadano: *Perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp. 137-152). Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Fonseca, C. (2006). La de-construcción de la masculinidad por las manifestaciones de la diversidad sexual en el occidente contemporáneo. *La Manzana*, 1(1).
- Fuller, N. (2001). No uno sino muchos rostros. Identidad masculina en el Perú urbano. En: M. Viveros, J. Olavarría y N. Fuller (Eds.), *Hombres e identidades de género: Investigaciones desde América Latina* (pp. 265-370). Universidad Nacional de Colombia
- Guevara, E.S. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios. *Psicología para América Latina*, 8.
- Hardy, E. y Jiménez, A.L. (2001). Masculinidad y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 27(2): 77-88.
- Jiménez, M.L. (2003). La construcción social de las masculinidades. Un análisis desde la perspectiva de género. *GénEros*, 11(31): 61-67.
- Kaufman, M. (1997). Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. En: T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 63-81). Isis Internacional.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En: T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62). Isis Internacional.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. SAGE Publications of London.
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Taurus.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría género. En: M. Lamas (Comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). UNAM-PUEG y Editorial Porrúa.
- López, A. y Güida, C. (2001). Aportes de los estudios de género en la conceptualización sobre masculinidad. En: L. de Souza, L. Guerrero y A. Muñiz (Comps.), *Femenino-masculino. Perspectivas teórico-clínicas*. Editorial Psicolibros.
- Medina, V. (2015). Nuevas masculinidades, un enfoque para la promoción de relaciones igualitarias. *Revista estudios culturales*, 8(15): 13-20.
- Mendoza, J. (2019). Develando los costos de la masculinidad. El autocuidado de la salud sexual de los varones adultos en México. *El Semestre de las Especializaciones*, 1(1). https://www.depfe.unam.mx/especializaciones/revista/1-1-2019/05_GE_Mendoza-Valdez_2019.pdf
- Menjívar, M. (2001). Masculinidad y poder. *Espiga*, 2(4): 1-8. <https://doi.org/10.22458/re.v2i4.735>
- Messerschmidt, J. (2018). *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation and Amplification*. Rowman & Littlefield.

- Minello, N. (2002). Los estudios de la masculinidad. *Estudios Sociológicos*, 20(60): 715-732.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, Gender and Precocity in Hyperadrenocorticism: Psychologic Findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96(6).
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian? *Culturales*, 4(1): 9-32.
- Olavarría, J. (2003). ¿En qué están los varones adolescentes? Aproximaciones a estudiantes de enseñanza media. En: J. Olavarría (Ed.), *Varones adolescentes: Género, identidades y sexualidades en América Latina* (pp. 15-32). FLACSO-Chile.
- Olavarría, J. (2005). La masculinidad y los jóvenes adolescentes. *Docencia*, (27), 46-55. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/docencia_27.pdf
- Ortega, P.; Torres, L.E.; Garrido, A. y Reyes, A.G. (2012). La paternidad en un entorno diferente. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2): 722-740. <http://revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/32377>
- Otegui, R. (1999). La construcción social de las masculinidades. *Política y sociedad*, 32: 151-160.
- Peña, J.C., Arias, L. y Sáez, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. Manifestaciones y afirmaciones en contextos y espacios académicos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(2): 172-199. <https://doi.org/10.17583/generos.8569>
- Pérez, R. y Viquez, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110): 87-101. <https://doi.org/10.15517/AP.V23I110.12>
- Reyes, F. (2013). Percepción de los estudiantes universitarios varones de orientación heterosexual sobre su masculinidad y actitudes hacia gays y lesbianas. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(4): 121-135. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/816/6798>
- Robles, C.; Rearte, P.; Robledo, S.; González, M.; Santoriello, F. y Yovan, M. (2019). Masculinidades: La emergencia de nuevos sujetos en la trama socio-política. *ConCienciaSocial*, 3(5): 58-75.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: Poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Salud*, 2(2): 27-65.
- 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. 97-125). PUEG y Editorial Porrúa.
- Sinay, S. (2006). *La masculinidad tóxica*. Ediciones B.
- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: The Development of Masculinity and Femininity*. Routledge.

- Téllez, A. y Verdú, A.D. (2011). El significado de la masculinidad para el análisis social. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (2): 80-103.
- Torres, L.E., Navarro, N. y Nabor, M. (2021). Masculinidad: Una mirada a los universitarios. *Simbiosis, Revista de Educación y Psicología*, 1(2): 45-57. <https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/15/12>
- Vargas, E. (2013). *Sexualidad... mucho más que sexo*. Ediciones Uniandes.
- Vázquez, V. y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42): 701-719.
- Vendrell, J. (2020). *El poder masculino en sus estructuras. Un análisis desde la antropología de género*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales.
- Viveros, M. (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.

Luis Miguel Rodríguez Huerta

Mexicano. Licenciado en Psicología por la Universidad Veracruzana. Profesor en la licenciatura en psicología de la Universidad Veracruzana, UV. Líneas de investigación: género y masculinidad.
Correo electrónico: lumiguelrh@outlook.com

Ana Lis Heredia Espinosa

Mexicana. Doctora en Psicología por la Universidad Veracruzana. Profesora en la licenciatura en psicología de la Universidad Veracruzana, UV. Líneas de investigación: sexualidad y género.
Correo electrónico: aheredia@uv.mx



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

El concepto de cuerpo en libros escolares del siglo XIX: Una lectura hermenéutica

The Concept of the Body in 19th Century Schoolbooks: A Hermeneutic Reading

Alma Delia Loredo Cabrera ^{ORCID: 0009-0001-4477-1515}

Rosa María González Jiménez ^{ORCID: 0000-0003-1894-1282}

Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco CDMX, México

Recepción: 07/10/22

Aprobación: 16/05/23

Resumen

Este trabajo parte de preguntar cómo se fue configurando el término *cuerpo* en libros escolares del siglo XIX. Se eligió la hermenéutica como abordaje investigativo preguntando por el pasado —alteridad— desde el presente. Se seleccionaron tres libros escolares, editados en la Ciudad de México durante la segunda mitad del siglo XIX. Preguntarse por el cuerpo no es una pregunta anacrónica, ya que toca lo más vivo del México actual: se juega entre consumismo, cirugías estéticas, vientres en alquiler o desapariciones forzosas para la extracción de órganos, feminicidios y violencia en aumento, de las cuales no hay respuestas sencillas. Se elige la hermenéutica porque invita a mirar hacia atrás desde el presente, sin tener claridad de qué se encontrará. El trabajo de diálogo herme-

Abstract

This paper begins by asking how the term body was configured in textbooks of the 19th century. Hermeneutics was chosen as the investigative approach to ask about the past -otherness- from the present. Three textbooks, published in Mexico City during the second half of the 19th century, were selected. Asking about the body is not an anachronistic question, since it touches what is most alive in Mexico today: it is played between consumerism, cosmetic surgeries, bellies for rent or forced disappearances for the removal of organs, femicides and violence on the rise, of which no there are simple answers. Hermeneutics is chosen because it invites you to look back from the present, without being clear about what you will find. The work of hermeneutic dialogue with the

néutico con el pasado —alteridad— ayudó a comprender que los libros escolares no contienen información, sino *un horizonte de sentido que remite a un mundo*. Es importante señalar que los conocimientos que circulan en ellos están condicionados por circunstancias políticas. La lectura hermenéutica permitió entender cómo la noción de cuerpo fue cambiando, pues se pasó de un cuerpo basado en las creencias de la religión católica a un concepto de cuerpo que se regía por los preceptos de la historia natural, de la física y de las matemáticas. Lo observable, lo cuantificable y lo medible, se convirtieron en una forma de ver al cuerpo humano, esencializado y haciendo de él un concepto universal, determinándolo desde su genitalidad y borrando la historia, experiencia y deseo. Comparar el cuerpo con plantas y animales para referirlos en un nivel de universalidad ha dado la pauta para señalar aquellos cuerpos que desde la lógica natural son amorfos o anormales, gestando así la discriminación. Por ello es importante que los docentes se cuestionen los discursos que emiten y transmiten a través de los libros escolares como discursos con pretensión de verdad.

Palabras clave

Cuerpo, discurso, libros escolares, hermenéutica, experiencia de lectura.

past helped to understand that textbooks do not contain information, but rather a horizon of meaning that refers to a world. They circulate knowledge and ways of transmitting it that are often conditioned by political circumstances. The hermeneutic reading allowed us to understand how the notion of the body was changing, since it went from a body based on the beliefs of the Catholic religion to a concept of the body that was governed by the precepts of natural history, physics, and mathematics. The observable, the quantifiable and the measurable became a way of seeing the human body, essentialized and making it a universal concept, determining it from its genitalia and erasing history, experience, and desire. Comparing the body with plants and animals to refer to them at a level of universality has set the standard for pointing out those bodies that from natural logic are amorphous or abnormal, thus gestating discrimination. For this reason, it is important that teachers question the discourses they emit and transmit through school books as discourses with a claim to truth. Comparing the body with plants and animals to refer to them at a level of universality has given the guide to point out those bodies, which from the natural logic are amorphous or abnormal, thus generating discrimination. Therefore, it is important for teachers to ask themselves the discourses that we issue and transmit through school books as discourses claim for truth.

Keywords

Body, school books, speech, hermeneutics, reading experience.

Introducción

Esta investigación parte de un trabajo previo sobre las emociones en relación con el *cuerpo* desde un enfoque psicosocial, también se ha venido trabajando como docente de educación básica y en la atención a menores con *necesidades especiales*. Este desarrollo profesional se centraba en estudios del cuerpo, conceptualizado como una construcción social; sin embargo, no se alcanzaba a comprender desde la hermenéutica cómo el lenguaje, la experiencia y la historia condicionan las formas en que se entiende lo corporal.

Como profesora de primaria, el interés se enfocó en la corporalidad humana, para lo cual hubo que centrarse en los libros escolares, considerados en su doble dimensión, como obra escrita material e intelectual (Chartier, 2008) dirigidos a formar nuevas generaciones. También se retomó la teoría del *texto* de Paul Ricoeur (2002) en el sentido de que éste toma cierta autonomía, pero conserva la intencionalidad de la comunicación inscrita a través del lenguaje, plasmado en libros escolares que pretenden legitimar un saber.

Este estudio se centra en los libros escolares de 1850 a 1890, período que los sitúa en el largo conflicto político entre la iglesia católica y los movimientos liberales que se escenificaron en México, a través de la instrucción elemental objetiva y la formación ciudadana interesada en ser parte de la modernidad y el progreso.

Fue necesario articular el significado de tradición, ciencia y experiencia para encontrar cómo se fue configurando el concepto de cuerpo humano en los libros escolares entre 1850 y 1890. Como abordaje investigativo se utilizó la teoría del texto de Paul Ricoeur, quien cuestiona la neutralidad investigativa al postular que a) el lector no está distante de la investigación; b) posicionándose desde una perspectiva de investigación situada territorial y *epocalmente* (González, en prensa).

El trabajo se basó en el círculo hermenéutico que recupera la experiencia del lector-investigador —como docente de primaria y secundaria— articulado al giro corporal (Citro, Bizerril y Mennelli, 2016), hecho que fue se posicionando y comprendiendo desde otra mirada, distante del método científico como único camino de investigación.

Además, se retoma la tradición de la conciencia histórica de Ricoeur (2009), para quien la comprensión de la historia, que se transmite y re significa epocalmente a través de acciones simbólicas, muestra cómo los seres humanos llegan al mundo insertos en tradiciones que condicionan nuestra mirada, pensamiento y valores.

Finalmente, se retomó la experiencia de lectura de Larrosa (2007), quien considera como experiencia aquello que se vuelve exterioridad, alteridad y alineación, subjetividad, transformación [...] finitud, cuerpo y vida. Ese principio de alteridad en donde la experiencia de lectura logra transformar algo en el lector, no se trata de la experiencia lectora remitida al saber o el poder, sino la experiencia lectora como una formación y transformación personal.

Argumentación

¿Para qué leer hermenéuticamente un libro escolar? Éstos se pueden entender en dos planos: el primero, desde la lógica material, como un objeto con contenidos escritos. El segundo, en el cual se centró en esta investigación, corresponde a un libro como *texto*. En ellos está escrito un horizonte de sentido que remite al contexto del que es producto inmerso de orden social, cultural, político y científico; aunado a ello, los libros de texto son un recurso mediante el cual se transmiten saberes que los gobiernos quieren legitimar *como verdades* (Apple, 1987).

Chartier (2008) señala que el presente se compone de pasados sedimentados y enmarañados. Entender estos mundos construidos en el pasado requiere un acercamiento que comprenda las lógicas desde las que se fueron construyendo. Los libros escolares antiguos, como huellas de expresión humana de la época y el espacio geográfico en las que se escribieron, llevan a la comprensión de esas lógicas. Problematizar esas verdades permiten comprender-nos desde el presente y empezar a ver los libros de texto como un medio y no como un fin en sí mismos.

Procedimiento metodológico

El enfoque epistemológico que se retomó fue la fenomenología de cuño hermenéutico de Paul Ricoeur, que no se sitúa como una metodología convencional porque no sigue determinados pasos o hipótesis para com-

probar. Tampoco es un proceso a-metódico, más bien se trata de una experiencia personal de lectura que se inicia en la lectura de un texto huella, abriendo a preguntas del presente-pasado. Al iniciar una lectura hermenéutica no se sabe por dónde pueden conducirnos los hallazgos, sin embargo, es una interpretación que permite que el lector pueda transformarse, hacer conciencia histórica y dar sentido a los sucesos del pasado, de cómo sigue aún vigente.

Al inicio del trabajo se revisaron diferentes autores que problematizan el cuerpo postulando una corporalidad pre lingüística y simbólica que siente, vive y sufre: *soy-mi-cuerpo* (Merleau-Ponty, 1993). Por su parte, la lectura de *Las palabras y las cosas* de Foucault (1998) ayudó a comprender los diferentes posicionamientos científico-epistémicos que se transfiguran como disciplinas a través del tiempo en diferentes contextos.

Para entender mejor el contexto, se revisó la educación primaria en la Ciudad de México (González, 2008; Nivón, 2004, Tank de Estrada, 2010 y Menindez, 2012) y de la historia de los libros de texto (Barriga, 2011). El criterio para seleccionar los libros fue que se hubieran utilizado en la Ciudad de México en el período fijado —previo y posterior a la instrucción elemental laica en el siglo XIX— y de diferentes contenidos: religión, moral y libro para primaria rudimental, que se presentan en el siguiente cuadro I.

Cuadro I
Características generales de los libros

Título	Lugar de edición	Año de edición	Tamaño	Páginas
Catecismo del padre Ripalda. Explicado	México	1852/1618		555
Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor	Chihuahua, México	1884/1870		164
Tratado de las obligaciones del hombre y catecismo de urbanidad civil y cristiana	México	1885/1842		76

Fuente: Diseño propio con base en datos de García del Mazo (1852), Escoiquitz (1885) y Ramírez (1885).

Para realizar el estudio de los libros escolares se recurrió al círculo hermenéutico, el cual trata de la lectura de textos que avanza por preguntas, que a cada paso pretende comprender —desde las actuales tradiciones discursivas acerca del cuerpo, las pasadas tradiciones— entendiendo por texto todo discurso escrito que es destinado a un lector, quien cumple así su función de intérprete (Ricoeur, 2002).

Dos de estos libros fueron escritos por sacerdotes españoles de Europa, pero editados en México; el tercer libro fue escrito por Ignacio Ramírez (1885), profesor de la escuela Nacional Preparatoria y político liberal, quien se caracterizó por estar en contra de la iglesia católica.

Descripción e interpretación de los libros

El trabajo comenzó con la revisión de los contenidos y temas que aborda cada libro, pasando a profundizar en el contexto y sus fundamentos, momento clave para identificar de qué tradición provienen y cómo éstas describen el cuerpo. Lo anterior lleva a reflexionar qué permanece en los libros de primaria actuales, con los cuales se ha venido trabajando como profesora de primaria.

Análisis de los datos

Para analizar la información se hizo una lectura preliminar en la cual se buscaban aquellas partes en las que se hablaba de corporalidad humana, tarea centrada en el método de explicación y comprensión que propone Paul Ricoeur para la interpretación de textos. La información se ordenó en un cuadro de doble entrada donde se describen las particularidades respecto del cuerpo en cada uno de los libros (cuadro II).

Paul Ricoeur retoma la explicación en su teoría de la interpretación, método utilizado en las ciencias naturales, que aplicado al texto tiene la intención de entender la estructura analítica de un contenido. Retoma la comprensión de las ciencias humanas con la finalidad de descifrar el discurso escrito en los libros de texto.

Para realizar la lectura hermenéutica se organizó y estructuró la información; posteriormente, surgieron preguntas que ayudaron a explicar cómo fue cambiando la noción del cuerpo humano. Cada uno de los libros se escribió en tiempos, contextos y tradiciones diferentes; cada uno con referentes teóricos de acuerdo con la lógica desde la que parte el autor.

Paul Ricoeur habla de poner al texto en su contexto, indagando quiénes escribieron cada libro y analizando cuáles fueron los referentes teóricos sobre los que se basaron (véase cuadro III).

Cuadro II
Conceptualización de cuerpo

Libro	Conceptualización del cuerpo	
Catecismo del padre Ripalda. Explicado	Cuerpo-material Se refiere a la estructura material del cuerpo humano, manos, ojos, extremidades	Cuerpo-carne Habla de un cuerpo que es vulnerable y que puede vivir ciertas pasiones que tienen que ver con la experiencia de vida. En esas pasiones destaca la gula, soberbia, avaricia, ira, lujuria, y antepone que de no regularlas podrían causar malestar
Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor	Cuerpo-máquina Ya no se centra en la experiencia de vida, sino en los órganos y funciones del cuerpo humano. Se estudia en cuerpo como un objeto-cosa, utiliza herramientas propias de las ciencias naturales en tanto se observa, se mide y se cuantifica	
Tratado de las obligaciones y catecismo de urbanidad civil y cristiana	Cuerpo-material Cara, tronco, pies, sentidos	Cuerpo-alma Aquellos procesos cognitivos que tienen que ver con el pensamiento

Fuente: Diseño propio con base en datos de García del Mazo (1852), Escoiquitz (1885) y Ramírez (1885).

Cuadro III
Referentes teóricos en cada libro y la concepción de cuerpo en cada uno de ellos

Título	Descripción del cuerpo	Referentes teóricos
Catecismo del padre Ripalda. Explicado	Sujeto corporal deseante	Aristóteles y Nuevo Testamento
Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor	El cuerpo ocupa un lugar en el espacio	Ciencia universal (matemáticas y física)
Tratado de las obligaciones del hombre y catecismo de urbanidad civil y cristiana	Sujeto corporal de deseos / alma que se regula mediante la razón	Un cuerpo racional basado en el pensamiento ilustrado de Kant

Fuente: Diseño propio con base en datos de García del Mazo (1852), Escoiquitz (1885) y Ramírez (1885).

a) *Catecismo del padre Ripalda. Explicado (1852/1618)*

En la primera parte describe los rezos que deben memorizar (Padre Nuestro, Ave María, etcétera.), las normas que rigen el catolicismo (los Mandamientos, los pecados capitales, las virtudes, los vicios, los enemigos del alma, etcétera) explicando cómo deben portarse los católicos en su relación con Dios y con los otros en la vida cotidiana. En la segunda parte del libro, el padre García del Mazo, formula 199 preguntas —divididas en cuatro partes— en las que, a manera de explicación, ofrece las respuestas.

