

Juventudes, género y violencia

Entretejidos en contextos contemporáneos

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
(coordinadores)

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Juventudes, género y violencia:
Entretejidos en contextos
contemporáneos

Juventudes, género y violencia: Entretejidos en contextos contemporáneos

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
(coordinadores)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Juventudes, género y violencia : entretejidos en contextos contemporáneos / Ana Cecilia Valencia Aguirre, Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, (coordinadores) – Primera edición. – México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2025

342 páginas

ISBN 978-607-2646-15-5

1. Juventud – Aspectos sociales – México 2. Masculinidad
3. Educación

LCC HQ799.M6

DC 305.2350972

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Juventudes, género y violencia: Entretejidos en contextos contemporáneos

Primera edición, junio de 2025

D.R. 2025, Ana Cecilia Valencia Aguirre, Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez (coordinadores)

D.R. 2025, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62209. Cuernavaca, Morelos, México

publicaciones@uaem.mx

libros.uaem.mx

Corrección de estilo: Elizabeth Pérez Trigo

Formación: Lucero Sandoval

Diseño de portada: Amy Vianney Montes Sales

Imagen de portada: Freepik

ISBN: 978-607-2646-15-5

DOI: 10.30973/2025/juventudes_genero_violencia



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0).

Hecho en México

CONTENIDO

Introducción	7
<i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i> <i>Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez</i>	
Identidad masculina en la encrucijada de las convocatorias y los procesos de subjetivación	25
<i>Raúl Enrique Anzaldúa Arce</i> Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco	
Adolescentes y reglamentos escolares: la interpelación de la norma frente a las nuevas masculinidades	67
<i>Ana Cecilia Valencia Aguirre</i> <i>José María Nava Preciado</i> <i>Alejandro César Antonio Luna Bernal</i> Universidad de Guadalajara	
Relatos docentes sobre masculinidad escolar indígena en Morelos	101
<i>Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez</i> Universidad Pedagógica Nacional, Morelos	
La educación superior y la configuración de las masculinidades	139
<i>Irene Aguado Herrera</i> Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala	
“Por internet lo consigo”: estrategias económicas de jóvenes afromexicanas migrantes retornadas en contextos rurales	169
<i>Alejandra A. Ramírez López</i> Benemérita Universidad Autónoma de Puebla <i>Belem Quezada Díaz</i> Universidad Autónoma del Estado de Morelos Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología	

La masculinidad hegemónica y el amor romántico. De las expectativas de género a las masculinidades no violentas	199
<i>Paris González Aguirre</i> Universidad de Guadalajara	
Mujeres violentadas. Desnudando lo real de las narrativas	229
<i>María Teresa Prieto Quezada</i> <i>José Claudio Carrillo Navarro</i> Universidad de Guadalajara	
Manifestaciones de violencia simbólica de género en una institución de educación superior para el campo educativo	257
<i>Andrea Belén Vargas Gómez</i> <i>Josué Eduardo Villegas Reyes</i> <i>Gloria Martínez Martínez</i> Universidad Pedagógica Nacional, Tlaquepaque Jalisco	
La violencia simbólica de género y el lenguaje no incluyente (encubierto) como elementos que generan y perpetúan la discriminación en el ámbito jurídico	289
<i>Aída Figueroa Bello</i> Universidad Autónoma de Nuevo León <i>Gerhard Niedrist</i> Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey	
Epílogo. Tejiendo futuras reflexiones	327
<i>María Esmeralda Correa Cortez</i> Universidad de Guadalajara	
Semblanzas de autoras y autores	337

INTRODUCCIÓN

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez

Tranquilidad de hablar

Hablo con la tranquilidad
de los que no tienen que ser oídos,
de los que nadie tiene que escuchar.

Ahora mismo soy como el pajarito
al que no acierta ninguna piedra,
el pez que no lo pescan, feliz en el agua.

Las palabras me arropan en este rato
que lo paso hablando con vos
y no siento nada de frío
y no me asusta ni un poquito la obscuridad.

Mirá cómo ya todo lo que decimos
se hace de la sombra,
y nadie nos escucha ni a vos ni a mí,
y hablamos muy tranquilos
como si conociéramos la lengua de los pájaros.

Mirá cómo lo que decimos la perfuma a la noche,
igual que si las palabras se abrieran como flores,
como si nuestro idioma fuera una flor rarísima,
de esas que se abren
aunque no haya luz.

Sonia Scarabelli (2014)

El libro *Juventudes, género y violencia: Entretejidos en contextos contemporáneos* tuvo como génesis el trabajo conjunto de Irene Aguado Herrera de la Universidad Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores (FES) de Iztacala; Raúl Enrique Anzaldúa Arce de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco; Ana Cecilia Valencia de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, y Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos. Dicha labor de investigación inició con la organización de una mesa redonda sobre masculinidades, organizada en 2023 por la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos y la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la UAEM, a través de Francisco Rubén Sandoval Vázquez, en la que participaron Aguado, Enríquez y Valencia.

Las mesas de discusión y las tareas de investigación sobre masculinidades desarrolladas por los citados investigadores se concretarán con la publicación del libro: *Masculinidades y deliberaciones: posibilidades actuales para la reflexión social*, coordinado por Inda Saéñz y Gustavo Enríquez. El interés común de Aguado, Anzaldúa, Enríquez y Valencia sobre masculinidades conllevó a la organización del simposio “Cuatro lecturas de las masculinidades desde las subjetividades y las tensiones contemporáneas en contextos socioeducativos”, organizado por la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía con sede en España (AIDIPE), en la Universidad de Barcelona, España, en junio de 2024.

Este simposio nos condujo a plantear la necesidad de profundizar las investigaciones, así como la divulgación y el diálogo con colegas académicos de otros contextos para producir estudios afines, lo cual se tradujo en la presente obra. En esta, colegas, investigadores e investigadoras, atendieron la convoca-

toria concretada en tres temáticas centrales: *juventudes, violencia y género*, las cuales configuran un entramado que atraviesa las problemáticas abordadas en los nueve capítulos que conforman este libro.

Así, en el presente, se muestran los estudios de dieciséis investigadores e investigadoras de seis universidades públicas y una privada: Universidad de Guadalajara; Universidad Pedagógica Nacional, unidades Ajusco, Cuernavaca y Tlaquepaque; Universidad Nacional Autónoma de México FES Iztacala; Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad de Nuevo León, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey campus Monterrey. Estos nos presentan los resultados de investigaciones, análisis y reflexiones que nos permiten repensar y *poner en la mesa* nuevas disertaciones sobre los fenómenos convocados en la presente obra.

Una de las claves del texto es visibilizar a las juventudes, desde su pluralidad, en diversos contextos —en instituciones escolares, cotidianas y laborales—, todos ellos, trastocados, de alguna u otra manera, por las distintas formas de violencia que se dan en la sociedad, en los intercambios subjetivos, en los sistemas educativos, familiares e institucionales. Con lo anterior, se afirma la tesis de que las juventudes son plurales y complejas. Asimismo, estos textos tensionan la innovación y la tradición, replantean los contextos y, a su vez, retratan la violencia como expresión de las formas de subjetivación en las relaciones sociales y los vínculos con alteridades e instituciones, lo que nos muestra la complejidad que enfrentan las juventudes en los contextos contemporáneos.

Por su parte, el género como detonador de diferencias, jerarquías y separaciones entre hombres, mujeres, personas no

binarias refuerza las exclusiones sociales, culturales, étnicas y las diferencias en las capacidades. Otra de las claves del texto es mostrar las relaciones y la interseccionalidad de estas temáticas, con el fin de identificar la violencia, el género y la juventud como ejes de indagación, discusión y problematización que permitan pensar de manera crítica y actuar con compromiso social.

El espectro de la violencia en el ámbito social y educativo es una temática compleja, pero ineludible dada la enorme cantidad de situaciones, nudos problemáticos y vivencias que atropellan la realidad social en las instituciones¹. La violencia nos toca y muestra sus rostros, sus huellas y sus desgarraduras en las situaciones escolares reportadas tales como empujones, porrazos, injurias y, recientemente, en los homicidios, todos los cuales llevan a la discusión frontal sobre el reconocimiento del otro, sus derechos y las prácticas de negociación para propiciar una participación democrática en las organizaciones sociales². La violencia entre personas en las instituciones educativas (Furlán y Ochoa, 2021; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) da cuenta de esta realidad, frente a la cual, es necesario el trabajo conjunto de sus agentes sociales. Este libro, a través de sus capítulos, toca dichas temáticas; en los trabajos sobre violencia simbólica y de género, se muestra, claramente, la realidad expresada, narrada e indagada por las autoras y los autores.

La juventud como construcción social, cultural y política demanda una lectura abierta, plural y respetuosa con el objetivo

¹ La lista de autores es larga, basta señalar tres que discuten sobre la violencia: Norbert (1994), Wolfgang (2006) y Byung-Chu (2013).

² La investigación sobre la violencia desde el desconocimiento del otro la realiza Martínez (2016); sobre la educación para la paz: Jares (2004) y la Unesco (2010).

de situar, en el terreno actual, la voz, las situaciones y la participación de los jóvenes en la realidad institucional contemporánea³. Las y los jóvenes enfrentan el mundo desde las ausencias, las preguntas y la carencia de oportunidades sociales presentes desde el siglo xx y en estas dos primeras décadas del xxi, lo que se refuerza por la complejidad de sus vidas plagadas por la brutalidad social⁴. La rudeza que viven, las demandas e invitaciones forzadas del crimen organizado, el cierre en las propuestas laborales, la cultura del consumo y la violencia del capitalismo gore dan cuenta del contexto que cotidianamente habitan las juventudes (Nateras, 2016; Valencia, 2010). Los capítulos aquí reunidos mencionan estos actantes en sus avances y muestran sus historias; las realidades relatadas, asignadas e investigadas de forma indirecta o directa lo indican.

Por otro lado, concebimos el género como una categoría de análisis necesaria para la comprensión de la historia, la política, la cultura y la economía, así como para la explicación racional del mundo, la vida y las relaciones humanas (Lomas, 1999; Scott, 2008). Esta es una categoría cargada de sentidos, que atraviesa diversos ámbitos epistémicos y prácticos con consecuencias simbólicas y materiales, pues se convierte en una herramienta de autoafirmación, intercambio, control, mediación, así como de supervivencia y reproducción de estereotipos y violencias. El género asume diferentes perspectivas que se concretan en relaciones desiguales o diferentes entre hombres y mujeres y, de manera más reciente, en las críticas a estas construcciones

³ El trabajo de Dardo Scavino (2015) da cuenta de las problemáticas de la juventud.

⁴ Las acuciosas investigaciones de Rossana Reguillo (2021) y el texto de Rita Segato (2021) dan muestras de estos fenómenos.

binarias a través de relaciones no binarias de los grupos LGBT+ (Butler, 1990, 2004). Desde esta perspectiva, los capítulos toman posiciones particulares con la finalidad de visibilizar dichas diferencias y reconocerlas como posibilidades analíticas y de discusión político-ética. Esto, de manera que se promueva una tarea equitativa entre seres humanos y se configure un proyecto democrático en el que tales vínculos e interseccionalidades abran posibilidades diferentes al orden actual.

Las tres temáticas centrales: *juventud, género y violencia* están interrelacionadas, interpuestas, de tal manera que no es posible comprender una sin la otra. Conllevan una interseccionalidad que permite entender la opresión, dominación y discriminación que se evidencian al explicar las injusticias, la exclusión doble, triple o múltiple que se producen por ser joven, mujer, hombre, homosexual, no binario, etcétera, en las relaciones entre clase, raza, edad y género en la sociedad mexicana (Crenshaw, 1991; Sáez, 2012).

El primer capítulo, titulado “Identidad masculina en la encrucijada de las convocatorias y los procesos de subjetivación”, escrito por Raúl Enrique Anzaldúa Arce, de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, plantea que la identidad de género es independiente del sexo biológico y de la orientación sexual, está cargada de elementos que se asignan como significado de lo que es ser mujer u hombre en una sociedad y época determinada. Esto conlleva a significaciones imaginarias que instituyen y establecen diferencias entre géneros que se naturalizan y normalizan. Para Anzaldúa, estas desigualdades jerarquizadas permiten el ejercicio del poder y configuran necesidades, deseos, concepciones, valores y comportamientos. El género instauro lo femenino y lo masculino a través de las convocatorias de identidad. El trabajo de Anzaldúa es un

marco comprensivo para explicar la categoría de género desde las significaciones imaginarias y las convocatorias de identidad en un magma de creencias, valores y acciones que enfatizan el papel del patriarcado como una marca que intenta determinar la inferioridad de la mujer frente al hombre. Algunos de los referentes para el análisis son tomados de contenidos en redes sociales los cuales muestran estos entramados de identidades.

En el segundo capítulo, “Adolescentes y reglamentos escolares: la interpelación de la norma ante las nuevas masculinidades”, los autores, Ana Cecilia Valencia Aguirre, José María Nava Preciado y Alejandro César Antonio Luna Bernal, de la Universidad de Guadalajara, investigan cualitativa y contextualmente las narraciones de adolescentes sobre el reglamento escolar con el fin de comprender sus apreciaciones y el impacto de este en la configuración de sus concepciones sobre la masculinidad. El apartado muestra la interpelación constante de la norma sobre las nuevas masculinidades de los adolescentes en escuelas secundarias. Las apreciaciones de las normas escolares, de acuerdo con Valencia, Nava y Luna, influyen en el relato de los adolescentes sobre su identidad y produce situaciones paradójicas; por un lado, el énfasis sobre el respeto a las expresiones de las masculinidades disímiles; por el otro, la realidad institucional de exclusión de los estudiantes que están fuera de los márgenes heteronormativos propuestos. Se aleja a los *raritos* bajo el argumento del respeto a los derechos de los escolares y sus valores. Falta una escucha clara por parte de los adultos, lo que produce una molestia intensa en los jóvenes y propicia una crítica al autoritarismo institucional que viven los estudiantes en las secundarias del país. Este capítulo invita a pensar analíticamente sobre la agresión y violencia ejercida hacia las masculinidades *suaves, divergentes, distintas* a la

heterosexual o cisgénero, como las homosexuales y no binarias. Se deben evitar las etiquetas institucionales como “pareces un homosexual”, “aquí vienes a aprender valores”, “si en tu casa te permiten eso, aquí no”, que son ejemplos de micromachismo en las instituciones secundarias. La mirada atenta, el registro minucioso y la voz clara de este grupo de jóvenes permiten a Valencia, Nava y Luna invitar a reconocer el derecho a la diferencia, con el objetivo de procurar instituciones de educación secundaria más equitativas y democráticas.

En el tercer capítulo titulado “Relatos docentes sobre masculinidad escolar indígena en Morelos”, Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, realiza un análisis de las narrativas sobre la masculinidad escolar indígena con base en la historia, las diferencias étnicas y la distinción de géneros como elementos de la construcción de lo que es ser un mexicano mestizo del siglo xx, la cual prevaleció en el imaginario de lo nacional apegada al ideal del hombre como el ser genérico en este siglo xxi. El análisis histórico, étnico y de género le permiten comprender el impacto de este imaginario masculino en las escuelas públicas indígenas. Explica Enríquez que el mexicano mestizo, mediante el uso de categorías implícitas de raza y género y desde su sello dominante heteropatriarcal, delimitó al *hombre universal* y señaló sus rasgos heteronormativos. En este marco, la asignación del género en la educación indígena se erigió por la gracia de occidente, por el espacio acotado por los mestizos y al amparo del mundo masculino heterosexual, androcéntrico y patriarcal. La cartografía de género indicó roles, normas y reglas de participación social, cultural, económica y política entre hombres y mujeres. La formación de la ciudadanía mexicana y el género expresa Enríquez, fue una labor desarrollada a través de la es-

cuela y los docentes como partes esenciales del trabajo ideológico del gobierno mexicano. Por último, indica la masculinidad arbitraria mestiza y la huella que dejó sobre las comunidades escolares indígenas estudiadas a través de la violencia masculina, el rechazo a la homosexualidad, la vestimenta tradicional de la mujer y su labor como ama de casa. El hombre “dice, piensa y hace” en la familia. La actuación de hombres y mujeres más equitativa en la comunidad se cuele en la escuela e incide en los modos de trabajar de manera colaborativa y entre iguales.

El capítulo cuarto, “La educación superior y la configuración de las masculinidades” de Irene Aguado Herrera, académica de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, menciona que las instituciones se han transformado desde dispositivos legales y normativos. Concretamente, Aguado plantea que el movimiento feminista (el cual, entre sus reivindicaciones fundamentales, establece el reconocimiento de los derechos políticos y de acceso a la educación en igualdad de condiciones), así como el movimiento por los derechos humanos han tensionado la configuración de las masculinidades. Las instituciones se han transformado a partir de las luchas feministas, cuyas consecuencias han generado cambios sociales, económicos y culturales que se reflejan en nuevas formas de organización social. El interés de Aguado se sitúa en las instituciones de educación superior y el género masculino. Dado que su propósito es analizar las significaciones en torno a lo que se denomina *masculinidad* como efecto de lo instituido en una universidad pública mexicana, ella parte de las políticas de género en la educación superior recuperadas en entrevistas en profundidad de seis profesores y seis estudiantes universitarios, como parte de una investigación de naturaleza cualitativa y desde una perspectiva clínica institucional.

Así, con base en el análisis de los testimonios de sus doce entrevistados, encuentra que existe un proceso de transformación que genera incertidumbre, contradicciones e, incluso, vulnerabilidad. Entre las conclusiones de Aguado, ella refiere que esto se debe a que, en las propuestas institucionales, no han sido tomados en cuenta los hombres y a que la cuestión del género se circunscribe a lo femenino. Asimismo, encuentra tensiones entre lo que se dice formalmente y lo que se lleva a cabo en la práctica cotidiana.

El quinto capítulo titulado “‘Por internet lo consigo’: estrategias económicas de jóvenes afromexicanas migrantes retornadas en contextos rurales”, de las autoras Alejandra A. Ramírez López, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y Belem Quezada Díaz, profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, tiene como propósito analizar las estrategias económicas de mujeres jóvenes afromexicanas de contextos rurales cuya base es el uso de internet, y que se encuentran en circunstancias en las que el racismo estructural las ha relegado de oportunidades laborales dignas. Este trabajo utilizó el método etnográfico; estacan aspectos como la expectativa laboral, el acceso al mercado y la toma de acciones para la creación de autoempleo o emprendimientos comerciales. Las autoras, Ramírez y Quezada, parten de considerar que los fenómenos de migración se han subjetivado con la expectativa de una mejor vida, así, el sueño americano es considerado el proyecto de vida de personas en condiciones de vulnerabilidad y pobreza como consecuencia de las políticas neoliberales. No obstante, las autoras sostienen que estas condiciones de desigualdad se acrecientan con la discriminación racial y de género. Ejemplo de ello son las jóvenes afromexicanas de la Costa Chica de Oaxaca, quienes sufren de múltiples violencias

estructurales, después de vivir la migración, ante el retorno a sus comunidades de origen. Ramírez y Quezada consideran que las mujeres tienen limitantes de acceso al mercado laboral por su condición de género debido a la reproducción de estereotipos. Estas limitaciones se acentúan en las jóvenes afro mexicanas dada la racialización y sus consecuentes estereotipos que consideran a las mujeres blancas y mestizas como *mejores* para desempeñar ciertos trabajos. De manera que la desigualdad de género se suma al empobrecimiento de los contextos rurales, lo que limita, aún más, las posibilidades de hallar trabajo. Debido a ello, estas mujeres migrantes retornadas son comprendidas como agentes dinámicas que construyen sus propias fuentes laborales a través del uso de redes sociales e internet.

El sexto capítulo es “La masculinidad hegemónica y el amor romántico. De las expectativas de género a las masculinidades no violentas” de Paris González Aguirre, de la Universidad de Guadalajara. En esta investigación, se estudiaron, de manera diligente, la masculinidad y el amor romántico a través de talleres sobre masculinidad con un grupo de hombres en Guadalajara. El concepto de *amor romántico* sirve al doctor González como pretexto heurístico para diseccionar la masculinidad dominante (heterosexual, impositiva y unilateral) e indagar sobre el tipo de teleología del amor en la promesa de *salvación individual masculina* mediante la amada. El amor romántico muestra quiebres, pero sigue funcionando como un escenario propicio de seducción, enamoramiento, agresividad en la conquista y, sobre todo, de la importancia de proteger a la mujer amada. Guadalajara es un espacio arquetípico, de acuerdo con las ideas indagadas por González, donde el amor romántico continúa reproduciendo expectativas de género tradicionales, así como un espacio de estudio sobre el poder

desigual y la opresión encubierta en las relaciones amorosas de pareja. Estos procesos de socialización románticos sitúan a las mujeres, inquiera la investigación, en el lugar de la opresión e indefensión, por ejemplo, se narra en una parte de la investigación: “las mujeres se enamoran de todos. (Lo saben porque) a cada rato lo están viendo, no le despega la vista.” Mientras que los hombres, cuando se enamoran, “toman cervezas”. Los relatos muestran la pasividad femenina y la agresividad masculina en la vinculación y el contrato amoroso romántico. Los imaginarios de género, de acuerdo con González, se aprenden en la interacción, se interiorizan en la conquista erótica y se realizan en la vida cotidiana. La apuesta, finaliza el doctor González, es cuestionar las prácticas masculinas violentas contra las mujeres, las infancias, así como contra otros hombres diferentes al heterosexual y sus relaciones amorosas.

El séptimo capítulo, “Mujeres violentadas. Desnudando lo real de las narrativas” de la doctora María Teresa Prieto Quezada y del doctor José Claudio Carrillo Navarro, de la Universidad de Guadalajara, narra tres historias. La primera, la experiencia de una mujer indígena; la segunda, la vida de una mujer ciega sujeta a los designios de su familia, su padre y su pareja; la tercera, las peripecias de una mujer con cáncer de mama por mantener a su familia. La violencia social hacia las mujeres se describe a través de sus relatos. El capítulo parte de la vida de estas tres mujeres y sitúa su voz y sus narrativas como objeto de comprensión contextualizada. Los relatos recuperan sus experiencias tal y como fueron reveladas por ellas, con el propósito de generar un punto de tensión y complejidad epistemológica. En estas narraciones, se introduce una polifonía en la que se aprecia la violencia contra las mujeres y un núcleo argumental que las une. Las historias son contadas, expresan Prieto y Carrillo,

como experiencias primarias desde un determinado dilema, y toman a cada uno de los actantes, no para recoger y comparar sus versiones, sino para mostrarlos como un texto abierto a diferentes interpretaciones. De esta manera, Prieto y Carrillo narran las historias de Citlalli, Esperanza y Sara. La experiencia de Citlalli encarna la violencia “al conocer el comportamiento traicionero y agresivo de muchos hombres, incluso de sus familiares” políticos. El relato de Esperanza, enferma de cáncer de mama, describe cómo la escucha es una herramienta poderosa: “un oído atento y un hombro para llorar” con las personas que sufren su misma situación. El ser hospitalaria, en Esperanza, es una manera de apoyar a quien le pide ayuda sincera y honestamente. Su historia muestra las dificultades de quien no afronta obstáculos, carencias y pone en tela de juicio su situación. El relato de Sara, una mujer ciega, muestra los vacíos emocionales de quien intenta ocultar sus problemas. El capítulo cierra de la siguiente manera: “las mujeres adquirirían una sabiduría vital y un arsenal de recursos aún mayores que las hacían parecer más vivas, fuertes y empoderadas”.

El siguiente texto, “Manifestaciones de violencia simbólica de género en una institución de educación superior para el campo educativo” de Andrea Belén Vargas Gómez, Josué Eduardo Villegas Reyes y Gloria Martínez Martínez, de la Universidad Pedagógica Nacional-Jalisco, es una disertación sobre la violencia simbólica de género en la educación superior y da ejemplos concretos de esta, no dicha, pero marcada fuertemente en la subjetividad de las mujeres. En este capítulo, se desarrolla una investigación de carácter cualitativo. El eje de estudio es la violencia simbólica de género en Bourdieu; es decir, la naturalización de tal violencia mediante la aceptación de desigualdades, distingos y sometimientos por parte de la víctima.

En su investigación, Vargas, Villegas y Martínez mencionan el abuso de poder como una de las problemáticas más preocupantes de este tipo de violencia. Explican cómo algunos superiores, en el trabajo, buscan mantener el control y la autoridad mediante prácticas represivas y abusivas. Reconocen los rumores malintencionados para la creación de un clima desfavorable entre el personal docente en el que las diferencias de género se refuerzan. Los chismes afectan la reputación y la imagen pública de las docentes e impactan significativamente en su bienestar emocional y autoestima. Remarcan los comentarios despectivos y sexistas dirigidos, especialmente, hacia las docentes, mismos que cuestionan su competencia profesional, minimizan sus logros y refuerzan estereotipos de género negativos. Las actitudes discriminatorias debilitan la confianza y el sentido de valía de las docentes, lo que genera un escenario desigual y de poco reconocimiento laboral. La participación político-comunitaria indica diferencias claras entre hombres y mujeres que se filtran en las relaciones e interacciones escolares subrayando las capacidades sociales de los hombres, de manera especial, en los espacios públicos. Vargas, Villegas y Martínez terminan refutando los estereotipos, promoviendo la igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres, e indicando la necesidad de una educación en igualdad de género con entornos inclusivos y respetuosos.

En el último capítulo, “La violencia simbólica de género y el lenguaje no incluyente (encubierto) como elementos que generan y perpetúan la discriminación en el ámbito jurídico” de la doctora Aída Figueroa Bello y del doctor Gerhard Niedrist, se establece una disertación, desde el ámbito jurídico, sobre la violencia simbólica de género en esta disciplina y la necesaria discusión de sus consecuencias políticas y culturales en la

sociedad mexicana. Los autores analizan textos jurídicos con el fin de identificar su fondo argumental y sus implicaciones en la violencia simbólica de género. Dicho tipo de violencia es una brusquedad indirecta diferente a la directa en la que resultan visibles sus características lesivas y perjudiciales, pero naturalizadas por la persona agredida. Por ejemplo, Figueroa y Niedrist expresan que frases cotidianas como: “la que no enseña, no vende”, “vieja, el último”, “ese trabajo es para hombres”, “calladita te ves más bonita”, “mujer que sabe latín, ni encuentra marido, ni tiene buen fin”, “la mujer y el sartén, en la cocina estén”, “mujer al volante, peligro constante” constituyen una forma peculiar de dominación que institucionaliza la violencia simbólica mediante la legitimación y la socialización. Traducir la obediencia ciegamente en aquello que debe permanecer oculto, expresan Figueroa y Niedrist, se hace implícito en el derecho, en el lenguaje jurídico, en sus preceptos normativos, imperativos, prescripciones en los que la violencia simbólica resulta evidente. En el derecho, el orden y la normatividad jurídicos, la violencia simbólica encuentra cabida, se escabulle y esconde tras las palabras. La autora y el autor señalan que uno de los rasgos característicos de este tipo de violencia es su perversidad, es decir, su presencia encubierta. De ahí, la necesidad de identificarla y descifrarla en lo aparentemente atinado y adecuado del orden (jurídico) de las cosas, en la legitimidad y solidez de las significaciones no cuestionadas. La tarea es diseccionar las representaciones simbólicas de los mandatos normativos que conforman el derecho como campo y habitus jurídico.

Estos nueve capítulos argumentan de manera crítica sus temas a fin de esclarecer contextos institucionales particulares e invitar a sondear nuevas significaciones para comprender y proponer otros sentidos más equitativos, respetuosos y

hospitalarios. Las deliberaciones aquí reunidas abren espacios para el debate con el objetivo de discutir e inducir a la elucidación de las ideas, concepciones y planteamientos propuestos en cada uno de los capítulos del libro. Con ello, manifestamos la necesidad de seguir el derrotero del examen crítico, el disenso y la posibilidad de entablar nuevas líneas de trabajo con otras compañeras, compañeros y compañeres interesados en lo expresado a lo largo del texto.

Consideramos que estos trabajos ofrecen una mirada de experiencias, situaciones y contextos relacionados con el entramado de las juventudes, el género y la violencia. Por tanto, esperamos contribuir a la discusión, aportar reflexiones y abrir nuevas líneas de indagación hacia otros escenarios que merecen revelarse porque, en la medida en que eso ocurre, mostramos nuestra propia trama subjetiva, la de otros, otras y otros. Creemos que lo interesante es la invitación a un escenario en el que cada cual podrá tomar su lugar en el diálogo, o bien, mediante la tarea del espectador: dejar constancia de lo visto y nombrado, y poder contar, con voz propia, una experiencia a las otredades. Porque investigar es mostrar un camino sin cierrres y con sinuosidades; es un libro inconcluso y abierto, en el que lector y autor dialogan y comparten la autoría. El lector podrá leer este texto a partir del capítulo que lo interpele ya que no hay un orden ni una lógica rígida; esperamos que las únicas condiciones sean el interés por comprender, la dialogicidad, la polifonía y el intercambio.

Finalmente, los coordinadores del libro agradecen la colaboración de autoras y autores, investigadoras e investigadores, además de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por su apoyo para permitirnos hacer circular las ideas escritas

y compartir, con otras personas, diferentes formas de expresión sobre las juventudes, la violencia y el género.

Referencias

- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Paidós.
- Byung-Chu, H. (2013). *Topología de la violencia*. Titivillus.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1.241-1.299.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18, 1-19.
- Furlán, A. y Ochoa, N. (2021). *Lo que el investigador necesita saber para indagar sobre violencia y convivencias escolares*. Conferencia virtual inédita sitúa claramente el terreno.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Eusko Jaurlaritzza/Gobierno Vasco.
- Lamas, M. (1995). *Cuerpo, sexo y política*. Océano.
- Lomas, C. (1999). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós Educador.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31.
- Nateras, A. (2016). *Juventudes sitiadas y resistencia afectiva*. (Tomo I). Gedisa.
- Norbert, E. (1994 [1981]). Civilización y violencia. *Reis*, 65, 141-151.
- Reguillo, R. (2021). *Necromáquina: Cuando morir no es suficiente*. Kindle.
- Sáez, J. (2012). Las políticas del SIDA y la cultura bear desde una perspectiva “interseccional”. En Raquel (Lucas) (Ed.), *Inter-*

- secciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada temas contemporáneos*. Edicions Bellaterra.
- Scarabelli, S. (2014 [1968]). Tranquilidad de hablar. En: Ezequiel Zaidenweg (selección y prólogo). *Penúltimos. 33 poetas de argentina* (p. 99). UNAM/Coordinación de Difusión Cultural/Dirección de Literatura.
- Scavino, D. (2015). *Las fuentes de la juventud. Genealogía de una devoción moderna*. Eterna Cadencia
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. FCE/UACM.
- Segato, R. (2021). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo libros.
- Unesco. (2010). *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. OREALC/Unesco Santiago.
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.
- Wolfgang, S. (2006 [1996]). *Tratado sobre violencia*. ABADA Editores.

IDENTIDAD MASCULINA EN LA ENCRUCIJADA DE LAS CONVOCATORIAS Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN¹

MALE IDENTITY AT THE CROSSROADS OF THE CALLS AND THE PROCESSES OF SUBJECTIVATION

Raúl Enrique Anzaldúa Arce
Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco
reanzal@yahoo.com.mx

Resumen

El presente trabajo analiza qué es el género y cómo se llegó a esta concepción; para, después, exponer la forma en la que se ha convertido en una institución de desigualdades sociales entre mujeres y hombres, enmarcada en un dispositivo patriarcal en el que convergen otras instituciones, discursos, prácticas, valores y disposiciones diversas, con efectos de subjetivación, y establece una cultura patriarcal para el sometimiento y la explotación de las mujeres.

Se aborda cómo se construyen las identidades de género a partir de convocatorias transmitidas por diversas instancias sociales. De manera especial, se muestran algunas que aparecen en redes sociales, donde se difunden contenidos que buscan modelar las subjetividades masculinas.

¹ El presente trabajo se elaboró a partir de los avances de la investigación *Subjetivación de la violencia*, que se desarrolla para la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco, en la Ciudad de México.

Se analiza la conformación de las identidades masculinas a partir de ejemplos de páginas de Facebook, que convocan dos formas distintas de masculinidad: las hegemónicas, que reproducen el modelo patriarcal de hombre empoderado, dominador y misógino, aquellas que intentan difundir concepciones y valores diferentes, que apuestan por la equidad de géneros y que impugnan las identidades masculinas patriarcales.

Palabras clave: identidad, género, feminismo, masculinidad, patriarcado

Abstract

This paper analyzes what gender is and how this conception was arrived at to, then, expose the way how it has become an institution of social inequalities between women and men, framed in a patriarchal device where other institutions, discourses, practices, values and diverse dispositions converge, producing subjectivation effects, establishing a patriarchal culture for the subjugation and exploitation of women.

It addresses the way in which gender identities are constructed because of calls transmitted by various instances of socialization. In particular, some calls that appear in social networks are shown, where contents that seek to shape male subjectivities are disseminated.

The conformation of masculine identities is analyzed based on examples of Facebook pages that call for two different forms of masculinity: the hegemonic ones that reproduce the patriarchal model of the empowered, dominating and misogynist man, as well as those that try to disseminate different

conceptions and values, which aim at gender equity and challenge patriarchal masculine identities.

Keywords: identity, gender, feminism, masculinity, patriarchy

Introducción

El feminismo ha mostrado que el género es una construcción social independiente del sexo biológico con el que se nace y de la orientación sexual que se asume. El género se refiere a las atribuciones socioculturales que se asignan como significaciones de lo que es ser mujer y hombre en una sociedad y época determinada.

Lo femenino y lo masculino son construcciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2013) que establecen una serie de diferencias entre mujeres y hombres, que se hacen pasar por naturales y se normalizan. Estas diferencias instauran desigualdades jerarquizadas de que permiten el ejercicio del poder de los varones sobre las mujeres, lo que favorece su dominio y explotación.

La lucha por la igualdad de derechos, condiciones de desarrollo y oportunidades para las mujeres, ha sido larga y difícil. Si bien su interés se ha centrado en la emancipación femenina y la crítica al régimen patriarcal, en la actualidad, se ha comenzado a investigar e intervenir en los diversos factores que participan en la conformación de las masculinidades.

Las masculinidades se construyen a partir de convocatorias de identidad, que hoy en día, son bastante diversas y contradictorias. A estas las podemos reunir en dos grandes grupos: las masculinidades hegemónicas, primordialmente, de carácter patriarcal, y las subalternas o alternativas, de estas, algunas cuestionan los modelos masculinos patriarcales y otras parecen más

soluciones reactivas a los cambios de empoderamiento de las mujeres.

Las masculinidades son significaciones imaginarias que convocan a los varones para que asuman una identidad, ciertas creencias, valores y formas de comportarse, especialmente, frente a las mujeres, a quienes el patriarcado sitúa como inferiores.

En este trabajo se analiza qué es el género como una institución (Castoriadis, 2013) inmersa en dispositivos de poder (Foucault, 2024; Deleuze, 1995), así como la manera en que se configuran las identidades de género, especialmente, la masculina. Así mismo, se señala que estas identidades se promueven a través de convocatorias transmitidas por medio de la socialización y se interiorizan mediante procesos de identificación y subjetivación. A manera de ejemplo, se muestran algunos contenidos de páginas de Facebook en las que se convocan dos formas distintas de masculinidades: la hegemónica patriarcal y las alternativas.

Construcción social del *género*

La categoría de *género* es una construcción social que apareció en el campo de la medicina en los años cincuenta del siglo pasado, cuando los médicos abordaron la problemática de “tratar quirúrgica y hormonalmente a los bebés hermafroditas o intersexuales, nacidos con una ambigüedad sexual” (Tinat, 2017, p. 10). Derivado de estos estudios, el médico John Money, especialista en intersexualidad, señala que el sexo de hombre o mujer no tiene un fundamento innato ni físico-corporal, por lo que el psiquiatra Robert Stoller acuñó el término *género* para distinguir “entre el sexo biológico y la manera de vivirse y comportarse como hombre o mujer. Esta idea revolucionaria,

rompía con la tradición y aniquilaba toda visión esencialista de la diferencia de los sexos” (Tinat, 2017, p. 11).

Cabe señalar que, ya en 1949, con la publicación del *Segundo sexo*, Simone de Beauvoir (2005) dejó en claro que “No se nace mujer: llega una a serlo”, es decir, que las características que socialmente se consideran femeninas, como el *instinto materno*, la ternura, el cariño, la fragilidad, etcétera, son un producto cultural que se atribuye a las mujeres, pero que no forman parte de su naturaleza física o fisiológica, ni son innatas ni esenciales. Por el contrario, *nada es natural, ni inherente, ni fijo ni esencial*; las diferencias sexuales anatómicas han servido como justificación de desigualdades sociales, dominación y discriminación.

La mujer ha sido definida, esencialmente, en función de su capacidad reproductiva y se ha pretendido que esta característica natural la describa de manera absoluta y marque una serie de funciones que, en realidad, son atribuidas por la sociedad, como el cuidado, la protección, abnegación, el sacrificio y la subordinación al varón. El hombre, por su parte, es visto como un sujeto con funciones *complementarias* respecto a los *atributos* socialmente establecidos para las mujeres: él es fuerte, proveedor, emprendedor, aguerrido, conquistador, etcétera.

Estas concepciones, que hoy resultan familiares, fueron el punto de partida de los movimientos de emancipación de las mujeres y sirvieron para construir conceptualmente, la categoría de *género* hasta convertirse en el fundamento de las teorías feministas. Dichos movimientos, en los años setenta y ochenta del siglo pasado, difundieron y dieron gran relevancia a esta categoría, la cual se vio enriquecida por múltiples investigaciones, reflexiones y debates. Con base en ello, se estableció una diferencia entre sexo y género:

El “Sexo” se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen al hombre y a la mujer, por ejemplo: las mujeres tienen menstruación, pero los hombres no. El “Género” se refiere a los atributos sociales y las oportunidades asociadas a ser hombre o mujer, y las relaciones entre mujeres y hombres, niñas y niños. Estos atributos, oportunidades y relaciones se establecen y se aprenden en la sociedad, son específicos al contexto o tiempo, y pueden cambiar. (Conavim, 2016).

En consecuencia, las características del género no están dadas por la genética, sino por la socialización y los procesos de subjetivación inmersos en ella. Es, entonces, el resultado de una gran cantidad de procesos complejos que ocurren en las relaciones sociales y en la conformación y reproducción de las instituciones.

Cornelius Castoriadis (1998) sostiene que lo característico del *ser* es su multiplicidad, el *ser humano* comparte esa multiplicidad, de manera que todos somos diferentes. Aunque nos reconocemos en nuestra identidad humana, al mismo tiempo, asumimos nuestras diferencias y aceptamos la alteridad (Foio, 2016). Sin embargo, nuestras sociedades tienden a crear colectivos que se cohesionan en función de ciertos rasgos de identidad que se contraponen a otros, a los que relacionan con características diferentes y que, pueden ser percibidos como una alteridad amenazante o como una oportunidad de dominio. Esto hace que las diferencias se conviertan en desigualdades (Fernández, 2009) en torno a las cuales se crean jerarquías con las que se justifican diversas modalidades de ejercicio de poder, dominio y violencia.

Las diferencias de género han sido socialmente establecidas de tal forma que, durante siglos, ha prevalecido un dominio del género masculino sobre el femenino. Federico Engels, en su célebre libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* (2017 [1840]), sostiene que la *familia monógama patriarcal* está ligada a la aparición de la propiedad privada que surgió en las sociedades agrícolas y ganaderas, en las que el aumento de la producción de bienes generaba un excedente que permitía la acumulación. Esto produjo relaciones de opresión y la necesidad de designar a los hijos varones como herederos del excedente, lo que los convirtió en el sector dominante. Engels, señala que, antes de las sociedades agrícolas, existían las sociedades primitivas cazadoras, recolectoras y pescadoras que vivían en comunidad; en estas, las mujeres realizaban las mismas actividades que los varones, pero tenían un reconocimiento particular; porque de ellas dependía la procreación de la especie. El cambio Hacia la agricultura produjo una transformación de las relaciones sociales y la aparición del modo de producción esclavista que dio pauta, después, al feudalismo y, posteriormente, al capitalismo.

La concepción de Engels y Marx ha sido objeto de reflexiones y debates que no se abordarán en este trabajo por el limitado espacio del mismo, pero, a quienes estén interesados en estas cuestiones, sugiero consulten el texto *El origen del patriarcado* de Gerda Lerner (1986). En esta obra se analiza, de manera histórica, el surgimiento del *patriarcado*, el cual se concibe como “la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres dentro de la familia y la extensión de esta supremacía al resto de la sociedad” (p. 2). El libro enfatiza que esta supremacía no es un hecho *natural* o biológico, sino que ha sido el resultado de un proceso histórico de dominación que

se ha llevado a cabo durante más de dos mil quinientos años y que ha derivado en las condiciones actuales de opresión de las mujeres. Al respecto, Rita Segato señala “[...] el patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad” (Segato, 2016, p. 18). Para poder vislumbrar con claridad esta forma de dominación, el feminismo ha construido, a lo largo de más de un siglo, un andamiaje teórico, político, ético e ideológico que ha servido de bandera a los movimientos de emancipación de las mujeres en su lucha por la igualdad, contra la dominación y la injusticia. En este andamiaje, como ya se señaló, la categoría de género ocupa un lugar muy importante: “El género es la forma o configuración histórica elemental de todo poder en la especie y, por lo tanto, de toda violencia, ya que todo poder es el resultado de una expropiación inevitablemente violenta [...]. Desmontar esta estructura [el género] será [...] la condición de posibilidad de todo y cualquier proceso capaz de reorientar la historia.” (Segato, 2016, p. 19)

El *género* nos remite a la manera en que se han construido la *feminidad* y la *masculinidad* a lo largo de estos siglos de opresión patriarcal. El feminismo ha analizado, a partir de múltiples investigaciones de diversas autoras, las condiciones de la mujer y cómo el patriarcado ha intervenido en la construcción del género femenino, de acuerdo con su conveniencia de sometimiento y explotación.

Retomando a Castoriadis, podemos decir que el género es una institución, es decir, es un conjunto de concepciones, normas y valores que establecen un sistema simbólico aceptado por una sociedad en una época determinada (Castoriadis, 2004). Dichas concepciones dirigen el desarrollo de la vida social; a partir de roles, funciones, formas de pensar, creencias,

maneras de ser y actuar que se consideran *normales*, los cuales, se transmiten a través del proceso de socialización y se interiorizan mediante procesos de subjetivación (Foucault, 1998).

Para Castoriadis, las instituciones se construyen a través de lo que los colectivos crean como un *mundo para sí* en el que establecen las significaciones de este, y configuran los lugares que ocuparán y las funciones que llevarán a cabo en él; aunque, para este autor greco-francés, las instituciones no se limitan a la mera satisfacción de necesidades sociales a través de sus funciones, y estas no son fijas ni obedecen a condiciones naturales, o universales. Cada sociedad (en su época histórica específica) *fabrica* sus necesidades (2013, p. 252), las hace pasar por *naturales* y las normaliza. Las instituciones tienen un “carácter ‘arbitrario’, no natural, no funcional [... que obedece a] su desarrollo productivo [y al mantenimiento de] su riqueza [su deseo de dominio y de ejercicio de poder] que le permite ir mucho más allá de la satisfacción de las ‘necesidades elementales’” (Castoriadis, 2013, p. 252).

Las instituciones tienen una dimensión propiamente imaginaria, es decir, están constituidas por significaciones y sentidos que deben refrendarse, repetirse y reproducirse porque las instituciones no son estáticas, sino que responden a procesos dinámicos y sus significaciones existen en la medida en que se practican.

El género como institución tiene que reproducir y repetir las concepciones, creencias, valores, normas y formas de relacionarse que ha instituido, para poder conservarlas y refrendarlas, pero, en su repetición generalmente, hay variaciones, resignificaciones, e impugnaciones que buscan su transformación. La institución del género no es algo estático ni permanente; se tiene que poner en práctica en un entramado de

fuerzas y luchas de resistencia contra el ejercicio del poder y dominación. Tales luchas, así como la impugnación; son lo que permite reconfigurar las prácticas y formas de ser y asumir los géneros, principalmente, el femenino y masculino.