El concepto de cuerpo que se encontró en este libro parte de la teoría hielomórfica de Aristóteles, quien relaciona unificadamente la materia —cuerpo— considerando que la forma de vegetales, animales y humanos —alma vegetativa, sensitiva e intelectual—; tanto cuerpo como alma son temporales. El pensamiento teológico católico, apostólico y romano que se origina con el cristianismo y se asienta con la creación de la Santa Sede y la Ciudad del Vaticano (756 d. C. a 1870) llega a México con la colonización española.

El discurso católico que está contenido en el llamado Nuevo Testamento es atemporal y trata de explicar la existencia humana como un acto creacionista, basándose en la idea de una divinidad. Explica la creación del universo y del hombre —la mujer nace de su costilla— y describe la vida diaria del ser humano, manifiesta un enfoque hacia el bien y el mal, en cuyos aspectos las personas están inmersas; pero para bien vivir deben trabajar sus virtudes. La expulsión del paraíso implica una separación dicotómica entre el alma-Dios-bien y el cuerpo-demonio-mal. “La sociedad se compone de hombres buenos y hombres malos: los primeros son los que guardan la ley de Dios; y los segundos los que la quebrantan y dan mal ejemplo” (García del Mazo, 1852, p. 13).

Se identificaron tres sentidos de lo corporal: cuerpo-percepción, dolor y deseo. Al hablar del *hombre* expulsado del paraíso por el pecado original de Adán y Eva, el cuerpo deja de responder al alma, a partir de entonces tendrá que trabajar, su cuerpo experimentará hambre, frío, dolor, enfermedad y muerte: “El señor se dirigió a la mujer: multiplicaré, le dijo, tus penalidades y embarazos, con dolor parirás a tus hijos, estarás bajo la potestad del marido, y él te dominará” (García del Mazo, 1852, pp. 62-63).

También habla del cadáver, uno de los significados de cuerpo, de Jesucristo cuando fue crucificado: “Sagrado cuerpo tendido en el sepulcro, con aquella lastimosa figura que presentó muerto en la cruz, agujerados y rasgados sus pies y manos, abierto su sacratísimo costado, penetrada de espinas su divina cabeza” (García del Mazo, 1852, p. 111).

Por último, la *carne* deseante, es interesante cómo describe tres aspectos del *alma* —espíritu, razón y voluntad— contrapuestos con la *carne* pensada como lo malo, lo indómito, lo que está fuera de la razón:

Carne resistió al espíritu, las pasiones a la razón, y los apetitos a la voluntad. Pues este cuerpo, esta carne rebelde, a la que llama San Pablo aguijón de Satanás; esta voluntad indócil, esta razón soberbia y falsa, esta imaginación inquieta, estas pasiones desordenadas, estos apetitos antojadizos e impetuosos, forman el tercer enemigo del alma (García del Mazo, 1852, p. 13).

La narrativa que presenta sobre el cuerpo recuerda al sujeto encarnado —verbo encarnado— de Merleau-Ponty, que no diferencia alma de cuerpo —soy mi cuerpo— el cual *desea*, sufre y peca.

b) Tratado de las obligaciones del hombre en la sociedad y catecismo de urbanidad civil y cristiana

Se trata de un libro escrito más de un siglo y medio después del Ripalda, que desde el presente se puede caracterizar como jerárquico, enfocado en el trabajo (en contra del ocio), las obligaciones y el control, con un Dios persecutorio, quien sabe hasta los pensamientos más secretos. Centrado en la racionalidad, propia del pensamiento ilustrado de Kant (Osorio, 1999), va dejando de lado las experiencias afectivas más presentes en el catecismo del padre Ripalda. Fue escrito para las escuelas protestantes en Europa y utilizado en México.

Según este tratado, es necesario seguir una serie de reglas para vivir en sociedad, y no ser tratados como rústicos o mal criados, para lo cual es necesario agradar a las personas con las que se trata, mediante la rectitud, modestia, buenos modales y prudente condescendencia. Este tratado fue uno de los más utilizados en la época, editado continuamente desde 1819 para usarse en escuelas y seminarios de la República mexicana, dirigido a varones.

Los errores en juzgar y raciocinar, nacen principalmente, o de querer raciocinar ignorando los fundamentos de las cosas o de querer juzgar sin haberlas examinado bien [...] Las inclinaciones naturales, que si se desordenan llamamos pasiones, son inocentes cuando arre- gladas por la razón nos inclinan a amar el verdadero bien (Escoiquitz, 1885, p. 12).

En torno al cuerpo enfatiza el aseo, la postura y el cuidado físico, en general; establece una serie de reglas de urbanidad para comportarse en sociedad, las cuales están relacionadas con el disciplinamiento al que se refiere Foucault. De igual manera categoriza a las mujeres en negativo, en un nivel de subordinación relacionado con los hombres, llamando a corregir aquellas conductas en las que el hombre actúa de forma afemi- nada. También coloca a los infantes en un plano de inferioridad.

Este tratado es un texto con un pensamiento progresista, se concibe al cuerpo material desde una perspectiva utilitarista y con fines de pro- ductividad; por otro lado, relaciona el alma con procesos de la memoria, pensamiento y voluntad, los cuales serían estudiados desde la psicología moderna como propios de la mente humana.

El texto separa en dos las pasiones humanas, aquellas que afectan a las personas que las viven (gula, exceso de amor, ocio) y aquellas que al vivirlas pueden afectar a otras personas (ira, odio, envidia, soberbia y avaricia). El libro *Catecismo del padre Ripalda* (1852) enfatiza la caridad y misericordia con el otro, mientras que el *Tratado de las obligaciones del hombre en sociedad y catecismo de urbanidad civil y cristiana* de Juan Escoiquitz (1885) acentúa la sumisión y la obediencia, justificando así ciertas jerarquías con respecto de la edad, la clase y la autoridad; otra particularidad de este texto radica en el libre albedrío basado en la razón, considerado desde lo individual, que las Constituciones de los estados modernos enfatizaron para que algunos varones que supieran leer y es- cribir tuvieran una forma de vida honesta.

Son cuerpos ubicados dentro de las *heterotopías de transición*, propias del desarrollismo que consideran a la escuela responsable del disciplinamiento corporal y actitudinal —prudencia y respeto— para transformar estos cuerpos de jóvenes en adultos juiciosos y productivos. Mientras que ese cuerpo carnalidad se coloca en un *espacio heterópico de negación* hacia lo que debiera ser transmutado, ese cuerpo vulnerable de

pasiones y deseos que conducen al pecado deben ser dominados por la razón.

c) Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor

Este libro es escrito en 1870 y publicado quince años después (1885) por un liberal radical mexicano, quien denota estar cercano al positivismo comtiano y al concepto de ciencia universal determinada por leyes naturales, cuyo fundamento son las matemáticas y la física que incidirán en las ciencias naturales. Se trata de un pensamiento antireligioso, cuya lógica funcionalista omite lo no visible del cuerpo —deseo, afectos, pasiones— presentes en los dos libros anteriores.

Está marcado por una ciencia basada en los principios de la física newtoniana, que concibe al cuerpo como una cosa/materia divisible

Espacio es un lugar que ocupa un cuerpo [...] todo lo que obra sobre nuestros sentidos ocupa espacio y tiempo [...] todo lo que obra sobre los sentidos humanos se llama materia y consta de partes; las cantidades limitadas de la materia se llaman cuerpos. Los elementos de los cuerpos se llaman átomos (Ramírez, 1885, p. 93).

En el apartado que habla de los animales, dentro de los cuales incluye al ser humano, remite al funcionalismo y a la categoría científica *raza*.

Son cuerpos que se nutren, se reproducen, sienten y voluntariamente se mueven. En los animales se estudia la estructura de su cuerpo [...] sus órganos y las funciones (Ramírez, 1885, p. 138).

Las funciones o ejercicios de los órganos son de dos clases: la primera se ocupa de la conservación del individuo y la segunda de la conservación de la raza. Todas las funciones pueden clasificarse en funciones de nutrición, de relación y de reproducción. (Ramírez, 1885, p. 140).

Fragmenta el cuerpo en diferentes aparatos (digestivo, circulatorio, nervioso, etcétera) y tejidos. Clasifica la corporalidad humana de manera dicotómica, usa el término científico *sexo*, aclarando: “Los órganos de la reproducción distinguen los sexos; se llama macho al animal fecundante y hembra al que produce la cría” (Ramírez, 1885, p. 147).

A partir de la botánica de Linneo clasifica los organismos:

Todas las especies que se parecen y tienen en común un carácter, forman el género, como las especies de coles nabos y zanahorias forman el género col. Todos los géneros que se parecen, forman una familia. Las familias análogas se llaman clase (Ramírez, 1885, p. 138).

Desde la etología darwinista clasifica y jerarquiza la corporalidad animal, definiendo a los humanos como animales superiores.

De la religiosidad a la ciencia moderna: nuevos discursos y miradas

Tras la lectura del concepto de cuerpo en los tres libros escolares, se encontró que la enseñanza del cuerpo humano entre 1850-1890 se fue tejiendo desde tres miradas muy distintas, que dan cuenta de diferentes tradiciones: católica, cristiana y científica. Por un lado, la tradición cristiana proveniente de los Estados Unidos presenta una perspectiva de lo corporal que conjuga la higiene y el ejercicio; desde una perspectiva utilitarista y jerárquica establece estándares de urbanidad que las grandes ciudades irán haciendo suyas, es decir, aquello que Norbert Elias refiere como civilidad.

La temporalidad estudiada (1850-1890) refiere el constante interés por modificar los planes de estudio, como señala Stapples (1992), buscando restarle importancia a la metafísica, dando mayor peso a las ciencias en la instrucción de las y los menores. Se creía que, con ello, en poco tiempo, no habría que envidiar a las naciones civilizadas de Europa. En aquella época se consideró que la educación debería basarse en los supuestos científicos de países extranjeros, como Suiza, Alemania y Estados Unidos, los cuales en ese momento eran considerados como países civilizados.

Los libros, desde diferentes tradiciones discursivas, remiten a lo formulado tanto por Merleau-Ponty (1993), como experiencia con la alteridad, y Foucault (2010), acerca de las caricias como medio para hacer del cuerpo una utopía.

Las tradiciones católica y cristiana están presentes como parte de las tradiciones del profesorado de esa época que se identifica como católico o cristiano, mientras que en el campo de las ciencias naturales permanece la orientación positiva y fisicalista, prioritariamente, dejando

a las ciencias humanas (entre ellas la educación) una mirada científicista con pretensiones de verdad.

Conclusiones

Hacer la lectura hermenéutica de los tres libros escolares del siglo XIX fue transformando la mirada respecto del cuerpo. Fue una tarea compleja que implicó ir de un texto a otro, de un discurso a otro, para explicitar desde dónde y cómo se transmitieron diferentes tradiciones religiosas y científicas del siglo XIX que hoy siguen vigentes.

Se abordó el cuerpo humano desde la lógica científica, que por mucho tiempo se consideró como algo autoevidente. Daba lugar a los conceptos de mujer y hombre desde la propia enseñanza escolar basada en las teorías darwinistas. A través de la hermenéutica se ha ido comprendiendo cómo se fueron configurando discursos provenientes de otros territorios, principalmente de ciudades europeas, que hasta la fecha se conservan; una mirada funcionalista del cuerpo humano que determina lugares y posiciones jerárquicas para las mujeres y los hombres, además de establecer quiénes están dentro de la norma y quiénes no.

A través de la hermenéutica se ha comprendido que existen tradiciones que toman fuerza a través del tiempo, como las referidas en los discursos religiosos, mismas que establecen una dicotomía sobre el papel de las mujeres y los varones. En éstas se les confiere a los varones cierta superioridad y jerarquía sobre la mujer. Algunas enseñanzas del siglo XIX, basadas en el catecismo, lo argumentaban de esta manera: “El señor se dirigió a la mujer, multiplicaré, le dijo, tus penalidades y embarazos: con dolor parirás a tus hijos, estarás bajo la potestad del marido, y él te dominará” (García del Mazo, 1870, p. 62-63).

El discurso religioso normó la sexualidad humana desde la reproducción, admitiendo dos sexos, mujer y hombre. Al mismo tiempo, enfatizó la subordinación de la mujer con relación a los varones y estableció conductas propias para ambos. En el discurso protestante —Catecismo de urbanidad civil— también se proponía una jerarquía representada por los varones, tradiciones que siguen vigentes a pesar de la poca vigencia que pueda tener la religión.

Cabe señalar que el discurso religioso protestante no admitía identidades en las personas que no se homologaran a lo establecido como propio de un cuerpo, según su función de mujer u hombre. De esta manera proponía la corrección de aquellas conductas en las que *un varón* actuaba de forma afeminada. Este libro enaltece el papel del varón por encima de las mujeres y coloca a los infantes en un plano de inferioridad.

La religión toma muy en cuenta las pasiones; reconoce la concupiscencia y el sentido del deseo, principalmente en los actos de deseo sexual, conductas que deben ser reguladas. Esto se expresa desde el discurso católico mediante el castigo divino; desde la postura protestante se habla de la capacidad del ser humano por autorregularse a través de la civilidad y la urbanidad.

Tras la llegada de reformas educativas, en 1867 se instauraron disciplinas como las matemáticas, la física, la química, la astronomía, basadas en la idea de una vida moderna y civilizada y en la creencia de que la ciencia solucionaría el atraso de este país. Estas disciplinas se fueron implementando poco a poco en el estudio y enseñanza de la historia natural y, por ende, en la forma en que se estudiaba y se enseñaba el cuerpo humano.

Durante aquella época se clasificó a los seres humanos en el reino de los animales, adjudicando que tenían un nivel de superioridad. Sobre la lógica científica de esa época, el papel de las mujeres y de los varones ahora era explicado desde la función de los órganos y sistemas que lo componían. Los discursos adoptados de filosofías extranjeras fueron desvaneciendo *ese cuerpo vivido* —referido en el catecismo— a un cuerpo objeto, referido ya en los textos escolarizados con una mirada más funcionalista y fragmentada.

Ya no había cabida para el deseo y la carne que se manifestaba en los libros religiosos. Si bien la ciencia proponía sacar del atraso social a la sociedad mexicana del siglo XIX, su concepto de corporalidad se fue entretejiendo con los discursos católicos y protestantes. La ciencia positivista de la segunda mitad del siglo XIX, al igual que la religión, clasificó de manera dicotómica al cuerpo humano en función de la reproducción humana, usando el término científico *sexo*, aclarando: “Los órganos de la reproducción distinguen los sexos; se llama macho al animal fecundante y hembra al que produce la cría” (Ramírez, 1885, p. 147).

La lectura hermenéutica transforma primero a la lectora/investigadora. Estudiar los libros escolares en su dimensión de decir permitió resignificar la forma en que se entienden los libros desde la práctica profesional, problematizando los contenidos.

En segunda instancia, ha permitido resignificar la propia historia de vida y las formas de relación que se consideraban autoevidentes, aquello que se consideraba natural o normal en cuanto a la relación jerárquica, entre infantes y adultos, entre mujeres y hombres, o aquellos cuerpos que son obligados a ser heteronormados, aun cuando su experiencia de vida y su historia los lleve a identificarse fuera de la heterosexualidad.

La lectura hermenéutica fue planteando múltiples preguntas acerca del machismo y la violencia contra mujeres, y otras comunidades excéntricas en México; también llevó a repensar cómo se fue instaurando el discurso científico en México durante el siglo XIX y cómo ese discurso ha avalado algunos conceptos que son transmitidos con pretensiones de verdad. ¿Quién escribió y cómo escribió la ciencia? Cabe señalar que los discursos de estos libros fueron escritos por hombres, dirigidos hacia profesores y alumnos en los cuales no se contemplaba el papel de la mujer.

Se considera necesario repensar lo humano —ya no como 36 cromosomas XX y XY como especie o su versión posmoderna *gen*—, lo que implica un reto para el campo educativo. Resulta necesario retomar la experiencia de vida y la historia de las personas desde la educación, lo que abriría muchas posibilidades para vivir la corporalidad fuera de la heteronormatividad y las formas jerárquicas que de ella derivan. Es preciso cuestionar esa categorización dicotómica pensada en la reproducción humana.

A través de la lectura de estos tres libros es posible ver el entrecruce de tres discursos que, durante la segunda mitad del siglo XIX de México, se fueron entramando para dar una explicación a la corporalidad humana, clasificando el cuerpo humano de manera dicotómica.

Sólo cuestionando esos discursos científicos respecto de la corporalidad y la sexualidad humana podremos combatir la discriminación a las mujeres y a otras comunidades excéntricas: negros, indígenas, lesbianas, homosexuales, transexuales, etcétera.

Apremia repensar la enseñanza del cuerpo humano en los libros escolares de educación básica, la cual sigue reproduciendo la clasificación biológica del ser humano en dos, según su sexo. Sí bien esta categorización fue pensada de acuerdo a las situaciones sociales que se vivían en el siglo XIX, no son aplicables a las formas de entender el cuerpo humano del siglo XXI, en tanto las identidades humanas están condicionadas por su contexto histórico y geográfico.

Es importante replantearnos la enseñanza de la corporalidad en los libros de texto, cuestionando los conceptos de hombre y mujer como definiciones permanentes e inamovibles, adjudicándolas como lo natural y lo normal, dejando de lado otras identidades humanas. Esto se deberá hacer retomando las teorías de género que han servido para señalar cómo el concepto de mujer se ha construido socialmente.

Referencias

- Apple, M. (1987). Economía política de la publicación de libros de texto. *Revista de Educación*, 275: 43-62
- Barriga, R. (2011). *A 50 años de los libros de texto gratuitos*. México: El Colegio de México
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Editorial Paidós.
- Chartier, R. (2008). *Escuchar a los muertos con los ojos*. Katz.
- Escoiquitz, J. (1885). *Tratado de las obligaciones del hombre en sociedad y catecismo de urbanidad civil y cristiana*. Ediciones Munguía.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico, heteropías*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- García del Mazo (1852). *Catecismo del padre Ripalda. Explicado*. México: Imprenta de la Voz Religiosa.
- González, R.M. (2008). *Las maestras en México: Recuento de una historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín, P.V. (2016). *Cuerpos y corporalidades en las culturas de las américas*. Ciudad autónoma de buenos aires: Biblos. Año: 2015. ISBN: 978-987-691-298-3. Re-

vista de antropología iberoamericana, 11(2): 305-308. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62346714009>

- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Ed. Paneta-Agostini.
- Menindez, R. (2012). Los proyectos educativos del siglo XIX: México y la construcción de la Nación. *Estudios Filosofía Historia y Letras*, 10(101): 191-205.
- Nivón, A. (2004). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: El caso de México 1890-1900*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, F. (1999). Posibilidad de una Teoría del Conocimiento Anoumenal en *Kant. Cinta de Moebio*, (5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1010051>
- Ramírez, I. (1884). *Libro rudimental y progresivo para la enseñanza primaria. Instrucciones al preceptor*. México.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración*. I. *El tiempo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción, ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Staples, A. (1992). El catecismo como libro de texto durante el siglo XIX En: *Los intelectuales y el poder en México*. El Colegio de México.
- Staples, A. (1999). Alfabeto y catecismo. Salvación del país. En: *La educación en la historia de México* (pp. 69-92). El Colegio de México.
- Tank de Estrada, D. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.

Alma Delia Loredo Cabrera

Mexicana. Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es doctorante en Educación y Diversidad. Líneas de investigación: cuerpo subjetividad y poder. Correo electrónico-psikodelin@hotmail.com

Rosa María González Jiménez

Mexicana. Doctora en Educación y Diversidad por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, responsable de la línea de investigación: cuerpo, subjetividad y poder, del doctorado en educación y diversidad de la UPN Ajusco, Ciudad de México. Correo electrónico: rosamaría@upn.mx



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Violencias de género en las instituciones de educación superior. La propuesta del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC) en la Universidad Nacional Autónoma de México

Gender Violence in Higher Education Institutions. The Proposal of the Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC) in the National Autonomous University of Mexico

Cecilia Paz Contreras Ramírez ^{ORCID: 0009-0003-2170-6707}

Universidad Nacional Autónoma de México

Recepción: 03/11/22

Aprobación: 26/04/23

Resumen

Los movimientos de mujeres surgidos en México no pueden descontextualizarse de estos procesos de movilización a nivel global, particularmente en América Latina, donde parece reconfigurarse el sujeto del feminismo. Estos procesos no han sido ajenos a las demandas en contra de las violencias de género en las Instituciones de Educación Superior (IES), tales como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde, a partir de 2019, las mujeres organizadas y colectivas femi-

Abstract

The women's movements that emerged in Mexico cannot be decontextualized from the mobilization processes at the global level, particularly in Latin America, where the subject of feminism seems to be reconfigured. These processes have not been strangers to the demands against gender violence in Higher Education Institutions (HEIs), such as the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Within UNAM, as of 2019, the Organized Women and feminist collectives questioned

nistas pusieron en entredicho el orden de género ahí establecido y exigieron la atención de los casos de violencia por razones de género y políticas institucionales en la materia. En este contexto surge en 2020 la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU), de donde emana el Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC), propuesta que busca generar vínculos importantes en las comunidades universitarias activando espacios de transversalización de la perspectiva de género, erradicación de las violencias y promoción de la igualdad sustantiva. A través de un análisis de las violencias de género en la UNAM, este artículo expone la experiencia innovadora del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias, mediante la recopilación de documentación y la revisión del rediseño del programa como una política institucional de género. A dos años de su creación, la CIGU le dio un giro al enfoque del programa desde la perspectiva de género y el trabajo comunitario, que ha tenido como resultado la presencia actual de 230 POC en la UNAM.

Palabras clave

Violencias de género, UNAM, programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC), feminismos, perspectiva de género.

the gender order established at the University, demanding attention to cases of gender-based violence and institutional policies on the matter. In this context, the Coordination for Gender Equality of the UNAM (CIGU) emerged in 2020, from which the Community Counselors Program (CCP) emanates. This proposal seeks to generate important links in the university communities with the activation of spaces for the mainstreaming of the gender perspective, eradication of violence and promotion of substantive equality. Through an analysis of gender violence at UNAM, this article exposes the innovative experience of the Community Counselors Program, by collecting documentation and reviewing the redesign of the program as an institutional gender policy. Two years after its creation, the CIGU turned the focus of the program around from the perspective of gender and community work, which has resulted in the presence of 230 CCP currently at UNAM.

Keywords

Gender violence, UNAM, Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC), feminisms, gender perspective.

Introducción

Un contexto en clave feminista

Los movimientos de mujeres surgidos en México no pueden descontextualizarse de estos procesos de movilización a nivel global, particularmente en América Latina, donde parece reconfigurarse el sujeto del feminismo.

En noviembre de 2019, en el marco del 25N (Día Internacional contra las Violencias Hacia las Mujeres) y en medio del *estallido social*¹ en Chile, que explotó en octubre del mismo año, el grupo Las Tesis lanzan la *performance* titulada: *Un violador en tu camino*, una invitación colectiva a repudiar la violencia contra las mujeres, la cual emana y se reproduce desde el Estado y sus instituciones.

Las Tesis son cuatro jóvenes que representaron de una forma particular lo que vivenciamos las mujeres cotidianamente en los espacios públicos y privados: violencias directas, violencias estructurales y violencias simbólicas que se sintetizan a través de la *performance* creada por las chilenas. Esto lo hicieron después de analizar los trabajos de la antropóloga Rita Laura Segato.

Esta *performance* tuvo un impacto a nivel global y fue replicada por las mujeres en distintos países, a partir de una consigna común: “¡Basta de violencia contra las mujeres!”, y se originó del hartazgo de todas, el repudio a las violencias cotidianas y violencias estructurales que las mujeres enfrentan en sus hogares, relaciones de pareja, espacios públicos, transporte, plazas, centros de trabajo, escuelas, universidades, redes sociales y en los medios de comunicación. El 8 de marzo (8M) de 2020, previo a que se desatara la pandemia por covid-19, la marcha para conmemorar el Día Internacional de las Mujeres no tuvo precedentes. Mujeres de todas las edades, de diversos contextos y con distintas demandas, se movilizaron colectivamente con una agenda común: anticolonialista, anticapitalista,

1 Ha sido la manera de nombrar una serie de movilizaciones y manifestaciones sociales que ocurrieron en Chile desde octubre de 2019 hasta marzo de 2020, cuyo detonante principal fue una nueva alza en el precio del transporte público, que es uno de los más caros del mundo. Las manifestaciones empezaron en Santiago, con grupos de estudiantes, pero rápidamente éstas se fueron extendiendo a las diferentes regiones y ciudades del país. Si bien la causa inmediata se vinculaba al alza del precio del transporte público, el *levantamiento social* o *estallido social* tiene razones estructurales como consecuencia de un modelo neoliberal imperante en el país desde inicios de la dictadura militar de Pinochet. Chile es uno de los países donde el costo a la vida es más alto, no sólo en comparación con América Latina, sino también a nivel de países europeos, y donde hace ya varios años las y los estudiantes han exigido el derecho a una educación gratuita y de calidad. En este contexto, el movimiento feminista chileno se suma a las manifestaciones a favor de una transformación social y en contra de un Estado patriarcal, racista y clasista.

antirracista, antipatriarcal. La masividad de la marcha en torno al 8M se repitió este 2022, a pesar de continuar aún en un contexto pandémico.

Presenciamos en los últimos años la emergencia de un potente movimiento intergeneracional de mujeres que proviene de contextos diversos, elaborando una agenda antisistémica y practicando una forma de política interseccional. Cuando digo *antisistémico* quiero puntualizar el hecho de que se trata de movimientos que redefinen la noción de sistema, nombrando al menos seis palabras clave para su caracterización: capitalismo, colonialismo, racismo, patriarcado, imperialismo, extractivismo. Movimientos atravesados, además, por algo que les es común y que viven en carne propia de muy diversas formas: la violencia contra las mujeres (Millán, 2020, p. 2).

A través de la reconfiguración constante de los feminismos se ha abierto una posibilidad y una herramienta para revitalizar las demandas sociales: la transformación social será feminista o no será nos revela mucho más que una simple consigna, nos remite a lo situado de una lucha colectiva que ha logrado revitalizar a las feministas y darle un nuevo sentido a la construcción colectiva. Las luchas de las mujeres son históricas, han existido siempre, y no en una lógica lineal o a través de momentos de *auge* o como algunas autoras han señalado como *olas* del feminismo. Comprender a los feminismos desde discursos situados, en contextos específicos, historizados, multidimensionales y en constante contradicción, es en parte lo que visualizamos actualmente y lo que ha permeado las movilizaciones de mujeres estudiantes, académicas, funcionarias y trabajadoras en la UNAM y en otras IES.

Este artículo pretende exponer el contexto en el que se desarrollaron hechos de violencia por razones de género, los cuales marcaron un partaguas entre el feminismo institucional, académico y el activismo; estos sucesos movilizaron a jóvenes estudiantes, colectivos y organizaciones estudiantiles para transformar la cultura institucional y organizacional de la universidad. De esta forma se evidenció que la máxima Casa de Estudios de México es también un espacio de luchas de poder y reproducción de las violencias machistas, donde la fuerza de las movilizaciones feministas y la contundencia de sus demandas han logrado incidir para crear políticas institucionales de prevención, atención y erradicación de

las violencias por razones de género. A ello se han sumado programas tendientes a fortalecer espacios educativos igualitarios y libres de violencias, haciendo transversal la perspectiva de género, como el Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC), que será objeto de este artículo a través de un análisis de las violencias por razones de género en la UNAM.

En un contexto de agudización de las violencias contra las mujeres, se generaron movilizaciones en la Ciudad de México, las cuales estuvieron protagonizadas por mujeres que salimos² a las calles para expresar la rabia y el hartazgo ante la violación colectiva de una joven por parte de policías locales, quienes la agredieron cuando ella salía de una fiesta en la alcaldía Iztapalapa en agosto de 2019. Posteriormente, otra mujer fue violada por policías al interior de un ministerio público (MP) cuando acudió a presentar una denuncia. Por ello, mujeres feministas de la UNAM y de otras universidades e IES tomaron las calles para protestar y denunciar estos hechos, y bajo el #NoMeCuidanMeViolan también se realizaron manifestaciones en redes sociales.

Además de la revictimización y el maltrato que recibieron las denunciantes y sus familias, se reveló que los procesos por violencia de género estaban lejos de ser prioridad para las autoridades en la materia; además, evidenciaron la falta de sensibilización, formación y capacitación para atender los casos de violencia por razones de género. La falta de sensibilidad de las autoridades les llevan a revictimizar con frases tales como: “¿Y cómo iba vestida su hija?” “¿Y por qué estaba fuera de su casa a esa hora?” “Tranquila señora, seguro anda por ahí con el novio”, son comunes entre las narrativas que comparten las madres, hermanas y familiares de quienes denuncian la desaparición o feminicidio de una familiar (Berlangua, 2018).

La UNAM ha sido escenario de casos estremecedores en torno a la violencia de género y violación a los derechos humanos de las mujeres, tal es el caso del feminicidio de Lesvy Berlín Osorio el 3 de mayo de 2017 en el interior de la universidad, al ser estrangulada con el cable de

2 Hablar en primera persona refiere a mi lugar de enunciación, comunicar algo de lo que soy parte, no me es ajeno, *no estoy fuera*, no soy una mera *observadora*.

una caseta telefónica en la Facultad de Ingeniería. Universitarias llevaron a cabo una marcha desde la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) a la cabina telefónica donde fue hallado el cuerpo de Lesvy. Se creó el #SiMeMatan como protesta y para visibilizar la revictimización que se hizo por parte de las autoridades universitarias y las del gobierno de la ciudad.

Diversas colectivas feministas apoyaron a la familia de Lesvy y presionaron para que la investigación se hiciera bajo el principio de debida diligencia, ya que de manera inmediata las autoridades lo habían declarado un suicidio. Con relación a estos hechos, desde 2016 la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) había estado realizando tendedores de denuncias, escraches y asambleas de estudiantes mujeres, rumbo a su denominación como Mujeres Organizadas (MO) de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFIL), camino a convocar a la Asamblea Interuniversitaria de Mujeres (ASIUM). En 2018, la ASIUM logró convocar a más de 800 mujeres, alumnas, académicas y funcionarias. En abril del mismo año, la FFyL enfrenta la desaparición de Mariela Vanessa Díaz Valverde, estudiante de 21 años de esta Facultad en la licenciatura en Letras Hispánicas.

De manera similar al caso de Lesvy, prevalecieron las negligencias y la revictimización por parte de las autoridades, quienes tardaron en iniciar su búsqueda, y el MP del Centro de Apoyo de Personas Extraviadas y Ausentes (CAPEA) clasificó la ausencia de Mariela Vanessa como “extravió” y no como desaparición.

En septiembre de 2018 estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) oriente, marcharon del metrobús La Bombilla a la torre de Rectoría de la UNAM para exigir justicia y el debido proceso por el reciente secuestro y feminicidio de Miranda Mendoza Flores, estudiante de 18 años. A estas demandas se sumaron las del CCH Azcapotzalco, exigiendo mayor presupuesto para la seguridad de sus planteles y estudiantes.

El 15 de marzo de 2018, Graciela Cifuentes, profesora de la Facultad de Arquitectura (FA) de la UNAM, y Sol Cifuentes, su hija y alumna de dicha carrera, fueron acuchilladas y estranguladas en su casa. Alán N, exnovio de Sol, acusado por el doble feminicidio, ingresó a la

vivienda de ambas y, tras agredirlas y violar a Sol, incendió el lugar y después huyó (El Universal, 2018).

En marzo de 2019 —en el contexto por el Día Internacional de las Mujeres— la FFyL convocó a un paro y continuaron los tendedores, pintas de denuncias, semanas feministas, conversatorios, trueques, acuerpamiento de denuncias y *escraches* en la Máxima Casa de Estudios. En el marco del movimiento #MeToo en redes, se dieron a conocer casos de presuntos agresores, violadores y encubridores pertenecientes a la comunidad de la FFyL y de otras Facultades. Bajo #IgnorasteMiDenuncia, las Mujeres Organizadas de la FFyL, las MOFIL, convocaron a la comunidad estudiantil a denunciar agresiones, abusos, acosos, hostigamiento y violaciones.

Miranda Mendoza Flores, estudiante de 18 años, fue vista con vida por última vez el 20 de septiembre de 2018 cuando salía de su escuela en Iztapalapa. La versión de las autoridades es que fue secuestrada y se pidió un rescate de cinco millones de pesos a su familia, el cual nunca se concretó. Al día siguiente de estos hechos, la policía federal encontró el cuerpo calcinado de una mujer en los carriles laterales con dirección hacia Chalco, a la altura del municipio de Cocotitlán, en el Estado de México. Peritajes posteriores confirmaron que era el cuerpo de Miranda.³

El 1 de abril de 2019 fue hallado sin vida el cuerpo de Jennifer Sánchez, otra joven estudiante de 16 años. Jesús Jovanny *N* fue vinculado a proceso por el delito de feminicidio, quien asfixió a Jennifer y posteriormente declaró que había sido un suicidio.

En mayo de 2019 Aideé Mendoza recibió un disparo que salió del salón donde tomaba clases, según las declaraciones de la Procuraduría capitalina.

Todas estas jóvenes eran alumnas del CCH Oriente.

En el marco del Día Internacional de la Eliminación de las Violencias hacia las Mujeres (25N), en noviembre de 2019, las Escuelas Nacionales Preparatorias (ENP), los CCH y las facultades continuaron con acciones autogestionadas de denuncias, visibilizando situaciones de abuso, acoso y hostigamiento sexual dentro de sus planteles educativos,

3 Asesinan a Miranda Mendoza, estudiante de 18 años del CCH Oriente de la UNAM (animalpolitico.com).

a través de tendedores, *escraches*, paros y tomas en señal de protesta por la violencia de género y la inseguridad en la UNAM.

Para inicios de 2020, la UNAM tenía 32 de sus entidades en paros y tomas por parte de colectivas feministas con pliegos petitorios, cuyas demandas coincidían respecto a las reformas a la legislación universitaria,⁴ erradicación de la violencia por razones de género en los espacios universitarios, sanciones a los agresores, atención con perspectiva de género a los casos, asesoría jurídica, apoyo psicoemocional a las víctimas, planes y programas de estudio con perspectiva de género, entre las principales.

La pandemia por covid-19, en marzo de 2020, logro contener las movilizaciones feministas en la universidad. Los paros y las tomas fueron cesando poco a poco, en medio de conflictos, discusiones en modalidad virtual y las denuncias de presiones que alegaban varias de las organizaciones de MO de la UNAM.

La respuesta de la institución, equivocada, reactiva y tardía, también tuvo aciertos y escuchó las voces de las mujeres universitarias. Desde aquí surgen espacios institucionales y comunitarios que han logrado tender puentes de diálogo y canales de comunicación entre autoridades y colectivas. Uno de estos espacios es la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM, desde la cual se implementa el Programa POC y que surge en la Oficina de la Abogacía General (OAG) en 2017.

A través de este artículo se desarrollará la propuesta del POC como una política institucional de género con un enfoque comunitario para generar vínculos y diálogo entre los diferentes actores de las comu-

4 Derivado de la propuesta presentada por FFyL y con el apoyo de las MO y una serie de colectivas feministas de la UNAM, el 12 de febrero el pleno del Consejo Universitario aprobó reformar la legislación universitaria estableciendo explícitamente la violencia de género como causa “especialmente grave de responsabilidad” (artículo 95). Con referencia al artículo 99 del mismo ordenamiento, éste se modificó respecto de las y los vocales permanentes que integran el Tribunal Universitario, ampliándolo de uno a tres vocales. En términos generales, la modificación al artículo 99 implica una apertura de paridad de género respecto de la ocupación de los cargos. Finalmente, el artículo 98 del Estatuto General de la UNAM, fue modificado en agosto de 2020, señalando que para los casos de violencia de género las sanciones indicadas serán aplicadas de conformidad con los principios de taxatividad y proporcionalidad en los términos establecidos por la normatividad y los lineamientos correspondientes (Gaceta UNAM, 2020).

nidades universitarias, potenciando espacios de transversalización de la perspectiva de género, erradicación de las violencias y promoción de la igualdad sustantiva.

Desde una perspectiva feminista y comunitaria, sin querer encasillar al POC en una receta para la resolución de conflictos, está generando procesos de incidencia y construcción de comunidad desde sus propias experiencias situadas, espacios sóros y colectivos que vale la pena conocer para reflexionar en torno a propuestas comunitarias e interseccionales que transformen la universidad.

Violencia de género en la universidad: expresiones cotidianas, violencias estructurales

En el trabajo de Castro y Vázquez (2008), *La universidad como un espacio de reproducción de la violencia de género*, por razones de género en la Universidad Autónoma de Chapingo la violencia se comprende como parte de un proceso de socialización que, a través de los conceptos de Bourdieu (1980, 1994, 2000), se expresa como parte de un proyecto social de domesticación que inicia tempranamente en la vida de las adolescentes. En *La dominación masculina*, Bourdieu (2000) plantea que la génesis de esta dominación puede rastrearse en el conjunto de prácticas sociales que simultáneamente legitiman y reproducen la subordinación de las mujeres frente a los hombres; tales prácticas descansan en una arbitraria división genérica del trabajo que se traduce en relaciones de dominación específicas, con derechos, atropellos, privilegios e injusticias que se perpetúan gracias —y ante todo— al efecto de la violencia simbólica (Castro y Vázquez, 2008).

A través de la violencia simbólica, que Galtung (1969) definió como violencia cultural, se va justificando, normalizando y naturalizando. Las estructuras de poder y de subordinación de las dominadas: las mujeres, se van incorporando en forma de *habitus*, tal como lo exponen Castro y Vázquez a través de las narrativas de las jóvenes universitarias en Chapingo, experiencias de acecho a las de nuevo ingreso, acoso y hostigamiento sexual, relatos de profunda desilusión, desesperanza de llegar a un lugar que no era lo que esperaban; mujeres jóvenes de contextos

socioeconómicos complejos que cumplen un sueño —incluso familiar, no sólo personal—, de llegar a la universidad donde encuentran un espacio masculinizado, hostil, violento, que algunas nombraron como “el monstruo”, “el infierno” o “la cueva de lobos”, que las obliga a desarrollar habilidades para cuidarse mucho; estrategias para resistir el acoso de los hombres, cambiar las rutas por donde circulan diariamente, masculinizarse en su forma de vestir, taparse, no vestir provocativa, entre un sinfín de relatos que se extraen de las experiencias de las universitarias en Chapingo.