También podemos decir que el género es una institución según la concepción de Michel Foucault: “Lo que generalmente se llama ‘institución’ es todo comportamiento más o menos forzado, aprendido. Todo lo que en una sociedad funciona como sistema de coacción” (1991, p. 132). Sin embargo, tendríamos que señalar que, más que una institución, el género se enmarca en lo que este mismo autor enuncia como un *dispositivo*. Hay que recordar que Foucault acuña la categoría de *dispositivo* ante la insuficiencia del concepto de institución, ya que estas se encuentran en un conjunto heterogéneo de elementos: discursos, prácticas, disposiciones reglamentarias, normas, arreglos, maniobras, valores, saberes, formas de organizar la percepción, diversas maneras de modelar los cuerpos, etcétera. (Foucault, 2024, pp. 184-187; Foucault, 1991, pp. 128-131; Deleuze, 1995, p. 155). Mirar el *género como dispositivo* abre la posibilidad de atender la complejidad de elementos implicados en él.

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. El dispositivo se halla pues en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. (Foucault, 1991, p. 130)

El género es una configuración histórica y estratégica. Obedece a una manipulación de fuerzas para ejercer el poder, es decir, para crear las condiciones que se establecen, instituyen y reproducen a manera de *dispositivo*. En este, se articula una red compleja de elementos y líneas de fuerza que crean, organizan, producen y reproducen concepciones, valores, actitudes, creencias, discursos, prácticas, reglamentos, etcétera, que permiten el ejercicio del poder de los sujetos enmarcados en el género masculino (apuntalado y socialmente justificado en la diferencia sexual) en detrimento de aquellos que pertenecen al femenino, el cual se construye como dominado y subordinado al primero.

El *dispositivo de género* opera, principalmente, a través de la *subjetivación*, que, para Foucault, es un conjunto de procesos por medio de los cuales las personas devienen en sujetos, en este caso, *sujetos de género femenino o masculino*. La *subjetivación de género* implica que tanto mujeres como hombres son objetivados (Foucault, 1988, p. 227) por una serie de saberes, concepciones, creencias valores y discursos sobre lo que deben ser como sujetos femeninos o masculinos, para que, entonces, cada persona se asuma de acuerdo con estas concepciones según su naturaleza sexual.

Uno de los principales mecanismos de subjetivación es la construcción de la identidad. Tanto para Foucault (1988) como para Castoriadis, la identidad es la principal estrategia de conformación de los sujetos. Este autor sostiene que los colectivos crean un mundo social y construyen su identidad dentro de este, es decir, establecen una concepción de sí mismos que busca responder a las preguntas ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿cómo quisiera ser visto?, ¿qué me distingue de los otros?, ¿en qué jerarquía estoy respecto a los demás?, ¿quiénes son los otros y en

qué se diferencian de mí?, ¿quiénes son mis semejantes? (Castoriadis, 1998, p. 69).

Por su parte, Foucault, señala: “Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo y de este modo se somete a otros”. (Foucault, 1988, p. 231)

El género es uno de los principales componentes de la identidad personal que se instituyen para conformar y regular a los sujetos. La forma en que cada uno asume un género determinado, se modela (Foucault, 1988, 239) y modula (Deleuze, 2006) en el entramado de fuerzas de poder-saber de los dispositivos y las condiciones materiales en las que está inmerso. Esto no es un modelaje mecánico y totalmente determinado, por el contrario, la subjetivación implica tensiones, luchas y resistencias resignificadas por la experiencia.

La subjetivación no es solo un saber sobre sí, es un actuar sobre sí para constituirse como sujetos en el entramado tenso y contradictorio de las convocatorias sociales, la experiencia y el sufrimiento que puede derivar de su existencia.

La identidad de género como construcción de sentido

Si bien Castoriadis y Foucault resaltaron la importancia de la constitución social de los sujetos, no ahondaron mucho sobre esta cuestión. Por esta razón, Beatriz Ramírez Grajeda retomó varios planteamientos de ellos y desarrolló una concepción de identidad que aporta una serie de andamiajes teóricos para abordar diversos aspectos de la conformación de los sujetos, especialmente en la configuración y reproducción de las identidades de género. Para esta autora, la *identidad implica una sub-*

jetivación de concepciones, creencias, valores y formas de comportamiento en un contexto social en una época determinada, a partir de la cual, los sujetos construyen sentidos para responder a las interrogantes ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿cómo me ven los demás?, ¿cómo quisiera ser visto?

La identidad es una construcción imaginaria, síntesis de múltiples tiempos y espacios que, en un esfuerzo creador de sentido, convoca a una unidad, en general ilusoria, pero que nos permite la certeza y la contención de que somos algo para alguien, un otro que nos reconozca para que podamos acontecer, aparecer, figurar en el mundo social. (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 198)

La identidad no es fija, como construcción imaginaria, se transforma a partir de las condiciones cambiantes de la vida en sociedad, las prácticas, experiencias y los vínculos. Sin embargo, a pesar de los cambios, a veces muy sencillos, casi imperceptibles y, otras veces, radicales, la identidad está siempre en tensión entre la permanencia y el cambio: “está en continua formación, pero comúnmente le atribuimos fijeza” (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 200).

En el devenir histórico-social de los sujetos (Castoriadis, 2013), la identidad se configura y transforma a partir de procesos de identificación (Castoriadis, 1997) y de *convocatorias* o llamados para ocupar un lugar en los distintos espacios y categorías sociales (Ramírez-Grajeda, 2015, p. 76), cuyo objetivo es que el sujeto sea reconocido por un colectivo. Son convocatorias de “modos de ser y habitar el mundo” (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 202) de acuerdo con las significaciones instituidas para quienes ocupan esos lugares. “La identidad es [...] la fachada

que cristaliza la negociación entre el deseo, las condiciones del contexto y la experiencia histórica; [...] creando la ilusión de que seguimos siendo los mismos, de que hay una continuidad a pesar de los múltiples fragmentos de historia de los que estamos hechos” (Ramírez-Grajeda, 2017, p. 212).

Las identidades masculinas, en la actualidad, se conforman a partir de diversas convocatorias que podemos agrupar en: *hegemónicas o patriarcales y subalternas o alternativas*. Cada una de ellas cuenta con una gran cantidad de concepciones, creencias, valores y formas de comportarse, que convocan a los varones a ser de una determinada manera.

Las resistencias y las líneas de fuga (Deleuze, 1995, p. 157), marcadas por el deseo y la reflexión crítica sobre los géneros, son las que han hecho posible los cambios a su vez propiciados por la lucha de las mujeres para alcanzar su liberación. Estos, al mismo tiempo, en varios sectores de hombres, han generado el cuestionamiento de las características y atributos que el patriarcado establece para los varones y las mujeres.

En relación con la amplia bibliografía feminista sobre las mujeres, son pocos los ensayos y trabajos que abordan la conformación de las masculinidades. Por tanto, se espera que el presente estudio brinde un pequeño acercamiento a la conformación de las identidades masculinas actuales.

Son varias las autoras y autores (Gutiérrez, 2022; Figueroa y Salguero, 2022; Kaufman, 1999; Hooks, 2021; Tinat y Alvarado, 2017; Tena-Guerrero 2022; Careaga-Pérez, 2022; entre otros) que señalan la necesidad de estudiar las masculinidades y producir concepciones teóricas. Lo anterior, con la finalidad de construir conocimientos, que permitan comprender los fenómenos sociales entorno a la conformación de las identidades masculinas que emergen en el entramado de condiciones

sociales conflictivas y desafiantes de la actualidad, como es el caso del cuestionamiento de las masculinidades patriarcales hegemónicas y las iniciativas para su transformación.

De acuerdo con Griselda Gutiérrez Castañeda (2022), la construcción teórica respecto a las masculinidades no solo es una necesidad epistemológica interpretativa, sino que también tiene un carácter ético y político para contar con conceptos que contribuyan a la reflexión crítica, el diálogo, el debate y la búsqueda de soluciones para las condiciones de opresión de género. Al respecto, señala que las nuevas herramientas teóricas permiten “apreciar que las configuraciones socioculturales de género inciden en formas de socialización que repercuten en relaciones de poder, desigualdad, exclusión e injusticia” (p. 7).

Sostenemos que la identidad masculina se configura en un proceso de *subjetivación de la violencia*: “a través del cual, el sujeto resignifica los acontecimientos violentos que ha testificado o que forman parte de su experiencia vivida para elaborar representaciones que den sentido a esta experiencia, para que pueda modelarse (asumir hábitos, comportamientos y una identidad acorde) o modularse (Deleuze, 2006) (modificarse a sí mismo), de manera que pueda hacer frente a los acontecimientos o a las prácticas violentas”. (Anzaldúa, 2020, pp. 89-90).

Si bien, en el orden patriarcal, el varón ocupa un lugar privilegiado con respecto a las mujeres, también debe asumir una serie de atributos que resultan difíciles: proveedor, fuerte, competitivo, insensible, dominador, etcétera. Frente a estas características, la conformación de la *identidad masculina* se puede tornar tensa y contradictoria, incluso puede detonar formas de resistencia y resignificación de su propia identidad de género.

Como se ha señalado, la *identidad de género* es independiente del sexo biológico con el que se nace y de la orientación

sexual que se asume. “No hay dos sexos, sino una multiplicidad de configuraciones genéticas, hormonales, cromosómicas, genitales, sexuales y sensuales. No hay verdad del género, de lo masculino y de lo femenino, fuera de un conjunto de ficciones culturales normativas” (Preciado, 2008).

El proceso de socialización busca instituir lo femenino y lo masculino, a partir de lo que Beatriz Ramírez-Grajeda (2017), denomina *convocatorias de identidad*. Las convocatorias de identidad son esos *llamados*, concepciones, acontecimientos, discursos y, prácticas, que interpelan a los sujetos y los convocan a ser: “Sentirse convocado no se reduce a un conjunto de voces físicas, sino de interpelaciones, de llamados a ser, a actuar para hacer efectivo un modo de vivir y estar en el mundo” (Ramírez, 2015, p. 77).

Las masculinidades se construyen en convocatorias, son diversas y paradójicas. Como se ha mencionado ya, podemos agruparlas en dos: las *hegemónicas* y las *alternativas*.

Masculinidades hegemónicas o patriarcales

En la sociedad patriarcal, el padre es el dueño y señor de la familia, de manera que, en el derecho patriarcal primitivo, “tanto la mujer como los hijos eran propiedad del paterfamilias, de igual forma que lo eran los esclavos, propiedades o ganados” (Acevedo, 2011), de hecho, se considera que, justamente, la importancia de la propiedad y de las riquezas, es lo que dio origen al patriarcado como forma institucional de establecer la línea del padre, y la masculinidad como forma de sucesión de privilegios y herencia de las propiedades. Con el patriarcado se estableció “el mandato de masculinidad como primera y

permanente pedagogía de expropiación de valor y de dominación” (Segato, 2016, p. 16).

El patriarcado aparece y se reproduce en una retroalimentación entre las instituciones sociales, las estructuras económico-políticas, la moral y las significaciones míticas. Esto ocurre porque todas ellas tienen un origen y se conservan a través de lo imaginario, como señala Cornelius Castoriadis cuando afirma que toda sociedad está instituida imaginariamente (2013).

La moral patriarcal está constituida por una serie de significaciones sociales imaginarias y construcciones de sentido que se instituyeron desde hace más de dos mil quinientos años y que, en la actualidad, prevalece con pocos cambios. Las masculinidades hegemónicas son las significaciones imaginarias instituidas que lograron ser *acordadas*, inducidas y, a veces, impuestas por una sociedad, de manera que la mayoría de las instituciones la respaldan y reproducen, de ahí que se consideren hegemónicas.

Para Antonio Gramsci (2013, pp. 372-373), un grupo se vuelve hegemónico cuando logra que su concepción del mundo, especialmente, su sistema de valores sean lo que rijan la moral y el comportamiento de una sociedad. La moral patriarcal se basa en una serie de concepciones, valores, creencias y formas de relacionarse entre los sujetos que se justifican con un conjunto de características atribuidas a los sexos. De esta manera, se convoca a los sujetos a asumir una determinada identidad de género que los distingue y coloca en condiciones de desigualdad jerarquizada, en la que el género femenino queda subordinado y dominado por el masculino. Se trata de modelos masculinos heterosexuales, que asumen la exigencia de ser empoderados, conquistadores, mujeriegos, seguros, fuertes, autónomos, solventes,

proveedores, con control férreo de sus emociones, que subordinan a las mujeres, de acuerdo con el patrón patriarcal.

La *masculinidad hegemónica* integra las significaciones imaginarias, convoca a todos los varones para que las asuman como un modo de comportarse y pensarse a *sí mismos*, y sitúa a las mujeres en un rango de inferioridad y dominación. Este modelo se difunde en la familia, la escuela y, de manera muy importante, en los medios de comunicación (Hooks, 2021, p. 118), los cuales han aumentado enormemente. A la televisión, la radio y la prensa, se suman las plataformas digitales como YouTube, Instagram, Facebook y TikTok, que cuentan con una gran cantidad de contenidos, (desde series, películas, novelas, canciones, videos y tutoriales) acerca de cómo ser hombre, cómo tener éxito en las relaciones de pareja, en el desempeño sexual, etcétera.

La mayor parte de las convocatorias de identidad de las masculinidades hegemónicas se difunde de manera casi subliminal, muestran formas *naturalizadas* de *ser hombre*, que no se enuncian, ni siquiera, como *deber ser*, sino que solo proyectan el estereotipo masculino del patriarcado, y lo presenta como algo *natural*, socialmente valorado y aceptado. Para esto, se difunde una enorme cantidad de discursos que operan como *mitologías*, tal y como las entiende Roland Barthes (1997) quien señala que: “El mito no niega las cosas, su función, por el contrario, es hablar de ellas; simplemente las purifica, las vuelve inocentes, las funda como naturaleza y eternidad, les confiere una claridad que no es la de la explicación, sino de la comprobación [para] encontrarla natural [...] las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción.” (Barthes 1997, pp. 238 -239). De esta manera, se alimenta la ilusión de que siempre han existido, son ahistóricas y *naturales*.

Por su parte, Rita Segato afirma que el surgimiento del patriarcado es un acontecimiento histórico que se acompaña con “una fórmula mítica [...] en que la mujer es vencida, dominada y disciplinada, es decir, colocada en una posición de subordinación y obediencia. No solo el relato bíblico del Génesis, sino una cantidad inmensa de mitos de origen de distintos pueblos cuentan también la misma historia.” (2016, p. 19). Los mitos “son configuraciones imaginarias más o menos estables, que tienen la fuerza de instituir, racionalizar, fundamentar y legitimar cierto orden social” (Anzaldúa, 2017, p. 85). Las significaciones imaginarias de los discursos patriarcales que se apoyan en estas *mitologías*, sirven como convocatorias de identidad que, muchas veces, pasan desapercibidas como encargos y producen identificaciones inconscientes (Freud, 1981a; Castoriadis, 1997), que difícilmente son cuestionadas por los varones.

Cabe destacar que, además de las concepciones patriarcales que se transmiten de forma más o menos implícita, en la actualidad, también, hay una gran cantidad de contenidos que difunden, de manera explícita, convocatorias de identidad masculina hegemónica. A manera de ejemplo, se mencionan algunos discursos de dos sitios web con gran número de seguidores: *Temach* y *Hombres que inspiran 2*.

Temach

Este es un sitio de Facebook que cuenta con más de quinientos noventa y tres mil seguidores. En este, un hombre se dirige como *coach* a un público compuesto principalmente, de varones, hace comentarios y da recomendaciones que exaltan los valores de la masculinidad patriarcal. Se trata de videoclips en los que da consejos para convertirse en *machos alfa* y evitar ser

maltratados por las mujeres, las cuales son puestas en calidad de adversarios y personas a las que hay que menospreciar. El sitio tiene una sección llamada “Modo Guerra” con recomendaciones sobre cómo deben actuar los hombres cuando las mujeres hacen cosas *indebidas* de acuerdo con la moral patriarcal. A manera de ejemplo, solo comentaré tres videoclips que obtuvieron la mayor cantidad de “me gusta” de sus seguidores.

Con treinta y ocho mil visualizaciones y veintiséis mil “me gusta” se encuentra el video: *¿Qué pasa en la mente de un hombre cuando la dejas de buscar?*, en el que se menciona:

¿Qué pasa en la mente de un hombre cuando la dejas de buscar? Yaaa te olvida... Los hombres no se quedan [con el pensamiento] ‘hay nunca la voy a superar’. A nosotros no nos pasa eso, los hombres superan a las morras², las morras no superan a los hombres. (Temach, 2024a)

Según este *post* los hombres, cuando dejan a una mujer, la olvidan, a diferencia de las mujeres que no pueden *superar* la pérdida de un hombre. El mensaje pretende mostrar a los varones como menos sensibles a las rupturas de pareja y como personas de las que es muy difícil prescindir para las mujeres, lo que es un supuesto falso, pero sugiere un valor especial de la figura masculina. Lo que llama la atención es la enorme cantidad de visualizaciones y *likes* que tiene esta publicación, pues muestra una aceptación de este mensaje entre los seguidores

² “Morra, chamaca, chava, escuincla, muchacha, carnala... son múltiples los términos que existen en la jerga mexicana para llamar a las niñas y en general a las mujeres, sin embargo, poco se conoce acerca del verdadero significado de las palabras que se usan en el día a día”. (Infobae, 2022)

de la página; podemos decir, que es una convocatoria de identidad y de cómo pensar la masculinidad bastante aceptada.

Con veintisiete mil visualizaciones y mil quinientos “me gusta”, la siguiente publicación menciona:

El bato³ que no entiende que todo lo que logró y todo su éxito es gracias a la morra que lo respaldaba se va por la morra más bonita más joven, entonces, el bato fracasa y se cae de ese lugar al que se había subido, porque no entendió que no se subió solo. (Temach, 2024b).

En esta publicación hay un reconocimiento a la mujer que apoya al varón para alcanzar el éxito y cuestiona que él busque a otras mujeres “más bonitas y jóvenes” para sustituir a la que lo apoyó. Llama la atención el importante número de visualizaciones y *likes* de este videoclip, en una página de Facebook que, mayoritariamente, subordina, subestima y considera a las mujeres como adversarias de los hombres.

Este fenómeno de aprobación (con *likes*) de publicaciones en las que hay cierto reconocimiento a las mujeres aparece también en la página de Facebook *Hombres que inspiran 2*, como veremos más adelante. Esto parece una paradoja pues se trata de páginas ubicadas claramente en una cultura patriarcal. Quizás esto se deba a que, al dirigirse a un sector masculino, hay una cierta valoración de las mujeres que *apoyan* a los varones para alcanzar el éxito.

Con dos mil novecientas reproducciones y doscientos cuatro “me gusta” y “me encanta”, encontramos (un video que

³ “Bato: Hombre tonto, rústico y de pocos alcances”. Real Academia Española de la Lengua (RAE).

aumentan sus cifras rápidamente por lo viral del “caso de Nodal” al que hace referencia):

El caso de Nodal⁴: ¿Qué quieren saber de Nodal? ¿Por qué nos importa tanto la relación de Nodal? ¿En qué te afecta a ti lo de Nodal o no? ‘Es que yo quiero ser como él’ [famoso, rico y mujeriego]. No es cierto. A Nodal no lo quieren por lo que es, sino por lo que representa, valor simbólico. Son una serie de morras que admiran a la más chingona aprovechándose de un cabrón y él dejándose llevar por todas. Anduvo con una y después con la otra y le hizo un hijo a otra. ¿Tú crees que va a parar ahí? Y lo agarran de su ‘puerquito’. ¡Claro que no! Va a seguir. Es el clásico ejemplo del bato que tiene dinero, que tiene estatus y quiere saber cómo son las morras. Todas lo agarran de puerquito y él se deja porque no tiene poder de decisión, se deja llevar y se tatúa, luego se deja llevar por otra morra y tiene una hija con ella, se deja llevar y abandona a su hija. Es un bato que se deja llevar a donde las morras lo lleven; es un bato que no tiene autonomía, que el ‘amor lo mueve’. Como dice Jorge Ríos, ‘Ocupense por ustedes cabrones’.

¿Cuál hubiera sido la recomendación? [Solo tener] un ratito de tontería. Dos, no andes con morras de la vida pública, no son ejemplo de nada... de nada. ‘Es que yo quiero una morra como Belinda’. ¡No la vas a tener y da gra-

⁴ El videoclip hace referencia al cantante mexicano Christian Nodal que, en principio, se casó con la cantante Cazzu, con quien tuvo una hija. Después, Nodal se separó de su esposa y ha mantenido relaciones de pareja con otras cantantes como Belinda y Ángela Aguilar. Los constantes cambios de pareja y la breve duración de las mismas han generado muchas noticias en el mundo del espectáculo y en las redes sociales, con comentarios desde las perspectivas de género como los que se citan arriba.

cias que no la vas a tener! ¡Y nunca vas a tener una morra así! No sabes ni cómo es. Tú piensas que es como la ves en redes, por cómo la ves en el TikTok, pero no tienes ni idea de cómo son esas morras... Si las morras que conoces te hacen pendejo, imagínate una morra que desde los seis años le dan trato de reina, imagínate una morra famosa... Si con la morra de tu colonia, con cien *likes*, cuando se encuera, te controla y te hace pendejo, imagínate una morra que cuando se encuera genera millones de dólares... imagínate cabrón (ja, ja, ja). No mames, estamos hablando de las grandes ligas... Imagínate, si tu morra es adicta a la validación masculina, imagínate una morra que vive de la validación masculina (ja, ja, ja, ja)... No, mi compa, no... esas son las grandes ligas. Por eso los hacen mierda, mi compa. Te pones celoso cuando tu morra haga un videoclip con Maluma [...] imagínate ese mundo, cabrón, es un mundo que no tiene nada que ver con tu relación, es el mayor engaño de las redes, el mayor engaño de los medios es hacerte creer que esas relaciones... y esto va especialmente para las morras, es hacerte creer que las relaciones de las redes sociales, videoclips y series, son reales. (Temach, 2024b)

Este largo contenido tiene una serie de mensajes, algunos, contradictorios: Las mujeres bellas, famosas y *públicas* (¿mujeres empoderadas?) son un peligro para los hombres porque los dominan (“los agarran de su puerquito”) y los manejan como quieren, *ellas* son de las “grandes ligas”, son peligrosas porque hacen que el hombre pierda su poder de decisión y su autonomía. Son mujeres a las que hay que “dar gracias [a Dios] que no las vas a tener”, porque sería insoportable estar con ellas,

entre otras cosas, porque no se soportarían los celos que pueden provocar porque “viven de la validación masculina”, “los hacen mierda, compa”.

La concepción de la exclusividad y de la propiedad de la mujer para el hombre se resalta como un valor importante que se debe mantener para la seguridad y bienestar masculinos: “ocúpense por ustedes, cabrones”, “cuidense de mujeres así”, “si las morras que conoces te hacen pendejo”, imagínate una de las “grandes ligas” que pueden manejar a cualquier hombre, incluso a Nodal, aunque sea famoso y con dinero, las *morras* hacen de él lo que quieren. Esto, por supuesto, exime a Nodal de la responsabilidad de ser infiel, esto es culpa de las mujeres y él solo es víctima de la manipulación de la pareja en turno. Ellas lo usan como trofeo en una disputa entre mujeres que es alentada por las fans que “son una serie de morras que admiran a la más chingona aprovechándose de un cabrón y él dejándose llevar por todas”. Los medios y las redes sociales alimentan estas situaciones, que, a los ojos del *coach* Temach, no deberían seguir los varones y, mucho menos, considerar a Nodal un modelo de identificación.

Hombres que inspiran 2

Este sitio web, en la fecha de consulta (28 de junio de 2024), tenía en Facebook el mismo nombre que en TikTok: Hombres que inspiran 2, pero, a partir de noviembre de 2024, aparece con un nuevo nombre: *Evolución Personal* y tiene como subtítulo: *Haz avances. No excusas: busca respeto, no atención*. Esta red social cuenta, en Facebook, con más de trescientos catorce mil seguidores. En los videos que publican, aparecen mujeres jóvenes, blancas, con el estereotipo de belleza occidental, rubias o

castañas, de ojos claros, cuerpos exuberantes, vestidas con ropa entallada y en actitudes seductoras; por su parte, los hombres que aparecen en fotografías o imágenes (pinturas o ilustraciones digitales), generalmente son musculosos, barbudos, vestidos con trajes elegantes y corbata o con atuendos de militares o guerreros, en actitudes de superioridad y seducción. Estas imágenes sirven de fondo para una serie de mensajes de texto acompañados de una voz grave de varón que difunde discursos sexistas y recomendaciones de actitudes patriarcales que deben tomar los hombres para no *ser víctimas* de las *malas mujeres* que los engañan y tratan de aprovecharse de ellos. Cabe destacar la reiterada consigna de darse a respetar y mantener su valor como *hombres que inspiran*.

A manera de ejemplo, menciono cuatro de las publicaciones con más *likes* de esta página de Facebook que publica *reels*, previamente difundidos en TikTok:

Con setenta seis mil novecientos *likes* encontramos el siguiente:

Quedarse con la esposa o con la amante. Un militar le preguntó a su comandante si debía quedarse con su esposa o con su amante. El comandante tomó dos plantas en sus manos: una rosa y un cactus y le preguntó al militar: “Si te doy una de estas plantas, ¿cuál eliges?”. El militar sonrió y dijo: “La rosa, es lógico”. “Eres imprudente”, respondió el comandante. “A veces los hombres son atraídos por la belleza superficial o lo mundano que parece más brillante. La rosa es más hermosa, pero no dura mucho tiempo, en cambio, el cactus, sin importar el tiempo o el clima, permanece igual, verde y con espinas y un día te dará la flor más hermosa que hayas visto. Tu esposa conoce tus

defectos, tus debilidades, tus errores. Tu amante quiere tus logros, tu dinero, tus alegrías, tu sonrisa. Tu esposa quiere tus lágrimas y tus fracasos para levantarse junto a ti. Ella te quiere en todos tus momentos, tanto alegres como tristes. Tu amante, sin embargo, en tus problemas y penas, te dejará y te cambiará por otro que le dé la misma sonrisa y las mismas alegrías que alguna vez tú le diste. Valora a tu esposa y a tu familia ya que solo ellos estarán contigo en los mejores y peores momentos”. (Evolución Personal, 2024b)

La metáfora de las plantas resulta muy significativa. La moraleja es “quédate con tu esposa” y “cuida tu familia” (para el patriarcado, el padre es el dueño de la familia y de la esposa). Sin embargo, la comparación resulta un tanto paradójica si consideramos las imágenes que se emplean para referirse a la conyugue que es representada como un cactus espinoso que “alguna vez dará la flor más hermosa que hayas visto”, ella es “*la que quiere tus fracasos y tus lágrimas* para levantarse junto a ti”. La amante, “mujer malvada” en la moraleja, es la bella rosa (también espinosa), interesada y convenenciera (solo quiere tu dinero y tu alegría) y “te dejará por otro” si tienes problemas. Esta publicación emplea la estrategia de oponer dos personajes como antagónicos: uno encarna los valores positivos y el otro no. El discurso empleado para justificar la moraleja claramente descalifica a la amante y trata de enaltecer a la esposa.

Una de las características de esta página es que emplea metáforas para referirse a las mujeres (como la flor y el cactus), pero también las representa con mujeres de cuerpos exuberantes, ropa entallada y, actitudes seductoras, en una clara difusión de su *valor* como objeto sexual. Además, al mismo tiempo, las

presenta como *modelos negativos*. Mientras tanto, el hombre es representado como militar-guerrero que le pregunta a su superior (comandante) sobre cuál es la mujer que debe preferir ¿la esposa o la amante?

En esta publicación aparecen dos modelos femeninos antagónicos: la esposa, que encarna los valores y el rol aceptado como positivo por la sociedad patriarcal (fiel, abnegada, emotiva, dispuesta a apoyar incondicionalmente a su marido, etcétera), y la amante, que inviste valores opuestos a los convocados para las mujeres en la cultura patriarcal (sexualmente activas, seductoras, jóvenes, exuberantes, interesadas, infieles, implacables, manipuladoras). Este juego de modelos antagónicos es muy empleado como convocatoria implícita de identidad, pues inducen a sentirse identificado con las características de los roles valorados positivamente y a rechazar los valorados negativamente. Aquí, el mensaje es claro para el varón: aunque la amante (la rosa) es atractiva y sería la elección lógica, debes elegir a la esposa (cactus que te va a dar una flor) que es la mujer que te apoyará, como se menciona en el *post* de Temach, analizado anteriormente, es la que te llevará al éxito.

El modelo masculino que se pretende difundir es el de un hombre heterosexual, fuerte, activo, emprendedor, valiente, sexualizado, estricto, pero que puede ser víctima de mujeres malvadas (como las amantes, o las “*figuras públicas, famosas*” que comenta Temach), las cuales se caracterizan por estar empujadas, gracias a su belleza, cuerpo, juventud y habilidad de seducción.

Con dieciséis mil trescientos *likes*, tenemos el siguiente ejemplo:

Lo que más le cuesta a la mujer es la obediencia. Cuando una mujer tiene marido, no puede andar como una cabra loca viendo lo que le venga en gana. No, señora, si no le gusta obedecer, sería mejor que se quedara sola. Porque si usted está casada no puede vestir como quiera, no puede salir a lo hora que quiera y no puede andar con amiguitas para arriba y para abajo sin destino alguno. Usted tiene que entender que ya no está sola y que debe obedecer a su esposo, sea seria y tenga palabra. (Evolución Personal, 2024a)

Más que evidentes los mensajes de sometimiento y subordinación de las mujeres, especialmente, de las esposas al marido. Con tres mil doscientos *likes*, encontramos:

Tiene veintiuno y se lo da a cualquiera [de fondo aparece el video de una mujer con un vestido muy corto y entallado, caminando mientras se arregla el cabello largo de manera seductora], pero a los treinta va a entrar en crisis y a los cuarenta nadie la va a querer y terminará sola. (Evolución Personal, 2024c)

En este video se resalta la idea de que la mujer solo vale por su juventud y su cuerpo atractivo. No tiene ningún otro valor.

Con mil doscientos “me gusta”, aparece un *reel* con el siguiente mensaje:

A los cuarenta años debes saber esto: 1. nunca vuelvas con la que te engañó; 2. nunca dejes que una mujer te falte al respeto; 3. vístete bien sea cual sea la ocasión; 4. no mendigues una relación; 5. haz de tu estabilidad financiera

una prioridad absoluta, el dinero hace la vida diez veces más fácil; 6. respétate a ti mismo y no toleres la falta de respeto de los demás, ni siquiera de tus amigos; 7. nunca toques una cerveza o un cigarrillo por muy mal que se pongan las cosas; 8. la vida es genial cuando nadie sabe nada de ti; 9. si trabajas lo suficientemente en ti mismo dejarás de luchar; 10. nunca des la mano a alguien sentado. (Evolución Personal, 2024d)

Esta lista de diez consejos para los hombres de cuarenta años, comienza con dos recomendaciones respecto a las mujeres: “nunca vuelvas con la que te engañó” y “nunca dejes que una mujer te falte al respeto”; después, continúa con una serie de consignas que apuntan a crear una imagen de superioridad (“no mendigues una relación”), autoafirmación (“vístete bien”, “trabaja en ti mismo”, “respétate a ti mismo”), no mostrar debilidad (“nunca toques una cerveza o un cigarrillo por mal que se pongan las cosas”), buscar solvencia económica (“haz de tu estabilidad financiera tu prioridad absoluta”) e individualismo. Estos son algunos de los valores que conforman la moral patriarcal.

Masculinidades subalternas o alternativas

La masculinidad alternativa se refiere a las formas de ser hombre que surgen de la reflexión crítica, por parte de los varones, sobre las demandas que promueve el modelo patriarcal al que son convocados. Estos cuestionamientos son resultado del trabajo de los movimientos feministas para hacer notoria la ideología patriarcal y sus implicaciones violentas de dominación, discriminación y maltrato hacia las mujeres. Asimismo,

responden a la toma de conciencia de los hombres sobre su sometimiento a las presiones de formas de ser que resultan violentas también para ellos, debido a las exigencias desmesuradas, a veces injustas y adversas, como la represión de las emociones, la heterosexualidad, la fuerza, el éxito económico, la virilidad sin falla, entre otras.

Si bien hay diversidad de formas y expresiones de las masculinidades alternativas, en general, se caracterizan por la apuesta por alcanzar relaciones igualitarias con las mujeres y desmarcarse del modelo de macho alfa, fuerte, violento, heterosexual, económicamente empoderado, autoritario, insensible, seguro, dominador, etcétera. Estas otras formas de ser hombre son diferentes a los patrones establecidos como *normales*. La masculinidad alternativa busca la equidad en la relación y el trato con las mujeres, una existencia más humana, y descartan los encargos absurdos, injustos y violentos contra los hombres mismos.

A diferencia de las *masculinidades hegemónicas*, que son modelos rígidos y estereotipados que se difunde de múltiples maneras, tanto sutiles como explícitas, las *masculinidades subalternas o alternativas* son diversas, heterogéneas y se manifiestan a contracorriente, con mucha dificultad, combatiendo una enorme cantidad de prejuicios que las descalifican fuertemente. Cabe señalar que, dentro de estas formas alternativas, debemos distinguir dos grupos:

1. Las masculinidades alternativas al modelo patriarcal. Son hombres que se reconocen como hombres heterosexuales, pero asumen características que contravienen la rigidez de las exigencias patriarcales y buscan

establecer relaciones igualitarias y justas con las mujeres, así como con la diversidad de géneros emergentes.

2. Personas que nacen sexualmente como hombres, pero, después, asumen géneros diversos, que se desmarcan del modelo patriarcal: homosexuales, transexuales, transgéneros, bigéneros, géneros fluidos, hombres que genéticamente eran mujeres, etcétera.

Las masculinidades hegemónicas cuentan, mayoritariamente, con las instancias de socialización convencionales (familia, escuela, religión, ámbitos de trabajo, relaciones de pareja heteronormativas, etcétera) y con convocatorias de identidad explícitas como las que se analizaron anteriormente. Por el contrario, las *masculinidades alternativas*, cuentan con pocos espacios de difusión, tanto en las instituciones socializadoras convencionales, como en las redes sociales, que, en la actualidad, conforman uno de los principales medios de socialización de convocatorias de identidad y procesos de subjetivación.

Dentro de las páginas de Facebook y TikTok se encuentran algunas de “masculinidades alternativas”; varias de estas difunden contenidos de diversidad de género que empatizan o forman parte de las comunidades LGBTQ+. A continuación, se mencionan algunas de las más conocidas:

Masculinidades género sensibles (sitio que tiene un gran impacto con ochocientos cuarenta y cuatro mil seguidores y seiscientos ochenta y cuatro mil “me gusta”). Esta página cuenta con un enorme número de seguidores y, fundamentalmente, comparte publicaciones en favor de la comunidad LGBTQ+. A manera de ejemplo, se cita una de las publicaciones con más reacciones: “Nadie más que tú, sabe lo que te costó ser tan valiente, aquel día que decidiste ser tú mismo” (Masculinidades género-sensibles,

2024b). El anterior es un mensaje al pie de una ilustración que representa la marcha del movimiento LGBTQ+ en la Ciudad de México, la cual tiene mil seiscientos reacciones favorables. Otro *post* (con mil reacciones de aprobación) dice: “La orientación sexual de tu hija o hijo no te hace fallar como padre. Rechazarlo, sí” (Masculinidades género-sensibles, 2024b).

Masculinidades Rosa (diez mil seguidores y ocho mil ochocientos “me gusta”). En este sitio web, las publicaciones buscan sensibilizar sobre la paternidad responsable, concientizar sobre las dificultades de la crianza y la maternidad, las relaciones de pareja heterosexuales no machistas, etcétera. Como muestra, citamos un *post* relacionado con el caso Nodal, de manera que se pueda comparar la mirada de esta página con las concepciones patriarcales de Temach:

Lo de Cristian Nodal solo me recuerda lo rápido que pueden rehacer su vida los hombres, sin pena, remordimiento y mucho menos culpa. Él va por ahí recibiendo felicitaciones porque su nueva novia es “más bonita”, a nadie le preocupa ni le incomoda cómo esta relación puede ser para Inti (su hija), pero siendo realistas, si hubiera sido Cazzu, que es la madre de su hija quien inicia una relación en menos de dos semanas (o tal vez antes de terminar como él), de fácil, mala madre y mal ejemplo para Inti no la bajarían, porque así de hipócritas podemos llegar a ser como sociedad. Por ahí leí que no importaba si Nodal estaba con alguien ahora, que Cazzu debería dar las gracias porque Nodal le dará muy buena pensión, como si el dinero lo fuera todo en la vida, por dinero minimizan emociones de alguien que ni siquiera tiene un año siendo madre,

invalidan sus sentimientos porque seguramente su interés económico es mayor. (Masculinidades Rosa, 2024)

Cabe mencionar que este es uno de los *posts* con más *likes*: veintidós, a diferencia de otros que tienen de dos a seis. Sin duda, hay una diferencia abismal con las reacciones a las publicaciones que se presentaron anteriormente en las páginas de masculinidades patriarcales.

De machos a hombres (cincuenta y dos mil seguidores y cuarenta y dos mil “me gusta”). Este pertenece a un organismo no gubernamental, el Instituto para el Desarrollo de Masculinidades Anti Hegemónicas, con sede en Iztapalapa, Ciudad de México. La página reivindica el movimiento LGBTQ+, pero también tiene varios *posts* contra el machismo, por ejemplo: La importancia de reeducarnos como hombres sin sexismos.

El sexismo es uno de los pilares del machismo. Se trata de la discriminación hacia alguien basada en la idea de que es inferior por su sexo o género. Esa visión se nos ha inculcado desde la infancia con frases, gestos o conceptos de los roles de género como pensar que algunos juegos y colores son para niños y otros para niñas. [...] Porque desafortunadamente, la violencia contra la mujer sigue teniendo cifras alarmantes: 1 de cada 3 mujeres en el mundo ha sufrido algún tipo de violencia física o sexual al menos una vez (ONU). Por otro lado, los hombres cometen el 90% de los asesinatos en el mundo (ONU). Educarnos en la idea del respeto hacia los demás y de dejar atrás los conceptos de dominación y sumisión es garantizar un mundo más seguro para tod@s. (De machos a hombres 2024)

Llama la atención las pocas reacciones de sus publicaciones, a pesar de los más de cincuenta y dos mil seguidores, este *post* en particular solo tuvo diez reacciones, entre ellas una de “me divierte”, de un varón. ¿Hay resistencia al cambio, aun entre los seguidores de la página? ¿Hay apatía?

Masculinidades positivas (mil seguidores y novecientos setenta y siete “me gusta”). Es una página de República Dominicana con interesantes publicaciones de videoconferencias y conversatorios contra el modelo masculino patriarcal, la cultura de la violación, el racismo y la discriminación en todas sus formas. Al igual que las páginas anteriores, llama la atención el reducido número de reacciones de cada publicación, las cuales oscilan entre dos y seis (Masculinidades positivas, 2024).

Masculinidades Divergentes (seiscientos setenta y un seguidores y seiscientos cincuenta y dos “me gusta”). Esta tiene *posts* muy interesantes, mensajes y videos contra la violencia hacia las mujeres, los hijos, así como sobre el cuidado del medio ambiente. Resulta triste que la mayoría no tienen reacciones ni comentarios, como, por ejemplo, el siguiente mensaje: “El feminismo, la diversidad, las luchas por la equidad definitivamente también son cosa de hombres. Cuidar, educar, amar, atender, servir... definitivamente también son cosa de hombres” (Masculinidades Divergentes, 2024); esta publicación no tiene reacciones, ni comentarios.

Aunque de forma exploratoria y elemental, en estos ejemplos se pueden apreciar algunas diferencias importantes entre estas páginas de Facebook y las convocatorias de identidad de las masculinidades hegemónicas patriarcales; es notable el mayor impacto mediático de los sitios de masculinidades hegemónicas patriarcales. Sin duda, esto tendría que estudiarse

de manera más detallada y cuidadosa; sirvan estas menciones solo como una aproximación de lo que se aprecia en internet.

A manera de cierre provisional

Las identidades masculinas, en la actualidad, conforman un complejo entramado de convocatorias múltiples y paradójicas, que producen procesos de subjetivación a manera de *soluciones de compromiso* (Freud, 1981b). Estas son *salidas* (no permanentes, ya que pueden cambiar) de los conflictos que producen las convocatorias de las masculinidades patriarcales en relación con las exigencias, dificultades y violencia que implican tanto contra las mujeres como contra con los hombres mismos. Y a la par, permiten notar las impugnaciones de los sectores feministas en contra de las formas de masculinidad patriarcal. En ese entramado tenso de luchas y contradicciones, los hombres conforman su identidad masculina por medio de procesos de subjetivación dentro de los ámbitos en que viven (familia, trabajo, escuela, pareja, pares, etcétera), en los que están involucradas formas poder y violencia.

El feminismo ha implicado, para las mujeres, la revisión minuciosa, lenta y constante de mandatos, estereotipos, elecciones amorosas, formas de relacionarse con sus parejas, hijos, otras mujeres, hombres, etcétera. Este es un trabajo que las mujeres realizan, generalmente, incitadas por el movimiento feminista que las acompaña (Feldman, 2022) con libros, conferencias, talleres, diálogos y, sobre todo, con la cercanía con otras mujeres.

Por el contrario, los hombres que se identifican con la masculinidad hegemónica, no cuestionan su identidad a pesar de las contradicciones y conflictos que puedan sentir en su

experiencia y sus relaciones. Su socialización, a través de múltiples instancias, naturalizan la forma de ser patriarcal que, generalmente, se subjetiva sin cuestionamientos.

Los hombres que toman conciencia de lo injusto de la masculinidad dominante y de los problemas que también les acarrea emprenden la tarea de *deconstruir*, a su manera, lo que entienden por masculinidad, para cuestionarla y tratar de transformarla. Para ello, tienen que hacer frente al *dispositivo de género* que ha posibilitado y mantenido el orden patriarcal, que produce la dominación masculina y la subordinación de los otros géneros, así como las sexualidades heteronormadas, que, en su omnipresencia, invisibilizan las desigualdades, injusticias y violencias que propicia.

El trabajo de migrar de una identidad masculina hegemónica a la construcción de una nueva alternativa es un proceso difícil que cada varón hace en soledad, ya que, por lo regular, no cuenta con el apoyo de colectivos organizados de otros hombres que piensen como él ni con la solidaridad y compañía de otros varones. Es una lucha, primero, consigo mismo y, después, contra el sistema patriarcal que ha normalizado, el lugar de privilegio y alienación que ocupa.