El sistema de relaciones de género en la Universidad Autónoma de Chapingo no es muy diferente de otras IES, donde se normalizan las violencias y se reproducen las jerarquías que dan lugar a las desigualdades de género. Un 25.3% de las mujeres de 15 años y más, a nivel nacional, ha experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida como estudiantes, y 26.6 % de las mujeres declara haber vivido algún tipo de violencia a lo largo de su vida laboral (según la ENDIREH,⁵ 2016). Estos últimos dos datos son indicadores de las violencias que enfrentan las mujeres a nivel institucional, tanto en el plano escolar —alumnas—, como en el laboral —docentes, académicas, administrativas o trabajadoras—. La ENDIREH (2016) arrojó luz sobre la violencia en el ámbito escolar. Si consideramos que quienes contestaron la encuesta son mujeres mayores de 15 años, es muy probable que podamos inferir la dimensión del problema aun cuando, evidentemente, no toda la violencia se refiera a la UNAM ni a las universidades de México, y sólo nos arroje un panorama general sobre la violencia de género que se vive en la población administrativa y académica. Las cifras nos acercan al contexto de violencia sexual, acoso y hostigamiento al que se enfrentan las mujeres en los espacios educativos.

5 La Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) es de las principales fuentes de datos en materia de violencia contra las mujeres a nivel nacional y es un parámetro a nivel internacional por sus características e innovación y por los estándares éticos y metodológicos que se aplican en su levantamiento; su periodicidad es quinquenal. Esta encuesta ofrece a la sociedad y al estado información referente a las experiencias de violencia de tipo físico, económico, sexual, emocional y patrimonial que han enfrentado mujeres de 15 años y más en los distintos ámbitos de su vida —de pareja, familiar, escolar, laboral y comunitario— y recopila información sobre los agresores y los lugares donde ocurrieron las agresiones. Desde 2015 la ENDIREH es considerada Información de Interés Nacional (IIN). Cuenta con cinco ediciones: 2003, 2006, 2011, 2016 y la más reciente de 2021.

La última versión de la ENDIREH (2021) expone indicadores respecto de la violencia escolar no muy diferentes de los de 2016; un 32.3% de las mujeres de 15 años y más ha experimentado algún episodio de violencia escolar a lo largo de su vida, y 20.2% en los últimos 12 meses; asimismo, 27.9% de las mujeres a nivel nacional ha vivido algún hecho de violencia en sus espacios laborales y 20.8% en los últimos 12 meses (ENDIREH, 2021).

Uno de los análisis iniciales acerca de qué caracteriza y cómo se materializan las relaciones de género en la UNAM es el documento de *Intrusas en la universidad* de Buquet *et al.* (2013), en cuya radiografía de las desigualdades de género, las autoras revisan las exclusiones y rechazos de las que han sido víctimas las mujeres en las IES, profundizando en el contexto de la UNAM desde la perspectiva de los diferentes sectores de mujeres que componen a la comunidad universitaria: alumnas, docentes, académicas, administrativas, trabajadoras. Este trabajo es un diálogo entre las narrativas de las mujeres universitarias y las estadísticas que evidencian las profundas desigualdades de género y las raíces históricas de la violencia contra las mujeres en la UNAM, institución patriarcal donde la presencia de las mujeres ha sido una batalla constante por desarrollar una trayectoria académica y laboral, así como por lograr una carrera universitaria.

En la UNAM hay una desigualdad que se puede dimensionar en cifras, a través de la segregación horizontal, de la división sexual del conocimiento, de las actividades y de los espacios. Por otro lado, está la segregación vertical, que implica el menor acceso de las mujeres a los salarios más altos, al reconocimiento y a la toma de decisiones, además de una desigualdad oculta que se expresa en discriminación, violencia de género y división sexual del trabajo.

En *Los códigos de género en la universidad*, Ballarín (2015) propone tres dimensiones de la violencia estructural en las IES: 1) androcentrismo cultural y simbólico, que refiere a la exclusión de la experiencia femenina del conocimiento construido (conocimiento sexuado), uso sexista del lenguaje y la transmisión androcéntrica del conocimiento; 2) naturalización de las desigualdades y relaciones de dominación, utilizando la excelencia como excusa, la violencia de género de expresión cotidiana y

la complicidad colectiva;⁶ 3) rechazo del conocimiento producido desde el feminismo, el cual: a) no se considera objetivo y b) opinan que se trata de una producción de autoría feminizada. Los conocimientos surgidos del feminismo se consideran productos ideológicos, de carácter social, pero no científicos (Ballarín, 2015).

Desde el caso de las IES en España, la autora plantea que la universidad todavía se muestra como un ámbito privilegiado de reproducción de la sociedad patriarcal en la que está inmersa, a pesar de las transformaciones democráticas de su vieja estructura; y los códigos sociales de género, aunque se transforman, cobran nuevos significados para seguir manteniendo la estructura de privilegios masculinos. Pero ¿qué hace que esta estructura de privilegios permanezca? Y no sólo permanezca, sino que se reproduzca, se normalice, se permita y se tolere. Un estudio sobre el acoso sexual en la Universidad de Chile (2019) revela cómo las víctimas de acoso no logran reconocerlo como tal: *¿esto es acoso sexual en la universidad?*, es la pregunta que fluye de las narrativas de las personas encuestadas; un desconcierto, confusión y muchas veces la negación de un hecho.

La evidencia señala una amplia discordancia entre reconocer haber vivido acoso sexual y la vivencia experimentada, dado que más de la mitad de las personas que han sufrido acoso nunca identificaron los hechos como expresiones de violencia sexual (Universidad de Chile, 2019). Este fenómeno responde a un comportamiento y contexto sociocultural que normaliza prácticas, tratos y relaciones vejatorias, considerándoles como formas socialmente aceptadas de relacionarse entre dos personas en un espacio laboral o educativo, o bien se asume como una consecuencia inherente a este tipo de contextos (Guzmán, 2005).

Similar a lo que plantean Castro y Vázquez (2008) en la Universidad Autónoma de Chapingo, la reproducción de las formas de dominación masculina que se traducen en las manifestaciones de violencias de género

6 “Cofradías” como señala Rita Segato (2016), *cofrades* masculino, que exigen una prueba de pertenencia al grupo; los varones se *cuidan las espaldas*, complicidad. “La imposición del silencio”, como señalan Castro y Vázquez (2008) en el análisis de la Universidad Autónoma de Chapingo, lo que además representa una de las estrategias de reproducción de la dominación masculina en espacios como las instituciones educativas.

forma parte de un *habitus* que se incorpora a las prácticas cotidianas, de tal suerte que las violencias estructurales que las instituciones educativas generan y reproducen tienden a validarse mediante la violencia simbólica. Las personas encuestadas en el estudio realizado en la Universidad de Chile señalaron tener miedo a las represalias, vergüenza, desconfianza, desconcierto, autocensura y automarginación (Universidad de Chile, 2019).

Parte de este *habitus* se convierte en lo que Palomar (2015) señala como la cultura institucional de las IES que, entre otros aspectos de análisis, tiene como base la configuración de una cultura que avala, legitima y cataliza prácticas de violencia de género y violencia sexual, como el acoso y el hostigamiento.

Durante mucho tiempo, el discurso de la pluralidad, la difusión de la cultura y la generación de conocimiento impusieron una percepción de los espacios universitarios como libres, seguros, intelectuales, progresistas. Sin embargo, trabajos e investigaciones realizadas principalmente por mujeres advertían acerca de las desigualdades de género, de raza, de clase, de edad, de preferencia sexual, que se esconden tras la fachada de ser instituciones laicas, liberales, plurales, con libertad de cátedra, pensamiento y expresión. Espacios donde se construyen y reproducen relaciones desiguales de poder, donde encontramos sistemas de sexo/género (Rubin, 1997), con especificidades y particularidades para perpetuar el orden que se ha establecido en las IES y que muchos quieren mantener ¿quién quiere perder sus privilegios?

Como señala Buquet (2011, p. 217):

Las universidades son espacios de generación de conocimiento crítico, especialmente en las problemáticas de género y las distintas formas de desigualdad entre los sexos y sin embargo, a la vez han sido espacios institucionales de resistencia de incorporar la perspectiva de género no sólo desde el quehacer científico, sino que además de hacerlo transversal a sus instrumentos jurídicos, en los procesos formativos, en aspectos administrativos, en el presupuesto y en su cultura institucional.

El debate entre la cultura organizacional de la universidad, el desarrollo histórico de estudios referidos a las problemáticas de género y una construcción de conocimiento que sea parte de una transformación

política, han sido elementos que han puesto en análisis y discusión los movimientos de MO, colectivas feministas y mujeres universitarias en general.

El debate académico, la construcción de categorías y conceptos de análisis es fundamental para los feminismos y, sin embargo, no son suficientes para erradicar las prácticas misóginas y el machismo. En términos concretos, que la perspectiva de género permee la cotidianidad de las comunidades universitarias tendría que contar con el mismo entusiasmo y avance que su inclusión como campo de estudio.

En la búsqueda de una respuesta institucional. El proceso de la UNAM en la promoción de la igualdad y la erradicación de las violencias

Cuestionar públicamente las contradicciones entre el discurso de la Máxima Casa de Estudios y la realidad cotidiana de su cultura institucional fue algo que caracterizó a las movilizaciones feministas desde 2019 al interior. Las MO y las colectivas feministas no desistieron hasta lograr transformaciones importantes a la legislación universitaria: “Nunca más tendrán nuestro silencio”; “hasta que la dignidad se haga costumbre”; “fuimos todas, si tocan a una, respondemos todas”, eran algunas de las expresiones que podían leerse y se repetían en los afiches, pintas y murales de escuelas y facultades en toma, así como en los tendedores, espacios físicos y luego virtuales que lograron una incidencia particular para denunciar la violencia por razones de género.

Los tendedores surgen como espacios de denuncia, visibilización y expresión de las mujeres universitarias víctimas de violencia por razones de género, desde la acción organizada de las colectivas feministas.

Es importante enfatizar el protagonismo de los colectivos de mujeres de la UNAM, ya que, en buena medida, a partir de las acciones convocadas por ellas, el movimiento se potenció en 2019, se extendió a otros grupos y colectivos feministas y de mujeres, y se fue posicionando un eje común para la acción, en el que confluyeron diversas demandas de movimientos previos y actuales centrados en la violencia contra las mujeres (Álvarez, 2020).

El movimiento de las jóvenes MO en la UNAM ha sido un motor fundamental de incidencia en los cambios y reformas del último período; sobre todo, respecto del Estatuto general y el reconocimiento de la violencia de género como una falta grave a la ética universitaria (artículo 95) y los avances en materia de igualdad. Sin embargo, no podemos negar los aportes de feministas de generaciones anteriores en la UNAM.

En efecto, el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM entró en vigor el 29 de agosto de 2016, más de un cuarto de siglo después de que la comunidad universitaria demandara, en el Congreso Universitario de 1990 (Cevallos y Cheháibar, 2003) atención al hostigamiento sexual mediante la creación de una instancia legal y el establecimiento de sanciones de carácter institucional. Ello da cuenta del largo camino recorrido de la UNAM para conocer, reconocer y actuar frente a una de las manifestaciones más duras de las desigualdades de género. A lo largo de este lapso (1990-2016), el feminismo académico actuó, se movilizó y obtuvo varias conquistas (Buquet y Hernández, 2019, p. 15).

El cuadro I resume algunos de las acciones que la UNAM ha llevado a cabo en materia de igualdad de género y erradicación de las violencias. Es necesario decir que se enmarcan en programas y proyectos que obedecen a procesos que escapan de toda lógica lineal. Es decir, se exponen en este formato o como una ruta, pero no ha sido en ningún caso una línea de tiempo o camino exento de conflictos, tropiezos, desgastes y batallas, como se ha explicitado a lo largo de este escrito. Además, el feminismo universitario inicia mucho antes de 1992 y la contribución de las académicas feministas históricas ha sido sin duda un legado y una puerta a estos procesos de transformación que revitalizaron las MO y las colectivas feministas universitarias.

Cuadro I

Año	Acciones
1992	Creación del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM (PUEG)
2004	Inicio del Proyecto de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en la UNAM
2005	Reforma al Estatuto General de la UNAM Creación de la Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género en la UNAM
2008	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI).
2010	Creación de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario (CEEG), actualmente Comisión Especial de Igualdad de Género
2011	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)
2013	Publicación de los Lineamientos Generales para la Igualdad de Género en la UNAM
2015	Acciones de equidad en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI)
2016	Publicación del Acuerdo del Rector por el que se establecen las Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género Publicación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM (primera versión) Transformación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) al Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG)
2018	Presentación del documento básico para el Fortalecimiento de la Política Institucional de Género en la UNAM
2019	Actualización del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM
2020	Reforma a la legislación universitaria, Estatuto General de la UNAM, artículos 95, 98 y 99. Creación de la Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM (CIGU) Publicación de los lineamientos para la conformación de las Comisiones Internas de Igualdad de Género (CInIG) Estatuto de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género (DDUIAVG)
2021	Publicación del Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención de la Violencia de Género Publicación de los Lineamientos para la Aplicación de los Principios de Taxatividad y Proporcionalidad en la Determinación de las Sanciones en Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México

Fuente: Elaboración propia con base en la documentación y legislación universitaria.

El Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC). Metodología y antecedentes

Cuando se creó la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) en la UNAM,⁷ en 2020, el programa de Personas Orientadoras, previamente supervisado por la Oficina de la Abogacía General, se transformó en el programa de POC: promotoras de la igualdad sustantiva y la erradicación de las violencias de género. Así, las funciones de éstas se ampliaron con el objetivo de involucrar a los diferentes sectores de la comunidad universitaria en la promoción de políticas integrales y efectivas contra la violencia por razones de género. Actualmente, las POC son una figura que coadyuva a disminuir las problemáticas que surgen a partir de la brecha comunicativa entre las autoridades y las personas o comunidades que han vivido algún tipo de violencia de género (Guía Básica de las Personas Orientadoras Comunitarias, CIGU, 2021).

El programa surge en 2017 en el marco del Acuerdo Rectoral por el que se establecen políticas institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la violencia de género en la UNAM desde la Oficina de la Abogacía General (OAG), con el nombre de Personas Orientadoras (PO) (OAG, 2018).

A las PO se les definió como:

Las personas orientadoras integrantes de la comunidad universitaria, que colaboran con la estrategia en contra de la violencia de género a título voluntario y que reciben una capacitación y seguimiento periódico por parte de la Oficina de la Abogacía General en materia de igualdad de género, no discriminación, violencia de género, así como legislación y procedimientos aplicables en la universidad por casos de violencia de género (Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, 2019, p. 12).

En 2018 la OAG inició un proceso de selección, cuya convocatoria era abierta una vez por semestre y en ella se establecían las bases, plazos y etapas del proceso; podían postular personas de cualquier sector universitario. Las principales actividades de las PO se concentraban en: 1) Guiar e

7 Acuerdo por el que se crea la Coordinación para la Igualdad de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, Oficina del Abogado General - UNAM: Acuerdos.

informar a todas las personas de la comunidad universitaria que lo requirieran, dando elementos para determinar qué es violencia de género y los tipos de violencia que existen con el fin de que quien recibiera la orientación pudiera identificar si se encontraba en una situación de violencia de género; 2) proporcionar información sobre qué es el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, qué procedimientos contempla, qué hacer, cómo y a dónde acudir en caso de querer levantar una queja.

Aunque las comunidades universitarias mostraron interés por el programa a partir del contexto de movilizaciones feministas en 2018, éste no logro posicionarse como una política institucional en materia de igualdad de género y erradicación de las violencias.

El programa figuraba en el marco normativo, ya que se definía en la legislación universitaria en materia de violencia de género y en algunos documentos vinculantes. Sin embargo, en cuanto a generar un proceso de institucionalización como parte de la apropiación de las comunidades universitarias de dicho programa, no era parte del objetivo cuando se creó y no se destinaron los suficientes esfuerzos institucionales para fortalecer el programa y la figura de las PO en la universidad.

De PO a POC: Metodología y propuestas desde las epistemologías feministas

La Coordinación para la Igualdad de Género de la UNAM (CIGU) acogió el Programa de PO en 2020. Un punto de arranque central en su transformación y reestructura fue reforzar el lineamiento acerca de que no atendían casos por violencia de género. En absoluta coherencia con los objetivos de la CIGU, vinculados al diseño, generación y promoción de políticas institucionales en materia de prevención y transversalización de la perspectiva de género, se estableció que la figura de las PO sería principalmente de prevención y erradicación de las violencias y promoción de la igualdad. Estas acciones buscaban potenciar sinergias y diálogo entre los diferentes sectores de la comunidad universitaria.

A través de la Dirección de Gestión Comunitaria y Erradicación de las Violencias la CIGU le dio un marco de política institucional al programa, estableciendo objetivos, metas, plazos para la convocatoria, perfil y herramientas de evaluación.

En la figura de las PO se visualizó una oportunidad para generar procesos de incidencia en sus propias entidades. La definición de la UNAM como una gran comunidad universitaria, integrada por una diversidad de micro comunidades, dio lugar a desarrollar estrategias de vinculación comunitaria con perspectiva de género; desde aquí el programa dio un giro en sus objetivos y las PO se convirtieron en las POC, quienes se instalan desde sus comunidades a partir de una situación, posición y condición de género, no son meras espectadoras objetivas de lo que sucede, son parte de, inciden en, interactúan en espacios cotidianos donde se establecen relaciones de poder.

La aproximación a lo situado es una dimensión fundamental de los giros que el programa dio desde su marco de referencia y metodología. La apuesta por una epistemología feminista⁸ que valora y promueve la experiencia y el conocimiento generado desde, para y por las comunidades y, en este caso, la posición que ocupan las POC para conocer y acercarse a las personas, generar diagnósticos de lo que sucede en sus espacios universitarios para incidir en la transformación de las relaciones desiguales de género.

La convocatoria se estableció como un proceso anual, donde puede participar personal académico y administrativo de la UNAM. El trabajo con población estudiantil se detuvo hasta generar una propuesta coherente con las demandas del alumnado y para discutir acerca de un enfoque de juventudes, interseccional, desde la perspectiva de género. Asimismo, la construcción de un perfil de POC no fue una acción de análisis de *gabinete*. En congruencia con la línea que ha llevado el programa desde 2020, este perfil se ha consolidado desde la experiencia de las POC en sus comunidades, enfatizando una ética universitaria feminista, empática, sororal y consecuente con su rol comunitario, ya que son personas voluntarias, no reciben ningún tipo de remuneración por su labor y no pueden estar señaladas por temas de violencia de género.