Referencias

- Acevedo Quiroz, Luis Hernando. (2011). El concepto de familia hoy. Franciscano. *Revista de las Ciencias del Espíritu*, 53(156), 149-170. Recuperado el 24 de junio de 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-14682011000200006&lng=en&tlng=es.
- Anzaldúa, R. (2020). Violencia, pobreza y adolescencia. En: Esquivel, S.; Martínez, L. y Hernández, J. (Coords.). *Tex-*

- tos y contextos psicosociales. *Violencia, pobreza y género*. CONCYTEQ. http://www.concyteq.edu.mx/wp-content/uploads/2023/07/3_Libro_Textos-y-contextos-psicosociales-violencia-pobrezagenero.pdf
- Anzaldúa, R. (2017). Mitologías de la educación en la era de la insignificancia. En Ramírez-Grajeda, B. (Coord.). *Ecós de Castoriadis, Para una elucidación de la institución, hoy* (pp. 83-104). Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Barthes, R. (1997). *Mitologías*. Ed. Siglo XXI.
- Beauvoir, S. de (2005). *El segundo sexo*. Cátedra, Universitat de València.
- Careaga-Pérez, G. (2022). Masculinidad e igualdad de género. En: Gutiérrez, G. *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 23-34). FFL/UNAM.
- Castoriadis, C. (1997). La crisis del proceso identificadorio. *El avance de la insignificancia* (pp. 155-172). EUDEBA.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre*. Gedisa.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Conavim. (2016). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de “sexo” y “género”? *Conavim*. <https://www.gob.mx/conavim/articulos/a-que-nos-referimos-cuando-hablamos-de-sexo-y-genero>.
- Deleuze, G. (1995). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E., et. al *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Deleuze, G. (2006). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- De machos a hombres. (2024, 20 de junio). *La importancia de RE educarnos como hombres sin sexismo*. [Imágenes y texto]. Facebook. <https://www.facebook.com/profile/100066396592379/search>

- ch/?q=La%2oimportancia%2ode%2ore-%2oeducarnos%2o como%2ohombres%2osin%2osexismos
- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Marxists Internet Archive. https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf
- Evolución Personal. (2024a, 28 de mayo). *Lo que más le cuesta a la mujer es la obediencia* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/1899868740456539>
- Evolución Personal (2024b, 30 de junio). *Quedarse con la esposa o con la amante*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/1899868740456539>
- Evolución Personal. (2024c, 1 septiembre). *Tiene veintiuno y se lo da a cualquiera*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/profile/61556539254891/search/?q=Tiene%2021%20y%20se%20lo%20da%20a%20cualquiera%20>
- Evolución Personal. (2024d, 28 septiembre). *A los cuarenta años debes saber esto*. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/1581750969404276>
- Feldman, L. (2022, 11 de diciembre). El feminismo: un viaje de iniciación. *Lobo Suelto*. <https://lobosuelto.com/el-feminismo-un-viaje-de-iniciacion-lila-maria-feldman/>
- Fernández, A. (2009). *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Nueva Visión.
- Figuroa, J. y Salguero, A. (2022). Algunos dilemas éticos en el trabajo teórico, metodológico y político con sujetos del sexo masculino. En Gutiérrez, G. *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp. 35- 68). FFL/UNAM.
- Foio, M. del S. (2016). La alteridad como lo nuevo radical y el proyecto de autonomía: huellas de Castoriadis en discursos sobre naturaleza y género. *Question/Cuestión*, 1(50), 279-296.

- <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3223>
- Foucault, M. (1988) El sujeto y el poder. En Hubert Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM.
- Foucault, M. (1991). El juego de Michel Foucault. En *Saber y verdad*. La piqueta.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la sexualidad 2.- El uso de los placeres*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2024). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Freud, S. (1981a [1920]). Psicología de las masas y análisis del yo. *Obras completas*. (Vol. XVII). Amorrortu.
- Freud, S. (1981b [1925]). Inhibición, síntoma y angustia. *Obras completas*. (Vol. XVII). Amorrortu.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Akal.
- Gutiérrez, G. (2022). *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones*. FFL/UNAM.
- Hooks, B. (2021). *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Ediciones Bellterra. https://www.academia.edu/106539992/Bell_hooks_EL_DESEO_DE_CAMBIAR_HOMBRES_MASCULINIDAD_Y_AMOR_2021
- Infobae. (2022). Cuál es el origen de la palabra 'morra'. Infobae. <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/03/09/cual-es-el-origen-de-la-palabra-morra>.
- Kaufman, M. (1999). *Las siete P's de la violencia de los hombres*. <https://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>
- Lerner, G. (1986). *El origen del patriarcado*. El Solar de las Artes. <http://www.elsolardelasartes.com.ar/pdf/6II.pdf>

- Masculinidades divergentes. (2024, 20 abril). *El feminismo, la diversidad, las luchas por la equidad también son cosas de hombres*. [Texto sin imagen]. Facebook. <https://www.facebook.com/masculinidadesdivergentes>
- Masculinidades género-sensibles. (2024a, 14 de junio). *La orientación sexual de tu hija o hijo*. [Imagen con texto]. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=869301395233375&set=a.470171458479706>
- Masculinidades género-sensibles. (2024b, 30 de junio). *Nadie más que tú, sabe lo que te costó*. [Imagen y texto]. Facebook. <https://www.facebook.com/profile/100064605675038/search/?q=%E2%80%9CNadie%20m%C3%A1s%20que%20t%C3%BA%2C%20sabe%20lo%20que%20te%20cost%C3%B3%20ser%20tan%20valiente%2C%20aqu%C3%A9l%20d%C3%ADa%20que%20decidiste%20ser%20t%C3%BA%20mismo%E2%80%9D>
- Masculinidades Positivas. (2024, 25 de noviembre). Masculinidades Positivas. Facebook <https://www.facebook.com/maxpositivas>
- Masculinidades Rosa. (2024, 13 junio). Lo de Cristian Nodal. [Imágenes y texto]. Facebook. <https://www.facebook.com/profile/100063796699539/search/?q=%E2%80%9CLo%20de%20Cristian%20Nodal%20solo%20me%20recuerda%20>
- Preciado, P. B. (2008). Testo Yonqui. Espasa Calpe. https://monoskop.org/images/c/c2/Preciado_Beatriz_Testo_yonqui_2008.pdf
- RAE. (s/f). Bato. En Real Academia Española de la Lengua. <https://dle.rae.es/bato?m=form>
- Ramírez-Grajeda, B. (2015). Los sujetos que convocamos en las prácticas de la psicología. En Pérez-Álvarez, L. (Coord.).

- Creaciones del imaginario social. El deseo, la ley y la ética. Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ramírez-Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195&lng=es&tlng=es
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. *Traficantes de sueños*.
- Temach. (2024a, 26 de junio). ¿Qué pasa en la mente de un hombre cuando la dejas de buscar? [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/506828471774088>
- Temach. (2024b, 26 de junio). El hombre que abandonó la del proceso. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/reel/949706236923975>
- Temach. (2024c, 18 de junio) El caso Nodal. [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/61553912310738/videos/472141118908470>
- Tena-Guerrero, O. (2022). El trastocamiento del modelo hegemónico de masculinidad en un contexto de crisis económica. En Gutiérrez, G. *Políticas de la masculinidad. El poder y la violencia en la subjetividad de los varones* (pp.209-224). FFL/UNAM.
- Tinat, K. (2017). Introducción. En Tinat, K. y Alvarado, A. (Coords.). *Sociología y género* (pp. 9-24). El Colegio de México.
- Tinat, K. y Alvarado, A. (2017). *Sociología y género*. El Colegio de México.

**ADOLESCENTES Y REGLAMENTOS ESCOLARES:
LA INTERPELACIÓN DE LA NORMA ANTE LAS NUEVAS
MASCULINIDADES¹**

**ADOLESCENTS AND SCHOOL REGULATIONS:
THE INTERPELLATION OF THE STANDARDS BEFORE
THE NEW MASCULINITIES**

Ana Cecilia Valencia Aguirre
Universidad de Guadalajara
cecilia.valencia@academicos.udg.mx

José María Nava Preciado
Universidad de Guadalajara
jnava_preciado@yahoo.com.mx

Alejandro César Antonio Luna Bernal
Universidad de Guadalajara
alejandro.luna@academicos.udg.mx

Resumen

El propósito de la presente investigación es mostrar un análisis de las voces de algunos adolescentes varones, de escuelas secundarias, sobre la aplicación del reglamento escolar, el cual es considerado, por estos jóvenes, como un dispositivo transgresor

¹ Este trabajo forma parte de una investigación denominada *La construcción de las masculinidades desde las narrativas de adolescentes en contextos socioeducativos* (2023-2024), registrada y financiada por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara y el cuerpo académico “Adolescentes: Mundo y vida” (UDG-CA-967).

de su masculinidad, dadas las prohibiciones e imposición de determinadas convenciones reglamentadas que condicionan, entre otras cosas, usos de uniformes y vestimentas. En las adolescencias el género se construye desde la posibilidad y apertura a nuevas formas identitarias, que en algunos casos se distancian de los modelos instituidos, así como de las alternativas y decisiones sobre sus proyectos de vida desde formas plurales de socialización.

La metodología en el presente estudio es de naturaleza cualitativa, investigación realizada en tres escuelas secundarias de sostenimiento público del área metropolitana de Guadalajara (AMG) y la información se recupera a través de entrevistas que se analizaron desde la perspectiva teórica del constructivismo social y los imaginarios sociales. Los resultados permiten visibilizar las tensiones gestadas desde los agentes que trastocan lo instituido y generan elementos instituyentes que, en su devenir, renuevan las instituciones a través de dinámicas abiertas al cambio y la transformación.

Palabras clave: adolescentes, reglamentos, escuelas secundarias, *género*

Abstract

The purpose of the present research is to show an analysis of the voices of some male adolescents, from secondary schools, about the application of school regulations, which is considered, by these young people, as a device that transgresses their masculinity, given the prohibitions and imposition of certain regulated conventions that determine, among other things, uses of uniforms and clothing. In adolescence, gender is cons-

tructed from the possibility and openness to new forms of identity, which in some cases distance themselves from the established models, as well as from the alternatives and decisions about their life projects from plural forms of socialization.

The methodology in the present study is qualitative in nature, research carried out in three publicly supported secondary schools in the metropolitan area of Guadalajara and the information is recovered through interviews that were analyzed from the theoretical perspective of social constructivism and social imaginaries. The results make visible the tensions generated by the agents that disrupt what is established and generate instituting elements that, in their future, renew the institutions through dynamics open to change and transformation.

Keywords: adolescents, regulations, secondary schools, gender

Introducción

La intención fundamental del presente es analizar las voces de algunos adolescentes, de tres escuelas secundarias del AMG, sobre la aplicación del reglamento escolar, visibilizar la manera como asumen posiciones con respecto a su identidad de género. El estudio se llevó a cabo partiendo de que las adolescencias se encuentran en una etapa de configuración de sus identidades, al respecto cabe señalarse que en algunos momentos, tanto hombres como mujeres e intergénero, se sienten violentadxs por la forma en que se aplican los reglamentos escolares, donde ellos, a través de sus opiniones, muestran la prevalencia de un discurso heteropatriarcal que favorece ciertas prácticas cisgénero, reflejadas en estereotipos impuestos desde la norma escrita y los estilos de aplicación por parte de sus autoridades escolares.

Desde un enfoque funcionalista², los reglamentos escolares en las escuelas secundarias tienen por lo menos dos funciones importantes: la primera, formalizar las normas que regulan los comportamientos de los estudiantes; la segunda, ser dispositivos de control en las instituciones escolares (Gutiérrez, 2009). Desde esta perspectiva, algunos centros escolares tienden a endurecer las normas instituidas en sus reglamentos para aparecer, ante el imaginario de la comunidad escolar, como espacios disciplinarios bajo la premisa de que, a mayores controles, mejores escuelas. El imaginario instituido (Castoriadis, 2007), también se enuncia en los reglamentos, las normas y las leyes, porque ahí se expresan perspectivas decantadas de un devenir histórico-social encarnado en las instituciones y los colectivos. Por ello dichos reglamentos son coercitivos y se establecen desde una estructura de autoridad, que entre más indiferenciada, anónima e invisible, se supone más imparcial y justa. Frente a esta perspectiva funcionalista, se han expresado otras visiones, producto de contextos derivados de democracias participativas e incluyentes, que en el contexto nacional señalan la necesidad de:

Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez. (Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2024)

² Consideramos el enfoque funcionalista en el sentido durkheimiano de establecer consensos y formas de normalización social desde la exteriorregulación y la coerción a los grupos sociales.

Ante estos dos frentes, es posible afirmar que, mientras las leyes promueven perspectivas con base en los Derechos Humanos de las infancias, en las instituciones se viven ciertas inercias configuradas por culturas y subjetividades ancladas en imaginarios ligados a la *tradición*. Tal es el caso de algunas escuelas secundarias, convencidas de que, para no correr riesgo alguno, se debe controlar a lxs adolescentes por encontrarse en una etapa de transición e inmadurez. Esta concepción de adolescencia vista como una transición fracturada está implicada en el imaginario de autoridades escolares y es compartida por padres y madres de familia que apoyan las prácticas de control escolar y disciplina.

De ahí que la intención de este trabajo sea analizar las voces, anticipando que en ellas podemos explorar las interpelaciones y los imaginarios que instituyen las nuevas masculinidades en los propios adolescentes que, cotidianamente enfrentan estas disposiciones reglamentarias en sus escuelas secundarias. Podemos entonces afirmar que, el reglamento escolar es un dispositivo visto por ellxs como un modelo disciplinar basado en la prohibición y los prejuicios de las autoridades, el cual trasgrede, en algunos casos, su identidad de género.

Las adolescencias trascurren por estos contextos atravesados por tensiones y por las consignas de la prohibición. Además, de conformar un sector etario de alta vulnerabilidad, donde exploran una intensa gama de situaciones en tanto enfrentan desafíos, encuentros y desencuentros entre la tradición y la deslocalización de ese modelo de autoridad. La interacción con amistades y el establecimiento de vínculos afectivos a través de diversos escenarios socioculturales ha contribuido a generar nuevas formas de construcción de sus subjetividades, por ejemplo, el caso de los soportes digitales, que juegan un papel

importante en la expresión de la identidad, como resultado de una sólida inflación opinativa (Garrocho, 2021).

Por su parte, y, en consecuencia, surgen perspectivas emergentes de género que han permitido nuevas identidades complejas, no binarias, y quizá más seductoras, en medio de los contextos tradicionales. Esta perturbación provoca, como respuesta, la denostación y el estigma, ante la interpelación a la que se ven sometidas las certezas de la moral heteronormativa, insertas en las instituciones y en la cultura cotidiana.

En medio de estas tramas se hace necesario visibilizar y analizar las voces de lxs adolescentes en torno a las tensiones imbricadas en aspectos habituales de la cultura escolar. Es el caso particular de las escuelas secundarias, por ser el lugar de formación de este sector poblacional.

La escuela secundaria es el espacio donde se reproducen, con cierta nitidez, algunos de los esquemas hegemónicos encarnados en la narrativa adultocéntrica. Uno de ellos se materializa en los reglamentos escolares, que son un conjunto de normas cuya intención es regular comportamientos tanto de lxs estudiantes como de la comunidad escolar en general. A través de este artilugio se establecen pautas de disciplina y comportamiento, códigos de vestimenta, requisitos específicos sobre el uso del uniforme escolar. Además, se plantean normas para limitar el uso de artefactos tecnológicos, aditamentos, modas e interacciones de convivencia, así como el cuidado de la infraestructura al interior del plantel educativo.

Desde este contexto problematizador, llegamos a la formulación a través de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué nos muestran las voces de los adolescentes cisgénero con relación al reglamento escolar y su tensión con las nuevas masculinidades?

Adolescencias y reglamentos escolares

El propósito del reglamento, de acuerdo con la cosmovisión de la autoridad, es promover un ambiente seguro, respetuoso y propicio para el aprendizaje dentro de la institución educativa. Pero esta perspectiva, en la vida cotidiana de las escuelas, se vuelve una imposición por la manera unilateral en que se aplica dicho dispositivo por parte de las autoridades, porque no solo violentan las subjetividades, sino que denosta, sigilosamente, las nuevas masculinidades emergentes, convirtiendo al aula en un lugar no apto para convivir.

El género es una construcción social e histórica que tensiona el sexo visto como determinación biológica frente a la elección de la orientación sexual (Ramírez, 2021). El género, como constructo social, está en un continuo proceso de mutación y de constitución, desde donde se resignifican los modelos identitarios provenientes de contextos históricos, culturales y sociales. Su construcción, conlleva significaciones imaginarias que, al encarnarse en el mundo social permiten la constitución de roles e identidades atribuidas a los géneros (Pérez, 2021). En un contexto heteropatriarcal, los géneros conforman diferencias que se jerarquizan como desiguales y permiten el ejercicio del poder a partir de dispositivos materializados en discursos, los cuales también se encarnan en las convocatorias provenientes del mundo social que son subjetivizadas, dando lugar a las masculinidades tanto hegemónicas como emergentes o subalternas.

Desde la anterior mirada, las masculinidades son una construcción (Venegas, 2020); por ello, la investigación intenta develar para comprender los sentidos que subyacen en este constructo. De ahí la elección de un marco explicativo fundado en los imaginarios como elementos de naturaleza histórico

social encarnada en las subjetividades, las cuales son abiertas a convocatorias de identidad, ligadas al deseo, a la expectativa y al contexto (Ramírez y Anzaldúa, 2014). Así, se hace necesario partir de un marco de explicación de las masculinidades vistas como construcciones no determinadas sino configuradas desde convocatorias de identidad, imaginarios y expectativas situadas en contextos.

Algunas adolescencias encarnan masculinidades divergentes a las heteropatriarcales, ya que están en un proceso de construcción de sus identidades de género. La emergencia de dichas convocatorias interpela las identidades hegemónicas de su contexto y devienen en nuevas formas de apropiación del género. Un ejemplo de ello son las perspectivas de hombres que, (i) asumen el cuidado como un ejercicio apropiado desde sus convicciones y no desde la imposición, (ii) demuestran sus afectos a través de expresiones consideradas típicamente femeninas (iii) visibilizan el afecto a sus pares del mismo sexo a través de expresiones amorosas en espacios públicos y (iv) eligen vestimenta o modas que usualmente son usadas por mujeres.

En estos procesos de conformación de identidades, lxs adolescentes demandan respeto a la práctica de esas nuevas expresiones de las masculinidades y tolerancia en su tránsito por las instituciones donde se forman bajo los presupuestos de sus derechos fundamentales. En esta línea de razonamiento, tanto en lo material como en lo sustancial, es que ellxs deben ser considerados como agentes activos, con derecho a la voz y a la palabra para participar y ser tomadx en cuenta en el diseño de las normas que contribuyan a su sana convivencia e incorporar, con su respectivo nivel de responsabilidad y autonomía, sus perspectivas que, por novedosas y poco convencionales suelen

en ocasiones ser consideradas impropias en el contexto de su formación.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) considera que lxs adolescentes deben ser tomados en cuenta y valorados como agentes en proceso de conformación ciudadana expresado en cinco puntos: 1. En virtud de los tratados de los derechos humanos. 2. Para consolidar logros en materia de disparidad de género en el acceso a la educación y a los servicios básicos. 3. Para acelerar progresos en la lucha contra la pobreza, la desigualdad y la discriminación por motivos de género. 4. La necesidad de contar con conocimientos y capacidades que les permita afrontar dificultades. 5. Por la necesidad de comprenderlos, no como “el futuro” sino como el presente, puesto que forman parte activa en sus comunidades (UNICEF, 2021).

Desde tales supuestos, ellxs deben tener participación en el espacio escolar, pues esto contribuye a una formación reflexiva y crítica fundada en acuerdos dialógicos, permitiendo la construcción de ciudadanías en ambientes inclusivos y de paz, donde haya un reconocimiento al mosaico de diferencias y de pluralidades de género, dado que: “Los reglamentos se plantean como instrumentos que permiten mejorar la convivencia y generar mayores vínculos entre jóvenes y adultos” (Litichever, *et al.* 2008, p. 95).

Nótese, que las formas de interacción entre las autoridades y lxs adolescentes, dadas a través de la aplicación de los reglamentos escolares, se ven tensionadas cotidianamente. Algunas de las interpelaciones que hacen las adolescencias es el carácter unilateral y parcial en su aplicación sobre todo por las *prefectas* y *prefectos*, quienes, con delirio, defienden dicho dispositivo. Otro aspecto, alude al sentido de imposición que conlleva a demandar ser tomados en cuenta en su diseño y, una vez

elaborado, solicitan que las normas sean consensuadas. Uno más de los argumentos que esgrimen, implícito en las narrativas, es que la aplicación de los reglamentos violenta su identidad de género al imponer o prohibir de manera arbitraria las formas de vestir, comportarse y actuar desde la reproducción de una tradición hegemónica patriarcal, posiciones inferidas de las voces de lxs adolescentes varones entrevistados en el presente estudio.

Adolescencias, género y escuela

Como venimos señalando, las adolescencias construyen su identidad de género a partir del encuentro o el distanciamiento de identidades en diversos contextos. Estas identidades emergentes conforman *nuevas identidades*, ante las expectativas tradicionales de lo que significa ser un hombre en una sociedad monolítica. Desde este marco, las escuelas secundarias, que son ante todo instituciones modernas, reproducen, en el fondo y en la forma, un orden instituido que algunxs adolescentes están dispuestos a interpelar y rechazar, al considerarlo un discurso anquilosado, traducido en una forma de discriminación que por ser habitual ya no es visibilizada como violencia, sino que está investida en el espectro de las normas disciplinarias. La escuela históricamente ha utilizado el reglamento para imponer y normalizar comportamientos determinados, acordes con la perspectiva adultocéntrica del orden y la cultura legitimada. Ante ello, lxs adolescentes, como sujetos activos, no receptores pasivos, critican la forma en que estos reglamentos son aplicados, lo cual permite comprender, desde una mirada no determinista, que son los sujetos y sus formas concretas de identidad quienes generan la renovación de las instituciones, pues ellos y

ellas interpelan lo instituido en busca de escenarios más abiertos, medianamente razonables, justos e inclusivos.

Adolescencias y escuelas secundarias

Comprender a las adolescencias en contextos escolares requiere situarlos en su condición escolar, en este sentido las escuelas secundarias como escenarios de formación, tienden a instituir comportamientos a través de ciertas normas y en su concreción puesta en práctica permitan una convivencia sana, de ahí la existencia de reglamentos.

Las escuelas básicas en México siguen siendo espacios organizacionalmente verticales (Sandoval, 2004), esto no solo se ve en el organigrama, donde el director es la máxima autoridad escolar, sino también en las formas instituidas y legitimadas formalmente por su organización, lo cual se hace visible en las narraciones y acciones de los sujetos; i.e., en las subjetividades escolares, por ejemplo, uno de lxs adolescentes entrevistados en este estudio supone que “el reglamento dicta lo que la dirección de la escuela quiere” (Alumnx 6)³. Esta voz, compartida por otrxs de manera implícita en su narrativa, muestra el imaginario de la organización escolar, cuya cabeza y mando está a cargo de un director o directora escolar.

En su estudio sobre las escuelas secundarias, Etelvina Sandoval (2004) considera que estas instituciones son plurales y diversas al no compartir un mandato fundacional común. Unas fueron inauguradas como escuelas para el trabajo, otras para

³ Como parte de los procesos de análisis e interpretación de la información a los estudiantes se les enumeró, independientemente de la escuela secundaria de origen. De este modo, en las viñetas solo utilizamos el número asignado para distinguir a cada entrevistado.

el tránsito hacia la educación media superior, otras son de tradición técnica rural, etcétera, de ahí su complejidad (Sandoval, 2004). Si bien comparten un mismo programa educativo, proveniente de la Secretaría de Educación Pública, así como manuales de organización escolar y de convivencia, y un organigrama común, cada centro educativo aplica las normas y concreta las disposiciones reglamentarias de acuerdo con su cultura escolar (Viñao, 2002) o lo que en palabras de Tyack y Cuban llaman la gramática escolar (2001). En consecuencia, reproducen tradiciones, costumbres, reglas, ceremonias y rituales de una manera muy particular, debido a que la escuela, en tanto institución social, es también un espacio ecológico de cruce de culturas (Pérez, 2004).

En este sentido, las escuelas secundarias poseen una estructura institucional que liga de manera particular, no siempre tersa o armoniosa, lo instituyente y lo instituido, en lo instituyente están las formas de vivenciar las normas y los reglamentos desde la particularidad de la cultura escolar y de cómo lo viven y lo apropian los actores escolares. Lo instituido, por su parte, se vincula a la formalidad que se define desde el discurso hegemónico, las normas, las leyes, los reglamentos, los códigos manifiestos y escritos. Ambos elementos están ligados por tensiones y conflictos que, en su resolución, permiten dinámicas, transformaciones y cambios en las instituciones. Por tanto, es posible advertir que las escuelas se transforman por estas dinámicas, donde están implicados los significados y sentidos compartidos por sujetos en escenarios cotidianos y concretos en su interacción con lo instituido.

En parte, recuperar las voces de las adolescencias implica situar esta tensión entrabadas dimensiones. Es necesario destacar que no es propósito evaluar las escuelas, ni los tipos de ges-

ción de los reglamentos y normas, sino mostrar las perspectivas que lxs alumnos tienen sobre este elemento importante, en la vida escolar, como son los reglamentos y mostrar qué tipo de argumentos sostienen sus perspectivas a partir de cómo lo han vivido y experimentado y, lo más importante qué nos pueden enseñar estas voces para repensar y reflexionar sobre el devenir de la propia institución escolar.

Periplo metodológico

La estrategia investigativa, para lograr el objetivo del estudio, es de corte cualitativo, ya que intenta dar cuenta de las concepciones emergentes de masculinidad que interpelan y cuestionan el reglamento escolar. La aproximación epistemológica de este paradigma nos permite determinar, como investigadores, cuál es la información útil para develar los sentidos y significados sobre la experiencia vivida en torno a los reglamentos en las escuelas (McMillan y Schumacher, 2005). Uno de los fines de este tipo de investigación, como esgrime Ragin (2007), es dar la voz a los grupos invisibilizados de nuestra sociedad. Las adolescencias, indudablemente, constituyen un sector de la sociedad del que se habla mucho; sin embargo, pocas veces tienen la oportunidad de tomar la palabra para dar a conocer sus modos de mostrarse al mundo. Los estudios cualitativos, por otra parte, permiten profundizar en las representaciones (Ragin, 2007), en este caso en los imaginarios, que los agentes construyen a partir de sus experiencias. Sin dejar de lado, recuperando la perspectiva de Yuni y Urbano (2020), el interés por comprender de manera holística e integral el fenómeno social que se estudia.

Técnicas para recuperar la información

La inmersión a campo se hizo desde la técnica de la entrevista semiestructurada. Dicha entrevista se fue configurando a partir de un elemento detonante (Flick, 2007). En nuestro caso se partió de la pregunta: ¿Qué piensan del reglamento escolar que se aplica en su escuela? Las demás preguntas se fueron construyendo a partir de las respuestas que ofrecían lxs adolescentes. En general se tocaron fundamentalmente tres tópicos: 1. ¿Cómo viven y sienten la aplicación del reglamento escolar? 2. ¿Qué opinan de que el reglamento establezca la forma de vestir, el uniforme y el comportamiento? 3. ¿Han sentido que el reglamento limita su manera libre de expresar sus formas de ser, vestir y actuar?

Dado que la intención no es analizar el reglamento formal, sino la manera en cómo las adolescencias lo viven y lo perciben, nos situamos en las voces sin establecer criterios de comparación o confrontación con el reglamento formal. La interpretación se tejió desde la inferencia de sentidos implícitos en las narrativas a través de marcos analíticos, en un flujo entre datos e interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Strauss y Corbin, 2016).

Sujetos

Los sujetos, colaboradores en este estudio, se eligieron porque están cursando la escuela secundaria, y cumplen con los atributos de acuerdo con el estudio: ser adolescentes cisgénero o algunos de ellxs intergénero y desear colaborar en el estudio. Por otro lado, y como hemos lo hemos formulado líneas arriba, al ser un estudio cualitativo se optó por un muestreo

intencional, que contempló 20 estudiantes de tres escuelas secundarias, considerando, que dichos jóvenes tienen las mismas características y los contextos escolares son similares: escuelas urbanas secundarias de contextos de colonias populares de la periferia del AMG. En el muestreo de intención, como lo sostiene Páramo (2013), no existe ningún criterio de aleatoriedad, simplemente son aquellos sujetos que conviene tomar en aras de lo práctico. Con la finalidad de garantizar la fiabilidad de la investigación, la entrevista se aplicó, en todos los casos, en el turno matutino y en un horario de 11 a 13 horas.

Lxs adolescentes entrevistados pertenecen a tres escuelas secundarias de sostenimiento público de la zona metropolitana de Guadalajara. Las escuelas visitadas para este estudio fueron tres ubicadas en la zona sur del AMG (Las Pintas, municipio El Salto) y dos en la zona norte (Tabachines y Colonia La Palmita, municipio Zapopan). De acuerdo con las *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, del Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas, en un primer momento se dio la información a los directivos de las escuelas sobre los propósitos del estudio, y se les hizo saber la ausencia de algún riesgo para lxs estudiantes durante el desarrollo de la entrevista. Se les mostró el guion como parte del protocolo. Una vez que se contó con la aprobación de las autoridades escolares ingresamos a los salones de clases y nos presentamos ante el alumnado para explicarles la intención general del estudio, su importancia y la petición de colaboración a quienes estuviesen interesados. Una vez que eligió a lxs estudiantes se les informó lo siguiente: 1) el propósito de su participación en el estudio, 2) el sentido de su participación, 3) que estaban en libertad de no responder a preguntas que para ellos resultaran incómodas y 4) se les

pidió autorización para grabar las entrevistas. Con este consentimiento, se reserva el anonimato de sus nombres, instituciones de adscripción e identidades. Algunas de las viñetas que aparecen en el análisis y los resultados son de hombres, que se asumen ellos mismos como heterosexuales y otros de orientación no binarie, diferenciación dada *a posteriori*, ya que ellxs la implicaron en el transcurso de la entrevista la cual, al no ser una pregunta explícita, se pudo inferir de las narrativas respectivas.

Interpretación de los resultados

La interpretación, como lo ha señalado Uwe Flick (2007) es un punto de anclaje para decidir los datos que por su significación permiten construir codificaciones abiertas o axiales, las cuales relacionan las inferencias con los marcos explicativos que orientan el estudio. La teoría, se sitúa en la perspectiva de los imaginarios y el constructivismo sociales, en tanto marco de comprensión de las masculinidades dados los argumentos esgrimidos renglones arriba. Este ejercicio epistemológico de ir del dato a la teoría y viceversa, nos permitió validar la confiabilidad de la información. En los resultados se recuperan algunas viñetas para ilustrar la postura de lxs adolescentes, de ninguna manera, esta forma de mostrar los resultados se debe de ver como un encasillamiento sino como el resultado de un análisis donde las viñetas se interpretan desde los contextos particulares de las instituciones escolares descritas.

Asimismo, los resultados nos permiten ver cómo las adolescencias viven contextos que replantean gran parte de los roles heredados de la tradición, por ejemplo, algunas narrativas de lxs adolescentes muestran esas rupturas con el orden heteropatriarcal, que destacan la idea de romper con los esquemas

familiares o de la tradición del trabajo bajo la visión del éxito, así como la apertura a nuevas maneras de expresar las emociones y la identidad, como lo podemos apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Expresiones de ruptura con esquemas patriarcales

Expresiones de ruptura con la tradición	Significados de las expresiones
“No me identifico con ser niño, a veces me siento niña y a veces no sé” (Alumnx; E.1)	No hay identidad con el régimen binario, lxs adolescentes experimentan cambios y los expresan
“No me interesa tener una familia porque los bebés son muy chillones...” (Alumnx, E.2)	No hay una identidad con los roles tradicionales de la familia nuclear
“Está bien que cada uno decida si quiere ser hombre o mujer” (Alumnx, E.3)	No hay identidad con el régimen binario en el género. Hay elección
No me interesa tener una profesión para ganar dinero y que me admiren en mi familia, me gustaría mejor irme a vivir a otros lugares y conocer otras culturas (Alumnx, E.2)	Rompen con los estereotipos tradicionales del éxito
“Puedo tener amigos <i>gays</i> pero que no se pasen de lanza contigo” (Alumnx, E.3)	Respetan las diferencias y demandan respeto

Fuente: Elaboración propia.

En otro orden de ideas, lxs adolescentes entrevistados, resaltaron situaciones que ellxs enfrentan en la cotidianidad escolar con la aplicación del reglamento. De un grupo de 20

entrevistados de tres escuelas secundarias del AMG, 18 destacaron aspectos ligados a la imposición de la uniformización del vestir y a la prohibición de ciertas conductas. Aspectos que lxs adolescentes consideraron transgresores de su identidad personal y sus derechos de género. Asimismo, resaltaron que las prefectas, la mayoría de ellas mujeres, quienes se encargan del cuidado y la disciplina de lxs alumnos de las escuelas secundarias, les han agredido verbalmente, ya que señalan su poca virilidad por el uso de dispositivos ligados a consumos culturales femeninos como el uso de piercing, aretes, cortes de pelo, aditamentos de moda y maquillajes. Algunas de las viñetas más significativas sobre este tópico se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Sobre las disposiciones del vestir

Voces de adolescentes	Inferencia	Códigos
<p>“El reglamento no es equitativo, a las mujeres les permite por ejemplo traer collares y aretes, me pregunto: ¿Y por qué a los hombres no? Acaso somos diferentes, no vivimos en una sociedad donde todos tenemos los mismos derechos” (Alumnx, E.1)</p>	<p>Inequidad de género en la aplicación del reglamento</p> <p>No hay respeto a las diferencias en condiciones de igualdad</p>	<p>Reglamentos que no respetan diferencias de géneros</p>

<p>“¿Por qué la prefecta se ha valido del reglamento para reportarme porque dice que mi cabello tiene un corte afeminado? El reglamento es homofóbico, la prefecta dice que el hombre debe ser hombre y la mujer debe ser mujer; que el hombre no debe llevar aretes, porque eso es femenino, que se debe vestir como hombre. Yo creo que ella tiene un problema con las personas LGBT” (Alumnx, E.2)</p>	<p>Aplicación donde sobresalen los prejuicios de cisgénero de las prefectas y prefectos</p> <p>El reglamento es homofóbico</p> <p>Problemas con personas LGBT</p>	<p>Homofobia en la aplicación de reglamento</p>
<p>“Yo creo que, si vengo a la escuela a aprender y a educarme, el hecho de que traiga un arete o que me deje crecer el pelo o me ponga una pulsera o collar no afecta mi rendimiento ni mis valores, entonces ¿Por qué me lo prohíben? ¿Acaso no tengo derecho a vestirme o usar cosas que me gustan?” (Alumnx, E.3)</p>	<p>Reflexión sobre la relación entre los aprendizajes y las maneras particulares de vestirse</p> <p>Cuestionamiento de las prohibiciones al derecho de vestirse de manera libre</p>	<p>Reglamento como Prohibiciones sin sentido</p>

<p>“Se me hace como algo injusto que a las mujeres les permitan traer aretes, el pelo largo o collares y a los hombres nos lo prohíban. Me parece injusto. El reglamento da lugar a que nos maltraten o nos exhiban si no nos vestimos como la dirección de la escuela quiere” (Alumnx, E.2)</p>	<p>El reglamento es visto como violencia de género: da lugar al maltrato y a la exhibición</p> <p>El reglamento se impone desde la voluntad de la autoridad</p>	<p>Reglamento como violencia</p>
<p>A mí me han hecho cortarme el pelo tres veces porque a la prefecta no le agrada la forma en que tengo mi cabello ¿Por qué se fijan en eso? Para mí hay cosas más importantes que el vestir; por ejemplo, no ven cosas más graves y si les preocupa la apariencia física (Alumnx, E.3)</p>	<p>El reglamento impone uniformidad arbitraria, violentando la particularidad de las adolescencias</p> <p>El reglamento solo uniforme y deja de lado asuntos más importantes</p>	<p>Reglamento como uniformización</p>
<p>La prefecta me ha llamado la atención porque abrazo a mis compañeros ¿Por qué entre mujeres sí (pueden abrazarse) y entre hombres no? Nos abrazamos porque nos queremos, además, eso no está reglamentado, pero ella (la prefecta) dice que sí están prohibidas conductas indebidas, pero ¿Qué es lo indebido? ¿Quién dice que sí se puede y que no se puede? (Alumnx, E.1)</p>	<p>Hay una estigmatización de interacciones al considerarse de manera implícita indebidas o no adecuadas en el espacio escolar, las cuales son prohibidas por parte de la autoridad escolar, en este caso, la prefecta del centro educativo</p>	<p>Reglamento que prohíbe desde la coerción</p>

<p>La prefecta me jaló un collar y nunca me lo entregó. Me quitó un arete y se me infectó el oído. El reglamento está bien, pero el hecho de que por ser hombre no me permitan ponerme collares no me parece justo. O por ponerme colores que a la prefecta no le gustan porque dice que son afeminados (Alumnx, E.3)</p>	<p>Las maneras en que se aplica el reglamento por parte de las autoridades escolares, las prefectas, es violenta y a la vez estigmatizante al señalar que quien los porta es un afeminado, como lo muestra esta narrativa que señala la forma en que es quitado un accesorio como collares, aretes y otros y la etiqueta que le asigna a quien los usa</p>	<p>Reglamento que prohíbe desde la coerción</p>
<p>No deben imponer o prohibir cosas como los aretes, el color de los tenis, el corte de pelo, si tú vienes a la escuela a aprender, no tiene que ver la ropa que usas, los aretes o el largo de pelo. No tiene que ver el uniforme con que tú aprendas o no (Alumno, E.2)</p>	<p>El alumnx interpela lo que a su juicio es irrelevante pero que da lugar a prohibiciones o llamadas de atención, siendo aspectos más importantes los que a su juicio se dejan de lado</p>	<p>Reglamento que prioriza aspectos no relevantes</p>

Fuente: *Elaboración propia.*

Lxs alumnos de las escuelas secundarias al referir las anteriores situaciones que cotidianamente viven señalan que su reacción es de cuestionar el porqué de esas formas de aplicar el reglamento, así ante el cuestionamiento ¿Qué haces cuando la prefecta o la autoridad te hace esas observaciones en torno a la manera de vestir o actuar? Las respuestas coinciden en señalar que cuestionan el por qué ese tipo de trato de manera verbal y directa, también dicen ir con el director de sus escuelas a reportar lo que consideran una injusticia y violencia de parte de las y los prefectos, incluso uno de ellxs lo hizo por escrito, a continuación, mostramos viñetas narrativas de esta situación y nuestras respectivas inferencias y códigos, las cuales se expresan en la tabla 3.

Tabla 3. Acciones de lxs alumnos ante las sanciones por su manera de vestir

Voces adolescentes	Inferencia	Códigos
<p>Cuando la prefecta me falta al respecto diciendo que parezco mujer o si soy homosexual le digo que por qué me trata así, que si acaso eso afecta mi aprendizaje (Alumnx, E.1)</p>	<p>Cuestiona el trato que se le infringe. Argumenta que su modo de vestir no afecta el aprendizaje</p>	<p>Solicitud de respeto</p> <p>El vestir no afecta el aprendizaje escolar</p>
<p>Yo le digo directamente a la prefecta que no me parece justo lo que me dice, pero al final ella dice tener la razón porque así es el reglamento (Alumnx, E.2)</p>	<p>No sienten que es justa la manera en que son tratados</p> <p>La autoridad tiene la razón al margen del sentir del alumnx</p>	<p>Sentimiento de trato injusto</p> <p>La razón está en la autoridad</p>

<p>Fui con el director y me dijo que, si en mi casa me permiten vestir así que en la escuela no: <i>a la escuela vienes a aprender hábitos y valores</i> (paráfraseo al director) (Alumnx, E.1)</p>	<p>A la escuela se va a aprender valores y hábitos al margen del contexto familiar</p>	<p>Valores escolares vs. valores contextuales</p>
<p>Yo no les digo nada, al final la prefecta y el director tienen siempre la razón por ser la autoridad, a nosotros nunca nos escuchan (Alumnx, E.3)</p>	<p>La autoridad tiene la razón al margen del sentir del alumnx</p>	<p>La razón está en la autoridad</p>
<p>Trato de ser respetuoso con la prefecta, es una mujer mayor, y sé que no me va a escuchar y aunque lo haga dirá que no tengo la razón, ya lo he vivido en otras ocasiones (Alumnx, E.2)</p>	<p>La autoridad tiene la razón al margen del sentir del alumnx</p>	<p>La razón está en la autoridad</p>
<p>Yo estoy de acuerdo en que haya reglamento, pero no me parece justo la manera en que lo aplican de manera ofensiva, esto se lo he dicho al director, pero no sé si lo que digo valga para cambiar las cosas, al final veo que todo sigue igual (Alumnx, E.1)</p>	<p>Aunque lo diga al director las cosas no cambian</p>	<p>No hay escucha de los sentires del alumno</p>

De manera escrita le hice ver al director la manera ofensiva en que nos tratan los prefectos, me mandó llamar y me explico que una cosa eran mis preferencias sexuales y otra los valores que yo debía de aprender (Alumnx, E.2)	Escuela forma valores al margen de la individualidad del alumnx	Valores escolares vs valores contextuales
--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

En los análisis del cuadro anterior, podemos destacar aspectos relevantes para la comprensión del fenómeno, en primer lugar la ausencia de una escucha activa por parte de las autoridades escolares, quienes se mantienen inamovibles en sus visiones sobre la norma escolar expresada en los reglamentos. En segundo lugar, hay un sentimiento de trato en lxs alumnos que ellos llaman injusto, referido a formas quizá agresivas o violentas de nombrarlos: “pareces un homosexual” “eso no es de hombres” “quítate el arete” “vístete correctamente” y otras expresiones que ellos nombran homofóbicas. En tercer lugar, aparece como una expresión recurrente el argumento de la autoridad de “aquí vienes a aprender valores”, “si en tu casa te permiten eso, aquí no” lo cual denota, en las autoridades escolares, una visión de separación entre los valores de la familia, con la escuela (Viñao, 2002).

Sin embargo, pese a lo anterior, podemos afirmar que lxs alumnos no son sujetos inermes y callados ante estas situaciones, ellxs se quejan, interpelan, protestan y cuestionan, pero al final con inconformidad denuncian que la autoridad siempre dice tener la razón, y aunque reconocen que es necesario un reglamento para normar la convivencia escolar también señalan

que la autoridad responsable de aplicarlo es ofensiva, agresiva, violenta y los exhibe de forma despectiva ante sus pares.

Lxs adolescentes, desde sus voces, demandan el derecho a decidir las formas particulares de configurar su personalidad, de mostrar su distinción desde su particular deseo de vestirse, de hablar, de manifestar sus afectos y su individualidad, y que esto lejos de afectar sus aprendizajes es una manera de darse al mundo y de construirse ante los demás. Es una oportunidad para conformar aprendizajes de vida y para la vida.

Discusión

A partir de las inferencias recurrentes en los anteriores análisis, podemos señalar que para lxs entrevistados los reglamentos son vistos como algo necesario para la vida y la convivencia escolar. Sin embargo, en su aplicación particular resultan violentos, sobre todo cuando se usan para estigmatizar las particularidades, en este caso, de las masculinidades emergentes, desde la opinión de lxs chicos estos resultan coercitivos, prohibitivos e impositivos. Asimismo, lxs adolescentes entrevistados consideran irrelevantes los reglamentos cuando priorizan la uniformización e imposición, sin sentido o implicación en lo que debería ser para ellos esencial: los aprendizajes y el bienestar, entendido como el respeto a sus diferencias y a sus derechos, por tanto, su imposición arbitraria conlleva a recurrentes formas de violencia verbal y simbólica. Podemos, además, considerar que los reglamentos escolares son un elemento cotidiano en la vida de las adolescencias de secundarias, al grado que las vivencias en torno a su aplicación son muy significativas y marcan una impronta desde la vida escolar (Tyack y Cuban, 2001).

De acuerdo con los resultados de los análisis hay dos elementos que es posible distinguir: i) el reglamento formal instituido, el cual es entregado al inicio del ciclo sin ser consensuado o analizado por el alumnado y, ii) otro, es la aplicación de este, que depende en todos los casos de los estilos de autoridad, incluso de los estados de ánimo, de quien los ejecuta, en el caso particular de los y de las prefectas. Para lxs alumnos, su elaboración y aplicación es unilateral, y esta aplicación empieza a materializarse desde disposiciones que el director da a conocer al inicio de los cursos.

En cuanto a su aplicación, un componente que sobresale en las narrativas es la parcialidad, dependiendo de los estilos y del carácter o estado de ánimo en turno de cada autoridad. Por otro lado, sobresalen y destacan las creencias, los prejuicios y las posiciones que tienen las y los prefectos sobre las formas particulares de la vestimenta y las interacciones entre alumnxs, incubando en ellxs el sentimiento de la vergüenza. Pero no solo eso, también quizá sin proponérselo, borran las particularidades de cada adolescente, al poner obstáculos en la construcción de sus identidades. En los casos referidos, son los y las prefectas, quienes tienen como encargo el cuidado del orden y la disciplina en el plantel, por ello, las críticas de lxs adolescentes sobre cómo es aplicado y el uso de sanciones y prohibiciones encarna en este personal.

También lxs chicos entrevistados consideran que el reglamento, desde su experiencia, prioriza aspectos como la imposición de los uniformes, el tipo de corte de cabello; así como la prohibición de accesorios, los usos de aretes, collares, pulseras, ligados a consumos culturales e identidades emergentes, y que en la visión tradicional adultocéntrica son considerados como femeninos. Generalmente ellxs consideran la prohibición y la

sanción como imposiciones hechas desde los prejuicios de sus autoridades.

Por otra parte, en las narrativas, las personas más referidas son las prefectas mujeres quienes prohíben y sancionan a lxs hombres por considerar femeninos los usos de ciertos accesorios, modas, vestimentas y actitudes, como abrazar a un compañerx o besarlo. Estas disposiciones son valoradas como homofóbicas por un grupo de chicos, ante ello, han posicionado cuestionamientos y quejas a su director quien hace caso omiso y justifica la actitud de las prefectas bajo el siguiente argumento: “a la escuela vienes a formarte, más allá de tus inclinaciones, de tu familia o tu comunidad” (Alumno, E.3). Con lo que se denota una visión de desvinculación entre valores escolares y valores comunales.

Como observamos, la autoridad más visible es la de prefectos y prefectas quienes tienen un trato directo y cotidiano con el alumnado. Al director del plantel solo lo ven cuando se transgrede de manera grave una norma, o bien cuando ellxs denuncian una injusticia. Desde la recuperación de las voces de lxs adolescentes, ellxs dicen que la mayor violencia la ejercen las prefectas mujeres sobre lxs varones, homosexuales o transgéneros. Sus voces consideran que están en desventaja frente a sus compañeras mujeres con las que hay más tolerancia en el vestir y usar cosméticos o joyas.

Al respecto, consideramos que se olvida que los derechos humanos (DH) de una mayoría son los DH de una minoría, lo que es bueno para muchos debe serlo para pocos. Desde luego, con la actuación de ese personal se mutila el proyecto de vida que estos adolescentes se están forjando y, como se registra, no existe ningún interés de brindarles alguna alternativa, por el contrario, se les anula provocándoles una muerte simbólica, situación muy

delicada a esta edad, en donde la escuela debe ser un remanso para sus tribulaciones.

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la participación de las adolescencias en el análisis de su reglamento escolar es una oportunidad para la educación de género en las comunidades escolares, lo que les permitiría la reflexión sobre las nuevas masculinidades y cómo pueden desempeñar un papel positivo en la construcción de una sociedad más igualitaria (UNICEF, 2020).

Por otra parte, el fomento de relaciones entre pares basadas en el respeto y la igualdad puede ser un factor importante en la promoción de equidad de género como lo ha señalado la UNICEF:

involucrar a niños y hombres en la igualdad de género es indispensable para abordar un enfoque transformador de género que promueva tanto el empoderamiento de las niñas adolescentes y las mujeres como las masculinidades positivas en apoyo de las mujeres y las niñas y por derecho propio, buscando construir sociedades más justas y equitativas en todo el mundo (2020, p. 1).

Conclusión

Lo más significativo de este estudio es la conclusión de que la escuela se puede considerar el espacio más propicio que les permite a las nuevas generaciones cuestionar, interpelar y reflexionar en torno a las prácticas tradicionales, en este caso heteropatriarcales que las mismas escuelas reproducen. Esta premisa es esencial para aprender a convivir en contextos de paz, como

lo ha señalado la Subdirección de Educación Básica en el texto *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares* (SEP, 2022):

Aprender a convivir es un pilar esencial de la educación y es un reto para la construcción de una escuela democrática, justa, inclusiva, solidaria y pacífica. Construir relaciones pacíficas en los centros escolares es una responsabilidad de todos; demanda el reconocimiento de las violencias que pueden ejercerse dentro y fuera del centro educativo a fin de prevenirlas o atenderlas, así como el impulso de la cultura de paz, es decir, valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y resuelven los conflictos. (p. 4)

En este sentido, construir una cultura de la paz no es posible si antes no se problematizan y se reconocen las violencias que se viven en las escuelas, de ahí la importancia de darle voz y rostro a lxs adolescentes que viven de manera cotidiana estas formas de conflicto que generalmente devienen en violencias cuando no se resuelven por la vía del diálogo asertivo y de la escucha activa (SEP, 2022).

Se puede corroborar a través de los relatos de lxs chicos que ellos demandan *mayor escucha y condiciones dialógicas* para establecer acuerdos y consensos que habrán de incidir en la convivencia sana en los espacios escolares e incluso fuera de ellos. Ambas situaciones, permitirían condiciones de bienestar en la sociedad y un aprendizaje para la ciudadanía crítica y reflexiva. Debemos, por tanto, considerar a lxs adolescentes como agentes dinámicos que transforman las instituciones al criticarlas y cuestionarlas, nunca como sujetos receptores ausentes, vacíos, indiferentes y/o pasivos.

En las narrativas de las adolescencias se muestra un valor que replantea nuevos devenires, nuevas formas de configuración de las subjetividades desde las convocatorias sociales, las expectativas culturales y el deseo (Castoriadis, 2007) a pesar de que las instituciones reproducen formatos rígidos, desde prácticas y culturas que han sido rebasadas, éstas son tensionadas por las identidades emergentes que traen consigo nuevos roles de género y ruptura de estereotipos patriarcales. Pero también debemos decir que, las voces de estos adolescentes están cargadas de una serie de simbolismos que interpelan los valores de la moral heterónoma. En este sentido, es necesario mostrarlas a los actores de la comunidad escolar para producir reflexiones sobre las identidades adolescentes, aquellas que tensionan desde lo instituyente lo instituido y, por tanto, representan la oportunidad para mostrar cómo las subjetividades representan un potencial para configurar nuevas instituciones desde su interpelación reflejada en la vida cotidiana de las escuelas (Berger y Luckmann, 1968), cuyos efectos pueden traducirse en cambios que transformen el rostro de las instituciones y donde los adolescentes habiten sus espacios con bienestar.

Parte de ese bienestar está en su tránsito por instituciones democráticas que generen y garanticen condiciones de apertura, diálogo y respeto en el marco de los derechos de niñas, niños y adolescentes. En este contexto referimos los derechos de las nuevas masculinidades que irrumpen el sentido de lo instituido y demandan nuevas formas de configuración identitaria. En esta línea de razonamiento, y con base en nuestras conclusiones, la aplicación vertical del reglamento escolar en los espacios educativos no se sostiene bajo ningún argumento, ni moral, ni legal, ni social.

Referencias

- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2007). *El imaginario social instituyente*, Biblioteca Omegalfa.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Garrocho, D. (2021). *La belleza del pensar*. Ethic, en <https://ethic.es/2021/06/la-belleza-del-pensar/>
- Gutiérrez, G. (2009). Coacción y poder en reglamentos escolares para niños (estudio de un caso) en *Revista de Investigación Educativa*, octubre-diciembre 2009, vol. 14, núm. 43, pp. 1079-1102.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. (2024). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Litichever, L. et al. (2008). Nuevas y Viejas Regulaciones: Un Análisis de los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. *Última década*. [online]. 2008, vol.16, n. 28, pp.93-121.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson.
- Organización Panamericana de la Salud y Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médica. (2016). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*, Cuarta Edición. Ginebra: Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS). https://cioms.ch/wp-content/uploads/2017/12/CIOMS-EthicalGuideline_SP_INTERIOR-FINAL.pdf
- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales*. Universidad Piloto de Colombia.

- Pérez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez, L. (2021). *Los límites de las perspectivas de género*. Ethic, en <https://ethic.es/2021/12/los-limites-de-las-perspectivas-de-genero/>
- Ragin, Charles. (2007). *La construcción de la investigación social*. Siglo del Hombre Editores.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R. E. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos (México, D.F.)*, 27(76), 171-189.
- Ramírez, M. (2021). Sexo vs. Género. En Jesús Martín y Martínez-Otero, *Sexo, género y violencia*, (pp. 25-50). Editorial Dykinson.
- Sandoval, E. (2004). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Resolución de conflictos en los centros escolares*. Subsecretaría de Educación Básica.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2020). *Nota técnica sobre la alianza con hombres y niños para poner fin al matrimonio infantil en el programa mundial de UNFPA-UNICEF para poner fin al matrimonio infantil*. <https://www.unicef.org/media/126691/file/Partnering-men-boys-end-child-marriage-2022-Spanish.pdf>
- UNICEF (2021). *Características ¿Qué cambios y conductas son esperables en la adolescencia?* <https://www.unicef.org/uruguay/documents/adolescentes-caracteristicas>

- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Revista Convergencia*. UAEM, vol. 27, 2020, pp. 1-27.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Morata.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2020). *Metodología y técnicas para investigar*. Editorial Brujas.

RELATOS DOCENTES SOBRE MASCULINIDAD
ESCOLAR INDÍGENA EN MORELOS¹

TEACHING STORIES ABOUT MASCULINITY
INDIGENOUS SCHOOL IN MORELOS

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez
Universidad Pedagógica Nacional, Morelos
gusen68@hotmail.com

Creí, y en mis buenos momentos lo creo todavía, que es posible compartir la existencia de todos, y que esa simpatía es una de las formas menos revocables de inmortalidad.

Marguerite Yourcenar (2011)

Mi padre dice que las mujeres no soñamos,
que aprenda de tortillas y café
que aprenda a guardar silencio.
Dice que ninguna mujer escribe,
soy la niña que llora la ausencia,
la lejanía y el miedo.

Nadia López García (2018)

¹ Este trabajo partió de la investigación sobre escuelas indígenas en el estado de Morelos cuyo objetivo era comprender las cuestiones de género, discapacidad y ciudadanía a través del proyecto titulado “Ciudadanía, género y discapacidad escolar indígena en el estado de Morelos de 2022 a 2023”, apoyado por la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos.

Resumen

Este capítulo busca comprender el cruce entre la masculinidad indígena tradicional y las nuevas formas de masculinidad filtradas en la escuela en el estado de Morelos, México, a partir del relato obtenido mediante entrevistas realizadas a seis docentes que trabajan en escuelas indígenas de preescolar y primaria, y a diez estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, durante el ciclo escolar 2022. La metodología usada fue el relato escrito de los y las estudiantes a través de entrevistas. Las conclusiones apuntan a comprender los argumentos sobre lo varonil hegemónico y heterosexual patriarcal en contraste con lo femenino sumiso y de apoyo, en una visión ortodoxa del papel del hombre y la mujer como un relato que es necesario modificar. La visión dominante de la masculinidad es cuestionada por las mujeres jóvenes en las asambleas, pues buscan la igualdad de derechos enmarcada en normas y leyes, aprendidas en la escuela, que establecen mayor equidad entre mexicanas y mexicanos.

Palabras clave: educación, inclusión social, identidad cultural

Abstract

The presentation seeks to understand the intersection between traditional indigenous masculinity and new filtered forms of masculinity in the state of Morelos, Mexico, based on the story of six in-service teachers who work in indigenous pre-school and primary schools: in addition to 10 students in training for the bachelor's degree in Indigenous Education at the

Universidad Pedagógica Nacional-Morelos, in the 2022 school year. The methodology used was the written autobiographical report of the students in training and the analysis of the case studies of teachers through interviews. The conclusions aim to understand the arguments about the hegemonic and patriarchal heterosexual masculine in contrast to the submissive and supportive feminine in an orthodox vision of the role of men and women as a narrative that needs to be modified. The dominant vision of masculinity is questioned by the ideas of young women in the assemblies and the equality of rights framed in Mexican norms and laws indicated in school that establish greater equality between Mexican men and women.

Keywords: education, social inclusion, cultural identity

Introducción

En este capítulo se analizan los argumentos expresados por docentes de escuelas de educación básica indígena y estudiantes universitarios de Educación Indígena sobre masculinidad escolar en el estado de Morelos, México. Los relatos surgen de entrevistas a seis docentes en servicio y a diez estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad Morelos, en el ciclo escolar 2022. La metodología fue la aplicación de entrevistas, las cuales conformaron una narrativa que permitió entender los argumentos de este grupo de docentes y estudiantes en relación con lo masculino indígena en las instituciones escolares y la UPN-Morelos.

El discurso narrado se reescribió para establecer una distinción entre el orden de los acontecimientos (lo real) y la disposición del discurso (lo imaginario). Los sujetos

narraron diversas situaciones vividas en las escuelas indígenas. La verdad o falsedad estuvo estrechamente vinculada con la forma en la que se comprendió su historia en el contexto social y político (Horkheimer, 2003; Villoro, 2000). Lo dicho por los participantes indicó orden, importancia y significado de los escenarios escolares percibidos de acuerdo con su género y papel dentro del relato. La narrativa tanto de docentes como de estudiantes dio un significado a los acontecimientos justificables como producto de la *allegoresis*, en otras palabras, un discurso en el que se dice una cosa y se significa otra (White, 1992). Asimismo, la narración formó los acontecimientos como referente primario, pero nunca como una representación literal. El aspecto figurativo permitió dejar de lado cómo la crónica de los hechos se transformó en relato de los sujetos con un significado dentro de una trama. En este sentido, señala Ricoeur:

Por eso se puede considerar [...] la construcción de la trama como la operación que *dinamiza* todos los planos de articulación narrativa. La construcción de la trama es mucho más que un plano entre tantos: ella realiza el paso entre narrar y explicar. (2004, p. 281)

Los acontecimientos relatados por docentes y estudiantes apoyaron el desarrollo de una trama con significado en la medida en que contribuyó a construir el sentido de lo disperso en lo narrado.

La facultad de imaginar en el relato permitió entender la intención de variar y transformar, pero, sin olvidar que esta se fijó en el mundo real. La imaginación moró en las ideas del mundo vivido, en las experiencias de cada participante como docente o estudiante en formación (White, 1992). La narrativa

partió de esta realidad desde la cual se imaginó la institución de lo masculino a través de sus significaciones en las tramas de las historias narradas (Rosado, 1989; Cole, 2005). La tarea de imaginar en la narrativa ayudó a establecer una forma de contar y hacer comprensible el sentido del relato como muestra de las alegorías en las que participan docentes y estudiantes. El texto descrito estableció una trama en la que cada uno de sus actantes lo recrearon y, al hacerlo, establecieron su sentido en las marcas principales de la trama contada (Cole, 2005).

El relato de docentes y estudiantes reafirma la masculinidad dominante en la comunidad escolar indígena, sostenida por las instituciones escolares, el trabajo comunitario y las prácticas religiosas que se filtraron en las escuelas como base de la vida social de hombres, mujeres, infantes, jóvenes y ancianos (Camargo, 2022; Hernández y Jiménez, 2018; Rendón, 2003). Lo masculino, lo comunitario y lo religioso conforman el sentido de lo narrado por los docentes y estudiantes sobre la masculinidad escolar indígena (Hernández y Jiménez, 2018; Camargo, 2022; Salvador, 2018). La masculinidad dominante se entiende desde sus implicaciones sociales, culturales y educativas concretadas en las prácticas escolares de los niños y niñas en las instituciones escolares indígenas (Ayala-Carrillo, 2017; Gutman, 1998, 2000; Willington, 2017).

La democratización de la escuela pública indígena parte de la colaboración de hombres y mujeres al reconocer sus diferencias, trabajar en conjunto y aceptar las nuevas masculinidades existentes (Alonso, 2020; López Moya, 2018; Martínez, 2017). Lo masculino circula en los distintos portadores de sentido como las redes sociales, las aplicaciones informáticas, las prácticas culturales, el género, la vida juvenil, así como en los imaginarios masculinos de la sociedad mestiza (Díaz-Cervantes, 2014;

Hernández-Hernández, 2018; Rivera, 2017). Los medios de comunicación de masas, a través de los celulares principalmente, muestran, en la música, los videos, relatos y mensajes, la forma de portar lo masculino (Rivera, 2017).

La masculinidad dominante es resguardada por el orden cultural, social y político de la sociedad mexicana mestiza a través de las significaciones instituidas sobre el ser hombre o mujer y su interseccionalidad (Lamas, 1995; Lomas, 1996). Las personas aprenden el significado del género: hombre, mujer o su sentido fluido o no binario (Bourdieu, 1998; Connell, 2003; Lamas, 1995; Lomas, 1996). El significado de lo varonil se atribuye desde el nacimiento, de manera que nutre el magma de significaciones instituidas por la sociedad (Castoriadis, 1975).

La sociedad conforma a los individuos a partir de un componente primario, la psique, y, al mismo tiempo, desde un componente secundario, lo delinea socialmente mediante las instituciones (Castoriadis, 1975). Los organismos escolares se encarnan en las personas al remarcar roles, actitudes, normas, así como el sentido de lo que se hace cotidianamente como: “hombre, un buen hombre y el no ser hombre” (Bourdieu, 1998). Los imaginarios sobre el género parten, social e históricamente, de las diferencias, distinciones en reglas, tipificaciones, disparidades y sometimientos entre hombres y mujeres (Scott, 2008). La cultura mexicana dominante parte de políticas misóginas y homofóbicas diferenciales, producidas por la hegemonía patriarcal sexo-genérica del proyecto de modernidad nacional del siglo xx (Díaz, 2010; Domínguez, 2013; Gómez y Hartog, 2011; Muñiz, 2002).

En el siglo xx, la idea de la razón, fuerza y potencia de los hombres calificó a la ciencia, la productividad económica y las actividades laborales como propias del sexo masculino (Gómez

y Hartog, 2011; Muñiz, 2002). Las disimilitudes entre hombres y mujeres se naturalizaron en las actividades cotidianas, la familia y la vida pública (Connell, 1997, 2003; Pateman, 1995). La clasificación del hombre como un ser activo y de la mujer como uno pasivo se conservó en las notas de las partituras privadas y públicas, predominantemente en las comunidades indígenas (Ayala-Carrillo, 2017; Hernández-Hernández, 2018; Pérez, 2010).

La institución escolar mexicana señala formas de pensar y actuar en infantes, adolescentes, jóvenes y adultos, de acuerdo con las políticas del Estado mexicano que favorecen la formación ciudadana en el marco de la sociedad mestiza (Basave, 2011; Yurén, 2013). En el siglo xx, el Estado mexicano estableció, formalmente, la ciudadanía a través de leyes, de normas y de la razón político-institucional occidental, que perfilaron al hombre como “europeo, burgués, enseñable, educable, civilizable y domesticable” (Dussel, 1980).

La participación comunitaria se sostiene tanto de una visión incluyente de los derechos colectivos como de la cooperación política de todas y todos los integrantes de la comunidad (González y Ortiz, 2021; Maldonado, 2003; Kymlicka, 1996). La sociedad indígena se enfrenta, al igual que la mexicana, a nuevas masculinidades que exigen pensar las diferentes marcas del pasado como un recordatorio adverso, con el fin de construir otras masculinidades posmodernas, indígenas y diversas (Díaz-Cervantes, 2014; Montesinos, 2002; Núñez, 2009). Las masculinidades múltiples llevan a reconocer el respeto a las diferencias y a examinar los distinguos de cada persona en la sociedad mexicana y en las comunidades indígenas (Kymlicka, 1996; Yurén, 2013). Este capítulo plantea tres argumentos sobre la masculinidad en la educación indígena: 1) los imaginarios desde la masculinidad dominante; 2) las relaciones de género

en la escuela indígena, y 3) los nuevos roles de participación social.

Los imaginarios desde la masculinidad dominante

La masculinidad arbitraria heterosexual, mestiza, citadina, civilizada y de subordinación a la nación mexicana mestiza fue construida por los gobiernos del país durante el siglo xx, a través del proyecto de castellanización y homogeneización cultural que se instauró en gran parte de las comunidades indígenas. Sin embargo, el sedimento de las raíces indígenas se ve, a lo largo del país, a través de la diversidad cultural de los pueblos indios del sur al norte, del este al oeste y en el centro del país (Bonfil, 2010 y Montemayor, 2010).

El ser mexicano mestizo prevaleció en el imaginario de lo nacional, apegado al ideal del hombre como el ser genérico (Domínguez, 2013; Monsiváis, 2015). El mexicano mestizo, desde su sello dominante como hombre universal, impactó las diversas regiones del país y, en el caso de los indígenas, influyó en sus patrones de homosocialización y en las prácticas simbólicas de construcción de la masculinidad (Gómez y Hartog, 2011; López, 2018; Pérez, 2010).

Las ideas de Gamio, Ramos y Azuela, a principios del siglo xx, muestran este imaginario de masculinidad dominante mediante la nación unificada, el trabajo como fuente productiva y el arte como instrumento de expresión de la raza mestiza. Los imaginarios de la nación mexicana mestiza, en dicha época, dieron cuenta de esta construcción del hombre nuevo, del mexicano formal, fuerte, valiente, así como de la hombría en el proyecto nacional, a través de la razón científica, el arte mestizo y las actividades productivas como cimientos del progreso

del México moderno, civilizado y productivo (Gómez y Hartog, 2011; Muñiz, 2002).

Manuel Gamio indicó claramente el significado de una nación integrada por la unidad étnica de la población (mestiza), el dominio de un idioma común (castellano) y la misma cultura en los grupos y clases sociales de la nación (cultura mestiza como fruto de la síntesis española e indígena) (Gamio, 2017, p. 10). Santiago Ramos, en *El evangelio de la inteligencia*, indicó las tareas pendientes de la nueva nación mexicana: “[...] lo que nuestro país necesita es trabajo y no teorías, hechos y no palabras” (citado en Díaz, 2010, p. 101). El escritor Martín Azuela, desde el arte y la tarea de los artistas posrevolucionarios, exigió: “[...] ir al pueblo, comprenderlo, expresar sus ideas, sus sentimientos y crear un arte robusto, fuerte, alimentado con la sangre y carne que palpita en goces y dolores de nuestra raza” (citado en Díaz, 2010, p. 113).

La nación unificada por hombres activos, capaces y orientados a la homogeneidad cultural y lingüística daría cabida al espacio de lo nacional y relegaría a los grupos fuera de este marco a ser el apoyo en la construcción de la patria mexicana (Henríquez, 2001; Montemayor, 2001). El arte mestizo condensó el papel del hombre en la construcción del México moderno. La actividad laboral y productiva del *hombre* sustentó el progreso nacional, con base en la raza y la idea de una cultura de lo mexicano en el mestizaje (Basave, 2011; Urías, 2007).

Dichas concepciones de lo mexicano sirvieron a la hegemonía masculina patriarcal gracias a la razón científica, la productividad laboral y el arte mestizo. La ciencia fue objetivable, medible y operable a través de la técnica. La productividad del hombre fue el sustento de la patria chica en la familia y de la grande en la nación. El arte de lo nacional mostró al mestizo

como padre, trabajador, constructor y eje de la nueva nación mexicana.

Las comunidades indígenas, desde la llegada de los españoles y hasta nuestros días, fueron relegadas del desarrollo nacional a un papel prejuiciado y a un ocultamiento de su rostro, voz, mirada y cuerpo, y fueron asociados a conceptos denigrantes como “pereza, brutalidad e incultura” (Bonfil, 2010). Los indígenas aparecen en las postales folclóricas de la riqueza cultural de México, pero siempre como el lastre que impide la robustez nacional. Los imaginarios de lo masculino mestizo penetraron en el mundo indígena, establecieron relaciones e identidades y propiciaron la construcción del género en el desarrollo desigual entre mujeres y hombres (López, 2018).

El ser hombre en los pueblos indios se definió, en lo general, como mestizo, pero siempre, en lo local, se marcaron diferencias en el habla, el caminar, el tocar, la mirada, el acercamiento, la distancia, la ropa y las relaciones con los y las otras de la comunidad o fuera de ella (Gutman, 1998, 2000; Hernández-Hernández, 2018; López, 2018). El hombre indígena puede dedicarse al trabajo fuera de la casa; buscar el honor, el prestigio y, en la medida de sus posibilidades, convertirse en autoridad. La masculinidad indígena, en el caso de los tojolabales, se construye desde la heterosexualidad, la capacidad reproductiva y una forma de pensar que responda a las expectativas y valores del género en la localidad (López, 2018). En el caso de los nahuas de la zona norte de Puebla, predomina del sistema patriarcal, acotado por las relaciones de producción y poder (Pérez, 2010).

Los trabajos de Ayala-Carrillo (2017), Díaz-Cervantes (2014), Núñez (2009), Ortiz (2017) y Salvador (2018) muestran la vulnerabilidad de la población indígena; los hombres y las relaciones

que establecen en la producción; el poder y las dimensiones sentimentales, sobre todo, en los casos de homosexualismo y travestismo. El hombre indígena actual plantea la existencia de la diversidad genérica reprimida por el sistema simbólico de la masculinidad hegemónica y los procesos de dominación concomitantes. Las distintas masculinidades, producto de la migración, abren la reflexión sobre la hombría, la feminidad y sus complejas relaciones. La migración, la urbanización de las comunidades y la expansión de la cultura capitalista vuelven a colocar la supervivencia, vulnerabilidad y reproducción de los pueblos indígenas como aspectos que influyen en las distintas formas de ser hombres en estas comunidades (Díaz-Cervantes, 2014).

Con base en los relatos y tomando en cuenta los imaginarios sobre la masculinidad dominante en la sociedad mexicana, así como la apropiación de la misma en cada comunidad indígena, se indican, a continuación, dos miradas sobre la masculinidad escolar indígena: En las escuelas indígenas, se manifiesta una postura conservadora sobre los roles del hombre y la mujer, impulsada por la cultura familiar. Mientras que, en la formación de las y los jóvenes en la universidad, prevalece una visión menos conservadora y más igualitaria sobre el papel y las actividades de hombres y mujeres.

En la comunidad indígena, se mantiene una diferencia claramente marcada entre hombres y mujeres. La división sexual aparece, de acuerdo con Bourdieu (2000), de manera natural como eterna, ahistórica, inamovible y de sumisión de la mujer al hombre. La relación de acatamiento femenino establece un orden marcado por la violencia simbólica en el lenguaje, el estilo de vida y el cuerpo de cada sexo. La violencia simbólica se marca en la superioridad de uno y la inferioridad de la otra.

La mujer asume, culturalmente, el modelo de consentimiento a la autoridad masculina en el cuidado, la atención, la formación y la administración familiar.

La diferencia entre niños y niñas la expresó uno de los docentes de la siguiente forma:

No hay preferencias por algún género. Sin embargo, en la comunidad, los padres de familia les dan más apoyo a los niños porque tienen la creencia de que es él quien va a sostener a la familia, y las niñas nomás se van a sumar, les van a dar sostenimiento económico, van a depender del hombre, no de ellas mismas. (Entrevista 1, 2022)

Las niñas, en las clases y en la escuela, se mantenían calladas, no se expresaban públicamente, participaban poco, trataban de mantenerse distantes de las actividades colectivas, los juegos y los espacios en los que los niños interactúan con otros. En este sentido, señaló una maestra: “Primero, niños; después niñas. Entonces, siempre están separados, en todo momento; incluso, me ha tocado, en algunos casos, ver niños, niñas sentadas separados... no es la mejor manera de tener equidad o igualdad en la escuela” (Entrevista 4, 2022).

Las ideas de los profesores de la escuela contrastaron con las que mantienen las y los jóvenes en formación docente, entre quienes, en general, prevaleció una mayor equidad en las relaciones entre hombres y mujeres. Las jóvenes exigen tomar decisiones como adultas y participar en su vida personal y profesional. En este tenor, mencionó uno de los jóvenes: “Estoy de acuerdo en que la mujer debe de ser independiente y no depender del hombre” (Entrevista 5, 2022). Otra de las jóvenes mencionó: “tanto hombres como mujeres valen y tienen derecho

a luchar y conseguir sus anhelos” (Entrevista 7, 2022). Los relatos permitieron ver los cambios en los roles de género de la comunidad debido a la influencia de la universidad y de las distintas actividades que realizan hombres y mujeres fuera de las comunidades, lo que modifica las tareas culturales de cada uno.

El imaginario dominante sobre la masculinidad heterosexual, viril, fuerte, productiva, apoyada en el poder de la razón, la libertad humana, la secularización, el dominio de la naturaleza, el desarrollo industrial, la tecnología y la integración prevalece, pero muestra cuarteaduras en este siglo XXI (Milligton, 2007). La vida en las comunidades indígenas, en especial entre los y las jóvenes, muestra mayor movilidad frente a los embates de la sociedad actual, pues estos exigen otras formas de participación social, política y cultural en las relaciones e identidades de género. Las escuelas en las comunidades indígenas siguen marcando las diferencias entre niñas y niños de acuerdo con su género; sin embargo, la situación que muestran las heterotopías del cuerpo y los géneros disímiles que aparecen subrepticamente en la vida escolar da cuenta de otros relatos que es necesario visibilizar.

Las relaciones de género en la escuela indígena

Las diferencias de género en la escuela han tenido un papel central en la asignación de roles, funciones y fines en la formación de los escolares mexicanos a lo largo de todo el siglo XX y estas primeras tres décadas del XXI. En este marco, la asignación del género en la educación indígena se construyó a partir de la visión occidental del mundo mestizo y al amparo del mundo masculino heterosexual, androcéntrico y patriarcal que estableció los roles, las normas y las reglas de participación social,

cultural, económica y política de hombres y mujeres en la modernidad mexicana.

El siglo xx, en México, marcó la construcción de la educación formal indígena, como parte del proyecto de modernidad nacional en la conformación del progreso y en la participación comunitaria diferencial entre hombres, mujeres, infantes, jóvenes y ancianos. Los planteles escolares fueron los encargados de la formación ciudadana y el docente fue encomendado para inculcar ideas sobre los papeles del hombre, la mujer y el indígena. La atribución de normas, reglas y roles de acuerdo con el género y la raza fue parte de sus acciones de socialización y subjetivación escolar. La escuela indígena, en dicha época, mostró el cambio de la exclusión a la inclusión de la población indígena, pero asentada en una identidad mestiza sostenida por una institución precaria, segregada, en la que las diferencias culturales fueron ignoradas y la inequidad se agudizó visiblemente (Bertely, 1999).

A la escuela indígena se le asignó la tarea de homogenizar ideas sobre la identidad nacional, regional y local y sobre las condiciones políticas a través de la *cultura del espíritu rural, la objetivación del indio, la mexicanización indígena* en toda la primera parte del siglo pasado. Las misiones culturales, las escuelas rurales y las normales rurales, de forma explícita e implícita, indicaron la problemática de estas ideas de homogeneidad. Las concepciones sobre la *clase indígena* propiciaron la crítica a la aculturación vivida por estos grupos. En la década de los setenta, se debatió la educación bicultural a fin de establecer un diálogo entre culturas (Bertely, 1999).

Las escuelas instauradas en todo el país por parte de las políticas del gobierno mexicano siguieron trabajando, durante todo el siglo xx, con un modelo unidocente y multigrado.

La escuela graduada nunca llegó a los lugares con escasa población; la escuela unitaria fue la realidad que vivió y viven las pequeñas poblaciones de toda la república mexicana y, de manera significativa, así son gran parte de las escuelas de educación indígena (Martínez, 2023; Mejoredu, 2022).

La estructura graduada se impuso a través de la administración, la evaluación, las propuestas curriculares y el trabajo pedagógico en todo México; de esta manera, los contenidos, la uniformidad legal e ideológica se traslapó con una realidad distinta y contrastante, como lo eran las escuelas indígenas (Rockwell y Garay, 2014). La uniformidad de la graduación escolar se exigió a todas las escuelas, lo que forzó el acercamiento a las zonas urbanas de las poblaciones rurales e indígenas, pero afectó psicológica y culturalmente a muchos escolares, de manera puntual a niñas, adolescentes y mujeres (Rockwell y Garay, 2014).

Las diferencias entre hombres y mujeres en las políticas educativas aparecieron a finales del porfiriato. Los argumentos dados por la sociedad mexicana sobre la educación femenina subrayaron la instrucción necesaria de la mujer a fin de hacer de ella una mejor y más grata compañía para el marido, además de ser la educadora de los hijos e hijas y ayudar al esposo en la buena administración del patrimonio familiar (López, 1997). Al respecto, Ana Lau-Carmen Ramos escribió: “la mujer [...] no tiene nada más importante que aprender que aquellos conocimientos que la hagan una buena madre y una buena ama de su hogar” (citado en López, 1997, p. 78).

Durante los gobiernos posrevolucionarios, bajo la administración de Vasconcelos, las mujeres apoyaron la alfabetización de la población mexicana e impulsaron las campañas de comedores escolares, los festivales escolares al aire libre y las tareas

sobre la higiene escolar y familiar. Estos fueron antecedentes de la enseñanza doméstica, como uno de los ejes del trabajo de la escuela rural mexicana (López, 1997). Este tipo de escuela centró la atención en lo doméstico y en las habilidades necesarias para la vida en el hogar; además, estableció los hábitos de higiene y la escolarización de la mujer como parte importante de la construcción de la nación desde la vida familiar (López, 1997).

La poetisa Gabriela Mistral lo sintetizó en seis puntos: 1) la diferencia clara en las actividades para hombres y mujeres; 2) la mujer fue el centro de la familia como responsable de la formación y la moral tanto del esposo como de hijas e hijos; 3) la vida doméstica requería modernizar las técnicas de trabajo en el hogar, de manera especial en el medio rural, sin alterar las relaciones patriarcales existentes; 4) el cambio en las labores domésticas respondió a medidas profilácticas, físicas y mentales; 5) el cuestionamiento a las ideas y actitudes de fanatismo religioso prevalecientes en el país, y 6) la participación cívica de la mujer se concretó, en la siguiente consigna: “ser buena madre equivalía a ser madre patriota” (López, 1997, p. 89).

La escuela mixta se afianzó a mediados del siglo xx a partir de necesidades económicas y medidas presupuestales (Rockwell y Garay, 2014). Las actividades y contenidos de la educación mixta fueron uniformes en toda la educación primaria tanto para niños como para niñas. Sin embargo, las diferencias de género prevalecieron en gran parte de las escuelas y comunidades del país hasta estas dos primeras décadas del siglo xxi.

Las diferencias entre hombres y mujeres en la sociedad mexicana mestiza influyeron en las comunidades indígenas al establecer una orientación ideológica desde la masculinidad dominante heterosexual, hegemónica y patriarcal que marcó

las aptitudes, creencias y prácticas sobre las diferencias de género en la escuela (Olivos, 2005; Rojas, 2012).

En las escuelas indígenas en las que se realizó esta investigación, las relaciones de género y la masculinidad se manifestaron en los relatos a través de situaciones de violencia masculina, rechazo a la homosexualidad, la vestimenta de hombres y mujeres y el machismo en la comunidad. Más adelante se describe cada uno de estos aspectos.

La violencia como signo de masculinidad penetró en la vida familiar y cotidiana de hombres y mujeres en las comunidades indígenas. La violencia circula de manera *natural* en las relaciones de los hombres con otros hombres y otras personas. Una de las docentes relató esta situación en la clase del siguiente modo:

Otro tipo de conflictos. Hasta ahora hay un niño que es medio grosero y les pega [a sus compañeros y compañeras]. Hablé con él y con la mamá. Me dice [la mamá] que en su casa también es igual, entonces, viene desde casa [la violencia]. Si la mamá no puede, entonces, yo creo que el niño no me va a hacer caso... Digo, yo no soy su mamá. Entonces, esas cosas [la violencia] también la hemos presenciado [durante la clase]. (Entrevista 1, 2022)

El ser hombre y no ser *gay*. El hombre no debe expresar debilidad, sino demostrar valor en situaciones difíciles, no debe tener una actitud poco grata ante los demás hombres y debe evitar todo signo de fragilidad o poca hombría. El temer, acobardarse, ser afeminado, mariquita es verse y actuar como *mujercito*, *gay* u homosexual. La homosexualidad como signo de lasitud, falta de hombría y carencia de virilidad juega un

papel central en la conformación de mitos e imaginarios sobre lo masculino y lo masculino indígena. En este sentido, una de las maestras relata la siguiente situación en la escuela:

Entonces, todo muy bien, todos participaron... pero, cuando nos fuimos a [la clase de] Educación Física, uno de los niños le gritó a otro: “Es que tú eres *gay*, no puedes jugar”. Sucedió todo muy rápido. El maestro [de Educación Física] no se dio cuenta, yo sí me di cuenta. Afortunadamente, se incluyó [al niño que le dijeron *gay*] al juego.

Al regresar al salón, hablé con el niño que hizo ese comentario y le pregunté: ¿Por qué [le dijiste *gay*]? No me supo contestar y, bueno, regresamos a la clase. Nos reunimos y pregunté [al grupo]:

— ¡Oigan! ¿Recuerdan la clase que tuvimos sobre derechos humanos y dignidad?

— Sí, maestra.

— ¿Qué recuerdan? (Comenzaron otra vez a participar).

— Bueno, no debemos discriminar.

— Todos somos importantes.

— Todos somos iguales.

Entonces, le pregunté al niño [el que le gritó *gay* a su compañero]: ¿Tú qué opinas?

— Sí, maestra, también eso [pienso].

Le pregunté al niño [al que le dijeron *gay*]: ¿recuerdas qué te gritaron en la hora del recreo?

— Sí, maestra, me gritaron *gay*.

— ¿Por qué te gritaron eso?

—No sé, creo que estaban jugando, nada más y se comienzan a reír.

El otro niño [que dijo la palabra *gay*] dijo: “Sí, maestra, le grité: *gay*”.

—¿Por qué le gritaste eso?

—[...]

—¿Los demás qué opinan?

— No, maestra, es que sí está mal porque si ellos lo toman como un juego... no es un juego.

Afortunadamente, sí logré que comenzaran a ser conscientes. En ese momento, cuando estábamos hablando del tema, por ejemplo, ellos decían: “Maestra, es que hay personas que son muy discriminatorias y hasta llegan a asesinar a alguien”. (Entrevista 4, 2022)

La falda tableada de la mujer no hace lo indígena, pero, indica los rasgos formales de su caracterización social en su papel femenino. La vestimenta y los fetiches de identidad indígena no expresan todas las particularidades de un hombre o de una mujer de la comunidad. La ropa y las formas de mostrar lo indígena se encuentran, en cambio, en proceso de modificación debido a la influencia de la vida urbana y las formas de portar la vestimenta en el mundo occidental. Las jóvenes permutan la falda tableada por los tenis, el pantalón de mezclilla y las playeras. La mujer indígena vive los cambios en su ropa, pero, también en sus relaciones con los hombres, en el trabajo y su participación comunitaria. La ropa es una imagen pública y un aspecto esencial para mostrar el género de quien la porta. Los conflictos con la ropa y la vestimenta tradicional se reflejan en el siguiente fragmento de la conversación con un docente:

La vestimenta original de las mujeres [es] el mandil, la falda tableada, ropa con colores fosforescentes. Pero ya la juventud, hoy en día, ya no la usa. Sin embargo, los lunes [todas las niñas y los niños visten con ropa de la comunidad]. [Los docentes de la escuela] como previeron eso [de no vestir con la ropa de la comunidad en], los niños o los jóvenes [solicitaron su uso]. Las niñas, principalmente, están dejando de usar la ropa que en su momento usaban las mujeres. Entonces, como centro de trabajo, el director anterior y, junto con los compañeros maestros, impulsaron el uniforme: el mandil, el vestido [tableado y los colores fosforescentes] como uniforme oficial [en este] centro de trabajo. El uniforme de los lunes [se pide que] las niñas lleguen con su mandil, [falda tableada fosforescente], su vestidito y sus *huarachitos*, así como se visten las señoras. (Entrevista 6, 2022)

El machismo en la comunidad continúa aunque las reflexiones sobre la igualdad entre hombres y mujeres se cue-
lan en la escuela (Connell, 2003; Díaz-Cervantes, 2014; Muñiz, 2002). Los papeles tradicionales del hombre como proveedor y la mujer como encargada de la formación familiar prevalecen. La mujer mantiene su rol de organizadora de los gastos de la casa y sus obligaciones del cuidado de la prole. El hombre trabaja fuera de casa, mientras que la mujer cocina, limpia y administra los recursos del hogar. La mujer indígena hace palpable su propia exclusión al asumir el destino que otros hombres le marcan bajo las ideas de ser decente y una buena esposa. En el siguiente texto, una de las maestras describe esta situación de la siguiente manera:

Desafortunadamente, aquí en el municipio, aquí en la comunidad, todavía podemos notar el machismo, además del poder [masculino]. Es difícil todavía, pero, creo yo que sí estamos trabajando ahorita desde la niñez; hemos ido metiendo los cambios, porque sí, es un poco difícil que ellos lo hagan, pero tratamos de ir haciendo esta práctica diaria. Lo vamos a poder hacer. Incluso, en algunas clases, me he dado a la tarea de preguntarles sobre la dinámica, si es así [machista]. El hombre es el que decide y la mujer, en algunas ocasiones, lo hace: *por Dios*. Entonces, sí hay una diferencia de género... hay un problema de género, aquí en la escuela, aquí en la comunidad, más intenso. Puedo decir que yo colaboro. (Entrevista 4, 2022)

La masculinidad arbitraria prevalece, en las comunidades indígenas estudiadas, a través de la violencia masculina, el rechazo a la homosexualidad, el uso obligatorio de la vestimenta de la mujer (mandil, vestido de color chillante, huaraches o zapatillas de plástico como una ama de casa encargada de las labores domésticas) y el machismo: poder del hombre al decir, pensar y hacer sobre la vida de la mujer y la familia. Los jóvenes (hombres y mujeres) muestran otras maneras de actuar y tomar decisiones que afectan las relaciones de género, al igual que la propia escuela lo hace al sugerir temas como los derechos de niñas y niños y la diversidad sexual y cultural. En el ambiente escolar, formalmente, se toca la diversidad y se cuestiona la relación conservadora del género, lo que fisura estos imaginarios sociales. La discusión sobre los nuevos papeles de hombres y mujeres en la sociedad y la comunidad abren la posibilidad de ver la pluralidad social, cultural y política (Núñez, 2002). Las nuevas masculinidades y feminidades se meten en las casas, la

escuela y la vida social y dan cuenta de otra realidad que no es posible tapar con un dedo.

Los nuevos roles de participación social

La democratización de la escuela forma parte de las tareas que el Estado mexicano realizó a fin de concretar los preceptos de la Revolución mexicana contenidos en la constitución de 1917. La formación de la ciudadanía, labor de la escuela y los docentes, fue una parte esencial del trabajo ideológico del gobierno mexicano. En el caso de la escuela indígena, la actuación política se basó en las tradiciones comunitarias y sus concepciones de comunalidad (Alonso, 2020), autonomía (Maldonado, 2003) y la *nosotredad* (Lenskerdorf, 2000), por dar ejemplos significativos de esta colaboración en los pueblos indígenas.

La *nosotredad* fue sostenida por la filosofía maya desde una concepción democrática con el objetivo de tomar decisiones sobre los intereses comunes, y basada en la necesidad de hacer conforme a las prácticas de la mayoría de los miembros de un grupo. Las costumbres religiosas impactan en la conformación de la individualidad y en los derechos que sus convicciones señalan para oponerse a las consignas de la escuela y la comunidad, de manera que la institución enfrenta la presión grupal e individual al mostrar nuevas dimensiones de la ciudadanía. La laicidad escolar y la secularización de la educación pública indígena son puestas en duda. Los intersticios en los que asoma lo indígena, ahora desde la mirada de grupos cristianos, aparece y señala su derecho a la educación religiosa.