8 La epistemología como una forma de cuestionarnos y analizar el cómo y desde dónde, es (o debería ser) un elemento sustancial de las propuestas de políticas institucionales en materia de género; la producción de conocimiento no sólo se propicia desde lo académico; la ciencia como una práctica social (Blázquez, 2008) que promueva la integración entre esta producción y las prácticas políticas que transformen la cultura institucional de las IES.

Para robustecer este perfil y fortalecer la identidad del programa como política institucional se creó una imagen representativa de la diversidad de la universidad. Este fue un ejercicio de reflexión colectiva que derivó en la figura de un árbol, cuyas ramas son diversas manos en forma circular que representan el dinamismo del contexto y los movimientos constantes de las comunidades universitarias. El color violeta desde diferentes tonalidades nos refiere a la metáfora de las *gafas violetas*, la perspectiva de género, como posicionamiento analítico, conceptual y político del programa y como práctica de las POC.



Como parte de la metodología del programa se decidió elaborar un esquema de capacitación, en el que las POC participaran de procesos de sensibilización, formación y capacitación; no sólo sobre los orígenes y factores de la violencia por razones de género, sino en temas de igualdad sustantiva, prevención, estrategias de vinculación comunitaria, así como actualizar sus conocimientos acerca de la política institucional de género, las modificaciones al marco normativo y el nuevo mecanismo de atención de la Defensoría de los Derechos Universitarios, Igualdad y Atención a la Violencia de Género (DDUIAVG), (CIGU, 2021).

Los ejes de actuación del programa, que desde 2020 están vinculados al esquema de capacitación, corresponden a:

- Eje 1. Violencia por razones de género. Primer contacto. En este ámbito las POC colaboran en la estrategia en contra de la violen-

cia de género mediante la escucha, orientación y canalización a las instancias adecuadas a aquellas personas en situación de víctima que busquen asesoría.

- Eje 2. Promoción de la igualdad sustantiva, respeto y no discriminación. Las POC apoyan a las CInIG⁹ de sus entidades para garantizar la transversalidad de la perspectiva de género y colaboran en la difusión de las políticas e iniciativas institucionales diseñadas para promover la igualdad sustantiva, la prevención y erradicación de la violencia de género y la cultura de paz. Dentro de sus entidades también difunden materiales y contenidos proporcionados por la CIGU.
- Eje 3. Vinculación y trabajo comunitario. Las POC trabajan para fortalecer el tejido de sus comunidades identificando necesidades, riesgos y problemáticas, vinculando a actores para la prevención y erradicación de la violencia de género. También promueven el diálogo y facilitan la comunicación entre personas, instancias oficiales y otro tipo de agrupaciones para fomentar una cultura comunitaria de inclusión, participación y paz (CIGU, 2021).

A partir de las necesidades detectadas a través de los diagnósticos, las POC han demandado profundizar la oferta de formación y capacitación en temáticas de interés de sus comunidades y en herramientas que les apoyen en la resolución de conflictos. Durante el período 2022 se realizaron talleres especializados en intervención y trabajo comunitario, masculinidades y modelos de trabajo con hombres, comunicación con perspectiva de género y políticas para la igualdad.

9 Las Comisiones Internas para la Igualdad de Género (CInIG) son órganos auxiliares de las entidades académicas o dependencias universitarias, cuyo objetivo, en concordancia con la CIGU, es impulsar la implementación de la política institucional en materia de igualdad de género de la universidad y prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia por razones de género, a través de acciones sistemáticas y profundas diseñadas con la participación de las autoridades y la comunidad (lineamientos generales para guiar la conformación y el funcionamiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género en entidades académicas y dependencias universitarias de la UNAM (Gaceta UNAM, 2020). Las POC y las CInIG, como políticas institucionales a favor de la igualdad, son dos mecanismos importantes de transversalización de la perspectiva de género.

Argumentación

Avances y desafíos

Esta política institucional en materia de prevención de las violencias por razones de género y promoción de la igualdad sustantiva ha logrado posicionar el programa y la figura de las POC en la UNAM. Un claro indicador de ello es el incremento en el número de personas interesadas en formarse como POC y la demanda de las mismas entidades que, a través de sus direcciones, han solicitado capacitación para su cuerpo docente y administrativo. El respaldo y el marco institucional de la CIGU, así como las valiosas acciones de difusión y promoción de las actividades que realizan las POC, han incidido en este creciente interés.

En 2020 se inició con alrededor de 116 POC, heredadas del programa de la OAG en 55 entidades de la UNAM. Como evaluación preliminar del programa, en 2021 la propuesta fue implementar el esquema de capacitación como una suerte de filtro para identificar los perfiles pertinentes con la figura y distinguir entre POC activas; es decir, que sí estaban operando acciones en sus comunidades universitarias y aquellas POC que luego del traspaso del programa a la CIGU no continuaron el proceso.

Con este filtro, de las 175 POC con que se inició en 2021, quedaron activas 122 en la UNAM, denominadas como la primera generación de POC.

Con el objetivo de continuar fortaleciendo el marco institucional del programa, la CIGU invitó a todas las entidades de la UNAM que no contaban con ninguna POC para que su cuerpo docente y planta administrativa participaran del proceso de capacitación. Se registraron 175 personas interesadas, de éstas finalmente se capacitaron 137, de las cuales 112 fueron seleccionadas para ser parte de la segunda generación de POC.

Para realizar este proceso, el programa fortaleció sus mecanismos de selección; además de completar el número de horas del esquema de capacitación de tres módulos con asistencia obligatoria, las personas interesadas respondieron una evaluación, la cual debía ser aprobada con 90% para pasar al último filtro, una entrevista personal realizada por la Dirección de Gestión Comunitaria y Erradicación de las Violencias.

Como herramienta de seguimiento a la labor de las POC y como un insumo al marco de evaluación del programa, que se encuentra en construcción, se elaboró un formato de Reporte de Actividades de las POC. Su objetivo no es evaluar en sí la figura de POC o comparar cuáles hacen más o menos actividades, o canalizaciones de casos de violencia por razones de género a la Defensoría, sino más bien, dar seguimiento a su labor e identificar cuáles son las áreas donde más están interviniendo, así como tipos y modalidades de violencia de género. Será pertinente analizar con detención los instrumentos de evaluación del programa, diferenciándolos de los procesos de las experiencias de las POC.

Las POC en sí no son una figura por evaluar, el programa sí lo es. Se debe recordar que son personas voluntarias, sin ningún tipo de remuneración. Si bien el programa cuenta ya con algunos instrumentos de evaluación, es necesario afinarlos y ajustarlos a los objetivos de éste con el fin de generar indicadores de género que evidencien los avances en materia de prevención e igualdad de género.

En septiembre de 2022 se llevó a cabo el primer Encuentro Anual de Personas Orientadoras Comunitarias de la UNAM, que contó con la participación de autoridades universitarias y donde las POC pudieron compartir sus experiencias, aprendizajes y reflexiones.

Actualmente el programa cuenta con 231 POC en 90 entidades de la UNAM en México.

Conclusiones

A dos años del rediseño e implementación del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias surge una serie de reflexiones en torno a los procesos que están siguiendo las políticas institucionales a favor de la igualdad de género en la UNAM y en las IES.

Las acciones de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género en las universidades, centros de investigación e IES en general, en el contexto de América Latina, han confluído en la existencia de cuatro premisas que sustentan los procesos de institucionalización: la igualdad de género, la igualdad en la sociedad, la justicia de género y la construcción de ciudadanía; también coinciden en que avanzar

hacia instituciones universitarias basadas en la igualdad de oportunidades y trato, que requieren no sólo de políticas de igualdad de género, sino de una institucionalidad que las legitimen y sostengan (FLACSO, UNESCO, 2020). Ello implica el cuestionamiento y transformación de las estructuras jerárquicas de poder, así como de las culturas institucionales y del carácter neutral del conocimiento científico y de sus criterios de validación. Asimismo, la visibilización de los sesgos androcéntricos y de las desigualdades de género en las instituciones suele generar resistencias y conflictos. De allí la necesidad de fortalecer, a través de acciones sistemáticas, los procesos de institucionalización para que contribuyan a su superación. En estos procesos sistemáticos es posible enmarcar la experiencia del Programa de POC.

La CIGU, desde su labor de coordinación e integración de las propuestas universitarias en materia de género, ha tenido la capacidad de reconocer que la construcción de las políticas institucionales no tiene por qué obedecer a un modelo vertical y lineal de diseño, implementación y evaluación. Caminar colectivamente junto a las comunidades universitarias, escuchando, vinculando y proponiendo, ha permitido configurar un programa que no pretende generar definiciones únicas, pero sí procesos de incidencia para transformar las relaciones de poder desiguales, erradicar las violencias por razones de género y cerrar las brechas de desigualdad entre mujeres, hombres y diversidades, disidencias sexuales y de género en la Universidad.

Las comunidades universitarias se redefinen todo el tiempo, son dinámicas, activas, políticas y complejas. Las POC, como parte de estos espacios, interactúan y pretenden generar procesos de cambio y, sobre todo, de apoyo a las personas en situación de víctima por algún hecho de violencia de género.

Además del andamiaje institucional que se ha fortalecido en atención a los casos de violencia de género en la UNAM, la CIGU intenta posicionar un modelo de trabajo comunitario con perspectiva de género, a través de los procesos de institucionalización y transversalización de la perspectiva de género. No se trata solamente de constar en los marcos normativos y reglamentación de la universidad; se trata de generar

procesos que involucren constantemente a las comunidades; se trata de arriesgar desde la política institucional, perder el miedo a la incidencia como una moneda de cambio política que algunos actores en resistencia puedan utilizar a su favor.

El Programa de POC no pretende en ningún caso ser una receta ni siquiera un modelo de experiencia exitosa; en su análisis y reestructuración se revisaron experiencias de intervención comunitaria y se encontraron acciones en países como Chile y Colombia. La Universidad de las Américas, en Santiago de Chile (UDLA), ha venido desarrollando el Programa de Intervención Comunitaria (PIC) como parte de su Línea de Intervención Comunitaria basada en la Metodología de Aprendizaje Situado; el programa consta de tres componentes base: territorial, investigativo y académico.

El PIC es un modelo de trabajo de formación universitaria sistemática y progresiva que une la dimensión pedagógica con la comunitaria, propiciando la sinergia constante entre aprendizaje, teoría y realidad. El PIC nació en 2012 y consiste en articular la formación universitaria con un proceso de trabajo en los territorios. Durante su proceso formativo de cuatro años, las y los estudiantes se hacen parte de un proceso que involucra acciones de diagnóstico y vinculación con un territorio específico, levantamiento de información diagnóstica, diseño de acciones, proyectos y ejecución de estas iniciativas en permanente diálogo y contacto con vecinos, vecinas y dirigentes locales.

En el marco del 25N de 2021 hubo la oportunidad de llevar a cabo un conversatorio en modalidad virtual vía zoom, denominado “Experiencias de trabajo comunitario con perspectiva de género en las instituciones de educación superior de América Latina”, donde fue posible reflexionar con académicas de la UDLA acerca de las propuestas de incidencia comunitaria en diferentes contextos, a través de los componentes que sustentan cada programa.

Erradicar las violencias por razones de género en la universidad y alcanzar la igualdad sustantiva implica una toma de posición y una práctica política. En este sentido, los procesos de institucionalización de la perspectiva de género no pueden volcarse a lo tecnocrático, esto

los despolitiza. Resulta fundamental fortalecer y articular estrategias que armonicen lo técnico y lo político desde las políticas institucionales para la igualdad de género; para ello es necesario sostener procesos de intervención y una constante movilización política de las comunidades universitarias desarrollando alianzas que sostengan las acciones realizadas en el largo plazo. El Programa POC de la UNAM es una estrategia sólida para este objetivo.

Referencias

- Animal Político (3 septiembre 2018). Asesinan a Miranda Mendoza, estudiante de 18 años del CCH Oriente de la UNAM. animalpolitico.com
- Álvarez, L. (2020). El movimiento feminista en México en el siglo XXI: Juventud, radicalidad y violencia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, lxx(240): 147-175, septiembre-diciembre. UNAM. ISSN-2448-492Xdoi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76388>
- Ballarín, D.P. (2015). Los códigos de género en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68: 19-38. OEI/CAEU.
- Berlanga, M. (2018). *Una mirada al feminicidio*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México/Itaca.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Trad. Joaquín Jordá, Anagrama.
- Buquet, A. y Hernández, R. (2019). Acompañamiento del CIEG en la creación e instrumentación del protocolo en Oficina de la Abogacía General. En: *El protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM. Hacia una política con un enfoque de género* (pp. 15-22). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet, A.; Cooper, J.A.; Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. PUEG-UNAM.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII: 211-225, número especial. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE-UNAM.
- Blázquez, N. (2008). *El retorno de las brujas. Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. CIICH-UNAM.
- Castro, R.; García Vázquez, V. (2008). La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, *Estudios Sociológicos*, p. 587-616.

- Cevallos de Kramis, J. y Cheháibar L. (2003). *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE-UNAM.
- Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) (2020). *Guía básica del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias, POC*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina (2020). *Transformaciones en proceso. Hacia la institucionalización de políticas y programas de igualdad de género y cambio curricular y pedagógico en universidades y centros de investigación en América Latina*. Proyecto Act on Gender.
- Galtung, J. (1969). La violencia: cultural, estructural y directa. *Journal of Peace Research*, 27(3): 291-305.
- Gaceta Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). *Lineamientos generales para guiar la conformación y el funcionamiento de las comisiones internas para la igualdad de género en entidades académicas y dependencias universitarias de la UNAM*. 17 de noviembre de 2020.
- Gaceta Universidad Nacional Autónoma de México (2020). *Modificaciones al Estatuto General de la UNAM aprobadas por el Consejo Universitario, artículo 98 del Estatuto General de la UNAM*. 13 de agosto de 2020.
- Guzmán, L. (2025). *Proyecto de investigación-acción prevención del hostigamiento sexual en la Universidad de Costa Rica*. Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Costa Rica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2016). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Principales resultados*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2021). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH). Principales resultados*. Ciudad de México: INEGI.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México. 13 de abril de 2018. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf
- Martínez, T. (30 de noviembre de 2021). *Experiencias de trabajo comunitario con perspectiva de género en las instituciones de educación superior de América Latina Puntos*. Animal Político Facebook https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&cv=1343051566149586

- Millán, M. (2020). Interseccionalidad, descolonización y la transcrítica anti-sistémica: Sujeto político de los feminismos y las mujeres que luchan. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* lxv(240): 207-232, septiembre-diciembre. UNAM. ISSN-2448-492X DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76628>
- Oficina de la Abogacía General de la UNAM (2019). Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM. Disponible en: <http://www.ibt.unam.mx/computo/pdfs/protocolo-de-actuacion-en-casos-deviolencia-de-genero-2019.pdf>
- Palomar, C. (2015). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La ventana* (21): 7-43.
- Rubin, G. (1997). El tráfico de mujeres: Notas sobre la economía política del sexo. En: Marta Lamas (comp.), *El género: La construcción social de la diferencia sexual* (pp. 35-96). Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM.
- Segato, R. (2016). La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. *Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Universidad de Chile (2019). *Acoso en el campus. El acoso sexual en la Universidad de Chile*. Dirección de Igualdad de Género. Santiago de Chile.

Cecilia Paz Contreras Ramírez

Chilena. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Subdirectora de Transversalización de la Perspectiva de Género en la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Jefa de unidad en la Dirección de Gestión Comunitaria y Erradicación de las Violencias, Coordinación para la Igualdad de Género, UNAM. Líneas de investigación: violencia de género, género y políticas públicas, la perspectiva de género en las políticas públicas, transversalización de la perspectiva de género, estadísticas de género e indicadores de género, presupuestos públicos con perspectiva de género, políticas universitarias de género, mujeres y pobreza, desigualdad, políticas sociales, programas de transferencias monetarias condicionadas en América Latina, políticas sociales con enfoque de derechos humanos. Correo electrónico: ccontreras@mail.scjn.gob.mx



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Inequidad de género en las hipótesis biológicas. Nuevas evidencias

Gender Inequality in Biological Hypotheses. New Evidences

Georgina Isabel García López ORCID: 0000-0002-3370-0981

Arturo Enrique Orozco Vargas ORCID: 0000-0002-2241-4234

Centro Universitario Atlacomulco de la UAEM, México

Ulises Aguilera Reyes ORCID: 0000-0002-7563-9445

Facultad de Ciencias de la UAEM, México

Graciela Meza Díaz ORCID: 0009-0009-5394-4105

Grupo Colegio Mexiquense, México

Recepción: 3/06/22

Aprobación: 17/03/23

Resumen

La descripción de los procesos comportamentales ha estado influenciada por un pensamiento masculino, lo cual contribuye a que éstos se expliquen en función de la hegemonía prevalente. El objetivo de este artículo fue analizar los estudios conductuales, ya que las conductas se han modificado con base en un pensamiento más equitativo de género y con evidencias científicas que sustentan estos cambios de paradigma. Exponemos tres ejemplos de cambios teóricos basados en las evidencias científicas (elección femenina, señales

Abstract

The description of behavioral processes has been influenced by masculine thinking, helping to explain behavioral processes based on the prevailing hegemony. Therefore, an analysis of behavioral studies was made, which have been modified based on a more equitable gender thinking and with scientific evidence that supports these paradigm changes. We expose three examples of theoretical changes based on scientific evidence (feminine choice, honest signals, and mosaic brain), and a fourth example that, in addition to exposing a paradigm

honestas y cerebro de mosaico), y un cuarto ejemplo que, además de exponer un cambio de paradigma, tuvo prejuicios al tratarse de una idea planteada por una mujer, por lo que tardó en permear los estudios biológicos. Al explicar las conductas bajo las perspectivas femeninas se observan explicaciones más completas de los procesos de elección de pareja y fecundación; también encontramos que las explicaciones de cerebro masculino y femenino no son suficientes para dividir los tipos de cerebro en humanos, y ahora se habla de un cerebro de mosaico, donde la idea prevalente es que tenemos un continuo de estructuras que nos dan características conductuales mixtas y habilidades heterogéneas.

Palabras clave

Equidad, conductas biológicas, elección de pareja, elección crítica, cerebro de mosaico.

shift, was prejudiced as it was an idea proposed by a woman, for how long it took for the idea to permeate biological studies. When explaining the behaviors from the feminine perspectives, more complete explanations of the processes of choosing a partner and fertilization are observed. We also found that male and female brain explanations are not enough to divide brain types in humans. Now we talk about a mosaic brain, where the prevailing idea is that we have a continuum of structures that give us mixed behavioral characteristics and heterogeneous abilities.

Keywords

Gender equity, biological behaviors, mate choice, critical choice, mosaic brain.

Introducción

Hace más de 50 años, Cassirer afirmaba que el pensamiento biológico ha dado verdadero carácter a la filosofía antropológica (Cuatrecasas, 1965), dado que los procesos biológicos definen el comportamiento y la generación del pensamiento, aunque la descripción de los procesos comportamentales está influenciada por los paradigmas presentes. La ciencia es un producto social e histórico que se articula con relaciones de poder, contribuyendo a sostenerlas y, en muchas ocasiones, a perpetuarlas. Los intereses sociales y políticos, así como los prejuicios de género tienen un impacto importante en la producción de conocimiento científico (Blazquez y Chapa, 2018).