Las ideas políticas de la comunidad se expresan en las asambleas como los gérmenes de acción colectiva desde la cual se tensiona la heteronomía institucional, al mismo tiempo que

las creencias personales fisuran la norma de trabajo escolar y comunitaria. La tensión entre colectividad e individualidad aparece de manera más aguda en el cuestionamiento por parte de grupos cristianos sobre las costumbres de las comunidades indígenas y las tradiciones escolares. En el siguiente fragmento, se puede identificar esta tirantez señalada por una de las docentes:

Porque se considera que en la escuela hay diversidad lingüística, cultural. Entonces, si hablamos de un respeto, también a mí se me tiene que respetar y no tienen que obligar a hacer cosas que yo no creo... Por ejemplo, si yo no creo en una cierta cosa y si mi niño viene y tiene esa creencia, pues solamente lo voy a respetar y voy a dejar que haga lo que considere correcto. (Entrevista 1, 2022)

La comunidad tensa las formas de trabajo escolar a través de la participación y el reconocimiento de su cultura. Uno de los docentes lo expresó claramente: “La convivencia que también se lleva a cabo, en mi opinión, sí es indígena. Estamos en una comunidad indígena, se puede llevar la organización, la sistematización del pensamiento, no tanto la lengua, pero sí el pensamiento” (Entrevista 4, 2022). Reafirmó el docente estas ideas sobre la clase: “Por ejemplo, en el momento en el que nos ponemos de acuerdo, en esas reuniones está la participación; no es que tú, maestro, decides, es nosotros juntos decidimos y nos ponemos de acuerdo en beneficio de todos” (Entrevista 4, 2022).

Las jóvenes en formación lo indicaron: “Así tendría que ser el no tener roles dentro de las relaciones. Sí el hacer equipo en todos los aspectos y aprender uno del otro” (Entrevista 7, 2022). Lo reafirmó otra joven: “Estoy de acuerdo porque no debemos

dejar las cosas que nos gusta hacer y lo que sentimos. Sentirnos más integradas, protegidas, apoyadas” (Entrevista 8, 2022). La intervención en la escuela estuvo atravesada por la historia, lo personal y el contexto.

La comunidad aparece, sobre todo, al hablar sobre las formas de actuar de hombres y mujeres. La mujer se da a respetar y no convive con el otro género: los hombres. Las mujeres tienen un papel delimitado y claro al interactuar con otras personas: hombres, mujeres, ancianos e infantes. Las mujeres aprenden formas de socialización femenina que les indican los límites, los espacios y los lugares de las actividades comunitarias para mujeres. En el siguiente fragmento, esto lo indicó una de las docentes:

La primera cuestión es la mujer se da su lugar, [se da] a respetar, en el sentido de que, como es mujer, se tiene que respetar y no debe de platicar con hombres; es un valor para la comunidad. La segunda, el mismo machismo. Se puede decir que a la mujer no se le permite realizar otras actividades con personas que no sean de su género, obviamente, lleva a reproducir en las niñas [estas diferencias]. Digamos, que se les vea como que están trabajando con cosas de mujeres, de la cocina, por ejemplo... los niños [al contrario] deben ir al campo. (Entrevista 6, 2022)

La fuerza en el hombre y la participación político-comunitaria. El hombre, a diferencia de la mujer, tiene fuerza física, de acuerdo con la visión de una de las docentes, sin embargo, esta diferencia no constituye un rasgo esencial en el trabajo comunitario y en las relaciones de trabajo de niñas y niños en la escuela. El trabajo en equipo y tomar decisiones sobre el grupo requiere la cooperación igualitaria de todos y todas (Alon-

so, 2020). Hombres y mujeres, al trabajar juntos, buscan lograr propósitos comunes, sobre todo, en los problemas que atañen a la comunidad. En este sentido, una docente resaltó:

Entiendo hay cierta condición, la fuerza física. El niño, a lo mejor, debe realizar actividades más pesadas y las niñas, no... En otros aspectos, por ejemplo, [al] trabajar en equipo, pueden participar los dos, pues no se les permite a las niñas. Aquí, las mujeres, en la comunidad, no pueden participar mucho en las asambleas que se realizan cuando hay algún tema comunitario... No está permitido, no pueden participar... ya saben... no está bien visto que participen. ¿Qué hacen? Se quedan calladas o solamente comentan entre ellas mismas, pero no se da esa voluntad de decir lo que en este caso quieren opinar. (Entrevista 6, 2022)

Decir es cosa de hombres, de manera especial, en los espacios públicos. Al momento de tomar acuerdos sobre la comunidad, las voces de los hombres aparecen al nombrar intereses, al establecer el poder político, las maneras de servir y los compromisos contraídos en nombre del grupo. El hombre decide y actúa como representante de la familia y, en la asamblea, se integra la comunidad. En el fragmento que sigue, se destaca la intervención masculina en la comunidad:

Entonces, aquí, es muy visto, pues, que los hombres son los que participan en las asambleas, dan su punto de vista y, pues, las mujeres asisten... pero ahí queda, nada más como que dicen: “no, no, pues, ¿qué opinas de esto?” o “levanten la mano quién está de acuerdo” y, pues, ahí,

levantan la mano cuando se elige o se toma alguna decisión unitaria... Algunas [mujeres] de la nueva generación, se puede decir, ya empiezan a participar y toman la palabra. (Entrevista 6, 2022)

Los aportes de las mujeres en las decisiones de la comunidad están atravesados por cuestiones generacionales. Las mujeres mayores se mantienen al margen de las decisiones públicas, mientras que las mujeres jóvenes se involucran de manera más activa. La participación en las tareas de la escuela se ve influenciada por la comunidad y la relación que tienen madres y padres en la misma. Al respecto, una maestra expresó lo siguiente:

En cuestión de generaciones. Generaciones atrás, por ejemplo, las personas que tienen, digamos, cuarenta años, no pueden participar... Como le decía, no es que les digas “no puedes participar”, ellas mismas ya saben, simplemente, se quedan calladas... Las niñas, sus hijas, pues, no sé si les transmiten eso en la casa. El que participa más es el papá, que es el hombre, entonces, ya en la escuela, en el aula, también se quedan así, calladitas [las niñas], ¿no? y los que sí participan más, son los niños. Entonces, por eso decía que se ve claramente, cómo esa situación se reproduce en el aula y cuesta mucho trabajo [cambiarla]. (Entrevista 6, 2022)

La manera de actuar entre hombres y mujeres en la comunidad ha cambiado. De manera destacada, se observa la influencia de la vida social a través de redes, medios de comunicación y debido a que varias personas salen de la comunidad por la necesidad de un empleo. La toma decisiones de forma colectiva

influye en las tareas comunes y al enfrentar la problemática de la cultura comunitaria. En este sentido, una docente señaló:

A mí me costó mucho trabajo de poder romper esa cultura; de decir “no, así no, no vamos por ahí”. En una asamblea o en un diálogo, tenemos que participar los dos, tanto niñas como niños y, de esa manera, vamos a poder crear un buen ambiente de trabajo y, también, para tomar decisiones. (Entrevista 6, 2022)

Las diferencias entre niñas y niños calan profundamente en las posiciones sociales, culturales y políticas en los trabajos, las actividades rutinarias, al interactuar en la comunidad, en la casa y en la escuela. Niñas y niños aprenden su cultura diferencial al seguir los patrones de socialización y subjetivación a través de sus roles, normas y reglas dentro de los diferentes espacios sociales y escolares. Una docente dio cuenta de esta situación de la siguiente manera:

Se puede decir que es vergonzoso trabajar con una niña, entonces, como ellos sienten que son vistos por la sociedad, por la familia, no pueden trabajar con una niña, porque le *van a calificar*. Vaya, no [debes, no puedes] estar trabajando con una niña y eso no se debe [hacer] [en] nuestras reglas. Igual, las niñas no pueden trabajar mucho con ellos [los niños]. Es lo que yo veía y, entonces, me costó mucho trabajo, pues, platicar con ellos, fue algo permanente. Yo les decía: “vamos a trabajar en equipo” y, pues, costó trabajo, pero fue poco a poco. (Entrevista 6, 2022)

El trabajo colectivo y el apoyo entre todos los integrantes de la comunidad existe, pero las diferencias de género condicionan las formas de hacer y pensar en este contexto. Las disensiones entre hombres y mujeres establecen tanto el sentido como el significado desde su importancia y valía, hasta el lugar de cada uno en este espacio socio-local. Las jerarquías y el impacto de las desavenencias se hacen notorias en las significaciones sociales entre hombres y mujeres en las instituciones y, de manera importante, en las escuelas indígenas. Las formas comunitarias de mediación social en los roles de hombres y mujeres imprimen su sello en el trabajo escolar. Al respecto, una de las docentes señaló:

Aquí, la cuestión es de que yo quería e insistía, como docente, estaba ahí, de querer cambiar esa cultura, de que no se siga reproduciendo, pues, esa forma de ser [debería cambiar]. Quería trabajar en equipo, pues muchos [niños y niñas no lo hacían], por pena, miedo, por otros asuntos particulares no estaban aprendiendo, entonces, yo veía que no era por ahí y no podíamos seguir así, como que aprendiendo. Estaba dando buenos resultados [trabajar por equipo], entonces, dije: “no, no es por ahí”. Empecé a investigar y me di cuenta de que era algo permanente. Porque decimos, a veces *nada más no*, ponemos reglas y ya con eso, pero no era por ahí, sino era una construcción [de todos y todas en la clase]. (Entrevista 6, 2022)

La comunidad aparece en todas las asambleas y al momento de tomar posición sobre los problemas sociales de sus integrantes. Las formas de actuar de hombres y mujeres más

equitativas en la comunidad se cuelean en la escuela e inciden en los modos de trabajar de manera colaborativa y entre iguales (Sánchez, 2024). La participación político-comunitaria indica diferencias claras entre hombres y mujeres que se filtran en las relaciones e interacciones escolares, en el “decir es cosa de hombres”, de manera especial, en los espacios públicos. La participación está atravesada por cuestiones generacionales y la problemática de la cultura comunitaria. El trabajo colectivo y el apoyo entre todos los integrantes de la comunidad existe, pero las diferencias de género condicionan las formas de hacer y pensar en este contexto.

Conclusiones

Los relatos históricos y las narrativas actuales de docentes y estudiantes desarrolladas en este capítulo indican interrogantes sobre lo varonil hegemónico, heterosexual y patriarcal apuntalado en lo femenino como sostén de la vida familiar. Las ideas dominantes sobre lo masculino en las comunidades indígenas en Morelos, reflejadas en las instituciones escolares indígenas de nivel básico, sufren cambios y matices debido a factores internos y externos. Internamente, en las instituciones escolares, la visión de la masculinidad es cuestionada tanto por las opiniones religiosas, los conceptos escolares sobre la ciudadanía y la participación de las jóvenes mujeres en las comunidades. Los grupos protestantes buscan cambios en los valores de las comunidades indígenas a través de su resistencia a realizar celebraciones cívicas, fiestas religiosas y costumbres de las comunidades, del mismo modo, piden modificar el papel predominante del hombre a fin de cambiar la participación

política comunitaria². La escuela da a conocer los derechos de niños, niñas, jóvenes y adultos que conforman una ciudadanía de igualdad, democracia y laicidad. La igualdad cuestiona las diferencias entre hombres y mujeres y da un nuevo sentido a las relaciones de género en las comunidades. La democracia asienta derechos civiles, políticos, sociales y económicos claramente desiguales con los de las comunidades. La igualdad y la equidad entre seres humanos, subrayada por las jóvenes, abre un espacio de interrogación cultural, social y político a la vida escolar y comunitaria.

Externamente, las masculinidades actuales inquietan sobre la subjetividad masculina, la participación política y la opresión de las estructuras. La subjetividad masculina indígena sufre variaciones debido a la imposición arbitraria, la estructura patriarcal y la hegemonía de la modernidad en el terreno erótico, cultural, político y de género. El cuestionamiento a la masculinidad impositiva de la comunidad indígena puede permitir la participación social, cultural y política de los hombres indígenas diversos y de sus masculinidades, de mane-

² Las entrevistas de dos maestras indicaron su filiación con grupos protestantes que cuestionan el trabajo de la escuela en relación con sus valores y la participación en la cultura. Las maestras manifestaron su descontento con las actividades comunitarias, las relaciones de género prevalecientes y su derecho a estar en contra de ceremonias cívicas, fiestas comunitarias y católicas. Los trabajos de Uribe (2015) y de Uribe y Martínez (2012) muestran, claramente, los valores que se ponen en juego en las creencias y prácticas religiosas en Chiapas. Además, Bastian (2012) mostró cómo las condiciones económicas y apoyos por parte de los grupos protestantes resultan en la filiación de los indígenas a estas organizaciones. Marroquín (1996) describió los modos en los que las situaciones económicas y las creencias comunitarias se integran a la nueva fe de los grupos indígenas. Recientemente, en 2022, Camargo indicó la manera como, en el Valle de San Quintín, en Baja California, se integran los valores comunitarios con los de los países capitalistas como la individualidad, el consumo y los valores liberales, en una suerte de sincretismo y transfiguración cultural en grupos triquis.

ra destacada, en la migración. El ser masculino se abre gracias a los cuestionamientos feministas, pero, de manera, especial dilucida la opresión en su proyecto social, económico y cultural al indicar sus consecuencias en la salud, la productividad y las relaciones humanas insinuadas en lo relatos estudiados. La discusión sobre las masculinidades indígenas busca evitar la explicación simple y la sustancia natural a fin de dar cuenta de las narrativas ideológicas que se imponen en su escritura. Las relaciones de género en comunidades escolares indígenas abren la posibilidad de pensar el espacio político democrático desde los *otros* y con un *nosotros* diverso.

Referencias

- Alonso, A. (2020). Nuestros rostros y nuestros corazones: dos perspectivas de la comprensión del ser humano y de la comunidad. *Bajo Palabra*, (24), 269-292.
- Ayala-Carrillo, M. (2017). Masculinidades en el campo. *Ra Ximhai*, 3(3) 739-761.
- Basave, A. (2011). *México mestizo. Análisis del nacionalismo mexicano en torno a la mestizofilia de Andrés Molina Enríquez*. Fondo de Cultura Económica.
- Bastian, J. (2012). El protestantismo en Chiapas. En: *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indios en Chiapas* (pp. 1-10). UNAM, Secretaría de Pueblos y Culturas Indígenas del estado de Chiapas. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespich/images/diagnostico_y_perspectivas/Diversidad_cultural_y_linguistica/Cosmovisiones_e_identicidades/recuadros/I_el_protestantismo.pdf

- Bertely, M. (1999). xv. Educación indígena del siglo xx en México. En: Pablo Latapí (Coord.). *Un siglo de educación en México II* (pp. 74-110). Fondo de Cultura Económica.
- Bonfil, G. (2010). *México profundo*. Debolsillo.
- Camargo, A. (2022). *Hacer comunidad y el desarrollo de un protestantismo étnico en una región fronteriza del norte de México*. El Colegio de la Frontera Norte/ El Colegio de la Frontera Sur.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cole, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los otomíes en México. FQS. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. UNAM.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Teresa Valdés y José Olavarría (Eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Isis Internacional/Flacso Chile.
- Díaz Arciniega, V. (2010). *Querrela por la cultura "revolucionaria"* (1925). Fondo de Cultura Económica.
- Díaz-Cervantes, R. (2014). La perspectiva de género en la comprensión de la masculinidad y la sobrevivencia indígena en México. *ASyD*, II(3), 359-378.
- Domínguez, H. (2013). *De la sensualidad a la violencia de género la modernidad y la nación representaciones de la masculinidad en el México contemporáneo*. Ciesas/Conacyt.
- Dussel, E. (1980). Palabras, preliminares, 1. La pedagogía simbólica y 2. Descripción metafísica de la pedagógica. En *La pedagógica latinoamericana* (pp. 9-40). Editorial Nueva América.
- Enríquez, G. y Cruz-Cruz, J. (2020). Contornos y límites corporales del hombre medio en México (1930-1960). *Revista Corpo*

- Grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 7(7), 55-67. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/CORPO>
- Gamio, M. (2017). *Forjando patria: Pro-Nacionalismo*. Porrúa
- Gómez, J. y Hartog, G. (2011). Mestizaje, homoerotismo y revolución. Una trilogía de masculinidades mexicanas. *Estudios de masculinidades*, 9(1).
- González, P. y Ortiz, S. (2021). *El debate del pensamiento contemporáneo. Una aproximación al liberalismo, republicanism, comunitarismo y multiculturalismo*. Gedisa.
- Gutman, M. C. (2000). *Ser hombres de verdad en la ciudad de México. Ni macho ni mandilón*. El Colegio de México.
- Gutman, M. (1998). Traficando con hombres: la antropología de la masculinidad. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, (8), 47-99.
- Henríquez, P. (2001). *Obra crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Hernández, O. M. (2018). Yohualtetzauitl amerika. Migración, masculinidad y adolescentes indígenas mexicanos. *Itinerarios*, (27), 141-158.
- Hernández Robles, S. y Jiménez, R. (2018). *Floriberto Díaz. Escrito: comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. UNAM.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu editores.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós Ibérica.
- Lamas, M. (1995). Dimensiones de la diferencia. En *Cuerpo, sexo y política* (pp. 157-178). Océano.
- Lenskerdorf, C. (2000). Nosotros, otra realidad. *Comunicação&política*, 7(2), 161-183.
- Lomas, C. (1996). ¿Iguales o diferentes? En Lomas, C. (Coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 9-16). Paidós Educador.
- López García, N. (2018). Viento malo. En *Tierra mojada* (p. 21). Secretaría de Cultura de la Ciudad de México.

- López Moya, M. (2018). *Hacerse hombres cabales. Masculinidad entre tojolabales*. UICACH/Cesmeca/Ciesas.
- López Pérez, O. (1997). Las mujeres y la conquista de espacios en el sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 27(3), 73-93.
- Maldonado, B. (2003). La comunalidad y sus manifestaciones. En J. J. Rendón Monzón, (Coord.). *La comunalidad modo de vida de los pueblos indios. Tomo I.* (pp. 27-57). Conaculta.
- Marroquín, E. (1996). Los protestantes en Oaxaca: ¿persecución o resistencia? *Cuicuilco*, 3(8), 147-165.
- Martínez Luna, J. (2017). *Comunalidad... camino que se hace... al andar*. UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Martínez Rizo, F. (2023). *Luces y sombras de la educación en México. Una perspectiva histórica*. Universidad Iberoamericana.
- Mejoredu (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Principales hallazgos*. Gobierno de México/Mejoredu.
- Millington, M. (2017). *Hombres in/visibles. La representación de la masculinidad en la ficción latinoamericana, 1920-1980*. Fondo de Cultura Económica.
- Monsiváis, C. (2015 [1981]). Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México. *Cuadernos políticos*, (30), 33-52.
- Montemayor, (2010). *Los pueblos indios de México. Evolución histórica de su concepto y realidad social*. Penguin Random House.
- Montesinos, R. (2013). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Gedisa.
- Muñoz, E. (2002). *Cuerpo, representación y poder. México en los albores de la construcción nacional, 1920-1934*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco/ Miguel Ángel Porrúa.

- Núñez, G. (2009). *Vidas vulnerables. Hombres indígenas, diversidad sexual y VIH-Sida*. CIAD/CEDEMEX.
- Olivos, L. (2005). Hombres feministas y misóginos. Una contradicción posible. En Daniel Cazés Menache y Fernando Huerta Rojas (Coords.). *Hombres ante la misoginia: miradas críticas*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM/Plaza y Valdés.
- Ortiz, R. (2017). *Aproximaciones de la construcción, significación y ejercitación de la masculinidad del sujeto indígena pame, en comunidades de San Luis Potosí* [Tesis de maestría] Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Pérez, E. (2010). *Dificultades y contradicciones en la configuración de las identidades masculinas nahuas de tres generaciones de hombres de la sierra norte de Puebla: estudio de caso*. [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/bcea6589-c110-4414-8748-81efae2a129b>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). Clacso.
- Rendón, J. (2003). *La comunalidad modos de vida de los pueblos indios. Tomo I*. Conaculta.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rivera, G. (2017). Cambios y transformaciones socioculturales entre juventudes rurales del siglo XXI. *Alter Enfoques Críticos*, 8(16), 15-31.

- Rockwell, E. y Garay, C. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3), 1-24.
- Rojas, O. (2012). Masculinidad y vida conyugal en México. Cambios y persistencias. *Géneros Revista de Investigación y Divulgación sobre estudios de género*, (10), 79-104.
- Rosado, R. (1989). Análisis de narrativas. En *Cultura y verdad. Nuevas propuestas de análisis social* (pp. 123-133). Conaculta/Grijalbo.
- Sánchez, J. (2024). Pensamiento político Maya. *Revista de filosofía*, 41(108), 55-67.
- Salvador, L. (2018). Las diversas masculinidades indígenas en México: del homosexualismo al tercer género. En O. López, M. Martínez y E. Tuñón (Coords.). *Vol. X. Estudios de género: feminismos, violencias y temas emergentes* (pp. 1478-1491). Comecso/ Universidad Autónoma de San Luis Potosí/El Colegio de San Luis/ Conacyt.
- Scott, J. W. (2008 [1996]). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. W. Scott. *Género e historia* (pp. 48-74). Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Uribe, J. (2015). Mercados públicos, control y poder político en San Cristóbal de las Casas. *Polis*, 11(2), 119-150.
- Uribe, J. y Martínez, G. (2012). Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en los Altos de Chiapas. *Política y cultura*, (38), 141-161.
- Villoro, L. (2000). Ética y política. En Luis Villoro (Coord.). *Los linderos de la ética* (pp. 3-17). Siglo XXI/Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- White, H. (1992). La cuestión de la narrativa en la teoría historiográfica actual. En *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórico* (pp. 41-74). Paidós.

Yourcenar, M. (2011). *Memorias de Adriano*. Edhasa.

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ética-política*. Juan Pablos Editores/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA CONFIGURACIÓN DE LAS MASCULINIDADES¹

HIGHER EDUCATION AND THE CONFIGURATION OF MASCULINITIES

Irene Aguado Herrera
Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
ireneag@unam.mx

Resumen

La modernidad fue el marco del movimiento feminista, cuyas reivindicaciones fundamentales eran el reconocimiento de los derechos políticos y de acceso a la educación en igualdad de condiciones. La lucha para alcanzar estos objetivos, así como su consecución ha conllevado una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales que se han plasmado en nuevas instituciones. De entre estas, nos interesa centrar nuestro análisis en dos de ellas: la institución de la educación superior y la de género, particularmente, el género masculino. Esta investigación es de orden cualitativo y se plantea desde una perspectiva clínica institucional. El objetivo es analizar las significaciones en torno a lo que se denomina *masculinidad*, como efecto de lo instituido a partir del concepto y las políticas de género en la educación superior. Así, tomando como base el análisis de los testimonios de ocho profesores y ocho estudiantes

¹ Esta investigación forma parte del proyecto de investigación: *Subjetividad y procesos educativos*.

universitarios, que respondieron a la pregunta: ¿consideras que tu vivencia como universitario ha sido relevante en la configuración de tu identidad de género? Encontramos que, en las instituciones de educación superior, existe un proceso de transformación de las significaciones sobre la masculinidad que generan incertidumbre, contradicciones e, incluso, vulnerabilidad. Esto se adjudica a que, en las propuestas institucionales, no se ha tomado en consideración a los hombres, ya que la cuestión del género simplemente se ha equiparado a lo femenino. Además, se encontró que hay una gran distancia entre lo que se propone formalmente y lo que se vive cotidianamente.

Palabras clave: educación superior, género, masculinidad, subjetividad

Abstract

Modernity provided the backdrop for the feminist movement, whose fundamental demands included the recognition of political rights and equal access to education, alongside the broader struggle for human rights. The pursuit and achievement of these goals have driven a series of social, economic, and cultural transformations that have manifested in new institutions. Among these, we focus our analysis on two of them: the institution of higher education and the institution of gender, particularly masculinity.

This research employs a qualitative approach from an institutional clinical perspective. The objective purpose is to analyze the meanings associated with masculinity as shaped by the concepts and gender policies within higher education. We analyzed testimonies from eight professors and eight

university students who participated in in-depth interviews, answering the question: Do you consider that your experience as a university student has been relevant in the configuration of your gender identity?

Our findings indicate that, within higher education institutions, there is an ongoing transformation process that generates uncertainty, contradictions, and even vulnerability. This stems from the fact that institutional proposals have often overlooked men, equating gender solely with femininity. Additionally, there is a considerable gap between formal proposals and everyday experiences.

Keywords: higher education, gender, masculinity, subjectivity

Introducción

Desde el inicio de la modernidad hasta nuestros días, es posible constatar la presencia de instituciones que son propias de este orden social de manera más o menos hegemónica y sistemática, y al mismo tiempo también podemos constatar las continuas modificaciones, alteraciones, transformaciones de las mismas. Por tanto, retomando a Castoriadis (2002), podemos decir que las significaciones imaginarias sociales como los espíritus, los dioses, Dios, la *polis*, el ciudadano, la nación, el Estado, el partido, la comodidad, el dinero, el capital, la tasa de interés, el tabú, la virtud, el pecado, el hombre, la mujer, el niño, propias y específicas de cada condición sociohistórica, están en un permanente proceso de resignificación.

La creación de instituciones a nivel sociohistórico, creación y destrucción para ser más precisos, debe ser tomada en consideración si se pretende elucidar el lugar y la función que

cada una de ellas tiene en el proceso de constitución del Otro, del otro y de lo otro. En este trabajo, me ocupo de dos de estas instituciones: la educación superior y el género, así como de la íntima relación existente entre ellas.

La importancia de las actividades de investigación, intervención y formación que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior ha sido un aspecto clave para la institucionalización del concepto y de los estudios de género. Lo cual, a su vez, ha promovido cambios substanciales en la forma de pensar y actuar en tanto que humanos, y ha dado lugar a la creación de disposiciones jurídicas, organizaciones y prácticas que no solo han modificado el proceso de socialización que en ellas se realiza y en los sujetos efecto de estas, sino que también irradian a otras instituciones. En este sentido, Buquet, López y Moreno (2019) señalan que: la contribución de las instituciones universitarias y sus logros en relación con la equidad de género tendrán, siempre, repercusiones sobre los distintos ámbitos que conforman nuestras sociedades. Repercusiones que son fundamentales para los procesos democratizadores y de justicia social.

Con estos referentes, se han acotado los dos aspectos que delimitan esta investigación: universidad y masculinidad. El primero, por la relevancia que han tenido las instituciones de educación, particularmente en el nivel superior, para instituir el concepto de género, así como el campo de investigación e intervención denominado estudios de género, el cual introduce, como señala Glosser (2020), una perspectiva de análisis sobre lo relacional y el juego de poder entre ellos. Y el segundo, porque el estudio de las masculinidades ha sido tardío y escasamente desarrollado, por lo que, como lo señala Armengol (2022), las experiencias masculinas como formaciones sociohistóri-

cas culturales cambiantes y específicas, en lugar de elevarlas al estatus de norma universal, requieren ser analizadas para “ofrecer nuevas perspectivas sobre la vida de los varones y sus dilemas personales como seres dotados de un género concreto” (p. 15), particularmente, en función de los cambios históricos, sociales, culturales y de significaciones que han implicado una crisis en la institución género.

El presente estudio se centró en las vivencias y el sentido de la masculinidad de varones universitarios. En función de lo anterior, el objetivo es analizar las significaciones enunciadas en torno a lo denominado masculinidad, como efecto de lo instituido a partir del concepto y las políticas de género en la educación superior. La investigación que se reporta es de orden cualitativo y se llevó a cabo desde una perspectiva clínica institucional, pues se toma en consideración que: “la dimensión institucional atiende a la relación entre las significaciones imaginarias de las prácticas instituidas y la producción de nuevos modos de interpretarlas” (Schejter, 2018, p. 14). Esto nos permite ubicar y entender el género y la educación en general como instituciones en las cuales se materializan y, por tanto, pueden analizarse los cambios, las transfiguraciones que han tenido cabida en los últimos años. Enríquez (1993) aclara que las aproximaciones clínicas favorecen la comprensión del interior de lo que pasa en el exterior y que tiene, siempre, eco en uno mismo, a condición de ser sensible y no resistirse. Por lo que, la aproximación a estas instituciones se hace poniendo el acento en los aspectos subjetivos, tanto singulares como colectivos, en tanto que esta forma de proceder permite, al sujeto investigador y a los investigados, generar un orden de elucidación sobre lo que se hace, piensa y siente como efecto de lo instituido. Con estos referentes, la entrevista fue la estrategia para que los sujetos

dieran cuenta de su experiencia en el cruce de estas dos instituciones. Para Enríquez (2002), la experiencia permite al sujeto ser creador de su historicidad, lo que queda plasmado en los testimonios producidos por los entrevistados.

La institución de la educación superior

La ruptura y la discontinuidad que implicó la institución de la modernidad también conllevó la imperiosa exigencia de instituir otras formas de hacer y pensar, nuevas instituciones, entre ellas, la *ciencia moderna* y, con esta, las instituciones educativas, particularmente, las de educación superior. Las cuales, señala Bonvechio (1991), se instauraron como espacios privilegiados cuyas funciones eran transmitir, producir, seleccionar, legitimar y regular cierto conocimiento; así como seleccionar a quiénes, cuándo y cómo se dirigía la acción educativa, así como la formación de los futuros ciudadanos y profesionales. Por tanto, también se encargaban de su proceso de socialización, lo que constituyó un pilar fundamental para la transmisión y transformación de las representaciones imaginarias sociales.

Entre sus características, nos interesa subrayar la hegemonía de la presencia masculina en su población: administrativos, docentes, investigadores y alumnos. Situación que prevaleció en los hechos, aunque no incuestionada, hasta 1878, cuando la Universidad de Zúrich aceptó, no sin renuencia y limitaciones, la inscripción de un puñado de mujeres a los cursos regulares. Con ello, se reivindicó el derecho de las mujeres a la educación y se abrió el intersticio necesario para cuestionar la imposibilidad o incapacidad de las mujeres para acceder, producir y transmitir el conocimiento reconocido como científico. Intersticio porque es justamente en las universidades donde se

encontraron las condiciones propicias para generar e impulsar el concepto y desarrollo de los estudios de género, en un inicio, relativos exclusivamente al estudio de las mujeres inclusive así eran nombrados, y sus condiciones de vida, para, posteriormente, abrir un abanico de conceptos con sus correspondientes objetos de estudio.

En ese sentido, podemos reconocer la importancia que ha tenido el campo educativo para la institucionalización de los estudios de género desde diversos territorios analíticos, así como para proponer, impulsar e implementar políticas y programas tendientes a generar una educación y una sociedad más equitativa. Para lo cual, se retomó la noción del “sistema sexo-género”, propuesta por Rubin (1996), como categoría analítica de estudio que permitió la creación de áreas especializadas en *estudios de las mujeres*, primero, y *estudios de género*, después. Esto ha permitido la producción de conocimiento sobre cómo la cultura ha creado el género, y ha posibilitado la revisión de leyes y teorías con la finalidad de promover la igualdad para todos los seres humanos.

La institución del género y los estudios de género

La modernidad constituyó el marco histórico-cultural de dos movimientos sociales fundamentales para la generación de instituciones, imaginarios sociales y significaciones imaginarias: el feminismo y los derechos humanos. En relación con el primero, entre sus reivindicaciones fundamentales, se encontraban el reconocimiento de los derechos políticos de las mujeres y el acceso a la educación y al ámbito laboral en igualdad de condiciones. La lucha para alcanzar estos objetivos, así como su consecución, aunque ha sido parcial y diferencial, en función

de diversas condiciones como: región, etnia, raza y edad; ha conllevado una serie de transformaciones sociales, económicas y culturales. Una de ellas es la creación de un nuevo objeto de estudio, el género, y una línea de investigación y teorización: los estudios de género. Se entiende por estos últimos: la producción de conocimientos que se ocupan de dicho ámbito de la experiencia humana, las significaciones atribuidas al hecho de ser varón o mujer en cada cultura y sujeto. Desde esta línea, se plantea a la institución del género como los significados que cada sociedad atribuye a la diferencia sexual y la forma en la que se proponen las relaciones entre los sujetos, a partir de la identidad de género que han construido como resultado de la interiorización de las diferentes propuestas instituidas. Por lo tanto, por género se entiende:

- una categoría social que asigna un estatuto diferencial a los sujetos sobre la base de su sexo,
- un complejo de determinaciones y características económicas, sociales, jurídico-políticas y psicológicas, es decir, culturales, que crean lo que, en cada época, sociedad y cultura, son los contenidos específicos de ser mujer, hombre, o cualquier otra categoría genérica,
- una categoría transdisciplinaria.

De manera solidaria, también se llevó a cabo la lucha por el reconocimiento de los derechos humanos basados en los principios de igualdad y no discriminación. Esto es, que todas las personas tienen derecho al disfrute de sus derechos humanos, sin discriminación alguna a causa de su raza, color, origen

étnico, edad, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, discapacidad, posición económica, circunstancias de su nacimiento u otras condiciones. En ambas reivindicaciones, se identifica una tendencia de pensamiento, que permitió deconstruir una serie de supuestos de orden esencialista o biologicista que justificaban y perpetuaban prácticas sociales de discriminación y subordinación.

Para Armengol (2022), son estas reivindicaciones las que permitieron las condiciones para que, a mediados de los años setenta y principio de los ochenta del siglo pasado, en algunas instituciones educativas de Estados Unidos, se propusiera un nuevo concepto: la *masculinidad*. Tena (2012) señala que, en México, las primeras reflexiones teóricas y políticas al respecto surgieron en los años noventa, también en el ámbito universitario. Esto dio lugar, a que se desarrollaran estudios sobre la experiencia de la masculinidad, a la vez que se daba cuenta de la crisis por la que esta condición sociocultural y subjetiva pasaba.

Las transfiguraciones de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

A continuación, se señalan los cambios jurídico-normativos y organizacionales que, en las últimas cinco décadas, han transfigurado, de diferentes maneras la UNAM. Estos van desde las características de la conformación de la población universitaria, la creación de normas, procedimientos e instancias, hasta prácticas institucionales específicas. Asimismo, se mencionan las implicaciones que tiene en lo que hacemos, pensamos y sentimos, en la forma como nos vinculamos con nosotros mismos, con el otro, lo otro y el Otro.

Las instituciones de educación superior también han constituido el campo propicio para los movimientos políticos, así como para la elaboración e implementación de cambios, desde lo epistémico-metodológico hasta lo normativo jurídico. A partir de la década de los setenta del siglo pasado, tanto en el plano internacional como en los locales, se reconoció, de manera explícita, la urgencia y necesidad de incorporar a las mujeres al ámbito educativo y al de la educación superior en particular, lo que dio lugar a políticas institucionales tendientes a promover la equidad de género y que permitiesen generar la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres. Uno de los resultados de estos planes y programas ha sido la reconfiguración tanto de las matrículas como de la planta docente, de tal manera que hay, cada vez, una mayor presencia de mujeres en el ámbito universitario. Además, se han generado instancias, programas, lineamientos, reglamentos y procedimientos para cambiar las condiciones de la mujer en la vida académica y laboral universitaria, dirigidos, principalmente, a generar condiciones de equidad, abatir la marginalidad, la discriminación y la violencia de género.

En la segunda mitad del siglo xx, tuvo lugar una política de descentralización y masificación que propició el incremento sostenido y consistente de la matrícula femenina, de tal suerte que, en la actualidad, podemos hablar de la existencia de una igualdad numérica. Aguado (2016) señala que, en la UNAM, se ha actuado en consonancia con la preocupación internacional por la discriminación y desigualdad entre hombres y mujeres que se materializó en diferentes convenciones y conferencias, así como en tratados internacionales.

A finales de la década de los años setenta y mediados de la década de los años ochenta, la Facultad de Psicología de dicha

universidad fue escenario del interés académico por el feminismo. En 1979, se integró el Grupo Autónomo de Mujeres Universitarias (GAMU) cuyo propósito fue generar una conciencia feminista entre los universitarios realizando actividades académicas, y, en 1984, se creó el Centro de Estudios de la Mujer (CEM), el cual contaba con una unidad de documentación encargado de la función de recopilar y organizar información documental sobre mujeres en el ámbito nacional.

El 9 de abril de 1992, se publicó, en la Gaceta UNAM, el “Acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG)” como mecanismo de vinculación sobre el tema y se estableció, entre sus funciones, la realización de investigaciones, actividades docentes y de extensión.

En 2005, se reformó el “Estatuto General de la UNAM” para establecer en dicha normatividad, la igualdad entre mujeres y hombres, asimismo, se creó la Comisión de Seguimiento a las Reformas de la Equidad de Género. En 2010, la propia Comisión propuso su modificación, de manera que se transformó en la Comisión Especial de Equidad de Género en la estructura del Consejo Universitario.

En 2013, producto del trabajo de la Comisión Especial de Equidad de Género, se publicaron y entraron en vigor los “Lineamientos generales para la igualdad de género” que, en su primera disposición, indican como su finalidad el establecer las normas generales para regular la equidad de género como una condición indispensable y necesaria para lograr la igualdad. En estos se destaca, además, el derecho de que las mujeres, al igual que los hombres, puedan acceder a las oportunidades que les permitan, en forma individual y colectiva, alcanzar una mayor igualdad, mejorar su calidad de vida y desarrollo humano en esta casa de estudios. Otros de sus objetivos son detectar,

atender, prevenir y erradicar la violencia de género o cualquier forma de discriminación que se cometa contra un integrante de la comunidad universitaria en las instalaciones de la misma.

El proceso normativo y organizacional continuó en 2016 con la emisión del “Acuerdo del rector por el que se establecen políticas institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de casos de violencia de género y el protocolo para la atención de casos de violencia de género”, así como con la transformación del PUEG en Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG).

En dicho acuerdo, se determinan medidas y estrategias que deben cumplir las autoridades y los titulares de las entidades académicas, dependencias administrativas y de cualquier instancia universitaria con la obligación de prevenir la violencia de género. En tanto que el protocolo es el instrumento en el que se emiten las directrices para tramitar quejas en el área jurídica de la UNAM, en cumplimiento de los estándares internacionales en la materia. En cuanto al CIEG, su objetivo es producir conocimiento teórico y aplicado de alto nivel académico en el campo de los estudios de género, desde un enfoque interdisciplinar, para solucionar problemas complejos y contribuir con propuestas que respondan a desafíos nacionales y globales.

En marzo de 2020, el rector emitió el “Acuerdo por el que se crea la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM”, instancia dedicada a diseñar, instrumentar y operar políticas institucionales que consoliden la igualdad de género en las entidades, dependencias e instancias universitarias. Se determinó que esta es un órgano de carácter ejecutivo, con capacidad para el diseño, instrumentación y operación de políticas institucionales en materia de igualdad de género que depende de la Rectoría y se articula, en forma transversal, hacia las

secretarías, coordinaciones, entidades, dependencias e instancias universitarias.

En el artículo tercero del referido Acuerdo, se señala que los objetivos de la CIGU son:

I. Elaborar e implementar políticas institucionales en materia de prevención de la violencia y promoción de la igualdad de género;

II. Propiciar, en la comunidad universitaria, una cultura del respeto entre sus integrantes, en materia de igualdad sustantiva de género y de inclusión de las diversidades;

III. Transversalizar la perspectiva de género en la docencia, investigación y difusión de la cultura, y

IV. Establecer nuevos modelos en lo que respecta a acciones y estrategias para lograr la igualdad de género que constituyan un referente nacional. (Acuerdo por el que se crea la Coordinación..., 2020)

El pleno del H. Consejo Universitario aprobó, en diciembre de 2020, el Programa de Posgrado en Estudios de Género como un espacio académico de confluencias disciplinarias en un pluralismo teórico y metodológico. Comprende los tres niveles de estudio del posgrado (especialización, maestría y doctorado), lo que responde a la necesidad de contar con profesionales de alto nivel que puedan intervenir en el campo laboral y contribuir teóricamente en la producción académica de los estudios de género y feministas desde los alcances formativos definidos para cada nivel. Tiene carácter interdisciplinario y se abordan

cuatro campos de conocimiento: estudios teóricos y metodológicos en género y feminismos; identidades, cuerpos y sexualidades; *género y políticas públicas; género, ciencia y tecnología*.

En el Programa de Desarrollo 2021-2025 del CIEG, se indica que este transfirió su línea de trabajo central, “Transversalización e institucionalización de la perspectiva de género”, a la CIGU. Se plantea que la seña de identidad fundacional del Centro se desplazó a la nueva Coordinación por considerarse que dicho trabajo es fundamental para la construcción de la equidad de género en la UNAM, tarea principal de la CIGU y se señala que el Centro deberá consolidar, en el futuro inmediato, una nueva identidad (*Plan de desarrollo 2021-2025*, 2021).

Adicionalmente a las acciones institucionales ya señaladas, la población universitaria, básicamente las docentes y las alumnas, ha constituido organizaciones feministas. En particular, han sido las estudiantes quienes, como lo señala Mingo (2020), han impulsado la formación de colectivas de estudiantes feministas que han emprendido diversas acciones, como la organización de un tendedero², para denunciar y hacer visibles distintos comportamientos que afectan la vida de las mujeres, como el acoso y el abuso sexual, dentro de la UNAM. Colectivas feministas, organizadas por y para mujeres, en las que solo las mujeres pueden hablar y votar con el fin de denunciar la discriminación y el acoso de género.

La creación de estas instituciones y prácticas han transfigurado: lo sociohistórico, los procesos de socialización y las configuraciones subjetivas, entre ellas, las relativas a la conforma-

² Con este se hace referencia y se subvierte el sentido de la práctica común de tender la ropa sucia, en el ámbito privado-familiar, para hacerlo en el ámbito público-político, a efecto de denunciar y visibilizar el problema de violencia sexual y de género que afecta a las mujeres universitarias.

ción de la identidad. Esta última, según de Gaulejac (2013), es resultado del conjunto de objetos y personas que son tomados como soportes de identificación en el pasado y en el presente, y configura un espacio de trabajo psíquico que trata de resolver los conflictos entre la identidad heredada y la adquirida, que se ajusta a los *habitus*, a los ideales y a las prácticas de los grupos a los que se pertenece en el presente. Particularmente, la identidad de género refiere a la construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, los significados que cada sociedad atribuye a esa diferenciación, y la forma en la que se proponen las relaciones entre los sujetos.

Método

El sujeto, en tanto proyecto en permanente constitución, se forma a partir de diferentes referentes y formas de significación que le son propuestas, atribuidas e internalizadas en y desde los diversos espacios institucionales. Realicé entrevistas no dirigidas a efecto de elucidar las identidades de género y la función, que en su constitución, juegan las prácticas sostenidas en las instituciones de educación superior, todo ello desde una perspectiva clínico- institucional. El propósito de este método específico era que se produjera un discurso a partir de la pregunta “¿tu vivencia como universitario ha sido relevante en la configuración de tu identidad de género?” y hacer de este un objeto de análisis.

El perfil de los entrevistados se definió de la siguiente manera: sujetos masculinos que formaran parte de la comunidad universitaria como docentes o alumnos y que estuvieran dispuesto e interesados en participar en la investigación. Se les contactó de manera personal el total de entrevistados fueron

ocho profesores y ocho alumnos de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala de la UNAM. Cada uno tuvo una sola reunión de dos horas, en un espacio cerrado dentro de la misma dependencia. Al concertar las entrevistas, se les comunicó la temática y el objetivo de la misma; de igual forma, se les solicitó su permiso informado para audiografiar, y se les garantizó la preservación de su anonimato.

Resultados

El material que se presenta tiene como referente empírico los testimonios producidos en las entrevistas. Este discurso se analizó y categorizó a partir del análisis de contenido en los términos propuestos por Bardín (1996). Dicho método consiste en la descomposición, reorganización e interpretación con base en los criterios de homogeneidad, exhaustividad, exclusión mutua, objetividad, pertinencia y adecuación al objetivo de investigación.

A continuación, se exponen las reflexiones sobre las implicaciones que el quehacer y la vivencia universitaria han tenido sobre la manera como los entrevistados significan la masculinidad. Esto es, lo que piensan, dicen, sienten y hacen a partir de la significación que han construido sobre ella, en función de las condiciones de socialización específicas en el seno de la institución universitaria de la que forman parte. Para ello, se partió del texto considerándolo como el conjunto de enunciados, que los entrevistados produjeron en su discurso a propósito de la pregunta formulada.

Las categorías analíticas se elaboraron a partir de la insistencia significativa, esto es, se identificaron las palabras o grupos de palabras que se repitieron con insistencia y las asociaciones que

sobre ellas se realizaron, así como por el marco teórico del que partimos. Desde el cual, entendemos que las características particulares de cada institución constituyen los referentes, el marco a partir del cual se realizan las funciones socialmente asignadas y alcanzar los objetivos para los cuales fueron instituidas. Toda vez que, las instituciones están en permanente transformación, es necesario tener presente cómo estos cambios inciden en los procesos institucionales y los efectos que ellos tienen en los sujetos que las conforman a manera de marcas y referentes identificatorios.

De ahí que, la referencia a las condiciones y prácticas institucionales constituyeron un punto de partida común en la reflexión de los entrevistados. Para Fernández y Curbelo (2018), las instituciones son entendidas como marcos normativos que contienen rutinas, reglas, normas, procedimientos, costumbres, convencionalismos, roles, rituales, entre otros elementos. Por su parte, Baremlitt (2012) define a las instituciones como “[...] árboles de decisiones lógicas que regulan las actividades humanas, indicando lo que está prohibido, lo que está permitido y lo que es indiferente. Según su grado de objetivación y formalización pueden estar expresadas en leyes (principios-fundamentos), normas o hábitos” (p. 176). Todo lo anterior remite a lo creado, a lo instituido por y para los hombres, cuyas condiciones de operación no cesan de transformarse. Esto, a su vez modifica, tanto las significaciones imaginarias que en ellas se materializan como los procesos de socialización que ahí tienen lugar.

La transformación de las condiciones institucionales

En relación con las condiciones de funcionamiento de las instituciones, en específico las educativas, Fernández (1994) identifica las siguientes: la normatividad o régimen académico; el espacio: el edificio y sus instalaciones; los tiempos; los recursos materiales; la conformación de la comunidad, y la estructura organizativa. Como ya se señaló, el proceso de transformación de las instituciones de educación superior y, particularmente, de la UNAM, ha conllevado la modificación de varias de estas condiciones, entre las que se encuentran las que están directamente vinculadas con otra institución: el género.

En relación con ello, los entrevistados evocaron los cambios que, en general, se han dado en la UNAM, específicamente, en algunas dependencias y carreras, respecto a las políticas, disposiciones y prácticas de y sobre el género en los últimos quince años. En especial, respecto a la violencia y discriminación de género que: “ha dado lugar a una radicalización en las prácticas discursivas y no discursivas, en la que las mujeres han pasado del lugar de víctimas a victimarias”.

Entre las nuevas prácticas instituidas, una que fue referida de manera recurrente fue el denominado *tendedero*. Esta consiste en la denuncia anónima de aquellas personas, inicialmente solo eran hombres, a quienes se acusa de acosadores, violentadores o, incluso, violadores de mujeres, sin que se requiera para ello, ninguna prueba o requisito más que pegar en una pared, habilitada para ello, el nombre, la fotografía y la adscripción del señalado, sea este: alumno, profesor, administrativo o trabajador de base.

Hecho que puede dar lugar o no a un proceso jurídico, administrativo, laboral o penal, un llamado de atención, sin antecedentes o sin situación real, a manera de escarnio, se le exhibe y es expuesto a la condena de exclusión, rechazo social, escarnio, venganza, rencor generalizado. Implicaciones negativas para una persona, se le margina, se queda esa marca. Vergüenza social, que no se puede prever ni controlar.

En relación con el hacer un tendedero, los entrevistados señalan que: “el objetivo de esta actividad es llamar la atención”. Es *funar*, dicen, esto es, “el linchamiento, la marginación, que queden marcados y, por ende, la vergüenza social caiga sobre ellos”. “Dejando al señalado, sin poder prever, ni controlar sus efectos”.

La estigmatización de la masculinidad

En la página oficial de la CIGU de la UNAM, se menciona la existencia del Programa Integral de Trabajo con Hombres (PROITH), el cual es una apuesta institucional que reconoce la necesidad de incluir, de manera transversal y focalizada, a los hombres universitarios en los esfuerzos para garantizar el derecho a la igualdad de género. Todo ello, bajo el entendido de que su formación subjetiva, construida a partir de los mandatos de la masculinidad, está asociada con distintas formas de violencia, discriminación y desigualdad que se reproducen en las prácticas entre los universitarios. Por lo tanto, se busca construir procesos de reflexión crítica sobre los mandatos culturales de la masculinidad que conduzcan a la transformación subjetiva de los hombres universitarios con miras a reconocer y eliminar las

distintas formas de desigualdad, discriminación y violencia de género en la UNAM.

En estos enunciados es factible notar que se parte de una concepción de la masculinidad, o, más propiamente dicho, de la identidad masculina, como si esta remitiera a un sentido unívoco, universal, concebido como hegemónico, que está en el origen, también, en otra práctica denominada el *escrache*:

la protesta pública contra una persona, que se realiza frente a su domicilio, lugar de trabajo o en algún lugar público al que deba acudir. También se utilizan para ello las redes sociales y diferentes plataformas, con el mismo objetivo: señalar, cancelar a la persona sin que tenga derecho a réplica.

Otra práctica señalada es el uso de un lenguaje violento generizado y generalizado. “En el que por el ser hombre hay una valoración negativa, y se les ve como cómplices de las estructuras patriarcales, causantes del sometimiento y la discriminación histórica de la mujer”. Así, señalan que: “es frecuente ver pintas con lemas como: “El que la hace la paga, y el que no la hace, también” o “Machete al violador”, “Cuando acosas se te pone dura y si te denunció se te arruga”.

Esta interpretación y postura política y subjetiva contradice lo que, desde los estudios sobre la masculinidad, se ha dicho: el carácter plural y polisémico del término. De ahí, que se hable de masculinidades, no solo porque están entrecruzadas con otros aspectos determinantes de la subjetividad humana como edad, grupo social, raza, etnia, sino también porque hay diversas formas, modalidades de posicionarse ante lo instituido hegemónicamente, entre las que Connell (2003) ha señalado:

la subordinada, la marginal, la complaciente y la cómplice. A estas, podría agregarse la estigmatizada; a la manera como lo propone Goffman (2006), como atributo o característica que implica descrédito, defecto, falla o desventaja que tiene diversas expresiones sociales. En este caso, se establece como cadena de sinónimos: hombre-masculinidad-violento-amenaza, lo que se expresa de esta manera: “los hombres heterosexuales son peligrosos, representan una amenaza para las mujeres, son una amenaza sexual; haber nacido hombre está mal”.

El clima organizacional

Schvarstein (1995) diferencia las instituciones de las organizaciones o establecimientos y señala que estos son el sustento material de las primeras, el lugar donde estas se materializan. Las organizaciones son, por lo tanto, el lugar donde la institución tiene sus efectos productores sobre los sujetos y opera tanto sobre sus condiciones materiales de existencia como en la constitución de su subjetividad. Agrega que las organizaciones están atravesadas por muchas instituciones; son el entrecruzamiento de varias de ellas, las cuales le otorgan, a su vez, diferentes y aun contradictorias racionalidades, mandatos y funciones.

En las organizaciones, se articulan, complementan y entran en tensión lo sociohistórico y lo psíquico-singular. Por tanto, el mismo autor, citando a Etzioni, dice que las organizaciones son “unidades socialmente construidas para el logro de fines específicos [...] la organización, pues, transforma, produce, reúne, mantiene” (pp. 27-28). Son el espacio virtual que mediatiza entre las instituciones y los sujetos, “a la vez que constituyen el contexto de acción en el cual se hacen descodificables las conductas de los sujetos” (Schvarstein, 1995, p. 23).

Otro aspecto importante de las organizaciones y su funcionamiento es el denominado clima organizacional, esto es “la modalidad de las relaciones interpersonales, las formas en que se ejerce el poder, el manejo de los conflictos, los niveles de cooperación y las posibilidades de aprendizaje y desarrollo personal”. (Schvarstein 2000, p. III). Este, como todos los otros aspectos señalados, está en constante transformación en función de los cambios que se llevan a cabo en lo instituido. Por parte de los entrevistados, el clima organizacional se significa como:

[...] peligroso, persecutorio e intimidante; en el que cualquier práctica o alusión a lo que pueda ser interpretado como heteropatriarcal es de riesgo. Es un pretexto útil si hay un interés de afectar a alguien por cualquier otro motivo, articulándose “otra escena” de prácticas de poder.

Entre los efectos enunciados que genera en los sujetos masculinos están:

ser muy cautos, muy cuidadosos, con lo que se hace, se dice o aun lo que se omite, como los ejemplos que se ponen en clase, con los autores que se revisan. En la manera de relacionarse: no tocar, no mirar a nadie. Mantener un perfil bajo, ser una sombra, invisibilizarse ante una moralidad amenazante: cuidarse de lo que se dice, ve o hace; con quién y cómo te relacionas.

Los efectos en los afectos

Los afectos han sido definidos desde diferentes saberes, para Lerner (1998), desde el psicoanálisis, estos son: “ la expresión de

la pulsión como resultado de la experiencia vincular; el afecto como una afección o afectación relacional. Afecto implica que hay dos que se afectan” (p. 688) y cuyos efectos se hacen patentes como amor, odio, enojo, placer, displacer, tristeza, ternura, entre muchas otras formas. A partir de ello, se puede señalar que los afectos forman parte de todos los actos y ámbitos de lo humano; son parte consustancial, por tanto, las instituciones de género y educativas conllevan una carga afectiva.

La alusión a los afectos, su importancia y función están presentes en los procesos educativos, por lo que también se hizo hicieron presentes en el discurso de los maestros y alumnos entrevistados. Una de las formas en las que se aludió a ellos ya ha sido desarrollada implícitamente al mencionar cómo sienten y se sienten ante las políticas y prácticas institucionales. Pero, también se hizo referencia a la articulación de los afectos con el trabajo docente, en particular en la hora de clase, como el lugar, en palabras de Recalcati (2016), en donde se da lugar al encuentro entre el docente, los estudiantes y el saber/conocimiento; dicho encuentro solo es posible en la medida en que, ahí, se actualice el deseo; los deseos de enseñar y de aprender, a fin de cuentas, deseo de saber. Esto se ha visto trastocado en aras de una escuela y un acto educativo asépticos:

para mí era muy importante la cercanía afectiva a los estudiantes, pienso que la educación conlleva los afectos, ahora pongo distancia. Me pregunto si esto no es un obstáculo, que no se han analizado las implicaciones pedagógicas.

La academia se ha vuelto muy panóptica, muy vigilada; enseñar ciertos autores, revisar ciertos temas o teorías es peligroso.

Lo anterior, ante la vigilancia, la amenaza de ser acusado, señalado o exhibido en el tendero. Se reconoce que: “es difícil, entonces, se opta por la evasión, mejor no ver a nadie en el grupo, la negación, ignorar la diferencia sexual, la diferencia de género: solo son [somos] seres racionales”. El reconocimiento de los afectos y la puesta en juego de los mismos para crear, para establecer relaciones de equidad entre personas diferentes se ve excluida ante este panorama. Sin embargo, señalan que: “existen otros espacios, en donde se dan machismo y violencia exacerbados, por ejemplo: Temach-influencer, Youtube y TikTok, de los que hombres y mujeres forman parte”.

Respecto al malestar que reconocen sentir ante las prácticas ya expuestas, mencionan que también han permitido visibilizar un serio problema social e institucional que les concierne, por lo que: “esta nueva condición te hace replantearte la masculinidad, alejarse de ese canon, impuesto desde la familia”. Además, consideran que: “debe haber otras formas, otras vías de hacer valer, visibilizar y hacer justicia. Debería de haber un procedimiento diferente”. Este malestar, a la fecha, dicen: “no ha dado lugar a una acción colectiva de los hombres”. Por otro lado, “a lo largo de los años han cambiado los discursos y las prácticas, se han radicalizado, persecución, militancia. Hay grupos que tienen por objetivo la exclusión, la persecución y la exhibición”. De tal suerte que podemos preguntarnos, como lo hace Lomas (2007):

¿Es posible imaginar que uno de los efectos indeseados de la insurgencia femenina y del acceso de las adolescentes y de las jóvenes a espacios de libertad y de igualdad inimaginables hace unas décadas sea el ejercicio de una violencia femenina contra otras chicas y contra algunos chicos? (p. 91)

Discusión y conclusiones

Debe haber otras maneras de ser mujeres y de ser hombres en las sociedades actuales que eviten las desigualdades culturales entre uno y otro sexo, enfatiza Lomas (2007). En esta afirmación, se sintetizan muchos de los temas y las significaciones en torno a la conformación de las instituciones y de los estudios de género, así como la articulación de estas con la educación superior. Entre ellas, las significaciones de mujer u hombre que, al ser construcciones imaginarias de la diferencia simbólica, compartidas por una colectividad, propias de una cultura y un momento histórico particulares, son susceptibles de análisis y modificación, ya que las prácticas sociales son creadas, instituidas, sostenidas y transmitidas por hombres y mujeres. Por lo tanto, uno de los sentidos de la masculinidad hegemónica es solo eso: uno, que se ha pretendido hacer pasar por normal y universal y, en consecuencia, también sus privilegios y costes. Esto contrasta con la diversidad de figuras de la masculinidad, entre ellas, la enunciada-denunciada por nuestros entrevistados: la masculinidad estigmatizada.

Las transfiguraciones y sentidos remiten a las transformaciones y tensiones de lo histórico-cultural, del orden simbólico institucional desde el cual se proponen e imponen referentes, prácticas y sentidos a los sujetos que encarnan lo instituido,

pero que son, al mismo tiempo, el elemento instituyente de otras formas de advenir, de ser. Esto requiere un trabajo de análisis, de elucidación que se nutra de una doble escucha, dadas las dos dimensiones que están presentes: el discurso del sujeto y el del orden sociocultural.

En los testimonios analizados, pueden identificarse esas dos dimensiones al hacer referencia a la existencia de un clima organizacional violento con los hombres, quienes son cuestionados y señalados por tener o suponerseles una identidad de género que se interpreta como efecto y elemento perpetuadora de un sistema de opresión y sumisión. También, se expresa que existe un proceso de transformación que genera incertidumbre, contradicciones e, incluso, vulnerabilidad, ya que, en la formulación de las propuestas institucionales, no se ha tomado en consideración a los hombres, pues se equipara el género con lo femenino. Así como por la distancia existente entre lo que se propone formalmente y lo que se vive en la cotidianeidad. Los entrevistados aluden a los efectos que han generado estas condiciones en su conformación subjetiva particularmente, en sus afectos; cómo estos se han visto afectados sus afectos y como éstos tienen efectos en su vivencia universitaria cotidiana como maestros, estudiantes y compañeros.

Debe haber otras formas, como dice Lomas (2007), de incorporar a la educación los argumentos de la equidad entre mujeres y hombres; de otorgar autoridad a los saberes, a las ideas y actitudes que fomenten el diálogo y la convivencia entre unas y otros para, así, construir un escenario cotidiano en el que sea posible instituir diferentes identidades sexuales y culturales, sin exclusiones y sin privilegios, sin acosos y sin violencias. Que las identidades no sean ni estigmatizadas ni estigmatizantes.

Referencias

- Acuerdo de creación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG). (1992, 9 de abril). *Gaceta UNAM*.
- Acuerdo del rector por el que se establecen políticas institucionales para la prevención, atención, sanción y erradicación de casos de violencia de género y el protocolo para la atención de casos de violencia de género. (2016). *Gaceta UNAM*.
- Acuerdo por el que se crea la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de la UNAM. (2020, 2 de marzo). *Gaceta UNAM*.
- Aguado, I. (2016). De la exclusión a la equidad de género en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Alternativas en Psicología*, (34), 46-58.
- Armengol, J. (2022). *Reescrituras de la masculinidad, hombres y feminismo*. Alianza.
- Baremblytt G. (2012). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Editora Record.
- Bardín, L. (1996) *Análisis de contenido*. Akal.
- Bonvechio, C. (1991). *El mito de la universidad*. Siglo XXI.
- Buquet Corleto, A. G., López González de Orduña, H., y Moreno Esparza, H. (2019). Relevancia de los estudios de género en las universidades. *Perfiles Educativos*, 42(167). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59037>
- Castoriadis, C. (2002). *Ciudadanos sin brújula*. Ediciones Coyoacán.
- Connell, R. (2003) *Masculinidades*. UNAM.
- de Gaulejac, V. (2013) *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Del nuevo extremo.
- Enríquez, E. (1993). El análisis clínico en ciencias humanas. En E. Enríquez, G. Houle, J. Rhéaume y R. Sévigny (Eds.). *L'analyse clinique dans les Sciences Humaines*. Edition Saint-Martin.

- Enríquez, E. (2002) El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. *Perfiles latinoamericanos*, 10(21),35-47. <https://perfilesla.flacso.edu.mx/index.php/perfilesla/article/view/292>
- Fernández, E. y Curbelo, E. (2018). Sobre el concepto de institución. *X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología xxv Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología/ Universidad de Buenos Aires.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Paidós.
- Glosser, L. (2020). *Lo femenino y el pensamiento complejo, subjetividades en transición*. Lugar Editorial.
- Goffman, E. (2006) *Estigma, la identidad deteriorada*. Amorrortu. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>
- Lerner, H. (1998). Afectos, afecciones, afectaciones. *Psicoanálisis AP de BA*, 20(3), 683-704. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/04/Lerner.pdf>
- Lineamientos generales para la igualdad de género. (2013). *Gaceta UNAM*.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, (342). 83-101.
- Mingo, A. (2020). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles educativos*, 42(167).
- Plan de desarrollo 2021-2025*. (2021). Centro de Investigaciones y Estudios de Género, UNAM. <https://cieg.unam.mx/docs/PD2021-2025-CIEG.pdf>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Anagrama.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo. En M. Lamas (Comp.) *El género: la*

- construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM.
- Schejter, V. (2018). ¿Qué es la intervención institucional? En V. Schejer. *La clínica institucional*. Eudeba.
- Schvarstein, L. (2000). *Diseño de las organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Schvarstein, L. (1995). *Psicología social de las organizaciones*. Paidós.
- Tena, O. (2012). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.). *Investigación feminista*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias/UNAM.

**“POR INTERNET LO CONSIGO”: ESTRATEGIAS
ECONÓMICAS DE JÓVENES AFROMEXICANAS
MIGRANTES RETORNADAS EN CONTEXTOS RURALES**

**“IT’S ON THE NET”: ECONOMIC STRATEGIES OF YOUNG
AFRO-MEXICAN MIGRANT WOMEN RETURNEES IN
RURAL CONTEXTS**

Alejandra A. Ramírez López
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
alejandraramlp@gmail.com

Belem Quezada Díaz
Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología
belem@uaem.mx

Resumen

En México, los procesos de migración se han subjetivado con la expectativa de una mejor vida; el sueño americano se convirtió en el principal propósito de personas que provenientes de comunidades empobrecidas a causa de las políticas neoliberales. Además, la desigualdad se acrecienta con la presencia de condiciones raciales y de género. En este contexto se encuentran las jóvenes afromexicanas de la Costa Chica de Oaxaca que, después de experimentar la migración, regresan a sus comunidades de origen y se enfrentan a un entorno que les ofrece reducidas opciones laborales y de movilidad social, lo que evidencia las múltiples violencias estructurales a las que hacen frente desde su capacidad de agencia y resistencia.

Si bien la condición de género limita a las mujeres en el mercado laboral debido a la reproducción de estereotipos y roles de género, en el mercado laboral, las mujeres afromexicanas se encuentran en desventaja frente a mujeres blancas o mestizas debido a los procesos de racialización que las exotizan, hipersexualizan y estereotipan como *mejores* para llevar a cabo algunos trabajos. Esta intersección de desigualdades se suma al empobrecimiento de los entornos rurales, donde el empleo formal está reducido a funciones en el gobierno municipal, escuelas y centros de salud. En este contexto, algunas jóvenes afromexicanas migrantes retornadas crean sus fuentes de trabajo y emprendimientos comerciales, a partir de su conocimiento del uso de redes sociales y las ventas por internet.

El presente texto tiene el objetivo de analizar la configuración de estrategias económicas cuya base es el uso de internet, implementadas por mujeres jóvenes afromexicanas en espacios rurales donde el racismo estructural las ha dejado fuera de las oportunidades laborales dignas. Esta investigación fue realizada a través de una etnografía; la información permite identificar prácticas sociales enfocadas en la expectativa laboral, el acceso al mercado laboral y las acciones para la creación de autoempleo o emprendimientos comerciales.

Palabras clave: comercio electrónico, emprendimiento laboral femenino, género, mujeres y trabajo, racialización

Abstract

In Mexico, migration processes have been subjectivized by the expectation of a better life; the American dream has become a life project for people in communities impoverished by

neoliberal policies. However, inequality increases with the presence of racial and gender conditions; it is in this context that young Afro-Mexican women from the Costa Chica of Oaxaca find themselves. After experiencing migration, they return to their communities of origin and resist an environment that offers them reduced employment and social mobility options, demonstrating the multiple structural violence that they confront through their capacity for agency and resistance.

While gender limits women in the labor market because of the reproduction of stereotypes and gender roles, Afro-Mexican women find themselves in an unequal position in the labor market compared to white or mestizo women, because of racialization processes that exoticize, hypersexualize and stereotype them as 'better' for certain jobs. This interplay of inequalities is compounded by the impoverishment of some rural environments, where formal employment is reduced to roles in municipal government, schools, and health centers. Faced with these conditions, some young Afro-Mexican migrant returnee women are creating their own sources of work and enterprises, drawing on their knowledge of social networking and internet sales.

The aim of this text is to analyze the configuration of economic strategies of young Afro-Mexican women based on the use of the internet in rural areas where structural racism has left them out of decent job opportunities. The research was carried out through an ethnography; the information allows us to identify social practices focused on labor expectations, access to the labor market and actions for the creation of self-employment or entrepreneurship.

Keywords: e-commerce, women's entrepreneurship, gender, women and work, racialization

Introducción

El mundo hiperconectado en el que vivimos nos ha permitido experimentar cambios en las formas en las que nos relacionamos, comerciamos y obtenemos ingresos económicos. Las redes sociales se han convertido en una ventana que, al alcance de un solo *click*, nos permite estar en conexión con parientes, amistades e, incluso, desconocidos en cualquier parte del mundo. Además, su uso ha permitido el desarrollo de nuevos mercados en los que pueden comercializarse mercancías de manera formal (grandes, medianas y pequeñas empresas utilizan redes sociales para segmentar su publicidad) e informal (vendedoras y vendedores independientes que negocian a través de redes sociales). Esto ha generado nuevas formas de vender y consumir, aun en los espacios rurales en los que la conexión a internet no siempre es estable y donde muchas personas no tienen acceso a dispositivos electrónicos. Por lo tanto, es importante analizar cómo se vive la digitalización en estos espacios y cómo esta se ha convertido en una estrategia económica para mujeres afromexicanas migrantes retornadas que, muchas veces, se mantienen al margen de los mercados laborales como consecuencia del racismo estructural.

La investigación enunciada en este texto se realizó en 2023 en dos municipios rurales de la Costa Chica de Oaxaca; se realizaron entrevistas en profundidad y observación participante, por lo que se enmarca dentro de las herramientas del método etnográfico. El objetivo del presente trabajo es analizar las estrategias económicas que las jóvenes afromexicanas implementan para su sostén económico, cuando regresan a sus comunidades después de haber migrado. Resulta interesante que tales estrategias están relacionadas con el uso de redes sociales

o aprendizajes de sus trayectorias migratorias, como lo abordaremos con mayor profundidad a lo largo del texto.

Para contextualizar el espacio, es relevante señalar que la Costa Chica es una región que abarca los estados de Guerrero y Oaxaca en la costa del Pacífico mexicano. Como su nombre lo indica, al ser una región, existen rasgos socioculturales que son compartidos. La investigación que se presenta a continuación fue realizada en la Costa Chica de Oaxaca en dos municipios cercanos a Pinotepa Nacional, pues, en ellos, encontramos un porcentaje mayor a 70% de población afromexicana (Inegi, 2020). Situación que genera un perfil particular de las formas de vida, producción y reproducción social.

Díaz (2003) señala que esta región se distingue por la matrifocalidad, es decir, que muchos hogares están a cargo o al cuidado de las mujeres. De acuerdo con su propuesta, este fenómeno puede tener diversas explicaciones; una de ellas responde a la figura del queridato, es decir, mujeres que, al ser amantes, deben encargarse del cuidado de sus hijos, pero también, a que muchos hombres deciden no hacerse cargo económica y socioemocionalmente de sus familias. En la actualidad, la migración juega un papel fundamental en la matrifocalidad de los hogares, en los que, en muchas ocasiones, son las abuelas o, incluso, las tías o hermanas mayores quienes quedan al cuidado de las niñas y los niños (Quecha, 2011, 2015a, 2015b).

Estas dinámicas conllevan reconfiguraciones familiares que se configuran en hogares incompletos o extensos, desde donde se asumen formas de organización emergentes según parentesco, sexo y edad. En este contexto, no es extraño que las mujeres jóvenes contribuyan a la manutención de los gastos del hogar, ya sea para sostener a sus hermanos o hermanas menores o a sus propios hijos o hijas, lo que se convierte en un

reto debido a los altos grados de marginación que comprende la región.

Marroni (2000) expone que, en algunas ocasiones, las remesas no son destinadas a gastos de sostenimiento del hogar, sino al pago de deudas familiares o al mejoramiento o adquisición de la vivienda; situación que representa un factor de riesgo de empobrecimiento familiar. En este sentido, Ramírez y Ángel (2012) afirman que las mujeres crean estrategias para generar ingresos económicos, por ejemplo: comercialización de mercancías al menudeo, preparación y venta de alimentos, costura o arreglo de ropa, entre otros. En mayor medida, estas actividades se generan en el marco de los roles familiares, es decir, tienen que llevarse a cabo con la flexibilidad que permita continuar con las actividades de cuidado y otras responsabilidades familiares.

El recrudecimiento de la pobreza familiar es particularmente experimentado en comunidades marginadas, ya que las opciones laborales se caracterizan por ser precarias: se desarrollan en la inseguridad laboral y sin contar con prestaciones sociales. Aunado a eso, las poblaciones rurales han experimentado el abandono del campo mexicano como consecuencia de las políticas neoliberales que imperan globalmente. Así, las condiciones de empobrecimiento de este sector se han fortalecido a través de un “patrón de acumulación basado en la concentración de tierra a partir de procesos de exclusión y desposesión” (Saccucci, 2020, p. 39). Dicho patrón puede operar en articulación con procesos de racialización que “fundamentan sistemas de dominación más amplios” (Saccucci, 2020, p. 47), por lo que el racismo debe entenderse, también, como parte de la estructura que naturaliza la desigualdad de ciertas poblaciones.

Los dispositivos de poder organizan la experiencia del presente, pues es a partir de ellos que se configuran los cuerpos. Los dispositivos regulan las posibilidades de agencia y los límites para la acción en tanto fijan fronteras a los comportamientos posibles. (Saccucci, 2020, p. 47)

Como consecuencia de esta articulación de procesos, la migración femenina en la Costa Chica, si bien no es un fenómeno nuevo, se ha fortalecido en las últimas décadas debido a la falta de oportunidades dignas de estudio y empleo dentro de muchas de las localidades que componen la región, lo que lleva a muchas jóvenes afromexicanas a migrar para laborar. En esta lógica, Ortner (2016) asevera que, en la resistencia, se da la posibilidad de acción; esto permite comprender que las actividades que realizan las mujeres jóvenes afromexicanas migrantes retornadas en contextos rurales accionan la creatividad para enfrentarse a un contexto precarizado por las estructuras de poder.

Considerando lo anterior, este trabajo pretende analizar la configuración de estrategias económicas de mujeres jóvenes afromexicanas, que tienen como base el uso de internet en espacios rurales. El texto se organiza con dos apartados en los que se recuperan relatos y trayectorias migratorias de jóvenes retornadas. En el primero, “Mujeres jóvenes y entorno laboral en la Costa Chica oaxaqueña”, se da cuenta de los procesos y características de participación en el mercado de trabajo de las mujeres afromexicanas en la costa de Oaxaca; también, se exponen las vivencias de Jacky y Luz en relación con la migración e inserción laboral al retornar a sus comunidades. Ambas migraron dentro del país, a Monterrey y Tijuana respectivamente. Jacky es madre soltera y viajó a Monterrey para trabajar como

empleada doméstica; en su caso, fue la precaria situación económica de su familia la que la llevo a migrar, pues sus padres no podían solventar los gastos que implicaba que ella viviera en el hogar paterno con su hijo. Su retorno se vio influenciado porque se embarazó y regresó a la comunidad para criar a su segundo hijo. Luz migró para trabajar en Tijuana en una maquila con la finalidad de mantener a su hijo que, en ese tiempo, tenía un año de edad. Su objetivo era crear mejores expectativas de vida para él, sin embargo, volvió cuando se dio cuenta de que las condiciones de vida en la ciudad no eran como las imaginaba.

En el segundo apartado “Mujeres migrantes retornadas y el uso de redes sociales como estrategia económica”, se exponen las acciones que realizan las mujeres a partir del nuevo capital de conocimientos digitales y de comercio electrónico que adquirieron durante su trayecto fuera de su comunidad; aquí se presentan las experiencias de Isabel e Irene. Isabel trabajaba en Culiacán como *hostess* en eventos (bodas, quince años, etcétera), para ella, migrar implicaba conocer otra forma de vida, por lo que su migración estaba asociada a la curiosidad de experimentar la vida en la ciudad. Volvió a su casa por presión familiar, pues su mamá se preocupaba mucho de que viviera sola. El caso de Irene, quien viajó a Mazatlán para trabajar como cuidadora de adultos mayores, es similar, pues también buscaba vivir fuera de la comunidad donde los salarios no alcanzan el mínimo. El regreso de Irene estuvo marcado por el inicio de la pandemia. A través de las entrevistas con estas jóvenes, es posible encontrar proyectos y prácticas que les permiten generar ingresos mediante las habilidades adquiridas en sus experiencias migratorias.

Mujeres jóvenes y entorno laboral en la Costa Chica oaxaqueña

A nivel mundial, el mercado laboral es desigual y estratificado, es decir, no todas las personas que trabajan tienen las mismas condiciones laborales. Lo anterior es producto de las desigualdades permeadas por la permanencia de relaciones socioeconómicas, a consecuencia de procesos históricos de colonización y explotación. Por lo tanto, el mercado laboral se enmarca en relaciones tanto de género como étnicas y raciales, que reproducen jerarquías y subordinación. Las mujeres negras en regiones latinoamericanas mantienen una participación residual en el mercado de trabajo, o bien, marginal, pues se encuentra limitada a prácticas laborales esporádicas, de tiempo parcial, actividades informales y que, regularmente, tienen baja remuneración.

Masferrer y Quecha (2015) apuntan que, en la región Costa Chica, el trabajo está dividido de acuerdo con la edad y el género de las personas que componen las unidades domésticas, por lo que las actividades que se realizan dentro de una misma familia suelen ser variadas. Las niñas y las jóvenes, por ejemplo, en algunas localidades, se dedican a las ventas (principalmente de productos elaborados por sus familias), pero también realizan tareas domésticas como limpiar, cocinar, lavar, y cuidar, sobre todo, a hermanas o hermanos menores (Masferrer y Quecha, 2015; Quecha, 2015a). De modo que las mujeres afrocosteñas trabajan desde que son niñas para colaborar en el sistema productivo de sus familias. Lo anterior originó, especialmente en el siglo xx, que el paso de la niñez a la adultez fuera muy corto respecto a los contextos urbanos, como lo muestra el siguiente testimonio recuperado en una localidad costachiquense.

Los chamaquitos aquí trabajan desde que están chiquitos, la mamá te pone a cuidar primero a los hermanitos, ahí está uno cargando al hermanito y lavándole los pañales. Desde los 6, 7 años, los niños se van al monte, tienen que aprender pues, ahora ya se casan más tarde, antes no, a los quince, dieciséis a uno ya le daba por huirse, pero pues nada más había hasta la secundaria, cuando uno salía de la primaria ya era señorita y pues ya nada más queríamos acabar la secundaria para huirnos, unas ni la acababan, ya queríamos ser mujeres. (Ramírez, 2014, p. 74)

El trabajo, tanto el que se realiza en la dinámica colaborativa familiar como aquel por el que se recibe un sueldo, es fundamental en la constitución del hecho de *ser joven* en las localidades costachiquenses, pues *los mandados* de los que las personas jóvenes se hacen cargo están marcados por su energía y las habilidades que han aprendido desde la infancia (Masferrer y Quecha, 2015). A diferencia de lo que viven las infancias y juventudes en contextos urbanizados y con mayor acceso económico, en los que, posiblemente, los roles y responsabilidades se enfocan en el desarrollo personal y educativo, en las localidades costachiquenses, se espera que los jóvenes contribuyan, significativamente, a las labores productivas y reproductivas en el seno familiar.

Considerando lo anterior, “la distribución del trabajo es importante para la definición de lo joven. Es en el grupo doméstico, como espacio primordial de socialización, donde a los jóvenes les son asignadas tareas propias impuestas por sus mayores” (Ramírez, 2020, p. 92). En observaciones realizadas en el trabajo de campo, se aprecia que, para muchas personas jóvenes, la colaboración en sus hogares genera “una relación intrínseca entre

la juventud y el trabajo visto como obligación” (Ramírez y Quezada, 2022, p. 144). Bajo estas circunstancias, no es extraño que, durante casi todo el siglo XX, a partir de la designación de estas responsabilidades:

las personas en la comunidad se consideraban jóvenes, pues al ser la primaria el último nivel de estudios y al darse el matrimonio entre los 13 y los 17 años, las tareas del hogar eran la forma más sencilla de tomar el rol de joven en el grupo doméstico, que estaba asociado con el vigor físico, los quehaceres asignados y la soltería, y no necesariamente a la edad biológica. (Ramírez, 2020, p. 92)

Niñas, niños y jóvenes son fundamentales en las tareas productivas del grupo doméstico, sin embargo, en el presente texto nos centraremos en las tareas realizadas por las mujeres jóvenes. Como ya hemos mencionado, las tareas domésticas y labores de cuidado resultan cruciales para muchas familias en la Costa Chica, pues, como lo muestran los trabajos de Quecha (2015a, 2015b), muchas migraciones femeninas son posibles gracias a que otras mujeres se hacen cargo de los cuidados de las niñas y los niños que se quedan en las comunidades.

Sin embargo, también es importante resaltar que las actividades que realizan las jóvenes no se reducen al ámbito doméstico. La pequeña producción mercantil es definida por Wallerstein como “el producto producido por la unidad doméstica pero vendido en el mercado por dinero” (2005, p. 53). Esta forma de ingreso, en lo que él denomina *sistema-mundo*, persiste en las localidades costachiquenses gracias al trabajo de las mujeres. “Las mujeres producen y comercializan pan,

queso, manualidades, comida; venden cosméticos por catálogo, ropa y zapatos” (Ramírez, 2014, p. 58).

Además, son ellas quienes, en buena parte, contribuyen a lo que Wallerstein (2005) denominaba pagos de transferencia, ya que suelen ser madrinas en eventos como bodas, bautizos o graduaciones escolares, hecho que implica la generación de capital social a través de obsequios monetarios o en especie (comida, ropa, joyería, etcétera) a sus compadres, comadres y ahijados o ahijadas. Generalmente, este tipo de intercambios se realizan “a través de redes de reciprocidad en las que participan la mayoría de los habitantes de la comunidad y aportan tanto trabajo como recursos, generando así nuevos y futuros ingresos para el grupo doméstico” (Ramírez, 2014, p. 58).

Cabe, aquí, la reflexión acerca de la subvaloración de las actividades remuneradas que realizan las mujeres para generar ingresos económicos para las familias. En el estudio realizado por De León-Torres y colaboradoras (2016) con esposas de migrantes en León (Guanajuato, México), se reportó que 75% de las participantes negaron haber tenido que buscar trabajo para cubrir gastos de la casa. Sin embargo, esto contradecía las observaciones y otras interacciones del trabajo de campo, en el que se mostraba que las mujeres buscaban desarrollar trabajos temporales ya sea porque se han agotado los ahorros, las remesas no son suficientes o porque surgen gastos inesperados. Ante esta contradicción, las autoras exponen que existe una:

tendencia a subvalorar las actividades remuneradas que las esposas de los migrantes realizan; ya sea por las propias valoraciones culturales que las mujeres tienen respecto a sus actividades o bien porque los instrumentos de recolección de los datos del censo oficial no consideran

estas actividades como “trabajo”. Es posible que, como diversos estudios han apuntado, las mujeres que ingresan al mercado laboral siguen percibiendo su actividad como una forma de “ayuda” con los gastos en el hogar y no se registra como actividad que aporta recursos, sino que se minimiza. (De León-Torres *et al.*, 2016, pp. 96-97)

Esta disparidad en la percepción del trabajo que realizan las mujeres, así como sus aportaciones a las economías familiares, no solo muestra los efectos simbólicos de la división sexual del trabajo (desde la que, históricamente, se ha responsabilizado a las mujeres del trabajo doméstico y de cuidados), sino que también pone en evidencia que la segregación ocupacional se sustenta en la privatización del trabajo doméstico. Esto es que aquellas actividades que se encuentran en el marco de lo doméstico son consideradas de menor estatus económico y social, por ejemplo: las mujeres costureras, las que elaboran alimentos o aquellas que venden mercancías por catálogos; se socializa como valor cultural y norma social que estas actividades (pagadas) son una extensión de las responsabilidades domésticas.

La participación de las mujeres en la economía local, como lo muestra el trabajo etnográfico, es amplia y no se reduce a los espacios domésticos debido a que es muy común que los hogares sean “matrifocales” (Díaz, 2003), es decir, que estén a cargo de una o varias mujeres. En estos casos “no es común que los varones jóvenes tomen el rol de proveedores o de cabezas de familia” (Ramírez, 2020, p. 90), puesto que tanto las actividades como la toma de decisiones “no están condicionadas únicamente por el género sino también por la edad, que es un punto fundamental para determinar los derechos y las obligaciones de cada miembro del grupo doméstico” (Ramírez, 2020, p. 90).

Situación que genera la movilización de estrategias por parte de las mujeres (préstamos, tandas, ahorro de subvenciones del gobierno) para contribuir a la economía familiar que, en muchos casos, es sostenida por ellas.

Otras actividades económicas en las que suelen emplearse las mujeres jóvenes en sus comunidades (además de la venta de productos realizados por sus familias, ventas por catálogo o de ropa y accesorios) son como empleadas domésticas, de mostrador, intendentes, secretarias o regidoras (en el gobierno municipal). Algunas, las que han logrado acceder a la educación superior, en ocasiones, se emplean como enfermeras o profesoras, aunque no siempre en su región o comunidad. En las entrevistas realizadas, las jóvenes señalaron que sus jornadas laborales no estaban mediadas por contratos, duraban hasta doce horas y los salarios no superaban los cien pesos diarios (en el caso de las empleadas domésticas y de mostrador, que suelen ser los trabajos más comunes). Todo ello mantiene a muchas jóvenes en situaciones de precariedad que se agrava cuando sus hijas, hijos, hermanas o hermanos menores dependen económicamente de ellas.

“Entonces... ¿cuánto gano?”—Luz' hace la cuenta, dispone sus dedos como si fuera a contarlos y después toma uno de ellos para especificar— “Cada día, la señora de la tienda donde trabajo me paga cien pesos, pero me da el almuerzo porque es todo el día, de ocho a ocho, entonces... me da almuerzo y los cien pesos. Ahorita no tengo claro una cantidad, porque no trabajo diario, entonces, si voy tres veces a la semana son trescientos, en un mes

¹ Los nombres de las colaboradoras de esta pesquisa han sido modificados.

pueden ser hasta mil quinientos”. Recuerda que esta situación le angustia y afirma con certeza: “Mira, yo por eso migré, pero tampoco ganaba mucho y sí gastaba mucho porque todo es caro y mi niño quería que me regresara. Acá vivo solo con mi mamá, mi hermana y mi niño, estoy con mi familia”. Luz nos busca la mirada para aprobar las razones de su retorno y nos sonreímos mutuamente. “*¿Ya ven? Ustedes también se hubieran regresado*” —sostiene con certeza—. (Fragmento de diario de campo, septiembre 2023)

Yo quería ser maestra, pero, pues, el pensamiento de niña no me dejó. Trabajar aquí es muy difícil, solo de ayudanta en un lugar, cien pesos al día, todo el día tiene uno que lavar, planchar trapear, hacer de comer, lavar trastes y, a veces, son casas de dos pisos. (Jacky, comunicación personal, septiembre 2023)

Luz y Jacky son dos jóvenes de veinte años que tuvieron hijos entre los quince y diecisiete años. Al ser las únicas responsables del cuidado de sus pequeños, ambas tuvieron que trabajar fuera de su comunidad de origen, sin embargo, la presión familiar por regresar a hacerse cargo de sus hijos las llevó a retornar después de su primer año fuera. Jacky laboraba como empleada doméstica en la ciudad de Monterrey y Luz, en una maquila en Tijuana. Ambas vivían con un familiar al que le pagaban renta, y enviaban dinero a sus familias para la manutención de sus hijos, por lo que les quedaban pocos recursos para realizar actividades lúdicas en la ciudad; las dos comentan que no conocieron la ciudad como les hubiera gustado. En parte porque —mencionan— “nunca lograron adaptarse” y, en

buena medida, por presiones familiares, Jacky y Luz regresaron a sus casas *en el pueblo*, y tuvieron que insertarse en los trabajos que encontraron en su comunidad.

Jacky limpia una casa, pero solo realiza este trabajo una o dos veces por semana, el resto del tiempo lo dedica a las tareas domésticas en su propio hogar. Luz es intendente en una escuela y, algunos fines de semana, trabaja como empleada de mostrador en una tienda. Ninguna de ellas tiene contrato ni prestaciones laborales y sus salarios están por debajo del mínimo, pese a que, de acuerdo con los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo [ENOE] (Inegi, 2023), las personas, en el estado de Oaxaca, obtienen mayores recursos en una actividad informal que en una formal. Estas condiciones cambian, según el género, pero, también, de acuerdo con la condición étnico racial, como dan muestra estos ejemplos.

La situación laboral en la que se encuentran estas mujeres jóvenes es compleja, pues está marcada por la pobreza estructural que aqueja a muchos pueblos afroamericanos rurales como consecuencia del racismo que invisibilizó a las poblaciones afrodescendientes por siglos (Iturralde, 2017). Para hacer frente a estas condiciones que producen desigualdad, algunas jóvenes deciden utilizar su capital social (amigas, primas, hermanas, tías) para migrar (Quecha, 2011). Cuando las mujeres jóvenes migran, utilizan sus redes para conseguir casa y empleo, pero también para sostener entramados socioafectivos que hagan más llevadera su trayectoria migratoria. La generación de recursos económicos suele ser la motivación más grande para muchas de estas jóvenes, seguida por la curiosidad de conocer otros lugares y experimentar otras formas de vida.

Las expectativas laborales de las y los jóvenes afromexicanos en la Costa Chica se forman a partir de la socialización de las experiencias vividas en sus comunidades y han construido a la migración como una opción que visibilizan como real para poder continuar su camino, ya sea pensándola para continuar estudios profesionales o como lugar para emplearse. Así mismo, a partir de la experiencia cercana de familiares de su núcleo central (padres, madres o hermanos) refuerzan el sentido identitario del ser migrante, como un patrón de comportamiento que se enseña, aprende y reproduce en la comunidad. (Ramírez y Quezada, 2022, p. 152)

Cuando las mujeres migrantes afromexicanas regresan a sus hogares en el ámbito rural, es común que traigan consigo conocimientos y habilidades que desarrollaron durante su trayectoria migratoria, lo que les permite incluirse en la dinámica social de la comunidad desde nuevos parámetros. Si bien las formas de empleo más comunes, como ya hemos señalado, son en el gobierno municipal, como empleadas de mostrador o domésticas, algunas jóvenes hacen uso de lo aprendido en las ciudades a las que migraron para generar sus propios empleos.