Las investigaciones biológicas no están exentas de estos contextos históricos que han estado ampliamente dominados por un pensamiento masculino, hecho que contribuye a explicar procesos conductuales en función de la hegemonía prevalente. Por ello, el objetivo de este trabajo

fue analizar los estudios conductuales, abordar aquéllas que han sido modificadas con base en un pensamiento más equitativo de género y con evidencias científicas que sustentan estos cambios de paradigma. Lo primero que exponemos son tres ejemplos de cambios teóricos con base en las evidencias científicas (elección femenina, señales honestas y cerebro de mosaico); también se suma un cuarto ejemplo en el que se expuso un cambio de paradigma. Este último tuvo prejuicios por tratarse de una idea planteada por una mujer, por lo que la idea tardó en permear los estudios biológicos.

Argumentación

Elección femenina

El primer caso que exponemos, que tuvo una alta prevalencia de pensamiento masculino, fue el estudio de la elección de pareja. En éste se describía que los hombres eran elegidos por las mujeres con base en los recursos que ellos poseían o podían tener (estatus social, nivel de estudios, asunción de riesgos, etcétera) (Buss, 1989; Wilke *et al.*, 2006). La idea tiene como base los estudios de Trivers (1972), quien observa que la inversión parental es un factor determinante en la selección sexual (basado en Darwin) y que cada sexo optará por una estrategia distinta de reproducción en concordancia con el costo que les genera. Esta idea parte de que la inversión parental se refiere, básicamente, al gasto energético y de tiempo por parte de los padres, quienes buscan beneficiar a sus crías a expensas de su propia posibilidad para seguir reproduciéndose. Con respecto a los seres humanos, tal como ocurre en otras especies, la inversión del padre —la mayoría de las veces— se limita al gameto masculino, mientras que las mujeres aportan el gameto femenino, la gestación y la lactancia del infante, lo cual, en la mayoría de las sociedades, tiene una duración de años.

Esa inversión prolongada en los hijos por parte de la madre modifica la tasa sexual operacional, de manera que existen más hombres que mujeres disponibles para la reproducción. En consecuencia, las mujeres se consideran un recurso limitado que genera alta competencia intrasexual masculina. Por su parte, los hombres tienen una serie de estrategias,

como tener espermatozoides más rápidos para fecundar y fertilizar mayor número de mujeres; son ampliamente activos para ser seleccionados, y las mujeres son —al fin y al cabo, según estas descripciones— un *recurso* que es usado para ser fecundado (Hernández-López y Cerda-Molina, 2012).

Las descripciones clásicas enuncian que, aunque las mujeres eligen con quien aparearse, finalmente son los hombres quienes dirigen la fecundación por medio de los espermatozoides; sin embargo, el papel activo de la mujer durante la reproducción, incluyendo la fecundación, tiene una amplia evidencia; es decir, aunque cientos de espermatozoides nadan hacia un óvulo, sólo uno llega a fertilizarlo. Los estudios actuales muestran que, aunque los espermatozoides más rápidos y capaces llegan primero al óvulo, es éste el que selecciona cuál esperma lo fertiliza. Estos estudios también han permitido explicar que existe una comunicación química que se produce entre el sistema reproductor femenino que analiza los espermatozoides entrantes de la pareja masculina (Sakkas *et al.*, 2015). Hay una creciente apreciación de que las mujeres pueden sesgar el uso de esperma, en humanos, una fracción diminuta de esperma eyaculado sube por la trompa de Falopio hasta el lugar de la fecundación (media= \sim 250 espermatozoides); de estos espermatozoides, aproximadamente uno de cada diez está capacitado (un proceso bioquímico necesario para la fertilización) para responder a los quimio-atrayentes y la fertilización del óvulo (Fitzpatrick *et al.*, 2020; Pedrosa *et al.*, 2020).

La elección del esperma es muy compleja, porque con ello se asegura una progenie óptima (genética y fisiológicamente e, incluso, se sesga el sexo de acuerdo con las condiciones ecológicas prevalentes, etcétera). El proceso incluye opsinas, que son una familia de receptores acoplados a proteína G (GPCR), se cree que actúan como sensores térmicos para la termotaxis de los espermatozoides. En un estudio con ratones encontraron un vínculo entre las características fisiológicas de los espermatozoides y la capacidad de migrar en un gradiente de temperatura a lo largo del aparato reproductor femenino, dependiendo de la calidad de su contenido genético. Los resultados de los estudios apuntan a la termotaxis como un mecanismo para seleccionar espermatozoides de mamíferos de alta calidad (Pérez-Cerezales *et al.*, 2015).

Otra estrategia que tienen las mujeres es el líquido folicular, que es una fuente de quimio-atrayentes de esperma, regulando diferencialmente el comportamiento de los espermatozoides para reforzar las decisiones de elección de pareja antes del apareamiento y mediar así el éxito de la fertilización. Los espermatozoides humanos responden a los quimio-atrayentes presentes en el líquido folicular que rodea los óvulos (probablemente progesterona), alterando su comportamiento de natación para orientarse hacia el líquido folicular y acumularse alrededor del ovulo; una vez allí, hay interacciones directas entre las proteínas de la superficie celular en los gametos (visto *in vitro*). Al experimentar con ratones domésticos (*Mus domesticus*), Firman y Simmons (2015) encontraron que los óvulos fueron fertilizados por esperma de machos menos relacionados genéticamente, durante las fertilizaciones *in vitro*. Esto es importante porque están seleccionando variabilidad genética para que su cría tenga mayor posibilidad de sobrevivencia.

También se ha demostrado que, bajo condiciones experimentales distintas, el líquido folicular de diferentes hembras atrae de manera diferencial el esperma de machos específicos. Esta elección de espermatozoides moderada por quimioatrayentes ofrece a los óvulos una vía para ejercitar la preferencia de pareja. Una pregunta de gran importancia hasta el momento es por qué las mujeres han invertido evolutivamente gran cantidad de estrategias para la fecundación diferencial. Los estudios han demostrado que, dependiendo de la calidad del líquido seminal y los espermatozoides, se induce la expresión de una variedad de genes en el cuello uterino, incluidos los que afectan el sistema inmunológico, la ovulación, la receptividad del revestimiento del útero de un embrión e incluso el crecimiento del propio embrión, favoreciendo el desarrollo embrionario de las fecundaciones que tuvieron buena calidad genética. Se ha estudiado el efecto de tres microARN (fragmentos de ARN que afectan la expresión génica) liberados por el cuello uterino en respuesta a la calidad del semen (Robertson y Sharkey, 2016).

Cuando estos preceptos empezaron a cambiar, con un papel más activo de las mujeres en la elección de pareja (incluyendo la selección espermática) y cuidado parental, se le llamó *elección críptica*, algo que es oculto y

no se sabe. La mujer oculta lo que hace para elegir pareja, mientras que los hombres exhiben su estatus social, musculatura, posesión de territorios, en forma explícita. Según algunas descripciones, ellos son honestos (o no) en sus exhibiciones para ser elegidos, pero los estudios han demostrado que las hembras también emiten señales en forma activa y honesta.

Señales honestas

La teoría de la señalización examina la comunicación entre individuos para atraer pareja. Las señales honestas se caracterizan porque el comportamiento o la acción emitida (señal), corresponde con la intención del emisor; es decir, el animal *no esconde nada*, no miente, se trata de una señal sincera. Estas señales, igual que las deshonestas, se emiten para obtener algún beneficio propio (o compartido). En reproducción incluyen que el macho exhiba una serie de cualidades que le dan señal a la hembra de que él es adecuado para la reproducción, aun con los costos que esa señalización incluye. Por ejemplo, un pavorreal macho tiene una cola grande y colorida para gustarle a la hembra, pero también lo vuelve más visible y susceptible de ser una presa fácil, además de que la producción excesiva de testosterona que le llevó a tener ese ornamento lo inmunosuprime (Guzmán, 2018). Diversos estudios en animales permiten observar cómo anuncian su calidad, ya sea como competidores o como parejas, utilizando una amplia gama de exhibiciones de comportamiento y adornos elaborados.

La competencia entre los machos de muchas especies es más fuerte. Esto ocurre por las oportunidades de apareamiento, lo que favorece el desarrollo de adornos coloridos exclusivamente en los machos. Por otro lado, los beneficios adaptativos de la expresión ornamental de las hembras pueden verse reducidos, dado que las oportunidades de aparearse no están limitadas y los beneficios de la condición publicitada no compensan los costos de producir y portar rasgos de señalización conspicuos, particularmente porque la inversión en fecundidad puede verse comprometida en el proceso. Por lo que si ustedes hacen una búsqueda de exhibición de señales honestas en hembras es muy poco probable que los encuentren; sin embargo, sí hay evidencia de estas conductas en las hembras (conspicuas) (Asis *et al.*, 2021).

Para este tema es difícil encontrar un ejemplo en humanos, por lo que primero expondremos trabajos encontrados en hembras de otras especies y concluiremos con un ejemplo donde podría estar involucrada una señalización en mujeres, la cual tiene que ver con la fertilidad y la señalización social de este estado fértil hacia otras mujeres. La abeja de Dawson es un insecto solitario que anida en el suelo, los machos son protándricos (esto significa que comienzan su vida como machos, pero a medida que crecen desarrollan también los órganos reproductivos femeninos; sin embargo, mientras aún son tanto macho como hembra, no se pueden autofertilizar), y buscan hembras recién emergidas que se aparean sólo una vez antes del inicio de la anidación, que dura alrededor de seis semanas. Las hembras emergentes señalan su receptividad a través de hidrocarburos cuticulares (CHC). La búsqueda de pareja por parte de los machos es muy eficiente, y entre 80 y 90% de las hembras se aparean al emerger. Las hembras son descubiertas con frecuencia por varios machos y las luchas que se producen pueden ser fatales para las hembras. Sin embargo, alrededor de 10 a 20% de las hembras dejan el sitio de emergencia sin aparearse, ya sea porque no fueron detectadas o porque escapan de los grupos de machos durante las luchas de apareamiento. La teoría predice que, incluso con costos muy pequeños, las hembras deberían señalar con menos intensidad a las parejas cuando son jóvenes, pero aumentar su esfuerzo de señalización cuando permanecen sin aparearse. Se ha demostrado que los CHC de las hembras recién emergidas son muy atractivos para los machos que buscan pareja, mientras que los CHC de las hembras que anidan no son atractivos. Pero entre las hembras recién emergidas, aquellas que permanecieron sin aparearse después de 24 horas tienen perfiles de CHC más altos. Por lo tanto, las hembras emergentes que permanecieron sin aparearse parecían haber aumentado su esfuerzo de señalización al ajustar la intensidad de la mezcla de CHC en sus cutículas que las hace atractivas para los machos que buscan (Simmons, 2015).

Un ejemplo cercano a los humanos es la competencia hembra-hembra y la elección de pareja por medio de señalización sexual de éstas. Las señales visuales alrededor de la ovulación de una hembra están muy extendidas en la filogenia de los primates. Aunque varían mucho entre especies, estas señales

ocurren principalmente a través de cambios en el tamaño, la hinchazón, la forma y el color de la piel perineal de la hembra. Las señales visuales de ovulación tienen costos significativos, fisiológicamente la hinchazón resulta del aumento de la retención de agua, el aumento del peso corporal y el desvío de líquidos de funciones corporales potencialmente más importantes (especialmente en condiciones secas o de sequía). Un peso corporal más alto (hace que la movilidad sea más difícil), hinchazones notables o coloraciones genitales pueden aumentar el riesgo de depredación de una hembra. Las hinchazones sexuales exponen la piel perineal de la hembra a parásitos, así como a cortes y rasguños. Los signos visuales de ovulación generan costos sociales como, por ejemplo, una mayor competencia masculina, lo que lleva a una reducción del territorio del grupo, los recursos alimentarios y un aumento de las muertes infantiles (Rooker y Sergey, 2018).

Uno de los retos más importantes sobre los estudios en humanos es el de explicar los mecanismos fisiológicos que subyacen en el despliegue del comportamiento. La psicología evolutiva trata de establecer una relación de causa-efecto entre la forma en que se comporta el humano y los cambios fisiológicos que ocurren en él. Con el fin de darle una interpretación evolutiva a la conducta humana, una hipótesis de señalización que pusimos a prueba proponía que los hombres perciben a la mujer más atractiva durante la ovulación en función de ciertos cambios fenotípicos causados por las concentraciones de estrógenos, lo que les indica señales de su condición de fertilidad (señalización reproductiva). Además, se propuso que otras mujeres también son capaces de discriminar la ovulación como un mecanismo de competencia femenina, dado que en ese período podrían ser más atractivas para sus parejas (señalización social). Para poner a prueba la hipótesis, se realizó un seguimiento de progesterona y estradiol a lo largo del ciclo menstrual a 50 mujeres, tomándoles fotos en cada una de las fases del ciclo (folicular temprana, folicular tardía, periovulatoria y fase lútea) y se les preguntó a hombres y mujeres en qué foto se veían más atractivas. Tanto los hombres como las mujeres respondieron que perciben a las mujeres como más atractivas en el período periovulatorio, la mujer tiene señalizaciones explícitas y no sólo crípticas sobre su estado reproductivo (García-López *et al.*, 2015).

El cerebro sin género

La idea de que los cerebros de las mujeres funcionan de forma distinta a los de los hombres surgió mucho antes de que existieran métodos para observar la actividad del sistema nervioso. Durante siglos se utilizó como justificación para mantener los roles sociales que relegaban a la mujer al hogar y al cuidado de los hijos, alejándola de la vida intelectual, política, artística y científica (Pérez-Gay, 2019).

La historia científica de que el cerebro de hombres y mujeres era diferente impactó en las investigaciones científicas, con ello se generaron diversas publicaciones de donde derivó el término de neurosexismo. Las diferencias documentadas de sexo/género en el cerebro, a menudo se toman como apoyo de una visión sexualmente dimórfica de los cerebros humanos: cerebro femenino frente a cerebro masculino; en consecuencia, una visión sexualmente fraccionada del comportamiento humano (cognición, personalidad, actitudes y otras características de género). Pero ahora se ha argumentado que la existencia de diferencias de sexo/género en el cerebro no es suficiente para concluir que los cerebros humanos pertenecen a dos categorías distintas (Biagio *et al.*, 2015). Tales distinciones requieren el cumplimiento de dos condiciones: 1) la forma de los elementos que muestran diferencias de sexo/género debe ser dimórfica, es decir, con poca superposición entre las formas de los elementos en hombres y mujeres; 2) debe haber un alto grado de consistencia interna en la forma de los diferentes elementos de un solo cerebro (por ejemplo, todos los elementos tienen la forma *masculina*) (Joel *et al.*, 2015).

Para analizar estas distinciones del cerebro se abordaron dos ideas: el primer enfoque utilizó un algoritmo de detección de *anomalías* del cerebro para probar si el de las mujeres también son típicas de los hombres, y viceversa. La detección tiene como objetivo construir un modelo de elementos *normales* para que pueda detectar un elemento *anormal*, suponiendo que cada grupo representa un *tipo* de cerebro. A esta idea se le sumó un segundo enfoque, con la idea de que las diferencias entre sexos eran suficientes para formar categorías; para ello se analizaron datos de imágenes de resonancia magnética de cerebros humanos, analizados con dos métodos (análisis basado en volumen y en superficie). El estudio concluyó que el cerebro humano

no encaja en dos tipos distintos de cerebro, uno típico de los hombres y otro típico de las mujeres. Aunque es posible usar la arquitectura del cerebro para predecir si una persona es mujer u hombre —con una precisión de ~80%—, la categoría de sexo proporciona muy poca información sobre la probabilidad de que la arquitectura del cerebro de uno sea similar o diferente del cerebro de otra persona. Esto se debe a que los tipos de cerebro típicos de las mujeres también son típicos de los hombres, y las grandes diferencias sexuales se encuentran sólo en la prevalencia de algunos tipos de cerebro con patologías. El estudio categoriza en un continuo los tipos de cerebro en que indistintamente están hombres o mujeres; a éste se le llama cerebro de mosaico, donde cada uno tiene características diferentes como femeninas o masculinas (Joel *et al.*, 2018).

Esta hipótesis suena interesante, pero nosotros teníamos la pregunta de ¿cómo se daba un cerebro superpuesto de géneros dada la respuesta de las hormonas? Para esto había que considerar que las hormonas tienen grandes efectos neurofisiológicos durante momentos críticos de la vida. Por otra parte, los últimos cincuenta años de estudios habían tratado de que la exposición a la testosterona dentro del útero masculiniza irreversiblemente el cerebro de los hombres, alejándolos así de una forma femenina predeterminada. Esta idea ha sido reemplazada por un escenario más complejo, según el cual, los cerebros tanto de mujeres como de hombres son susceptibles a factores internos y externos que los moldean. Estas observaciones condujeron a la hipótesis del *cerebro de mosaico*. Los cerebros humanos se componen, en gran parte, de mosaicos únicos de características típicas femeninas y masculinas (Joel, 2020 y 2021). Lo anterior se desprende de estudios realizados en humanos, en los cuales se evaluó la consistencia interna en volumen regional, espesor cortical y conectividad con imágenes de resonancia magnética (MRI). El resultado también se basó en el número de neuronas halladas en el hipotálamo *post mortem*, así como en los cambios en el volumen regional y de grosor cortical (evaluado con MRI) después de la exposición al estrés.

Se han informado diferencias de sexo en la respuesta del cerebro al estrés, algunas debido a cuestiones hormonales —tanto en humanos como en animales—, pero se desconoce si los efectos se suman de ma-

nera consistente dentro de los cerebros individuales. Esto implicó usar imágenes de resonancia magnética (MRI) obtenidas antes y después de la exposición al estrés extremo en personas que estuvieron expuestas a un servicio militar combativo (15 mujeres y 24 hombres, entre 18-19 años). Se analizaron dos conjuntos de datos, uno del volumen y otro de espesor cortical, sólo pocas regiones (siete y tres, respectivamente) mostraron cambios específicos de sexo/género (es decir, el cambio estructural más común en mujeres y hombres fue diferente); además, estas respuestas no se suman para crear alguna contestación neural típica femenina y masculina, en réplica al estrés (Shalev *et al.*, 2020).

Se pensaba que las diferencias en el cerebro contribuyen a una división en la inteligencia entre hombres y mujeres; sin embargo, con los estudios de cerebros de mosaico esto ya no es válido. Se ha comprobado que esta creencia estaba influenciada por la cultura de género y no por diferencias *a priori* cerebrales. En un experimento se pidió a los participantes que recomendaran personas para un puesto de trabajo; la mitad de ellos creía que el trabajo requería una capacidad intelectual de alto nivel, la otra mitad no recibió esta información. Por medio de una regresión logística bayesiana de efectos mixtos, se obtuvo que la probabilidad de recomendar a una mujer era 38.3 % menor, cuando la descripción del trabajo mencionaba la capacidad intelectual, en consonancia con los prejuicios de género. Esta misma dinámica se aplicó a niños y niñas entre cinco a siete años (N= 192), a quienes previamente se les enseñó cómo jugar en equipo. A la mitad de los niños se les dijo que el juego era para niños “muy, muy inteligentes”, a la otra mitad no se les dio algún tipo de identificación para jugar, únicamente se les pidió que seleccionaran a tres compañeros de equipo de entre seis niños que les eran desconocidos. Las selecciones fueron impulsadas por preferencia del mismo sexo, cuando no se describió que se requería que fueran inteligentes (es decir, las niñas eligieron niñas y los niños eligieron niños), pero los niños eligieron niñas como compañeras cuando el juego requería a alguien inteligente (Bian y Cimpian, 2018).