La ENOE (2023) apunta que las mujeres en la región se desempeñan mayormente como estilistas, maquillistas, pedicuristas, manicuristas y en actividades comerciales. Revender ropa, poner uñas o pestañas, cortar el cabello, maquillar, vender cosméticos o zapatos por catálogo son algunas actividades económicas que las mujeres realizan y que pueden complementarse con la venta de panes, quesos, tamales y otras comidas producidas de forma artesanal en sus hogares. Por lo tanto, *vender* es una tarea cotidiana para las mujeres jóvenes y

las niñas costachiquenses, como lo muestra el trabajo de Masferrer y Quecha (2015).

Esta labor, sin embargo, se ha modificado con el paso de los años, en articulación con el impacto de la migración, en materia de moda y aspiraciones. La llegada del internet a los municipios rurales de la Costa Chica ha contribuido a estos cambios, pues el uso de redes sociales conecta a las mujeres jóvenes con lo que usan y hacen sus amistades y parientes migrantes. Asimismo, la migración de retorno femenina también ha traído consigo nuevas formas de consumir y vender, las cuales se exploran a continuación.

Mujeres migrantes retornadas y el uso de redes sociales como estrategia económica

Los datos del Inegi (2020) señalan que el estado de Oaxaca se encuentra en penúltimo lugar de usuarios de internet de seis años en adelante, pues solo 56.9% de la población manifiesta hacer uso de la red. En los municipios rurales de la Costa Chica, menos de 10% de las personas tiene acceso a internet o a una computadora en sus viviendas, lo que nos habla de una brecha digital o un acceso limitado al internet. No obstante, en municipios como Santiago Llano Grande, 41% de las personas disponen de un celular; cifra que aumenta en Santiago Tapextla (54%), en Santa María Cortijos (61.3%) y en Santo Domingo Armenta (84%), por mencionar algunos municipios (Inegi, 2020). Estos datos sugieren que, si bien la mayoría de los habitantes no tienen internet en sus hogares, sí tienen un dispositivo electrónico para conectarse a la red que, en muchos casos, es proporcionada por empresas de telefonía celular, antenas privadas o, incluso, antenas del gobierno federal.

En los municipios a los que no llega la señal de telefonía celular o es intermitente, las personas jóvenes suelen comprar fichas de internet para realizar tareas escolares, pero también para mantenerse conectadas con amigos y familia, sobre todo, con aquellos que se encuentran en otro estado de la República mexicana o allende la frontera. La necesidad de mantenerse conectados es imperiosa para los y las jóvenes, hayan o no migrado anteriormente, pero quienes han vivido fuera de estas comunidades suelen invertir en colocar antenas de internet en sus hogares para estar lo más conectados posible.

La conectividad, para algunas mujeres jóvenes afromexicanas migrantes retornadas, no solo representa la posibilidad de estar cerca de aquellos a quienes dejaron lejos, sino también de generar nuevas estrategias para producir recursos económicos. Las ventas por catálogo, si bien se aún se realizan, han pasado a segundo plano entre las personas jóvenes que, ahora, prefieren comprar de manera digital. A esta nueva necesidad de consumo, se le suman las becas otorgadas por el gobierno las cuales brindan poder adquisitivo a millones de jóvenes rurales mexicanos. Frente a las nuevas formas de comprar, las mujeres jóvenes han encontrado, también, nuevas formas de vender.

Las ventas por internet suelen ser sencillas en espacios urbanos en los que las personas cuentan con los medios y conocimientos digitales, así como con la infraestructura para realizar la compra. Sin embargo, pueden convertirse en una tarea difícil en lugares donde no todas las personas tienen internet en sus hogares, una señal óptima para introducir sus datos bancarios, e, incluso, las habilidades e información para hacer uso de las plataformas digitales y formas de pago. Las jóvenes migrantes retornadas —más familiarizadas con el uso de tarjetas bancarias, compras, pagos electrónicos, plataformas de compra y venta—

hacen uso de sus conocimientos para generar un mercado que antes estaba dominado por las transacciones directas y presenciales entre la vendedora y la compradora, o bien, mediadas por catálogos de ropa, zapatos y maquillaje.

Son las 4:00 p. m. y el solar de la casa de Gema está lleno de mujeres, algunas son jóvenes, de entre doce y diecisiete años, y vienen acompañadas por su mamá. Una de las fiestas importantes de la comunidad se acerca y, por lo tanto, están decididas a invertir en la vestimenta y los accesorios que van a portar en el jaripeo. Pilar llega un par de minutos después y baja, de su camioneta *pick-up*, algunas bolsas llenas de prendas que trajo de la Ciudad de México. Las chicas se amontonan a su alrededor porque quieren ser las primeras en elegir la ropa en las tallas que necesitan.

“Tengo ya varios años haciendo así” —me comenta Pilar, a quien acabo de conocer—. “Trabajo por temporadas en el Distrito haciendo comida para una señora, pero, cuando se regresa a su país, yo me regreso esos meses al pueblo y traigo ropa para vender y de eso le voy sacando mientras no tengo trabajo. También vendo Fuller —me muestra el catálogo lleno de perfumes y maquillajes—. Mientras sigue contando responde, una a una, a las muchachas, cuánto cuestan las prendas por las que están preguntando, sin perder de vista qué toman cada una de las chicas y sus madres.

“¿Tú que te vas a poner en la fiesta?” —preguntan las muchachas y, bajo la insistencia, me eligen una falda de mezclilla con holanes de encaje negro debajo y una blusa—. Cuatrocientos cincuenta es lo que pago por ambas

prendas y Pilar me pregunta si quiero hacerlo en un solo pago o por semana. Yo elijo pagar en ese momento, pero me doy cuenta de que no es convencional, pues Pilar me pregunta: “¿Segura?, vives aquí con Gema, eres de confianza...” (Fragmento de diario de campo, octubre 2014)

La escena narrada era común en las comunidades rurales costachiquenses. Si bien el consumo digital no ha eliminado otras formas de compra y venta, sí ha modificado los hábitos de consumo, sobre todo, entre las personas jóvenes, quienes ahora prefieren comprar cosas *que ven* en internet. Esta modalidad de compra no necesariamente elimina al intermediario que vende, pero sí al que elige las prendas y accesorios que se venden en las comunidades. Ahora, muchas jóvenes prefieren elegir las prendas directamente en páginas como Shein, Temu, Mercado Libre y, posteriormente, gestionar la compra con alguna de las vendedoras que hacen los pedidos.

Llama la atención que varias de las mujeres jóvenes que se dedican a esto (realizar pedidos y vender los productos elegidos por la compradora) son migrantes retornadas que han adquirido habilidades digitales que les permiten crear estrategias económicas para colaborar en la manutención de sus familias.

Por internet lo consigo: *habilidades y dificultades digitales en la labor de venta*

Irene trabajó durante algunos meses en Mazatlán, Sinaloa, como cuidadora de dos adultos mayores. Durante su estancia en esta ciudad, la hija de las personas que cuidaba le mostró cómo comprar en páginas de internet. Si bien al principio era ella quien realizaba las compras, cuando Irene descubrió que podía pagar

los productos en tiendas de conveniencia, comenzó a hacerlo por sí sola y, posteriormente, sacó la tarjeta de una tienda local para realizar los pedidos de la ropa que le gustaba. Una situación similar ocurrió con Isabel, quien migró también a Sinaloa a trabajar como *hostess*; para su empleo necesitaba comprar ropa y accesorios los cuales pedía en páginas de internet. Ambas han vuelto a su comunidad y son vendedoras de productos en línea.

Lo que pasa es que ya tengo un bebé, hay veces que la llevo al día a día, soy mamá soltera. Lo que hago es que me dedicó a ventas por redes sociales, que vendo ropa de Shein, que vendo maquillaje. Trabajo en casa. Pido la ropa a Cuajijay, entonces, la distribuyo, pero hay veces que no tengo para los pañales de mi hijo o para la leche. Mis papás de que me apoyan me apoyan, pero me da pena, porque me van a decir: “¿acaso yo te mandé?”. (Isabel, comunicación personal, septiembre 2023)

Aquí depende de que se vendan las cosas, es mejor cuando hay fiesta, somos muy vagos. Ahorita vienen las fiestas patrias y se empiezan a pedir que si las botas, que camisas y cosas así, vendo lo que me pidan, que me digan, “ah, cotízame un sombrero”, o sea, yo lo busco, por internet lo consigo. Lo malo que aquí se va la señal a cada rato y eso lo hace complicado. (Irene, comunicación personal, septiembre 2023)

Las formas en las que las jóvenes venden son diversas y es gracias a estas particularidades que logran hacerse de clientes que buscan productos específicos. Isabel pide ropa y maquillaje en Shein y hace pedidos de manera mensual, procura juntar

suficientes productos para ahorrarse el costo de envío. Al costo de cada prenda le sube un extra, que puede hacerse mayor si encuentra una oferta o comprar suficientes prendas para hacer que los precios bajen. Irene, por su parte, vende *lo que le pidan*, por lo que también vende a jóvenes varones. Su labor es buscar lo que las personas necesitan en distintas páginas de internet y darles un precio que incluye el envío. Una vez que concreta la compra, pide un adelanto que utiliza para pagar el producto y, al hacer la entrega, recibe el resto del dinero que es, generalmente, su ganancia.

Ambas jóvenes sugieren que esta labor es sencilla, pero que no siempre hay clientes, por lo que las ganancias son variables. Las temporadas de fiestas regionales se convierten en buenas oportunidades para obtener ganancias mayores a las cotidianas. Las dos utilizan tarjetas de débito para realizar los pagos en línea, y han identificado que la mejor forma de recibir los productos es a través del servicio *ocurre* en paqueterías de ciudades cercanas, como Cuajinicuilapa o Pinotepa Nacional. Así, monitorean sus pedidos en línea y, cuando por fin han arribado a la costa, los recogen directamente en la paquetería para llevar los productos al pueblo y entregarlos, casa por casa, a las personas que *hicieron pedido*.

Otra dificultad a la que hacen referencia es la carencia de infraestructura adecuada para mantenerse en línea. El internet, en estas comunidades, suele ser inestable y, pese a que ambas se dedican a las ventas en línea, su situación económica no les permite pagar la red en sus hogares, por lo que utilizan el servicio de telefonía celular o compran fichas de internet para conectarse a redes locales. Dicha falta de infraestructura suele ser un inconveniente para hacer el seguimiento de los pedidos. En este tenor, es importante subrayar que, a pesar de las dificultades y

limitaciones económicas presentadas, las habilidades y conocimientos sobre el uso de internet que han adquirido a partir de su experiencia migratoria les permiten actuar desde la creatividad —aprovechando sus redes sociales y afectivas— para concretar diferentes formas de comercialización de una gran diversidad de mercancías.

Los pagos que reciben suelen ser en efectivo, aunque, algunas veces, son transferencias electrónicas hechas por personas jóvenes o migrantes que les compran productos para sus familiares en la comunidad. El manejo de las finanzas electrónicas no es un inconveniente para estas jóvenes, aun así, tanto Irene como Isabel prefieren que las personas les paguen en efectivo, pues es la manera en la que se compran los productos y servicios en su localidad, lo cual se vuelve relevante para la circulación y los intercambios económicos de la comunidad. A diferencia de los contextos urbanizados (principalmente en la época de pospandemia), en los que, en el comercio electrónico, se priorizan los pagos y transferencias bancarias por plataformas digitales, las ventas ejemplificadas por Irene e Isabel dan cuenta del mantenimiento de las redes afectivas y de confianza que fortalecen los lazos comunitarios.

Bajo este marco descriptivo, se observa cómo las prácticas de sociabilidad y los aprendizajes intergeneracionales son aprovechados, de manera efectiva, en la búsqueda de ingresos económicos. Aunado a ello, las transformaciones en el uso de las tecnologías, específicamente internet, dan cuenta de los cambios y procesos comunitarios y autoorganizados.

Reflexiones finales

Las jóvenes afromexicanas migrantes, al retornar a sus comunidades de origen en la Costa Chica de Oaxaca, se encuentran con condiciones de vida precarias: comunidades empobrecidas debido a las políticas neoliberales, pero también a los procesos de racialización que mantienen las desigualdades y la invisibilización de las comunidades afromexicanas. En este contexto, se hace notar la dualidad de la brecha digital en la comunidad costachiquense. Por un lado, se encuentra la limitada infraestructura para el acceso a internet; por otro, el uso masivo del teléfono móvil *inteligente* abre una manera diferente de venta y consumo. Sobre todo, las mujeres jóvenes afromexicanas migrantes retornadas encuentran nuevos modos de participación económica y social, pues la preferencia por el consumo digital motivó que ellas adaptaran y utilizaran las habilidades adquiridas en su paso por contextos urbanizados, para desarrollar estas formas de comercio en sus comunidades.

Urteaga y Moreno (2020) plantean que el despliegue creativo juvenil respecto a las actividades productivas solo es posible en espacios participativos en los que tomen valor los saberes que se construyen en el ejercicio de la socialidad, es decir, entre pares. Para el caso que analizamos en este trabajo, las mujeres jóvenes emplean las capacidades aprendidas generacionalmente para hacerse de recursos económicos, al mismo tiempo que modifican las dinámicas mercantiles en su comunidad. Desde la perspectiva de Quecha (2020), pensar las generaciones de manera relacional permite comprender los cambios culturales y las transformaciones de los procesos socioorganizativos. En esta línea de ideas, el uso de plataformas digitales para la compra-venta es un cambio

generacional impulsado, en buena medida, por las personas migrantes retornadas que han modificado sus formas de consumo.

“El fenómeno del retorno está relacionado con lo que le sucede al migrante durante su estadía y con los cambios que se dan en el contexto internacional de los países de origen y destino” (Durand, 2006, p. 168). Por ello, la migración de retorno puede pensarse desde las distintas aristas que toca en la vida de las personas migrantes, quienes, con su actuar cotidiano, modifican algunas dinámicas locales. En el caso que nos ocupa, las mujeres jóvenes han hecho de las ventas por internet una estrategia económica para su manutención y la de sus familias. Estas nuevas prácticas enriquecen la experiencia juvenil, pues otorgan otras posibilidades de generar recursos económicos para las mujeres jóvenes en el ámbito rural.

Dicha experiencia expone los desafíos que pueden existir en diversas comunidades mexicanas en relación con el acceso equitativo e igualitario a internet ya sea por la infraestructura, la brecha digital o las desigualdades sociales y económicas, las cuales requieren una atención multidisciplinaria y el involucramiento de los distintos niveles de gobierno. Así mismo, estas prácticas novedosas brinda oportunidades de empoderamiento económico, educación e innovación; además, pueden transformar la realidad de estas comunidades por medio de estrategias inclusivas o sostenibles.

La digitalización en las nuevas formas de comercio permite la creación de nuevos modelos que se adaptan a las necesidades y realidades de los entornos rurales. De igual forma, los recursos en línea pueden diversificar las actividades comerciales y apoyar las economías locales y familiares.

Referencias

- De León-Torres, M., Jasso, I. J. y Lamy, B. (2016). Las esposas de migrantes: conyugalidad a distancia en una región de migración histórica. *Papeles de población*, 22(88), 77-111. <https://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v22n88/1405-7425-pp-22-88-00077.pdf>
- Díaz, C. (2003). *Queridato, matrifocalidad y crianza entre los afromestizos de la Costa Chica*. Conaculta.
- Durand, J. (2006). Los inmigrantes también emigran: la migración de retorno como corolario del proceso. *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 14(26-27), 167-189. <https://www.redalyc.org/pdf/4070/407042004009.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi]. (2020). *Censo de Población y Vivienda. 2020*. Inegi. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi]. (2023). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. Inegi. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2024/ENOE/ENOE2024_02.pdf
- Iturralde, G. (2017). Obstáculos al reconocimiento constitucional de los pueblos y comunidades afromexicanas: ¿objeciones del racismo? *Revista Antropologías del Sur*, 4(8), 127-147. <https://revistas.academia.cl/index.php/rantros/article/view/760>
- Marroni, M. (2000). Él siempre me ha dejado con los chiquitos y se ha llevado a los grandes. Ajustes y desbarajustes familiares de la migración. En D. Barrera y C. Oehmichen (Coords.). *Migración y relaciones de género en México* (pp. 88-117). GIMTRAP/ Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Masferrer, C. y Quecha, C. (2015). Niñas y niños afromexicanos de la Costa Chica. Socialización y género en el trabajo infantil. En Galeana, R. (Coord.). *Los rostros del trabajo infantil en*

- México (pp. 105-121). Mesa social contra la explotación de niñas, niños y adolescentes.
- Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: cultura, poder y agencia*. Universidad Veracruzana.
- Quecha, C. (2011). La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy: experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos. *Cuicuilco*, 18(51), 63-81. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3862>
- Quecha, C. (2015a). Migración femenina e incidencias en la crianza: el caso de una población afrodescendiente en México. *Alteridades*, 25(49), 93-108. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/788/739>
- Quecha, C. (2015b). Niñas cuidadoras en contextos migratorios: El caso de las poblaciones afrodescendientes en la Costa Chica de Oaxaca. *Cuicuilco*, 22(64), 155-175. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/6252>
- Quecha, C. (2020). Experiencias intergeneracionales sobre el racismo: un estudio entre afromexicanos de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 35(59), 35-59. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55766196004>
- Ramírez, A. (2014). *Constitución de jóvenes en torno a condiciones de género, clase y etnia en Santiago Tapextla, Oaxaca*. [Tesis de maestría]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, A. (2020). *Estampas de la Costa Chica oaxaqueña. Una exploración a la configuración de la experiencia juvenil de afromexicanos en torno a la condición étnico-racial, género y clase social*. [Tesis de doctorado]. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramírez, A. y Quezada, B. (2022). La migración como expectativa laboral de la juventud afromexicana de la Costa Chica

oaxaqueña. *Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, 34(10), 141-156. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/52989/31427>

- Ramírez, T. y Ángel, M. (2012). Interrelaciones entre la emigración internacional masculina y el trabajo femenino extradoméstico en el estado de Guanajuato. En E. Tuñón y M. L. Rojas (Coords.). *Género y migración*. El Colegio de la Frontera Sur.
- Saccucci, E. (2020). La producción de cuerpos precarios por el dispositivo de racialización. *Nóesis. Revista de ciencias sociales*, 29(57), 39-67. <https://doi.org/10.20983/noesis.2020.1.3>
- Urteaga, M. y Moreno, H. (2020). Jóvenes mexicanos: violencias estructurales y criminalización. *Revista de Estudios Sociales*, 73, 44-57. <https://www.redalyc.org/journal/815/81563937004/81563937004.pdf>
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de sistema-mundo*. Una introducción. Siglo XXI.

LA MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y EL AMOR
ROMÁNTICO. DE LAS EXPECTATIVAS DE GÉNERO
A LAS MASCULINIDADES NO VIOLENTAS

HEGEMONIC MASCULINITY AND ROMANTIC LOVE.
FROM GENDER EXPECTATIONS TO NON-VIOLENT
MASCULINITIES

Paris González Aguirre
Universidad de Guadalajara
paris.aguirre@academicos.udg.mx

Resumen

En este trabajo se busca dar cuenta de cómo la masculinidad hegemónica incide en las formas en las que los jóvenes perciben el amor romántico. El estudio se divide en tres partes: primero, se analiza cómo es que las prácticas y discursos relacionados con la masculinidad hegemónica influyen en la construcción de la idea del amor romántico. Segundo, se aborda cómo las expectativas de género impactan las relaciones románticas de los jóvenes, así como su conexión con el ejercicio de las violencias dentro de estas. Tercero, la atención se centra en los agentes socializadores —familia, escuela e industria cultural— que delinear la forma en la que los jóvenes perciben el amor romántico. Como conclusión de este trayecto, se vislumbra la posibilidad de estructurar masculinidades alternativas a la hegemónica o a las nuevas masculinidades.

Se parte del supuesto de que el amor romántico es un constructo social sustentado en distintas aristas, por ejemplo, la socialización primaria y secundaria. Estas son cruciales para la

interiorización de imaginarios sociales que, a menudo, tienden a perpetuar y legitimar la violencia y desigualdad de poder. Las aristas que se observaron fueron los medios de comunicación masivos, los valores familiares y las interacciones con los pares, de los que se asume que refuerzan las expectativas de género tradicionales.

Asimismo, se enfatiza cómo es que la crisis de la masculinidad hegemónica genera un vacío en los hombres con costumbres machistas, arraigadas en la socialización masculina que privilegia el control y dominio de los hombres sobre las mujeres.

Se insiste, además, en la importancia de cuestionar dichas dinámicas, con objeto de cambiarlas, y se promueven masculinidades no violentas. Ello en el contexto específico de Guadalajara que, con su eclecticismo de valores tradicionales y modernidad, reproduce estos imaginarios y prácticas relacionados con la masculinidad hegemónica.

Por último, se concluye que es fundamental abordar estos problemas desde una perspectiva social y cultural, para fomentar relaciones más equilibradas y no violentas entre hombres y mujeres.

Palabras clave: amor romántico, masculinidad hegemónica, masculinidades no violentas, procesos sociales

Abstract

This work seeks to explain how hegemonic masculinity affects how young people perceive romantic love. The study is divided into three parts: first, it analyzes how the practices and discourses related to hegemonic masculinity influence the

construction of the idea of romantic love. Second, it addresses how gender expectations affects the romantic relationships of young people, as well as their connection with the exercise of violence within those. Third, the focus is on the socializing agents —family, school and cultural industry— that outline the way in which young people perceive romantic love.

We assume that romantic love is a complex social construct that depends on primary and secondary socialization, which are crucial for the internalization of social imaginaries, that often tend to perpetuate and legitimize violent practices and power inequalities. It is emphasized that the media, family values, and interactions with peers reinforce traditional gender expectations.

Likewise, emphasis is placed on how the crisis of hegemonic masculinity generates a vacuum in men who carry out sexist practices, which are rooted in male socialization and that privilege the control and dominance of men over women.

Finally, the importance of questioning these dynamics is insisted on, in order to change them, promoting non-violent masculinities. The specific context of Guadalajara, which, with its eclecticism of traditional values and modernity, reproduces these imaginaries and practices related to hegemonic masculinity.

Finally, it is concluded that it is essential to address these problems from a social and cultural perspective, to promote more balanced and non-violent relationships between men and women.

Keywords: romantic love, hegemonic masculinity, non violent masculinities, social process

Introducción

Este capítulo se inscribe en los estudios de género y analiza cómo la masculinidad hegemónica influye en el amor romántico y legitima dinámicas de poder desiguales. El enfoque recae en prácticas y discursos de jóvenes del área metropolitana de Guadalajara, a partir de datos obtenidos en grupos de discusión con estudiantes de secundaria y preparatoria, así como en entrevistas semiestructuradas. El uso de estos métodos permite explorar cómo la masculinidad hegemónica impacta, incluso, en los ámbitos más íntimos de las relaciones interpersonales.

El abordaje teórico de este estudio define y analiza los conceptos de masculinidad hegemónica y amor romántico, y destaca cómo los mandatos de la primera condicionan las dinámicas de pareja, lo que consolida patrones de desigualdad. El texto aborda, de forma crítica, los agentes socializadores clave —la familia, la escuela y la industria cultural— que transmiten normas y expectativas de género, y que estructuran dinámicas, comportamientos y perspectivas asociadas al ideal romántico en los jóvenes.

Asimismo, el análisis aborda las crisis y tensiones mostradas a partir de los estudios de la masculinidad —de la masculinidad hegemónica contemporánea—, de manera que se destaca un repliegue y una reinterpretación que hacen los jóvenes informantes de este estudio, contextualizado en Guadalajara, en 2023 y principios de 2024. Partir de esta óptica permite comprender la persistencia de costumbres, comportamientos e imaginarios asociados con la masculinidad hegemónica y la posible emergencia de nuevas formas de relacionarse alejadas de las lógicas de la violencia y el control que implican algunas relaciones románticas entre hombres y mujeres heterosexuales.

En el presente trabajo, se examina cómo es que las expectativas de género, presentes en las actividades cotidianas de los jóvenes informantes, refuerzan o desafían los modelos tradicionales de masculinidad y amor romántico. Para ello, se pone en evidencia la influencia de agentes socializadores clave en la configuración de estas narrativas. Asimismo, se destacan algunas formas en las que estos moldean las expectativas y comportamientos relacionados con el ser hombre y el amor, y cómo ello fundamenta la reproducción de las relaciones de género.

Finalmente, este trabajo busca exponer las tensiones entre los ideales de masculinidad hegemónica y las actividades cotidianas, para concluir en las masculinidades emergentes y la reflexión sobre estas como formas alternativas de masculinidades no violentas. Estas alternativas aparecen a manera de respuesta a las mencionadas crisis de la masculinidad dominante y se nutren de los discursos y prácticas identificados en el estudio. Así, se propone un marco teórico y empírico que invita a pensar en caminos hacia relaciones de pareja y formas de ser hombre más equitativas, libres de violencia y de control opresor.

La pedagogía del amor romántico: aproximaciones preliminares

Aunque el amor romántico es una experiencia aparentemente universal y naturalizada, este se enmarca dentro de construcciones socioculturales específicas que moldean tanto las expectativas como los comportamientos asociados a las relaciones afectivas. Por ejemplo, con base en un enfoque teórico, autores y autoras como Eva Illouz (2012) y Giddens (1992) sostienen que el amor no es, exclusivamente, una emoción, sino que también funciona como un dispositivo de control que opera bajo

lógicas culturales, económicas y sociales, y que refuerza normas y jerarquías de género que oprimen no solo a las mujeres, sino también a los hombres. En este sentido, hablar de una *pedagogía del amor romántico* implica identificar los procesos de aprendizaje a través de los cuales, los individuos, particularmente los informantes de este estudio, interiorizan las narrativas dominantes y hegemónicas que delinear lo que el amor romántico *es y debe ser*.

En el caso de este trabajo, la noción de pedagogía no se limita al ámbito formal, sino que abarca múltiples espacios de socialización, desde la familia y la escuela hasta los medios de comunicación masivos y la industria cultural. La pedagogía del amor romántico refuerza la idea de que el amor es una experiencia que salva, trascendental y única, que todo lo puede. Este discurso está dirigido, especialmente, a las mujeres (Herrera, 2019), en el sentido de que es asequible y deseable. Para los hombres, tiene un cariz distinto ya que les permite reafirmar su rol como protectores y proveedores. Empero, esto también tiene un lado perverso, pues tales dinámicas perpetúan una estructura de poder en la que las mujeres son objetos de conquista, situadas en un rol de pasividad, mientras que los hombres son sujetos activos que ejecutan dicha conquista. Esto pone en juego las reglas de un imaginario que, en su esencia, promueve las desigualdades y propicia el ejercicio de las violencias por parte de los hombres, por ejemplo, simbólica y psicológica.

Con ello, vemos que uno de los elementos centrales de esta pedagogía es la enseñanza implícita de los roles de género en las relaciones afectivas. Lo anterior se pone en evidencia en lo

dicho por L' en uno de los grupos de discusión: “Es que, como, como que la mujer tiene... voz dulce. Uno [los hombres] ronco” (comunicación personal, 1 de marzo, 2024). Esta frase refleja la construcción de la diferencia de género a través de atributos corporales y simbólicos. El contraste entre la “voz dulce” de las mujeres y la “ronca” de los hombres enfatiza una jerarquía implícita que asocia la dulzura con la fragilidad y la fortaleza con la rudeza, y se alinea con los ideales de la masculinidad hegemónica que exige robustez y dominancia (Connell, 1995). Estas representaciones también perpetúan la feminidad como subalterna y refuerzan los estereotipos que limitan las formas de expresión emocional de ambos géneros.

La literatura especializada ha señalado cómo los medios de comunicación y la educación formal e informal introducen modelos estereotípicos de *cómo debe verse* el amor. Por ejemplo, desde la industria cultural, mediante música y películas románticas que muestran modelos hegemónicos de parejas románticas, se refuerzan roles de dependencia emocional para las mujeres y de autosuficiencia y fortaleza para los hombres. Esto, según Illouz (2012), configura cierto tipo de economía afectiva que legitima desigualdades en las relaciones interpersonales.

En el caso que aquí nos atañe, el análisis de los datos obtenidos en grupos de discusión con jóvenes² del área metropolitana de Guadalajara permite observar cómo estas narrativas, normas y costumbres persisten. En lo dicho por los participantes, se puede dar cuenta de que reproducen discursos respecto

¹ L, joven asistente al taller sobre prevención de las violencias, en la colonia Rehilete.

² La transcripción se hace tal cual lo manifestaron los entrevistados, con sus expresiones, palabras y dichos.

al ideal de la pareja heterosexual y jerárquica, en la que las mujeres tienen la responsabilidad de que la relación *funcione como tal*, ya que la carga emocional recae en ellas. Por su parte, los hombres deben comprobar, en todo momento (Kimmel *et al.*, 2005), su estabilidad económica y social.

En este sentido, abordar la pedagogía del amor romántico prepara el camino hacia una crítica a los ideales que legitiman desigualdades, al mismo tiempo que permite explorar las posibilidades de nuevas formas de socialización entre hombres y mujeres, unas que promuevan interacciones mucho más equitativas, que no se basen en el dominio y la opresión. Una oportunidad valiosa radica en desnaturalizar estas dinámicas, visibilizando cómo los agentes socializadores inciden en la interiorización de narrativas hegemónicas. Otro modo es transformar dichos agentes en espacios que propicien la construcción de masculinidades no violentas, basadas en prácticas relacionales afines y equitativas.

Crisis de la masculinidad hegemónica: el repliegue de lo aprendido

La masculinidad hegemónica, entendida como el conjunto de dinámicas y representaciones que consolidan el dominio masculino en las sociedades patriarcales (Connell, 1995), atraviesa una crisis significativa. Este fenómeno se manifiesta en tensiones internas y en la aparición de discursos que desafían su preeminencia. En palabras de Ramírez y Cervantes (2013), esto no implica, necesariamente, la desaparición de la hegemonía masculina, sino su reconfiguración frente a los cambios sociales y culturales contemporáneos.

En el ámbito de las relaciones afectivas, la crisis de la masculinidad hegemónica se traduce en una renegociación de los roles y expectativas en torno al amor romántico. Mientras algunos hombres adoptan prácticas más igualitarias, otros recurren a expresiones de violencia y control para reafirmar su posición. Es medular señalar que estas respuestas reflejan el conflicto interno que experimentan los hombres, primordialmente ante modelos hegemónicos tradicionales que ya no se ajustan a sus realidades, pero que siguen funcionando como marcos interpretativos a ciertos referentes normativos.

En los discursos de los jóvenes participantes en el estudio, se observan estas tensiones de manera evidente. Por un lado, existe un reconocimiento de la necesidad de abandonar actitudes y dinámicas machistas, asociadas con el control y la violencia, pero, por otro, persiste la idealización de la figura masculina como líder y protector en la relación. Este doble discurso ilustra la resistencia de los imaginarios hegemónicos, incluso en contextos en los que se cuestionan abiertamente.

La crisis de la masculinidad hegemónica también pone de manifiesto la fragilidad de las construcciones identitarias masculinas. Según Katz (2006) y Kimmel (2008), el apego a los mandatos tradicionales puede llevar a los hombres a experimentar sentimientos de insuficiencia y vulnerabilidad. En el contexto del amor romántico, esto se traduce en dinámicas en las que los hombres buscan reafirmar su poder a través de comportamientos que perpetúan desigualdades de género.

Sin embargo, esta crisis también abre la puerta a la posibilidad de nuevas formas de ser hombre. La emergencia de masculinidades alternativas, aunque incipiente, ofrece un horizonte para la construcción de relaciones más equitativas. Estas formas disruptivas, que se distancian de la lógica de control

y dominación, son clave para repensar las dinámicas afectivas desde una perspectiva de género.

El desafío radica en generar las condiciones para que dichas alternativas se consoliden, tanto en los discursos como en las prácticas cotidianas. Ello requiere un análisis crítico de los espacios de socialización y de los mecanismos que perpetúan los mandatos hegemónicos, así como la implementación de estrategias educativas que promuevan masculinidades más inclusivas y libres de violencia.

Con lo anterior, es posible dar cuenta de que la pedagogía del amor romántico —moldeada por los agentes socializadores como la familia, la escuela y la industria cultural— establece las bases normativas que regulan los afectos y roles de género. Estos imaginarios, aunque internalizados desde edades tempranas, encuentran su punto de tensión en la crisis de la masculinidad hegemónica, en la que los mandatos tradicionales son puestos en entredicho. Así, los hombres se ven obligados a renegociar los aprendizajes socializados frente a un panorama en el que las demandas de equidad desafían las dinámicas patriarcales que persisten en las relaciones afectivas.

La masculinidad hegemónica y el ejercicio de las violencias

El vínculo entre la masculinidad hegemónica y las violencias de género es un tema central en los estudios feministas y de masculinidades. Como señalan Kimmel (2008) y Messerschmidt (1993), la violencia no es una característica inherente a los hombres, sino una respuesta aprendida y socialmente legitimada que busca resolver conflictos con el objeto de mantener el control y dominio masculino. En este sentido, la violencia actúa como un mecanismo de reafirmación de la identidad

masculina, especialmente en contextos en los que los mandatos hegemónicos pueden ser y son puestos en duda.

Por ejemplo, en las relaciones románticas, esta dinámica se agrava debido a las expectativas de género que configuran los roles y comportamientos de hombres y mujeres. Según Herrera (2019), los hombres ejercen violencia con la intención de dominar a sus parejas (en el caso que nos atañe, mujeres heterosexuales), como un medio para lidiar con su incapacidad de cumplir, a cabalidad, con las expectativas impuestas por la masculinidad hegemónica. Este ejercicio de la violencia, ya sea física, emocional o económica, muestra que la rigidez de los mandatos tradicionales tiene una significativa incidencia en las relaciones afectivas.

El análisis de los datos de este estudio pone de relieve cómo los jóvenes internalizan estas dinámicas desde edades tempranas (Rodríguez, 2016). Lo dicho por los entrevistados hace evidente una normalización de la violencia como parte de las relaciones románticas, especialmente en términos de control y celos. Esto reitera las desigualdades de género, lo que alimenta y legitima la idea de que el amor está intrínsecamente ligado a la posesión y la dominación.

Para abordar estas dinámicas, es fundamental comprender la relación estructural entre las expectativas de género y las prácticas violentas. Como señala Katz (2006), la violencia de género no puede entenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema más amplio que legitima el control masculino en diversos ámbitos. En este sentido, la masculinidad hegemónica oprime a las mujeres e impone rígidas restricciones a los hombres, quienes deben ajustarse a estándares predispuestos que perfilan su masculinidad.

La posibilidad de transformar estas dinámicas radica en la promoción de masculinidades alternativas, como las no violentas; masculinidades que no se encuentren determinadas por los mandatos hegemónicos. Esto implica un trabajo sostenido y corresponsable, que suceda en los espacios de socialización, y con el que se fomente una educación emocional y procesos empáticos que doten a los hombres con herramientas que les permitan resolver conflictos sin recurrir a la violencia.

En última instancia, el reto real consiste en construir una narrativa colectiva que deslegitime la violencia como forma de interacción tanto en las relaciones románticas como en las filiales y fraternales. Esto requiere un esfuerzo coordinado entre la academia, las instituciones educativas y la sociedad civil para generar un cambio cultural que nos permita imaginar y construir relaciones más equitativas y libres de violencia.

Amor romántico en contexto. Los imaginarios en Guadalajara, Jalisco

Para comprender la pedagogía del amor romántico y la presente crisis de la masculinidad, dirigimos la atención a los imaginarios sociales que tienen injerencia en la constitución del amor romántico y sus prácticas inherentes; para lo cual, es fundamental situarlos en un contexto específico. Este capítulo se centra en Guadalajara, Jalisco (durante el período 2023-2024), una región que combina tradiciones culturales profundamente arraigadas con elementos de modernidad que están influenciados por la globalización (Feixa *et al.*, 2016), la industria cultural y las tecnologías de la comunicación. Esta combinación produce imaginarios que, lejos de ser homogéneos, son fluidos y contradictorios.

En su libro sobre masculinidades, Rodríguez (2016) señala que los jóvenes de Guadalajara perciben el amor como una amalgama entre valores tradicionales y narrativas mediáticas. Sin embargo, es posible abonara al esclarecimiento respecto a cómo estas concepciones interactúan con las expectativas de género y los discursos de masculinidad hegemónica. En este trabajo, se argumenta que los imaginarios sociales sobre el amor romántico, en el contexto mencionado, son legitimados a partir de la socialización primaria en el ámbito familiar, así como por las representaciones globales y culturales a las que los jóvenes de este estudio están constantemente expuestos.

Un factor crucial en el contexto de Guadalajara es la religiosidad y su papel en la configuración de las relaciones de pareja. A partir de la influencia de la iglesia católica se establece un marco normativo que valida la subordinación de las mujeres y la imposición de roles masculinos asociados con la protección y el control. En este sentido, el imaginario del *buen hombre* como proveedor y protector se convierte en un mandato moral que funciona a manera de dispositivo de control (Foucault, 2002) que legitima las relaciones marcadas por el dominio y la opresión. Un ejemplo de ello es lo dicho por J³: “La mujer debe portar algo [...] o como su inicial, porque hay mucho bato que se la da a una niña para que sepan que anda con él” (comunicación personal, 1 de marzo, 2024). Este fragmento expone cómo el amor romántico puede ser instrumentalizado como un dispositivo de control. Al marcar a la mujer con un objeto que simboliza pertenencia, se ponen en marcha dinámicas de poder que constriñen la agencia femenina, mientras que

³ J, asistente al taller de prevención de las violencias en la Escuela Primaria Federal 1 de Mayo.

el hombre reafirma su rol de protector (Kimmel, 2008). Esta práctica se alinea con las lógicas patriarcales que consolidan la masculinidad mediante la objetivación de las relaciones afectivas, lo que convierte el amor en un espacio de reproducción de desigualdades de género.

Otro aspecto relevante es la globalización cultural, la cual presenta discursos alternativos sobre el amor a través de plataformas digitales y productos culturales. Si bien estas narrativas pueden poner en jaque las estructuras tradicionales, también tienden a reforzar ideales de masculinidad hegemónica mediante la romantización de actitudes y costumbres machistas y opresoras. Por ejemplo, en aplicaciones como TikTok e Instagram, algunos *influencers* como el Temach, posicionan discursos de conquista y control, bombardean a hombres que buscan dar sentido a sus emociones y relaciones sociales, lo que deriva en perpetuar dinámicas de control, desigualdad e, incluso, misoginia. No es gratuito que el *influencer* catalogue, de manera por demás violenta, a las mujeres como de alto y bajo valor, y que afirme que los hombres, los verdaderos hombres, deben estar en modo guerra (contra las mujeres).

Junto con lo anterior, en el ámbito local, donde conviven tradiciones mexicanas auténticas con un cosmopolitismo emergente, se robustece la masculinidad hegemónica a través de la apología de figuras como el charro y el mariachi, con lo que se idealiza un tipo de masculinidad autoritaria, que realiza actividades de riesgo, que es romántica y alude a la nostalgia. No es gratuito que C⁴ diga lo siguiente: “Las mujeres se enamorarán de todos. (Lo saben porque) a cada rato lo están viendo, no

⁴ C, joven asistente al taller sobre prevención de las violencias en la colonia Rehilete.

le despega la vista” (comunicación personal, 1 de marzo, 2024). Mientras que los hombres, cuando se enamoran, “toman cervezas”. Esta frase destaca los contrastes en las formas de expresar el amor entre mujeres y hombres, según los estereotipos de género. La descripción de las mujeres como emocionalmente vulnerables y constantemente atentas refuerza el mito del amor romántico que las posiciona como entregadas y dependientes (Illouz, 2012). Por otro lado, la asociación del enamoramiento masculino con el consumo de alcohol evidencia cómo la masculinidad hegemónica reprime la expresión emocional directa, y la reemplaza por actividades que refuerzan la solidaridad masculina y el distanciamiento afectivo.

Con lo anterior, pudimos observar que los imaginarios del amor romántico en Guadalajara están profundamente influenciados por factores locales y globales que propician la reiteración de la masculinidad hegemónica. El análisis de estas dinámicas visibiliza las tensiones y contradicciones que enfrentan los hombres en la negociación de sus identidades afectivas y de género.

El amor romántico como dispositivo de control

El amor romántico, entendido como una construcción socio-cultural, funciona también como un dispositivo de control que regula las relaciones de poder entre hombres y mujeres. En el caso de Guadalajara, las expectativas de género desempeñan un papel fundamental en la normalización de dinámicas relacionadas con la masculinidad hegemónica, lo que posibilita relaciones asimétricas.

Siguiendo a Foucault (2002), los dispositivos son un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones y prácticas que operan para organizar y controlar la vida social. En este marco,

el amor romántico se presenta como un dispositivo que, al ser internalizado por los sujetos, produce y perpetúa relaciones desiguales. Por ejemplo, se espera que los hombres asuman roles de control, protección y liderazgo en las relaciones de pareja, mientras que a las mujeres se les asigna la responsabilidad emocional y el deber de cuidado.

Con base en lo anterior, podemos decir que esos dispositivos de control moldean los comportamientos individuales, lo que podría derivar en el ejercicio de las violencias, particularmente las de género, como un medio para mantener o ejercer control. La reticencia de los hombres hegemónicos para mostrar cualquier tipo de vulnerabilidad o buscar apoyo emocional contribuye al alejamiento sentimental y les obliga a mostrar fortaleza y dureza en todo momento. Todo esto es sostenido por una cultura patriarcal que celebra comportamientos machistas y de riesgo como atributos esenciales de la masculinidad. Podemos ver lo anterior en lo dicho por L en uno de los grupos de discusión: “[...] es cholo matón porque, pos se mete a las dos, tres de la mañana” (comunicación personal, 1 de marzo, 2024). Aquí se construye un modelo de masculinidad basado en el riesgo, la transgresión y el control del espacio público en horarios considerados peligrosos. Esta narrativa refuerza la asociación entre la masculinidad y la valentía, pero también denota cómo ciertos grupos, como los “cholos”, enfrentan una doble marginalidad: por un lado, se les exige adherirse a los ideales hegemónicos de masculinidad Machillot, (en Ramírez, 2013) y, por otro, se les estigmatiza por sus prácticas. Además, este tipo de descripciones también evidencia cómo las masculinidades subordinadas (Connell, 1995) negocian su lugar dentro del orden de género dominante.

Es entonces que podemos inferir que el amor romántico, en tanto dispositivo de control, opera a través de mecanismos que refuerzan las desigualdades de género. No obstante, la emergencia de discursos y dinámicas alternativas ofrece una vía para transformar estas dinámicas y construir relaciones más justas y libres, como veremos más adelante.

La vida cotidiana y la socialización de las expectativas de género

En el entramado de la vida cotidiana, los imaginarios sociales y las prácticas de género se configuran como fuerzas estructurantes que moldean las identidades masculinas y las relaciones interpersonales. Como observamos en Ramírez y Cervantes (2013, p. 45), los microespacios son clave para entender las dinámicas de poder que subyacen en las identidades masculinas. Este enfoque invita a observar las interacciones cotidianas de los jóvenes en Guadalajara, Jalisco, como un espejo de los imaginarios sociales que nutren su concepción del amor romántico y las expectativas de género asociadas.

Una característica distintiva de la construcción de estas identidades masculinas es el peso de la socialización informal, de la vida cotidiana (Heller, 1994), en la que los pares, más que las instituciones formales (como la familia o la escuela), ejercen una influencia determinante. En palabras de Coral Herrera (2019, p. 37), los hombres son analfabetos emocionales, con poca o nula capacidad de gestionar sus emociones. Esto se debe a una socialización que privilegia la represión emocional como sinónimo de fortaleza. Este déficit, lejos de ser neutral, tiene implicaciones directas en el ejercicio de violencias, concebidas como mecanismos de control y poder.