Otro ejemplo en el cual no hay evidencia contundente de las diferencias entre el cerebro de hombre y de mujer son las sinapsis, que es el nivel funcional y organizativo más bajo del cerebro, pues éstas facilitan la

comunicación entre neuronas y, por lo tanto, determinan funciones y mecanismos desde el aprendizaje y la formación de la memoria hasta muchos mecanismos patogénicos. Teniendo en cuenta este importante papel de las sinapsis, se sabe relativamente poco sobre las diferencias sexuales sinápticas. Hasta ahora, la investigación en este campo se centra en un sexo, principalmente hombres, dejando indeterminada la transferibilidad de los resultados. Estas variaciones a lo largo del cerebro podrían indicar que no existe una feminización o masculinización universal, sino una maduración en mosaico de diferentes áreas del cerebro. Los primeros indicadores que respaldan esta teoría se han obtenido en un análisis de conectomas humanos, lo que no muestra consistencia interna en las características del conectoma y el género. El dimorfismo sináptico no es constante entre todas las regiones y circuitos del cerebro. Entonces, el continuo de hombre a mujer parece estar determinado específicamente para cada región del cerebro (Schmeisser y Schumann, 2022; Lisman *et al.*, 2018).

Paradigmas y género del investigador

Mary Jane West-Eberhard (1941) es una bióloga teórica estadounidense, destacada por argumentar que la plasticidad fenotípica y del desarrollo desempeñó un papel clave en la configuración de la evolución y la especiación animal. Su teoría tuvo sus primeros esbozos a principios de la década de los ochenta, y en 2003 publicó el libro *Developmental Plasticity and Evolution*, el cual integraba todas sus investigaciones desarrolladas en este tema por más de dos décadas. En este volumen destaca la idea de cómo los fenotipos alternativos son importantes, ya que pueden conducir a rasgos nuevos y luego a la divergencia genética y, por lo tanto, a la especiación. La inducción ambiental puede liderar la evolución genética a través de fenotipos alternativos, pues describe cómo la plasticidad ambiental juega un papel clave en la comprensión de la teoría genética de la evolución. Hace veinte años Mary Jane West-Eberhard exponía sus ideas sobre los estudios de conducta animal, lo que, sin duda, parecía el futuro ineludible; sin embargo, al cuestionarle ¿por qué éstas no habían hecho eco en la comunidad biológica? Respondió que su marido, William Eberhard, recién había planteado la teoría de la elección críptica y que eso era imposible de opacar.

La plasticidad fenotípica adaptativa es la variación fenotípica heredable, producto de la interacción del genoma con el ambiente, permitiendo que la norma de reacción evolucione, modulando el efecto de selección natural en el *fitness* de los organismos. Esto puede generar picos en el paisaje adaptativo de una población dada.

La plasticidad fenotípica es la norma de reacción de un genotipo a diferentes factores ambientales que determinan su nicho (Schmalhausen, 1949; Schlichting y Pigliucci, 1998; Pigliucci, 2001). Es la capacidad de algunos organismos para producir fenotipos diferentes a lo largo de un gradiente ambiental donde pueden sobrevivir. Estas variaciones pueden manifestarse en la historia de vida, en los caracteres morfológicos, en el comportamiento o en la fisiología del organismo, ya sea de forma continua o discreta de cambios reversibles o no reversibles como respuesta dentro de una misma generación o a nivel transgeneracional (Wund, 2012).

Un ejemplo de esta plasticidad fenotípica se observa a partir de un caso de fisiología y conducta humana, ocurrido en septiembre de 1944: los ferroviarios holandeses iniciaron una huelga con la que esperaban paralizar el transporte de tropas alemanas, ayudando indirectamente a las fuerzas aliadas. La huelga no sólo fracasó, sino que tuvo terribles consecuencias para la población holandesa. Los nazis bloquearon el suministro de alimentos a gran parte del país y Holanda se sumió en la hambruna. Cuando los Países Bajos fueron liberados y la Segunda Guerra Mundial terminó (mayo de 1945), más de 20,000 personas habían muerto en Holanda por inanición. Este horrible episodio ha pasado a la historia como el *Invierno holandés del hambre*. Este período de hambruna provocado por los nazis comenzó y terminó abruptamente.

Durante la década de 1990 el grupo de trabajo dirigido por L.H. Lumey comenzó a estudiar una cohorte de miles de personas que nacieron durante la hambruna holandesa de 1944-1945. Les realizaron analíticas, comparándolas con muestras de hermanos nacidos antes o después de este período; también se estudió la metilación de muestras de ADN, comparando los patrones de los nacidos durante la hambruna con los de sus hermanos nacidos inmediatamente antes o después. Con esta información se relacionaron tres aspectos: el estado de salud, el índice de masa corporal

y la metilación del genoma, que se sabe está directamente relacionado con el sobrepeso (López-Tricas, 2018). Lo que se observó es que esos bebés gestados durante la hambruna tienen mayores tasas de enfermedades cardiovasculares, altos niveles de diabetes tipo 2, cáncer de mama y esquizofrenia, en su edad adulta. Estas personas han visto alterada su masa corporal, los niveles de grasa y azúcar en sangre, así como mayor tendencia a la obesidad. Además, lo que le ocurrió a la madre pasó a los fetos, y éstos han heredado las consecuencias de la hambruna. La hambruna no altera el código genético, pero desactiva una serie de genes, lo que ocasiona cambios considerables en la fisiología del individuo, cambios que pueden pasar de generación en generación. Estos cambios originaron metilaciones en el ADN, hecho que alteró la actividad de los genes de los entonces fetos para el resto de sus vidas, en lo que se conoce como epigenética.

Conclusiones

No hay nada inherentemente masculino en la ciencia, sólo es parte del territorio que tuvo el hombre durante muchos años por los contextos sociales. Los estudios conductuales son muy complejos porque necesitan contestar al menos las cuatro preguntas que nos marcó Tinbergen para su estudio (causa, función, ontogenia y evolución), por lo que las explicaciones son variadas y han cambiado dependiendo del desarrollo tecnológico, social e incluso económico.

En este escrito hemos reflexionado sobre patrones de conducta que tenían como protagonistas a los hombres, sin embargo, el desarrollo tecnológico y las preguntas que se hicieron algunos científicos sobre el papel de la mujer en estos procesos, más que cambiar las explicaciones las ha enriquecido. Es importante no desacreditar las preguntas que se han resuelto bajo la perspectiva masculina, pero sí sumar nuevas explicaciones que nos ayudarían a entender a la conducta en un contexto más integral.

En el mundo natural, la forma y el papel femenino varían enormemente para abarcar un espectro fascinante de anatomías y comportamientos. Sí, la madre cariñosa está entre ellos, pero también lo está el pájaro jacana, que abandona sus huevos y los deja a cargo de un harén de machos para que los críen. Las hembras pueden ser fieles, pero

sólo 7% de las aves son sexualmente monógamas. Las hembras alfa han evolucionado a través de una variedad de clases, desde primates hasta insectos; luego están las *femme fatales*: arañas hembras caníbales que consumen a sus parejas como bocadillos después o incluso antes del coito, y lagartijas que han perdido la necesidad de los machos por completo y se reproducen únicamente por clonación. En la conducta humana, las mujeres sesgan la reproducción a hombres que contienen la mejor calidad genética y cuidan a sus crías; este cuidado, después de la Revolución Industrial, se ha extendido no sólo a mayores edades, sino también a sus nietos, asegurando que la progenie sea exitosa.

Podemos analizar los componentes de cada conducta animal que nos planteemos, aunque, evidentemente, no todas tendrán la misma función y mucho menos el mismo valor adaptativo. Habrá conductas más adaptativas que otras, y éstas serán las que, probablemente, se repetirán en la cadena evolucionista y las que se consolidarán de forma más estable en una especie. Los humanos somos muy complejos y nuestras conductas, por lo tanto, también lo son; por ello, no nos podemos olvidar de cada uno de los componentes y tampoco podemos discriminar el papel de las mujeres en las conductas sociales, altruistas, cooperativas, reproductivas, etcétera.

El interés por estudiar las diferencias intersexuales de la conducta, medirlas y explicar su origen presenta una larga historia en la investigación, pero hacerlo hoy de una manera objetiva y más equitativa resulta necesario para explicar los procesos conductuales fuera de protagonismos que forzosamente marcarían interpretaciones equívocas que los estudios científicos no deben de tener.

Referencias

- Asís, B.A.; Avery, A.J.; Tylan, C.; Engler, H.I.; Earley, E.I. y T. Langkilde (2021). Honest Signals and Sexual Conflict: Female Lizards Carry Undesirable Indicators of Quality. *Ecology and Evolution*, 11(12): 7647-7659. <https://doi.org/10.1002/ece3.7598>
- Bian, L.; Leslie, S.-J. y Cimpian, A. (2018). Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts that Emphasize Intellectual Ability. *American Psychologist*, 73(9): 1139-1153. <https://doi.org/10.1037/amp0000427>

- Blazquez, G.N. y Chapa R.A. (2018). *Inclusión del análisis de género en la ciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Red Mexicana de Ciencia, Tecnología y Género, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Buss, D.M. (1989). Sex Differences in Human Mate Preferences: Evolutionary Hypotheses Tested in 37 Cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, 12: 1-49.
- Cuatrecasas, J. (1965). Biología y ciencias del hombre. *Revista de Psicología*, 1: 33-38.
- Fitzpatrick, J.L.; Willis, C.; Devigili, A.; Young, A.; Carroll, M.; Hunter, H.R. y Brison, D. R. (2020). Chemical Signals from Eggs Facilitate Cryptic Female Choice in Humans. *Proceedings. Biological Sciences*, 287(1928). <https://doi.org/10.1098/rspb.2020.0805>
- Firman, R.C. y Simmons, L.W. (2015). Gametic Interactions Promote Inbreeding Avoidance in House Mice. *Ecol. Lett.* 18: 937-943. doi:10.1111/ele.12471
- García-López, G.I.; Aguilar M.M.I y Aguilera, R.U. (2015). Atractivo sexual femenino a lo largo del ciclo menstrual: Análisis bajo la perspectiva de la psicología evolutiva. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 17(1): 46-53. <https://revistas.unlp.edu.ar/raab/article/view/1104>
- Guzmán, G. (2018). La teoría de señales: ¿es útil el engaño? *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-de-senales>
- Hernández-López, L.E. y Cerda-Molina, A.L. (2012). La selección sexual en los humanos. *Salud mental*, 35(5): 405-410. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000500007&lng=es&tlng=es.
- Joel, D.; Berman, Z.; Tavor, I.; Wexler, N.; Gaber, O.; Stein, Y.; Shefi, N.; Pool, J.; Urchs, S.; Margulies, D.S.; Liem, F.; Hanggi, J.; Jancke, L. y Assaf, Y. (2015). Sex Beyond the Genitalia: The Human Brain Mosaic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112 (50): 15468-15473. doi = 10.1073/pnas.1509654112.
- Joel, D.; Persico, A.; Salthov, M.; Berman, Z.; Oligschläger, S.; Meilijson, I.Y. y Averbuch, A. (2018). Analysis of Human Brain Structure Reveals that the Brain Types Typical of Males Are Also Typical of Females, and Viceversa. *Front. Hum. Neurosci.*, 18(12): 1-18. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00399>
- Joel, D. (2021). Beyond the Binary: Rethinking Sex and the Brain. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 122: 165-175. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2020.11.018>
- Joel, D. (2020). Beyond Sex Differences and a Male-Female Continuum: Mosaic Brains in a Multidimensional Space. *Handbook of Clinical Neurology*, 175: 13-24. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64123-6.00002-3>

- López-Tricas, J.M. (2018). La hambruna en Holanda (1944-1945) persiste en los genes de los descendientes. <http://www.info-farmacia.com/historia/la-hambruna-de-holanda-1944-1945-pervive-en-los-genes-de-los-descendientes>
- Lisman, J.; Cooper, K.; Sehgal, M. y Silva, A.J. (2018). Memory Formation Depends on Both Synapse-Specific Modifications of Synaptic Strength and Cell-Specific Increases in Excitability. *Nat. Neurosci.*, 21: 309-314. doi: 10.1038/s41593-018-0076-6
- Biagio, D.; Di Cosmo, A.; Scandurra, A. y Pinelli, C. (2019). Mosaic and Concerted Brain Evolution: The Contribution of Microscopic Comparative Neuroanatomy in Lower Vertebrates. *Frontiers in Neuroanatomy*, 13. doi:10.3389/fnana.2019.00086
- Pedrosa, M.L.; Furtado, M.H.; Ferreira, M. y Carneiro, M.M. (2020). Sperm Selection in IVF: The Long and Winding Road from Bench to Bedside. *JBRA Assisted Reproduction*, 24(3): 332-339. <https://doi.org/10.5935/1518-0557.20190081>
- Pérez-Cerezales, S.; Boryshpolets, S.; Afanjar, O.; Brandis, A.; Nevo, R.; Kiss, V. y Eisenbach, M. (2015). Involvement of Opsins in Mammalian Sperm Thermotaxis. *Sci Rep.*, 5: 1-18. <https://doi.org/10.1038/srep16146>
- Pérez-Gay, J.F. (2019). ¿Tiene género el cerebro? *Revista de la Universidad de México*, 854: 148-151.
- Pigliucci, M. (2007). Do We Need an Extended Evolutionary Synthesis? *Evolution*, 61: 2743-2349.
- Robertson, S.A. y Sharkey, D.J. (2016). Seminal Fluid and Fertility in Women. *Fertility and Sterility*, 106(3): 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.fertnstert.2016.07.1101>
- Rooker, K. y Sergey, G. (2018). On the Evolution of Visual Female Sexual Signalling. *Proc. Biol. Sci.*, 285: 1879. doi: 10.1098/rspb.2017.2875
- Sakkas, D.; Ramalingam, M.; Garrido, N. y Barratt, C.L. (2015). Sperm Selection in Natural Conception: What Can We Learn from Mother Nature to Improve Assisted Reproduction Outcomes? *Human Reproduction Update*, 21(6): 711-726. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmv042>
- Shalev, G.; Admon, R.; Berman, Z. y Joel, D. (2020). A Mosaic of Sex-Related Structural Changes in the Human Brain Following Exposure to Real-Life Stress. *Brain Structure & Function*, 225(1): 461-466. <https://doi.org/10.1007/s00429-019-01995-6>
- Schmeisser, U.H. y Schumann, M.J. (2022). The Sexual Dimorphic Synapse: From Spine Density to Molecular Composition. *Front. Mol. Neurosci.*, 15: 818390. doi: 10.3389/fnmol.2022.818390
- Schmalhausen, II. (1949). *Factors of Evolution*. Chicago University Press, Chicago.
- Schlichting, C.D. y Pigliucci, M. (1998). *Phenotypic Evolution: A Reaction Norm Perspective*. Sinauer Associates, Sunderland.

- Simmons, L.W. (2015). Sexual Signalling by Females: Do Unmated Females Increase their Signalling Effort? *Animal Behaviour*, 1. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2015.0298>
- Trivers, R.L. (1972). Parental Investment and Sexual Selection. *Sexual Selection and the Descent of Man*. Campbell, 136-179. doi: 10.1111/j.1420-9101.2008.01540.x
- Wilke, A.; Hutchinson, J.M.C.; Todd, P.M.; Kruger, D.J. and Risk, I. (2006). Taking Used as a Cue in Mate Choice? *Evolutionary Psychology*. doi:10.1177/147470490600400130
- Wund, M.A. (2012). Assessing the Impacts of Phenotypic Plasticity on Evolution. Integrative and Comparative. *Biology*, 52(1): 5-15. doi: 10.1093/icb/ics050.

Georgina Isabel García López

Mexicana. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Profesora de tiempo completo del Centro Universitario Atlacomulco de la UAEM. Líneas de investigación: conducta animal y humana: desarrollo neuronal, embarazos tempranos y hormonas.
Correo electrónico: gigarcial@uaemex.mx

Arturo Enrique Orozco Vargas

Mexicano. Doctor en Investigación Psicológica por la University of North Texas. Profesor de tiempo completo del Centro Universitario Atlacomulco de la UAEM. Líneas de investigación: conducta humana y psicología de la violencia.
Correo electrónico: dr.enrique.orozco@hotmail.com

Ulises Aguilera Reyes

Mexicano. Doctor en Ciencias Veterinarias por la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la UAEM. Líneas de investigación: neurobiología del comportamiento sexual y reproductivo.
Correo electrónico: uaguilera22@gmail.com

Graciela Meza Díaz

Mexicana. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad del Valle de México. Rectora de la Universidad Grupo Colegio Mexiquense. Línea de investigación: educación.
Correo electrónico fresitameza@hotmail.com



Performance público. Plaza Regina, Xalapa.

Reloj biológico

Ana Cynthia Guzmán Tello ^{ORCID: 0000-0003-4264-4093}

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

El día de ayer, después de haber cortado una relación de años —no diré cuántos para no asustar a nadie— mi familia me cuestionó el motivo de haberlo hecho. A mis treinta y tantos años no podía tomar esas decisiones a la ligera; sobre todo, sin haberme casado antes y haber tenido un hijo; así me restregaban en la cara que mi reloj biológico seguía avanzando.

Ya antes había encontrado una solución para no tener que mantener una relación amorosa que concluyera en un matrimonio, bajo el argumento de no estar sola y que alguien viera por mí. La solución fue tener solvencia económica. No era una idea original, esta solución me la dio la novela *Mujercitas*, en la que una de las protagonistas debe casarse, pero ella no quiere. Para zafarse de ello, le pregunta a su tía cómo evitó el matrimonio, a lo que ella le contesta: “Soy rica”. Yo tengo el suficiente dinero para que se me deje tomar mis decisiones, sin embargo, ante *el problema* de que mi reloj biológico sigue avanzando, la solución era quitarlo.

No investigué mucho del tema, es decir, las implicaciones que esto podría traer. Supuse que podrían ser las mismas que trae el quitarse el apéndice, de no poder comer mucha grasa, pero se puede seguir viviendo. No me importó, estaba decidida a quitármelo y tener un hijo cuando él me necesitara. Sí, dije, que él me necesitara para enseñarle cosas y que pueda vivir en este mundo.

Pero me estoy desviando del tema principal, que es cómo me quité el reloj biológico. Como ya lo comenté, no investigué sobre el tema, sólo utilicé un estetoscopio que era de mi padre. Sí, mi padre era médico, y aclaro que yo no tengo conocimientos médicos; me guie por mi intuición, puse ese aparato en diferentes partes del cuerpo y busqué un sonido parecido al de un reloj. Cuando lo puse cerca del ombligo escuché un *tic-tac* muy fuerte, traté de meter los dedos en mi ombligo para sacar lo que yo creí que era mi reloj biológico. No pude. Así que puse el aparato cerca de mi vagina, ya que pensé que, si el reloj biológico tenía que ver con tener o no un hijo, entonces podría encontrarlo ahí. Lo hice y *jeureka!*, el sonido era más fuerte, metí mis manos hasta encontrarlo y arranqué el reloj biológico.

Imaginé que saldría sangre y que me dolería, por eso lo hice en la tina del baño, y tenía marcado en mi celular el número 911 para hacer la llamada por si necesitaba una ambulancia, pero no, parecía que mi reloj biológico también quería salir.

Ustedes se preguntarán cómo sé que lo extirpado era el reloj biológico. Lo sé porque ya no sonaba un *tic-tac* dentro de mí, ahora sólo oía un *bum-bum*, lo cual implicaba que sí me había arrancado el reloj biológico y no el corazón.

Es difícil describir mi reloj biológico, creo que nunca había visto algo así.

Y lo que me preocupaba no era cómo se veía, sino qué haría con él. Enterrarlo no era una opción porque no quería darle a la tierra otro reloj biológico; tampoco podía tirarlo al mar porque no es un basurero y no sabía si volvería a utilizarlo; entonces, decidí ponerlo en un vaso con agua.

Ese día no noté algo inusual en mí por haberme sacado el reloj biológico; sin embargo, tenía que asegurarme de que todo estuviera bien. Me hice un chequeo médico general, sin decir por qué me lo hacía, el cual salió bien. Incluso fui con mi ginecóloga, a quien le pedí que me hiciera un ultrasonido y encontró todo normal; pero me miraba y me miraba como queriendo preguntar algo. No se atrevió. Lo mismo me pasó con mi madre, me miraba como tratando de descifrar algo, tampoco lo hizo.

Pasaron los días, las semanas, los meses, las estaciones del año, hasta llegar a mi cumpleaños, y yo no veía nada raro o nuevo en mí; seguían

creciendo mis canas, continuaban apareciendo mis arrugas, el tiempo no se detuvo y yo no quería que se detuviera, sólo quería darle vacaciones a mi reloj biológico, el cual tampoco tuvo cambios, seguía igual que cuando lo extirpé. Considero que él entendió y agradeció. Lo digo por la forma tan rápida en que se dejó encontrar y arrancar. Era momento de separarnos, y tal vez algún día regresaría a su sitio. ¡Si es que logro encontrar de nuevo ese sitio!

Mujer humanamente perfecta

Juan Carlos Zavala Olalde

Independiente

Eres la mujer humanamente perfecta
sin palabras rimbombantes, luna y estrella.
Perfectamente humana, completamente bella,
decidida, valiente y completa.

Mujer humanamente perfecta.
Con una vida con historia y compleja,
llena de secretos, de olvidos y memorias,
con los pies en la tierra y con la fe eterna.

Mujer humanamente perfecta.
Mujer verdadera, mujer plena
que ha sufrido porque ha vivido.
Mexicana desde la raíz de la tierra.

Mujer humanamente perfecta
que sabe ser feliz y sonreír
ante la verdad y la belleza
como su forma de vivir.

Mujer humanamente perfecta.
Con historia indígena y habla hispana.
Con la sabiduría de la inocencia
y el silencio de la paciencia.

Mujer humanamente perfecta.
Sonrisa etérea y milenaria,
corazón con la paz verdadera
y la experiencia que serena.

Mujer humanamente perfecta.
Que decides tu vida porque es tuya
y arrebatas tu vida del destino
sin romper tu respeto a lo divino.

Mujer humanamente perfecta.
Te amo. Puedo ser a tu lado
sin competir y sin descuidarte.
Humanamente tu amante.

Martha Ramírez Landa ORCID: 0009-0008-5596-5447

Universidad Veracruzana, México

Existen mujeres que desafían los mandatos patriarcales, aguerridas y combativas, mujeres que nos muestran la importancia de tejer redes afectivas con otras mujeres, que nos enseñan a no rendirse, a no callar y luchar. Así es Wendy López, una mujer originaria de Xalapa, Veracruz. Desde muy chica ha mostrado un rechazo a las injusticias sociales, cuestionando el porqué de ciertas prácticas machistas y la construcción social de la desigualdad.

Su larga trayectoria comienza en la militancia desde una posición de izquierda, leyendo, por ejemplo, sobre marxismo. En su búsqueda de ella misma como activista social se pregunta si existe una corriente que hable sobre las mujeres y es allí donde se encuentra con los feminismos.

Formarse como socióloga y artista plástica le permitió tener experiencias de vinculación con movimientos sociales muy importantes para la historia de México, como el movimiento zapatista, donde convivió directamente con el movimiento feminista de mujeres zapatistas. Este hecho le dio un giro a su visión de la realidad y a las formas de lucha, pues la lucha necesita un porqué, sobre todo en la actualidad, donde las mujeres luchamos por la supervivencia.

Wendy había tenido una inclinación al arte de protesta, pero se dio cuenta de que no era suficiente y que de igual manera hacía una exclusión de los postulados de mujeres; en una plática, confiesa no haberse sentido cómoda en los lugares convencionales de arte, pues de repente había limitaciones de expresión que hacían adecuarse a las *formas* de hacer arte y

de lo que es arte; pero ella se ha mantenido firme en su posicionamiento feminista disidente.

Es una referente importante en la historia reciente de Xalapa. Es la primera mujer que se autotitula *artista* feminista en la capital veracruzana. El *artivismo* feminista es un fenómeno artístico que surge dentro del movimiento feminista como una forma de intervención social contra problemas sociales que afectan principalmente a las mujeres, como la violencia contra ellas, la búsqueda de derechos, la reapropiación de nuestros cuerpos o la visibilización de las mujeres en espacios públicos.

Wendy tiene una trayectoria artística de 18 años; de manera personal tiene la colectiva Fauna Urbana, y en conjunto forma parte de las colectivas Diarias Global y Disidentas (antes llamada Red Mutuas). Estas dos últimas nacen en el contexto de la pandemia por covid-19, a raíz de las problemáticas que enfrentan las mujeres en Latinoamérica y el Caribe. Disidentas fue impulsada por Cerrucha, Lorena Wolffer y María Laura Rosa, con madrinas como Mónica Mayer y Magali Lara; mientras que Diarias Global es un proyecto con iniciativa de Lorena Wol.

Wendy comenzó haciendo arte activista de manera individual y en colectivos como Las Profanas, además de realizar arte de acción y performance en Plaza Regina, en Xalapa (antes Plaza Lerdo). Grita por las que ya no están, por las que no pudieron gritar y por las que deben vivir. En sus primeras *performances* no había un sentido más allá de la protesta, conforme va avanzando en su desarrollo incorpora y encarna una lucha. Al principio aparecía con ropa de la cotidianidad y se paraba sola, poco a poco otras personas empatizan e intervienen, dejando de ser espectadores. Incluso ha acaparado los medios de comunicación locales, nacionales e incluso internacionales.

En 2017 presentó una *performance* en plaza Regina, Xalapa, con motivo del 8 de marzo, el cual nombró *Las embolsadas*. Dicho *performance* le dio reconocimiento internacional porque Veracruz estaba atravesando una fuerte ola de violencia a raíz del gobierno de Javier Duarte de Ochoa, además de mostrar de manera explícita la cruda realidad de la represión y desaparición de activistas.

Wendy tiene un acompañamiento en cada *performance*, incluso tiene un ritual antes y después de cada uno, porque para ella es una forma

de resignificar la lucha de otras mujeres que no pudieron hacerlo. Recientemente ha estado generando reacciones de todo tipo por renombrar calles como Xalapeños Ilustres e Insurgentes, al incorporar a las mujeres con una placa significativa Xalapeñas Ilustres e Insurgentas. Wendy ha seguido el conteo de mujeres asesinadas en el estado y en Xalapa, ella seguirá exigiendo justicia hasta que ya no falte ninguna.

Durante la pandemia por covid-19, Wendy se encuentra con el acuerpamiento de otras mujeres que se sienten como ella, que no encajan en los mandatos de la *artista* tradicional que hace arte bello, pues su arte cae en lo que algunas personas pueden etiquetar como grotesco, al no ajustarse a los criterios estéticos. Mucha de su obra explora y habita su cuerpo, se nombra, se define y encarna sus propias vivencias. En la construcción de su obra utiliza distintos materiales, pero también los resignifica, como la sangre menstrual o las prendas donadas por familiares de víctimas de feminicidio.

Habitaciones furtivas de Silvia Quezada

Gloria Vergara ^{ORCID: 0000-0003-1959-7305}

Universidad de Colima, México

Cuando José Luis Negrete me propuso la presentación de un libro de Silvia Quezada en Colima, pensé de inmediato que se trataba de un texto de crítica literaria, pues relacionaba su nombre con investigaciones sobre mujeres poetas o estudios de género. Pero esta vez la autora nos entregaba una novela. Fue una grata sorpresa encontrarme a Silvia como creadora, en esta fusión de roles que deja ver su narrativa, al referenciar claramente el papel de lectora y crítica en la figura de Marcela, quien llegó a un vecindario huyendo del marido para defender su libertad de estudiar letras.

Conformada de nueve partes y el epílogo, *Habitaciones furtivas* nos involucra en la trágica historia de Érika Mondragón, que corresponde a la de Rebeca Uribe Mondragón, nacida en Jalisco en 1912, y presuntamente asesinada en un cuarto de hotel de la Ciudad de México, a manos de otra mujer, en 1949. Tomada por un crimen pasional, la muerte de la escritora y actriz, quien además se desempeñaba como secretaria particular de María Félix, se convirtió en un escándalo para el mundo de la farándula y los medios de comunicación de aquel tiempo. Su obra quedó sepultada bajo la ignominia, y su vida “se mantuvo oculta por 70 años en los archivos literarios y policíacos en México” (p. 8). La novela de Quezada refuerza los hechos que ha investigado y referido en diversos trabajos académicos. De esta forma, con su fase creativa, la autora complementa el rescate de la vida y obra de la poeta Rebeca Uribe.

Habitaciones furtivas inicia sembrando la duda sobre el ¿suicidio?, ¿asesinato? de Érika. En una estructura de cajas chinas y ritmo detecti-

vesco, la historia reconstruye la cronología de las noticias desde el 8 de agosto de 1949, en que Érika salió de su casa, hasta el 14, cuando muere y le avisan a la Fénix. Ésta da una conferencia de prensa sobre su empleada; sin embargo, no esclarece nada acerca del crimen. Después, la cartografía narrativa diseña pistas sobre el móvil del asesinato, nos desplaza hasta *El Navío*, bar en el que Érika estuvo la última noche, antes de llegar al motel, con Mimi García.

Samuel y Jaime, amigos cercanos de la poeta, aparecen en el escenario como personajes fundamentales en la reconstrucción de la historia. A través de los apuntes y recuerdos de Samuel se sugiere un posible suicidio por sobredosis, que luego descartamos en el juego narrativo. Jaime es quien recibe el informe médico, quien nos muestra fragmentos del diario de Érika en donde se habla del deseo, la soledad, su amor por Úrsula Fariano. Nos comparte el sentido erótico del diario ¿ficticio?, ¿real?, ¿construido por Quezada? Los tiempos y verdades de la ficción opalescen en las referencias a la realidad. Se abre la necesidad de revisar el contexto lleno de crímenes de odio, al que ya Monsiváis aludía en sus ensayos sobre diversidad sexual y cultura mexicana del siglo XX. Así, el aparente suicidio empieza a tomar otros tintes cuando nos enteramos de que Jaime proporciona información secreta a Samuel. Con esto surge la idea de un feminicidio y se desvela, por parte de los medios de comunicación, la construcción de una historia que denigra a la poeta, como lo muestra la nota del diario *Cultura*.

Quezada introduce en su novela estrategias propias de la entrevista, del diario, notas de prensa, la biografía novelada, la historia ficcionalizada, etcétera. Ensambla voces de todo tipo y en todas direcciones: los editores, la madre, la jefa Fénix, las vecinas, los parientes, compañeros de trabajo, las amigas. Anota opiniones encontradas de quienes apreciaban a Érika, otros que la valoraban como poeta, pero también da voz a los temerosos del qué dirán, a quienes se mantuvieron al margen de la tragedia y el escándalo:

Era demasiado liberal/ Murió desangrada/ Yo sólo pido justicia/
no tomaba drogas/ era bien cumplida/ No la conozco/ A veces no
traía ni para un café/ Investigar por el morbo/ Mi querida Érika, me
llegó a pagar el cuarto de hotel/ Murió solita en el Hospital Juárez/
Nadie supo que era la poeta/ Era editorialista muy atrevida/ Que se

había suicidado/ Necesito decir que vale la pena leerla. Quiero ver su “Poema en intervalos” en las antologías... (p. 81-85).

La segunda parte de *Habitaciones furtivas* da cuenta de la investigación de Marcela: los documentos que tiene, los libros, la información recuperada, las fotos de Érika con personajes del mundo artístico. Describe los espacios de su búsqueda, la revisión de la prensa, la historia contextual de Uribe. Así, recorreremos, con Marcela, hemerotecas, bibliotecas, museos, iglesias, oficinas gubernamentales, para descubrir las habitaciones furtivas de Érika Mondragón.

En la novela los espacios se resimbolizan, al igual que el cuerpo de quien investiga, ataviada con guantes y cubrebocas, cuando la narradora enumera lo que va encontrando.

Habla de su tesis, de los poemas de Mondragón: “El mejor de los trabajos, para mí, se llama «Poema en intervalos», seguido por el «Romance a la madre» y «El sentido de morir»” (p. 112). La voz narrativa refuerza el valor de las fuentes orales al hablarnos de la visita que hace a don Adán Vizcarra. Marcela revisa los documentos obtenidos y deja ver el sentido de corrección que implica el proceso investigativo, así como el juego que se da entre la ficción y la realidad.

Cierra la novela con la aparición de Margarita, quien, al igual que Samuel y Jaime, aporta información a la historia. Marcela confiesa su pasión al leer a Érika Mondragón y su amiga Margarita le entrega la foto del periódico que anuncia la muerte de la escritora. Marcela se entera de que la camarera encontró a Érika desangrándose en el baño y que la obligaron a mentir en su declaración. Entonces entendemos que la historia se tergiversa para *salvar* un nombre del mundo artístico, ¿María Fénix?, sembrando el escándalo en la vida sexual de Érika. Esta parte abre nuevas líneas de investigación. Marcela visita el edificio donde vivió Érika, su tumba y se pregunta: “¿Enterrarían a Érika con aquel vestido que había mandado a la tintorería? ¿Asistió al funeral la mujer que la abandonó a su suerte en el hotel de paso?” (p. 138).

El epílogo contiene tachaduras, como si se tratara de un ejercicio transitorio; tachaduras que son ¿censuras?, ¿correcciones?, ¿borrosidades? Aquí nos enteramos de que Samuel “cerró su duelo dibujando el rostro de Érika Mondragón” (p. 139), que Úrsula no volvió a hablar de la poeta, y

que Marcela “supo que en un país como el suyo, Érika Mondragón seguiría siendo tabú por mucho tiempo” (p. 141). Con este último punto, Quezada pone sobre la mesa la urgencia de una crítica literaria que visibilice la calidad del trabajo poético de Rebeca Uribe Mondragón, haciendo a un lado el estigma de su muerte trágica y sus preferencias sexuales; una crítica que la coloque en el lugar que le corresponde en la historia de la literatura mexicana.

Quien se adentre en el mundo de *Habitaciones furtivas*, será testigo del crisol fragmentario habitado por las dos mujeres que buscan liberarse. La que huye del marido prolonga su travesía cuando decide rescatar la imagen de la poeta que surge en su camino de manera fortuita. Así, el ejercicio de palimpsestos que asobrona historias, fragmentos, destinos, personajes, se convierte en una aventura para quien investiga, quien narra y quien lee en la novela. Por esto podemos ver que tanto la escritura, como la investigación y la lectura son actos ¿detectivescos?, que implican viajes y obstáculos para llegar a buen puerto con la imaginación.

Referencias

Quezada, Silvia (2022). *Habitaciones furtivas*. Guadalajara: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Jalisco, 151 pp. ISBN: 978-84-19046-38-3.

Presentación

Investigación

Grooming y quemar: Agresiones sexuales en el estudiantado mexiquense durante el confinamiento 2020-2021

Luz María Velázquez Reyes | *Universidad Nacional Autónoma de México*

Alerta de violencia de género (AVGM) en el estado de Guerrero y sus acciones durante la pandemia

Georgina Vázquez Moreno, Diana Gómez Gómez | *Universidad Autónoma de Guerrero, México*

Apropiación de derechos sexuales en una universidad pública: Referentes para problematizar la violencia de género

Ignacio Lozano-Verduzco, Adriana Leona Rosales Mendoza, Fernando Salinas-Quiroz, Edgar Salinas Rivera | *Universidad Pedagógica Nacional, México*

Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la ciudad de México

María de Lourdes Salazar Silva, María de Lourdes Sánchez Velázquez, Laura Martínez Domínguez | *Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097, México*

Pablo Martínez Carmona | *CIESAS, Ciudad de México*

Construyendo mundo: Hacia una genealogía de las mujeres feministas en la cultura *hip hop* en México

Nelly Lucero Lara Chávez | *Universidad Nacional Autónoma de México*

De maestras y escritoras a periodistas: Evolución y actualidad del periodismo femenino en el Ecuador

Ana Gabriela Dávila Jácome | *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*

Análisis de las experiencias y oportunidades educativo-laboral de jóvenes madres y padres en la Ciudad de México

Vanessa Arvizu Reynaga | *El Colegio de México*

Aunque la rama se doble, vuelve a su sitio: Cambios en las masculinidades de estríperes heterosexuales para varones

Oscar Emilio Laguna Maqueda | *Centro Nacional de Información del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, México*

“¿Por qué me pesa tanto ser hombre?”: La construcción social de la masculinidad de varones universitarios de psicología

Luis Miguel Rodríguez Huerta, Ana Lis Heredia Espinosa | *Universidad Veracruzana, México*

Divulgación

El concepto de cuerpo en libros escolares del siglo XIX: Una lectura hermenéutica

Alma Delia Loredó Cabrera, Rosa María González Jiménez | *Universidad Pedagógica Nacional Ajusco CDMX, México*

Violencias de género en las instituciones de educación superior. La propuesta del Programa de Personas Orientadoras Comunitarias (POC) en la Universidad Nacional Autónoma de México

Cecilia Paz Contreras Ramírez | *Universidad Nacional Autónoma de México*

Inequidad de género en las hipótesis biológicas. Nuevas evidencias

Georgina Isabel García López, Arturo Enrique Orozco Vargas | *Centro Universitario Atlacomulco de la UAEM, México,*

Ulises Aguilera Reyes | *Facultad de Ciencias de la UAEM, México, Graciela Meza Díaz | Grupo Colegio Mexiquense, México*

Arte y Letras

Reloj biológico

Ana Cynthia Guzmán Tello | *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*

Mujer humanamente perfecta

Juan Carlos Zavala Olalde | *Independiente*

Semblanza

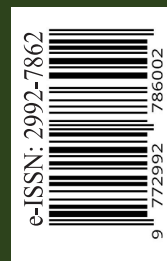
Wendy López

Martha Ramírez Landa | *Universidad Veracruzana, México*

Reseñas

Habitaciones furtivas de Silvia Quezada

Gloria Vergara | *Universidad de Colima, México*



UNIVERSIDAD DE COLIMA

acu
Asociación
Colimense de Universitarias