Por ejemplo, en el trabajo de campo, se realizaron talleres sobre nuevas masculinidades y prevención de las violencias⁵, particularmente con hombres jóvenes, en los que se les cuestionaba sobre cómo habían aprendido que debía ser el amor. Una constante fue lo que denominaban como *la calle*: “lo aprendí en la calle”, “la calle me formó”, etcétera (comunicación personal, 2 de febrero, 2024). Esto es importante porque nos habla de lugares no institucionalizados desde los cuales los jóvenes constituyen su idea de amor romántico y, por consiguiente, de masculinidad e identidad. Al referir el concepto de *calle*, los informantes se remiten a las interacciones con sus pares, en las que aprenden y aprehenden las formas como se conduce el mundo, su mundo. Por ejemplo, su noción de masculinidad es dirigida por prácticas específicas, como mencionó L en un taller sobre prevención de las violencias, en la colonia Rehilete, Miramar: “[...] los hombres saben [conducir] mejor, porque hacen vueltas *chicanas*. [Que es cuando] patinan, queman llanta” (comunicación personal, 1 de marzo, 2024). Aunado a ello, C respondió a la pregunta ¿quién se enferma más, los hombres o las mujeres?, que: “los hombres porque son más vagos, se meten a los ríos con agua, de aquí, cuando llueve”. Esto significa que asumen o han aprendido que las actividades de riesgo son características de un hombre. De manera que, para cumplir con tales expectativas de género, deben ser vagos, arriesgarse, y así, poder ocupar un lugar en el entramado de relaciones sociales de su vida cotidiana, de esta forma consolidan su pertenencia en la estructura social.

En este sentido, las expectativas de género delinean prácticas y comportamientos que privilegian sistemas de recompensa

⁵ Estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica 121.

y sanción, que los jóvenes internalizan en sus relaciones afectivas. Por ejemplo, la capacidad de los hombres para controlar y proteger a sus parejas no se percibe como una imposición, sino como una responsabilidad natural en el marco de las relaciones heteronormativas.

Prácticas de la vida cotidiana y el amor romántico

Las prácticas sociales de la vida cotidiana son el escenario en el que las masculinidades se construyen, negocian y redefinen, como señala Connell (1995). En el contexto de Guadalajara, estas prácticas están atravesadas por imaginarios sociales que refuerzan el vínculo entre la masculinidad hegemónica y el amor romántico. Sin embargo, no son homogéneas ni estáticas, sino que se adaptan a los contextos y las dinámicas sociales que los jóvenes enfrentan.

Uno de los aspectos menos explorados en la literatura sobre masculinidades es cómo estas prácticas cotidianas reconfiguran la idea del amor romántico más allá de los discursos tradicionales. En el trabajo de campo, los jóvenes mencionaron, con frecuencia, la influencia de la industria cultural, particularmente las plataformas de socialización virtual y los contenidos digitales, como un espacio de socialización emergente. A diferencia de los medios tradicionales, estas permiten una interacción más activa; en ellas, los jóvenes consumen y producen contenido que refuerza o desafía los imaginarios sociales.

Por ejemplo, plataformas como TikTok se han convertido en espacios donde los hombres jóvenes validan sus identidades masculinas a través de discursos performativos. En este contexto, el amor romántico se presenta como una conquista que reafirma la masculinidad. Sin embargo, estas

dinámicas también muestran fisuras. Algunos jóvenes comienzan a cuestionar los ideales hegemónicos al reconocer la carga emocional y los costos psicológicos que implica mantener estos estándares.

Otro agente socializador que incide en la construcción de la masculinidad es la interacción con los pares. Las dinámicas de grupo refuerzan los roles de género tradicionales, pero también ofrecen oportunidades para el cambio. En los talleres mencionados, varios participantes destacaron la importancia de las amistades masculinas para expresar, con ellos, vulnerabilidades que no son aceptadas en otros contextos. Estas interacciones muestran que, si bien las prácticas de la vida cotidiana reproducen las normas de género, también pueden ser espacios clave para su transformación.

Finalmente, es crucial señalar que estas no operan en un vacío, sino que están inscritas en un contexto cultural específico que constantemente reitera y legitima las desigualdades de género. Sin embargo, también abren posibilidades para cuestionar y resistir las expectativas tradicionales, especialmente, a través de iniciativas educativas y comunitarias que promuevan nuevas formas de entender la masculinidad y el amor romántico.

La familia como agente primario de socialización del amor romántico y la masculinidad

La familia se posiciona como el primer espacio en el que los jóvenes interiorizan los imaginarios sociales vinculados con el amor romántico. Desde edades tempranas, los niños y adolescentes observan, reproducen y resignifican las dinámicas relacionales que presencian en su entorno familiar. Estas

interacciones modelan sus ideas sobre el amor, mismas que apuntalan los roles de género que habrán de guiar sus comportamientos en relaciones futuras. Tal como Schütz (1974) señala, la socialización primaria —que ocurre predominantemente en la familia— tiene un carácter estructurante que da forma a las percepciones y prácticas de poder y control en las dinámicas relacionales.

En el caso de México, las familias reproducen, de manera cotidiana, un modelo tradicional. En este, los hombres son posicionados en el lugar de proveedores y las mujeres, como cuidadoras. Esto se refuerza a través de prácticas simbólicas y materiales, como la asignación de tareas del hogar exclusivamente a las mujeres o la perpetuación de narrativas que asocian el éxito masculino con el económico y la fortaleza emocional. Estas normativas tradicionales tienen una medular incidencia en la forma en la que los hombres perciben y ejecutan sus roles dentro de las relaciones románticas.

Es interesante observar cómo costumbres, aparentemente simples (como el uso de símbolos de pareja que comentaba J, uno de los entrevistados), revelan una narrativa más amplia de control y posesión legitimada por dinámicas patriarcales. Estas acciones, aunque parecen inofensivas, están cargadas de significados culturales que refuerzan la masculinidad como un lugar de dominación.

La escuela como espacio de reproducción y posible resistencia

La escuela se configura como un espacio central en la socialización secundaria; en ella se reproducen y, en ocasiones, se cuestionan las normas de género. En el caso de las masculinidades,

las prácticas escolares reflejan y consolidan un modelo hegemónico que privilegia la competencia, el control y la fuerza como atributos esenciales de lo masculino. Desde una perspectiva teórica, este fenómeno puede analizarse con base en el concepto de masculinidad hegemónica desarrollado por Connell (1995), quien destaca que las masculinidades no solo se construyen en relación con las feminidades, sino también mediante las dinámicas de subordinación y privilegio entre distintas formas de ser hombre. La escuela, como institución social (Durkheim, 2008), refuerza estas jerarquías al favorecer un conjunto específico de valores y comportamientos asociados con el poder y la dominación.

En el contexto de Guadalajara, estas dinámicas son particularmente visibles en la distribución de los espacios escolares. Como señala G. Herrera (2019), los patios escolares suelen estar dominados por actividades, como el fútbol, en las que los varones ocupan los espacios centrales y relegan a las niñas a áreas periféricas. Este fenómeno no es neutro; la distribución del espacio refleja y reproduce un orden de género que privilegia la centralidad masculina y perpetúa la exclusión física y simbólica de las niñas. Además, esta segregación tiene implicaciones más allá del espacio físico, ya que refuerza la percepción de que las capacidades deportivas y la ocupación del espacio público son inherentes a los varones, consolidando, así, las nociones tradicionales de masculinidad.

El marco conceptual propuesto por Pierre Bourdieu (1990) sobre el *habitus* ofrece una herramienta analítica fundamental para comprender cómo las prácticas escolares se internalizan en los esquemas de percepción y acción de los estudiantes. En este contexto, el *habitus* masculino se consolida en la escuela mediante prácticas recurrentes que naturalizan la agresividad

y la competitividad en los niños, al tiempo que promueven la docilidad y la cooperación en las niñas. Un ejemplo de ello es la labor de los docentes, quienes, a menudo de forma inconsciente, refuerzan estas diferencias al valorar comportamientos tradicionalmente asociados con la masculinidad, como el liderazgo asertivo, y desestimar o sancionar manifestaciones emocionales que divergen de dichas normas, como el llanto o la vulnerabilidad.

Al mismo tiempo, es importante reconocer que la escuela también puede convertirse en un espacio de resistencia frente a estas normas hegemónicas. El marco de las pedagogías críticas —desarrollado por autores como Freire (1970) y ampliado en el contexto de género por Giroux (1988)— enfatiza el potencial transformador de la educación cuando se cuestionan las estructuras de poder y se promueve una reflexión crítica sobre las desigualdades. En este sentido, iniciativas que integran la perspectiva de género en los programas escolares, como talleres de educación emocional o actividades que valoren la colaboración sobre la competencia, han demostrado ser efectivas para desestabilizar las asociaciones tradicionales entre masculinidad y dominación.

Otro aspecto crucial que complejiza este análisis es la intersección entre género y clase social. En zonas urbanas populares de Guadalajara, la masculinidad se construye en un contexto en el que los recursos materiales y simbólicos son limitados. Para muchos niños, el patio escolar se convierte en un escenario clave para demostrar valor social, lo que acentúa la competitividad y la violencia simbólica entre pares. Este fenómeno coincide con lo que Bourdieu y Passeron (1977) describen como la reproducción social: las desigualdades estructurales se perpetúan en la escuela bajo la apariencia de neutralidad.

Sin embargo, también se han identificado resistencias emergentes dentro del ámbito escolar. Por ejemplo, programas que reconfiguran los espacios escolares, diversificando las actividades disponibles en los patios y fomentando el acceso igualitario, han mostrado resultados prometedores. Estos enfoques permiten a los estudiantes explorar formas alternativas de interacción que desafían las normas tradicionales de género. Además, el trabajo de sensibilización con docentes para identificar y cuestionar sus propias prácticas sesgadas es fundamental para transformar la cultura escolar.

En este marco, es crucial señalar que la escuela no opera de manera aislada, sino que se encuentra en un entramado social más amplio que refuerza las masculinidades hegemónicas. No obstante, su potencial transformador radica en su capacidad para intervenir en los procesos de socialización y ofrecer, a los estudiantes, herramientas que les permitan imaginar y construir formas más igualitarias y no violentas de ser hombres. Este puente argumentativo abre paso al análisis del siguiente apartado, en el que se exploran las resistencias emergentes y el potencial de las masculinidades no violentas como alternativas al modelo hegemónico, y se destacan las posibilidades de cambio desde las experiencias individuales y colectivas.

Resistencias emergentes y el potencial de las masculinidades no violentas

La discusión en torno a la perpetuación de los imaginarios románticos y su vinculación con la masculinidad hegemónica abre una puerta para explorar el potencial transformador de las resistencias emergentes. Si bien los medios de comunicación han sido, tradicionalmente, uno de los principales

vehículos para reforzar los mandatos de género y las narrativas de control, también se configuran como espacios en los que se visibilizan masculinidades alternativas y discursos que desafían las lógicas patriarcales. Este apartado propone un análisis sobre cómo estas resistencias cuestionan los imaginarios tradicionales, y las posibilidades que existen de generar un horizonte para la construcción de masculinidades no violentas.

En el ámbito mediático, la creciente proliferación de contenidos distintos a los hegemónicos ha comenzado a poner en jaque las representaciones tradicionales del amor romántico y la masculinidad. Las producciones independientes, los movimientos feministas, los espacios de diálogo respecto a las masculinidades, así como el contenido generado por activistas digitales constituyen una alternativa respecto a las narrativas hegemónicas y permiten la circulación de discursos que desafían las relaciones jerárquicas y violentas. Estas narrativas promueven un amor basado en el cuidado mutuo, la equidad y la vulnerabilidad, elementos tradicionalmente relegados por la masculinidad hegemónica.

Por ejemplo, plataformas como YouTube, TikTok e Instagram han permitido a creadores de contenido reflexionar sobre las masculinidades desde perspectivas críticas. Estos espacios replican voces que proponen formas de relacionarse libres de violencia, basadas en el amor fraternal y la empatía. Aunque estos discursos aún son marginales, frente a la hegemonía cultural, su impacto en las nuevas generaciones es importante. Podemos afirmar que las masculinidades no son monolíticas, sino configuraciones en constante negociación, y estas narrativas emergentes contribuyen a reconfigurarlas (Olavarría y Parrini, Editores, 2000).

No obstante, dichas resistencias enfrentan desafíos significativos. La persistencia de estructuras patriarcales en las instituciones educativas, la industria cultural y las dinámicas familiares limitan el alcance de estas transformaciones. Incluso en contextos en los que se visibilizan las masculinidades no violentas, las tensiones entre los modelos tradicionales y las nuevas propuestas generan conflictos identitarios en los hombres.

A pesar de ello, existen oportunidades para catalizar el cambio. La inclusión de programas educativos que promuevan la equidad de género, la capacitación de medios de comunicación en la creación de narrativas no sexistas y la difusión de modelos masculinos distintos a los hegemónicos pueden contribuir a la consolidación de alternativas. Como plantean Kimmel (2008) y Katz (2006), transformar las narrativas no solo implica cambios individuales, sino también una reconfiguración de las estructuras que sostienen los mandatos hegemónicos.

La posibilidad de imaginar nuevas masculinidades: un horizonte ético y práctico

Imaginar nuevas masculinidades implica un desafío teórico y práctico que cuestiona las bases mismas del sistema patriarcal. Por ejemplo, Bell Hooks (2020) subraya que la transformación de las masculinidades no puede limitarse a un simple rechazo del modelo hegemónico, sino que debe implicar la creación de formas de ser que estén profundamente conectadas con el amor y la empatía, entendido este como un acto ético de cuidado y responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás. Desde esta perspectiva, el amor se convierte en un espacio político

en el que los hombres pueden repensar su subjetividad y sus relaciones, así como constituir dinámicas que se alejen de la lógica de dominación que ha caracterizado, históricamente, sus interacciones.

Por su parte, Foucault (1990) ofrece herramientas para comprender cómo las masculinidades pueden ser resignificadas a través de la resistencia. Su noción de *tecnologías del yo* permite imaginar formas en las que los hombres pueden trabajar sobre sí mismos para transformar los discursos internalizados de poder y violencia. Este proceso implica desaprender las normas patriarcales y apropiarse de prácticas que promuevan la autonomía, la vulnerabilidad y la reciprocidad.

Eva Illouz (2012) también aporta al debate al analizar cómo las estructuras capitalistas han moldeado las experiencias emocionales y amorosas. Según la autora, el mercado ha reducido el amor a un bien de consumo, lo que refuerza dinámicas de competencia y control. Imaginar nuevas masculinidades requiere, por tanto, desarticular estas lógicas y construir relaciones basadas en el respeto mutuo, la equidad y la solidaridad. Este enfoque busca hacer frente a las narrativas románticas tradicionales, así como ofrecer un marco explicativo que propicie reconfigurar las relaciones entre hombres y mujeres.

Imaginar nuevas masculinidades, entonces, no debe ser un ejercicio teórico exclusivamente, sino una apuesta ética y política. Requiere un trabajo colectivo que permita desestabilizar los imaginarios patriarcales, al tiempo que se fomente la creación de nuevas narrativas y prácticas que promuevan la justicia, el cuidado y la equidad en las relaciones humanas. Este horizonte, aunque ambicioso, es indispensable para construir sociedades más justas e inclusivas.

Conclusión

El análisis desarrollado a lo largo de este trabajo ha permitido comprender cómo el amor romántico, mediado por la masculinidad hegemónica, perpetúa dinámicas de poder desiguales y legitima el ejercicio de las violencias. Sin embargo, también se ha identificado un potencial transformador en las resistencias emergentes, que cuestionan las normativas tradicionales y plantean alternativas viables hacia masculinidades no violentas.

Uno de los aportes más significativos de este estudio es el señalamiento de que las masculinidades, lejos de ser un destino inmutable, son configuraciones en constante construcción. Esto permite vislumbrar caminos para transitar hacia prácticas relacionales más equitativas, en las que el amor deje de ser un mecanismo de control y violencia para convertirse en un ámbito de cuidado mutuo, corresponsabilidad y respeto.

Además, este trabajo ofrece un puente entre la teoría y la praxis mediante la articulación de las dinámicas socioculturales que perpetúan las violencias y las narrativas emergentes que buscan transformarlas. Al proponer la construcción de masculinidades no violentas como una apuesta ética y social, se amplía el horizonte para nuevas investigaciones que profundicen en los mecanismos específicos que pueden facilitar esta transición.

Sin embargo, tal esfuerzo requiere un compromiso colectivo que trascienda los discursos. La educación, las políticas públicas, los movimientos sociales y los medios de comunicación deben integrarse en un proyecto común que permita desmontar los imaginarios tradicionales y consolidar nuevas formas de ser hombre. En este sentido, dos preguntas clave que quedan por responder son: ¿cómo pueden las instituciones

generar espacios de socialización que promuevan masculinidades alternativas sin caer en la reproducción de otros mandatos normativos? Y, ¿qué elementos específicos de la socialización y las interacciones cotidianas permiten la transición hacia estas masculinidades? Estas interrogantes no solo invitan a continuar el trabajo investigativo, sino también a reflexionar sobre los desafíos éticos y prácticos de construir nuevas formas de convivencia social.

Referencias

- Azaola Garrido, E. (2009). Patrones, Estereotipos y Violencia de Género en las Escuelas de Educación Básica en México. La Ventana. *Revista de Estudios de Género*, 30, 7-41. Recuperado de <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/998>
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Durkheim, E. (2008 [1912]). *The Elementary Forms of Religious Life*. (J. W. Swain, trad.). Dover Publications.
- Feixa, C., Leccardi, C. y Nilan, P. (2016). *Youth, Space and Time. Agoras and Chronotopes in the Global City*. Brill.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo*. Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Giddens, A. (1992). *The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Stanford University Press.

- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Heller, A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Herrera, C. (2019). *Hombres que ya no hacen sufrir por amor. Transformando las masculinidades* Titivillus.
- Hooks, B. (2000). *Feminist Theory: From Margin to Center* (2da. ed.). South End Press.
- Hooks, B. (2020) *El deseo de cambiar. Hombres, masculinidad y amor*. Edicions Bellaterra
- Illouz, E. (2012). *Why Love Hurts. A Sociological Explanation*. Polity Press.
- Katz, J. (2006). *The Macho Paradox: Why Some Men Hurt Women and How All Men Can Help*. Sourcebooks.
- Kimmel, M. (2008). *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. Harper Collins.
- Kimmel, M. Hearn, J. y Connell, R. (Eds.). (2005). *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. Sage Publications.
- Messerschmidt, J. (1993). *Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory*. Rowman & Littlefield.
- Olavarría, J. Parrini, R. (2000) *Masculinidad/es. Identidad, Sexualidad y Familia. Primer Encuentro de Estudios de Masculinidad*. FLACSO, Chile.
- Ramírez, C. y Cervantes, J. (Coords.). (2013). *Los hombres en México: veredas recorridas y por andar. Una mirada a los estudios de género de los hombres*. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez, T. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicación y Sociedad*, (25), 15-41.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.

MUJERES VIOLENTADAS: DESNUDANDO LO REAL DE LAS NARRATIVAS

VIOLENTLY ASSAULTED WOMEN: UNCOVERING THE REALITIES OF NARRATIVES

María Teresa Prieto Quezada
Universidad de Guadalajara
materesaprieto@cucea.udg.mx

José Claudio Carrillo Navarro
Universidad de Guadalajara
claudio.carrillo@udg.mx

Resumen

Miranda Fricker (2007), quien exploró el concepto de injusticia testimonial, plantea que todos los sujetos transmiten conocimiento sobre su vida mediante el discurso, desde el cual, además, dan sentido a su vida social y personal. Para Fricker, es importante no desacreditar el discurso de un sujeto independientemente de su contenido y contexto, pues revela los aspectos éticos y políticos que subyacen en nuestra forma de conocer. Esta epistemóloga señala cómo se desarrollan los procesos de lo que denomina *injusticia testimonial* en los que se limitan las posibilidades de comprender la experiencia del otro debido a la falta de recursos interpretativos, lo que pone al sujeto en una situación de desventaja y credibilidad en cuanto a su testimonio.

En este texto, el objetivo esencial es dar la voz a sujetos que han coexistido con la violencia de manera permanente y que

han sufrido injusticia testimonial debido a los prejuicios del oyente hacia el testimonio de la víctima, por lo que descalifica su versión. Toda injusticia de interpretación lesiona a alguien en su condición de sujeto de conocimiento, la cual es una capacidad esencial de la dignidad humana. Esta injusticia deteriora las estructuras socioafectivas del sujeto con mayor profundidad y limita su desarrollo personal, lo que impide que una víctima pueda narrar su experiencia.

En este capítulo, ofrecemos, desde la narrativa y las voces de tres mujeres, los intersticios, lo no siempre dicho, que retratan las configuraciones, a veces subterráneas y subrepticias, de algunos elementos constituyentes de las subjetividades y sus rostros. Expresadas mediante la palabra desnuda de sus actores, leemos la historia de tres mujeres que tienen algo que contar sobre las violencias y subjetividades de sus vidas.

Palabras clave: actores, desarrollo, experiencia, interpretación, vida

Abstract

Miranda Fricker (2007), who explored the concept of testimonial injustice, suggests that all subjects transmit knowledge of their lives through speech, from which, they give meaning to their social and personal life. For Fricker, it is important not to discredit the discourse of a subject regardless to its content and context, due to it reveals the ethical and political aspects that underlie our way of knowing. This epistemologist points out how processes of what she calls *testimonial injustice* develop. In this process, the possibilities of understanding the experience of the other are limited, due to the lack of interpretive

resources, putting the subject in a situation of disadvantage and credibility regarding their testimony.

In this text, the essential objective is to give voice to subjects who have permanently coexisted with violence and who have suffered testimonial injustice in their expressions, because of the prejudices of the listener towards the testimony of the victim that disqualifies their version. Any injustice of interpretation injures people in their condition as a subject of knowledge; which is an essential capacity of human dignity. Many of these situations can hurt the speaker in their capacity as a bearer of knowledge, injustice that can deteriorate the socio-affective structures of the subject more deeply and limit personal development what prevent a victim from being able to narrate their experience.

In this chapter we offer, from the narrative and voices of three women, the interstices, the things not always said that portray the, sometimes subterranean and surreptitious, configurations of some constituent elements of subjectivities and their faces. In the naked word of their actors, we read three life stories of women who have something to tell about violence and subjectivities in their lives

Keywords: actors, development, experience, interpretation, life

Introducción

En este capítulo, se recupera la experiencia narrativa como exploración interna de las violencias que viven algunas mujeres, la cual resulta pertinente como herramienta para generar conocimiento e interpretar, de manera crítica, el saber que utilizan los actores para darle sentido a sus prácticas. De esta manera, lo

narrado por las mujeres que se desempeñan en determinadas comunidades se vuelve un marco de sentido en el que se inscriben las nuevas experiencias y se someten a nuevos procesos de construcción social, tomando en cuenta que la historia es portadora de significado.

La narrativa adquiere un carácter de herramienta de penetración de la realidad, en la medida en que aporta información para enriquecer la comprensión de los hechos, al recoger partes clave de la historia de vida que reconstruye un sujeto sobre su experiencia, en la que se incluyen los distintos significados que le atribuye. La trama que construye el sujeto —en la que define personajes y roles en momentos determinados de su vida, así como el papel de sí mismo frente a esas circunstancias— tienen como condición un retorno reflexivo que solo se da cuando tiene ante sí alguien a quien contar sus historias.

Las mujeres, en su voz, demandan una comprensión *desde dentro* del contexto en el que ocurren su experiencia, pues esto permite recuperarla tal y como es revelada por las diversas protagonistas. En esta narración, encontramos un punto de tensión epistemológica, justamente, por los posibles desencuentros entre las formas de apreciar un mismo fenómeno en el relato de distintas mujeres que han vivido violencia de diversas maneras.

Sin embargo, tal recuperación no se centra solo en el sujeto que narra, como sostienen Biglia y Bonet-Martí (2009), sino que representa una construcción de datos a partir del encuentro entre diferentes subjetividades. Así, aun cuando el relato de una persona constituye un producto individual, las indicaciones o preguntas del investigador que lo solicita, y su intervención en la escritura del texto en que reporta lo referido por esa persona contribuyen a conformar la narrativa en sí misma.

Con esta alternativa metodológica se recupera parte del pensamiento de las personas investigadas a través de las historias que construyen y cuentan sobre sí mismas; de igual forma, ofrece posibilidades para obtener datos que propician una especie de ida y vuelta sobre los sucesos incluidos en esas historias y los contextos en los que tienen lugar. De tal modo que el sujeto puede realizar diversas interpretaciones de un mismo suceso si es evocado en momentos distintos de su vida.

Metodología

En el caso de los fenómenos que se estudian en el campo de la violencia hacia las mujeres, un propósito metodológico fundamental del empleo de la narrativa como instrumento de investigación es generar lecturas dinámicas sobre las experiencias que suceden en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas, como explican Suárez y colaboradores (2005). Esta *conciencia práctica* y las dimensiones personales, subjetivas y biográficas de la vida social tienden a expresarse y cobrar sentido a través de relatos. Mediante estos, como señala Bianco (2012), es posible valorar la lógica de reconocimiento que tienen este tipo de actores acerca de los fenómenos sociales; recoger sus representaciones acerca de ellos; descubrir el sentido de lo que sucede, aún si está oculto a primera vista, e interpelar lo que la cotidianeidad ha naturalizado.

Otro de los instrumentos básicos del que se derivan aportaciones de orden narrativo útiles para responder preguntas de investigación es el reporte reflexivo. Este consiste en la redacción de un texto similar al diario, en el que los sujetos escriben sobre determinadas situaciones que viven, por ejemplo, su vida cotidiana o sus experiencias de maltrato por parte de otros u

otras (Prieto, 2011). Se asume, en la investigación, que el conocimiento es temporal ya que proviene de explicaciones que, en un momento dado, nos sirven para comprender el mundo, pero que resultan susceptibles a cambiar ante nuevas evidencias (Packer, 2013). Las formas de indagación empleadas en este capítulo (cuyos objetivos son la terapia narrativa) constituyen una estrategia que conecta, de manera excepcional, la experiencia individual con la dimensión colectiva del individuo, lo que representa un recurso invaluable para abordar problemas y recuperar el discurso subjetivo de las mujeres. Asimismo, permite abordar algunos planteamientos teóricos del campo discursivo-narrativo (Arfuch, 2002) que guardan estrecha relación con las problemáticas de las ciencias sociales, y cuyas categorías están muy presentes en los debates actuales sobre temas de violencia hacia las mujeres.

Es por ello que, en este capítulo, se analizan algunas tendencias de la subjetividad contemporánea mediante el lenguaje, la significación y el discurso de mujeres a partir de sus biografías y procesos de subjetivación. Además, se busca desarrollar una competencia analítica-crítica en metodologías cualitativas que permita una interpretación más afinada de acontecimientos, prácticas, contextos, tendencias y actores.

La voz y mirada de una mujer desde la subjetividad indígena

Soy mujer, indígena, pobre y violentada

Citlalli estaba acostumbrada al hecho de que, por pertenecer a un pueblo originario, las personas nunca la vieran realmente. “Ven a la india...” Como dice Citlalli, perciben la piel

morena, los vestidos y trajes típicos, la cara redonda, los pies desnudos calzados con huaraches de correa; ven los cabellos lacios, negros, brillosos como alambres de púas. Pero no ven que Citlalli es una comerciante y pequeña empresaria muy exitosa, propietaria de dos tiendas medianas en Puente de Camotlán. Que estudió la preparatoria, prácticamente dos veces, debido a que se casó muy joven, cuando apenas cursaba la escuela secundaria. Citlalli casi terminó la carrera de psicología en la Universidad de Guadalajara, pero también debió interrumpir sus estudios porque su esposo cayó preso, producto de un malentendido.

Fue involucrado, por su propia familia, en un asalto y un asesinato del que él apenas sabía nada; su hermano le tendió una trampa con la finalidad de inculparlo en un incidente delictivo que no resultó bien planificado y, al término, acabaron apresados ambos. El cuñado de Citlalli, Víctor, pretendía que Alfonso, su esposo, cayera en la cárcel para poder quedarse con sus negocios y propiedades, hacer a un lado a la esposa y apoderarse de sus cosas. Al final, todo le salió al revés a todos, y los dos hermanos fueron condenados a una pena de veintidós años de prisión.

Citlalli debió abandonar sus estudios para dedicarse de lleno a su tienda de abarrotes y su bodega de cereales. El último domingo que visitó a Alfonso en el penal de Puente Grande, los custodios manosearon todas sus partes íntimas. Citlalli señala que una de las policías, una mujer rolliza, fortachona y masculinizada, casi le metió los dedos de la mano en su vagina con el pretexto de revisar si no ocultaba algo *comprometedor*, antes de pasar a hacer la visita conyugal a su esposo. Aquellos cubículos no tenían nada de privado.

Echar por delante

En el lenguaje antiguo de las mafias y las pandillas, “echar por delante a alguien” significaba arrojar, literalmente, a una persona al frente de un problema sin que este lo supiera. Podía amenazársele para forzarlo a participar en la acción, sobre todo, si ninguna de las opciones anteriores funcionaba. Por lo general, se “echaba por delante” al incauto o al ingenuo para que este recibiera primero los efectos de las agresiones y los contraataques de la operación, (aunque fueran balazos, si se iban a producir estos), pues los líderes preferían utilizar a un tonto como escudo humano y que este resultara herido o muerto antes que ellos. Pero también podía recibir la culpa.

Alfonso había dejado Puente de Camotlán, su pueblo natal en la Yesca, en Nayarit, hace más de siete años, para irse a trabajar como conductor de camiones a Las Vegas. Tenía su novia, Citlalli, una muchacha wixárika muy lista, proveniente del Crucero de Miguelón, en la frontera del norte de Jalisco y Nayarit, con quien engendró cuatro niños (tres varones y una pequeña) en sus idas y venidas desde Nayarit hacia el extranjero. Desde los Estados Unidos, le mandó dinero a lo largo de aquellos años para que comprara un terreno de buen tamaño, cerca del centro de la comunidad.

Pero el progreso y la abundancia producen, a su vez, envidia y emociones malsanas, a veces, en los miembros de la propia familia; en especial, en ellos y en la gente en quienes, supuestamente, se confía y ama. Al ver el éxito de su hermano, Víctor reunió cierta cantidad de dinero y la entregó a un coyote que prometió ayudarlo a cruzar la frontera. Sin embargo, al llegar a la ciudad de Laredo no volvió a saber nada de aquel contacto, de manera que perdió la totalidad de sus ahorros y

se quedó varado en la frontera por varios años. Ahí, conoció a Lucila, una chica migrante guatemalteca, madre soltera de dos niñas, y se involucró sentimentalmente con ella.

Lucila no solo lo inició en el consumo de drogas duras y lo envió con ellas, sino que lo puso en contacto con una serie de individuos dedicados a las más variadas actividades ilegales. Vivieron debajo de un puente en Tijuana durante más de seis meses con las niñas de la guatemalteca, gastaban el poco dinero que tenían en droga, dormían en cajas de cartón y comían desperdicios de los contenedores de basura. Así es que, en un momento dado, los padres de Víctor le enviaron dinero para el pasaje de regreso a Nayarit, y este decidió volver a su pueblo acompañado de su nueva pareja y sus hijas.

Para enero de 2021, cuando los efectos de la pandemia se relajaban un tanto y los paisanos podían moverse con mayores libertades desde los Estados Unidos hacia México y Centro América, Poncho volvió definitivamente a Puente con la intención de quedarse con su mujer y sus niños. Por su parte, Víctor se había rehabilitado, en apariencia, de su adicción a la marihuana, el alcohol, la cocaína y el cristal. Había ahorrado cierta cantidad de dinero en Tijuana y planeaba intentar hacer vida con Lucila en Puente de Camotlán, incluso, iniciar algún negocio también.

Con la ayuda de un par de amigos de la infancia, planeó un negocio que, en la superficie, consistía en adquirir y entregar dos máquinas excavadoras: supuestamente, iban a comprarlas en Guadalajara y llevarlas en un camión hasta Puente de Camotlán para hacérselas llegar a su nuevo dueño. En apariencia, era un buen negocio con el que se beneficiaría tanto la familia como los amigos que les ayudarían.

Cuando invitaron a Poncho a participar —quien ya estaba enfocado en su familia y su bodega—, este pensó que lo incluían debido a sus habilidades y su experiencia como conductor de camiones de carga. En ningún momento sospechó que hubiera un móvil de venganza sentimental, celos, odio y envidia por parte de su propio hermano y su cuñada. Citlalli, la mujer de Poncho, sospechaba que algo malo se traían entre manos su cuñado y la expandillera Lucila. Por lo que se opuso a que su marido participará en aquel negocio cuestionable en el que se le ofrecía tanto dinero por no hacer prácticamente nada.

Condujeron una helada madrugada de finales de enero a través de la carretera de Bolaños y luego de Colotlán a Guadalajara. Ya en la capital de Jalisco, tanto los hermanos como sus amigos se contactaron con otros tres individuos a quienes solo Lucila conocía y quienes, supuestamente, harían la entrega de las dos máquinas. Alfonso comenzó a sentir mayor ansiedad cuando dichas personas les dijeron que la mercancía les sería entregada solo hasta la media noche de aquel día. El mismo Víctor se puso inquieto y desconfiado al ver que sus propios planes no encajaban con el nuevo rumbo de los acontecimientos. Llegada la hora, Poncho condujo el camión a donde serían cargadas las máquinas, Víctor y los dos amigos que lo acompañaban desde su pueblo se adelantaron para sacar las máquinas de la bodega, pero tardaron demasiado. Poncho miraba la hora en su teléfono móvil; transcurrió una hora y media mientras esperaba a su hermano y sus acompañantes sin tener noticia de ellos.

En un momento dado, decidió bajarse del vehículo e ingresar en el estacionamiento de la bodega. Apenas conocía la ciudad de Guadalajara, nunca había estado en aquellos rumbos, la extraña situación y la tardanza lo hacían sentir

desorientado. Cuando caminó por el estacionamiento de aquel lugar, sintió un frío helado en la nuca y la espalda. Los testículos se le subieron hasta la garganta al descubrir el cuerpo de un individuo desconocido apuñalado y tendido en el piso, flotando sobre charcos anegados de sangre. Todo ocurrió como en una ensoñación: su hermano Víctor y los acompañantes trataban de abrir un grueso candado por la fuerza, sin éxito, las ropas de estos estaban teñidas de manchas sanguinolentas. Al final, lo que era una trampa para Poncho —a quien su propio hermano planeaba echar por delante y culpar para deshacerse de él y quedarse con sus negocios— acabó siendo una emboscada que otros miembros de un grupo criminal utilizaron para atrapar a Víctor y sus amigos nayaritas.

Horas contadas al ultimátum de Wiricuta

Los campos que rodeaban la población de Puente de Camotlán eran, casi en su totalidad, de carácter ejidal o comunitario. Desde los años ochenta, don Rutilio, el padre de Citlalli, había trabajado, en compañía de sus tíos y hermanos —todos ellos pertenecientes a la etnia wixárika—, para que las comunidades huicholas, ubicadas entre Puente de Camotlán y Tuxpan de Bolaños, tuvieran documentos en regla de sus tierras. Con ello, se protegían de los invasores de terrenos que, ya desde entonces, arribaban desde la mismísima ciudad de Guadalajara, Guanajuato y el Distrito Federal para intentar adueñarse de los terrenos milenarios de las comunidades indígenas. Estos se anidaban en propiedades y territorios que de ningún modo eran suyos, y embaucaban a algunos wixárikas con promesas infundadas, ilusiones y mentiras.

Luego, don Rutilio enfermó de cáncer. Era un líder reconocido que, en varias ocasiones, repitió el cargo de gobernador indígena sin recibir un solo centavo a cambio de su trabajo. Los ingresos con los que don Rutilio sostenía a su familia procedían de su parcela, de un rebaño de vacas y cabras y, sobre todo, de una tienda de abarrotes que logró acientar y hacer crecer bastante a lo largo de muchos años de trabajo y ahorro. En aquel comercio, Citlalli desarrolló las primeras habilidades financieras y monetarias que luego aplicó en la bodega de cereales que fundó con su esposo, Alfonso.

Después de que le diagnosticaron el cáncer, aunque el hombre se debilitaba crecientemente, no paró de trabajar ni de involucrarse en las gestiones relacionadas con su gente. Además de esforzarse por dejar sus animales y negocios en orden por si la enfermedad llegaba a ganarle la carrera antes de tiempo. Don Rutilio había tenido tres hijos de su primer matrimonio, del cual se había quedado viudo. Estos ya eran mayores de edad cuando el líder se encontraba en la fase terminal del cáncer y, debe aclararse, nunca vieron bien ni tenían las mejores intenciones hacia la segunda familia de Rutilio.

Con la segunda mujer, de quien se separó a los pocos años, tuvo dos muchachas: Ramona, la hermana mayor, y Citlalli. La madre de las chicas, aunque era nativa de una comunidad wixárika, al igual que ellos, nunca se sintió muy cómoda viviendo en Puente de Camotlán ni se acostumbró a vivir en la sierra. Ella había crecido en Huejuquilla el Alto y tenía referencias vitales más cercanas a una ciudad de mediana a grande. Jamás se adaptó a vivir en la sierra huichola ni a permanecer junto a un comerciante y campesino, por lo que eligió dejar a sus hijas con él y volver por su cuenta a la casa

de sus padres. Cuando Citlalli estaba por graduarse de la secundaria, la enfermedad le ganó la batalla final a su padre.

En los confines de la frontera entre Nayarit y Durango, sin una familia que se preocupara por ella, viendo interrumpidos por la fuerza sus estudios de secundaria, y privada de su libertad, Citlalli fue tomada como una más de las dos esposas que ya poseía Neikame, un comerciante aborígen mitad tepehuano y mitad náhuatl. La niña había aprendido a ser bastante laboriosa siguiendo a su padre desde pequeña, por lo que a Neikame le cocinaba diferentes platillos, atendía su ropa y la limpieza de la casa; realizaba todo tipo de actividades dentro de la casa y al cuidado del campo y los animales. En una marcha a caballo y en mula que les tomaba, por lo menos, una semana, visitaban diferentes ranchos y comunidades, entregaban sus diversos productos en las tiendas y misceláneas de los pueblos y aldeas, sacaban cuentas y recogían pagos.

Hasta que, una mañana, el tepehuano no se levantó más: había sufrido un ataque cardíaco durante la madrugada y murió tranquilo mientras dormía. Neikame había sido un hombre muy trabajador, había dejado su vida en la labor, jamás puso una mano encima a ninguna de sus mujeres ni a sus hijos, siempre proveyó sustento económico y manutención a su numerosa familia. Su vida entera estuvo enfocada en generar productos nuevos y comercializarlos en la sierra para crear recursos que beneficiaran a su familia. Crio a sus hijos, cuidó sus parcelas y sus numerosos animales, en cierto modo y a su manera, había sido un hombre rico, bondadoso y afortunado.

Citlalli había guardado ciertos ahorros, mismos que Neihikame le permitió acumular y esconder sin decirle a nadie, de pequeñas ganancias que le quedaban para ella y sus niños luego de cada viaje con su marido. Después de que fuera

sepultado el anciano tepehuano, la chica huichola se apresuró a recoger sus pertenencias, debido a que los hijos de Nehikame la estuvieron observando para averiguar el lugar dónde ocultaba sus ahorros.

Una madrugada de domingo, Citlalli desenterró una cajita de hierro que le obsequió Neikame, la tenía sepultada al pie de un árbol de mango en el corral de la casa. La abrió con cuidado para verificar su contenido: había más de cincuenta mil pesos acumulados a lo largo de siete años. Ella sabía que con esa cantidad podrían sobrevivir durante buen tiempo en cualquier lugar sin preocuparse. Incluso, podría emprender algún pequeño negocio o comercio si era capaz de administrarlos bien. Citlalli sabía que ella podía conseguirlo.

A su regreso en el municipio de Puente de Camotlán la sorprendió una realidad que era sobremanera diferente. En cierto modo, fue una situación favorable para ella o que, quizá, supo aprovechar: se dirigió directamente con el jefe de la policía (que en realidad era el jefe del crimen organizado que controlaba el municipio) y logró negociar que le restituyeran un pedazo del terreno que otrora fuera de su padre, mismo que tenía una pequeña construcción de dos habitaciones en la que, antaño, se ubicó la tienda de abarrotes de don Rutilio. Cada vez que los habitantes de Puente de Camotlán pasaban frente al comercio y miraban el letrero de la tienda, recordaban con cariño, sobre todo quienes lo habían conocido, al líder y comerciante que fuera el papá de Citlalli y que tanto ayudó, en su tiempo, a la comunidad y las familias.

Del penal estatal al penal federal y el dictado de la sentencia

Después de que Alfonso y su hermano Víctor permanecieran por más de catorce meses en el Penal Estatal de Puente Grande, en Jalisco, la familia recibió la terrible noticia de que sus esfuerzos no habían rendido fruto, pues se les dictó sentencia por asesinato, robo calificado y asociación delictiva. Se les dio una condena de diecinueve años a cada uno. Aquella noticia desmoronó, prácticamente, a la familia, a excepción de Lucila, quien regresó casi de inmediato a la frontera para intentar, de nueva cuenta, ingresar a los Estados Unidos. Dejó a sus hijas y a un pequeño varón que había nacido en Puente de Camotlán en los últimos años al cuidado de los padres de Alfonso. Con lo que evadió la responsabilidad tanto de cuidar a sus hijos como de la implicación que había tenido, desde el inicio, en el crimen. Los padres de los muchachos gastaron una enorme suma monetaria en la contratación de un abogado.

Los primeros meses, Citlalli fue a visitar a Alfonso, pero pronto, este, presionado por su hermano también preso, por sus padres y el resto de sus hermanos, comenzó a exigir a Citlalli que vendiera los dos terrenos de las tiendas para financiar al nuevo abogado. La chica wixárika entró en una crisis y un dilema emocional. Para ese momento, se había constituido ya como una próspera comerciante, había construido tanto su propia tienda como el comercio de cereales y forrajes con el dinero que le mandó su pareja desde los Estados Unidos, el cual administró con gran éxito. Ahora corrían peligro, ella y los cinco hijos que ya tenía, de quedarse completamente sin nada, tan solo por la presión de la familia que creía en las promesas de un abogado cuestionable, quien tampoco ofrecía garantías reales, sino palabras bonitas y sueños. Después de varias semanas de

cavilar y reflexionar, Citlalli decidió dejar a Alfonso en prisión cumpliendo su condena, y proseguir ella sola cuidando a sus hijos y administrando los dos comercios.

Sobreviviendo al cáncer. La esperanza de Esperanza

El Sáuz es una zona de Guadalajara compuesta por cientos de torres de departamentos donde viven miles de familias jaliscienses desde hace décadas, que se ubica cerca del célebre cerro del Tesoro y de la avenida Colón. Las diferentes empresas de construcción que participaron en su origen y desarrollo, en su empeño por construir más edificios para venderlos y aprovechar lo más posible los terrenos con que contaban, pusieron en pie demasiadas torres y no dejaron casi nada de espacio libre para zonas verdes y de esparcimiento. Esto generó, con el tiempo, que aquellos niños que llegaron con sus padres en los primeros tiempos del Sáuz crecieran en espacios poco aptos para el desarrollo psicológico y emocional: encerrados, con problemas perceptuales debido al hacinamiento, cercanos a vicios, sin desarrollar hábitos saludables ni culturales benéficos.

La señora Esperanza vivió con sus hijos en el Sáuz desde que compró su departamento por medio de un programa de interés social hace más de veinte años, cuando trabajaba en una fábrica de pestañas y uñas artificiales. Luego se salió de aquella empresa y comenzó a manufacturar las uñas y pestañas por su cuenta, es decir, se volvió independiente. Ella misma realizó sus pagos del Infonavit hasta liquidar por completo su deuda.

Sus hijos aún eran estudiantes cuando el vecino de la planta de abajo inició con problemas. Se sabía que se dedicaba a asaltar motociclistas y despojarlos de sus vehículos; siempre fue un niño al que su madre le permitía hacer lo que quisiera

sin ponerle ninguna restricción. Al crecer se volvió alguien sin piedad y problemático. Una vez que cometía un atraco, ocultaba la motocicleta en su departamento y la desarmaba para vender las piezas. Los miembros del crimen organizado o *de la plaza*, como se les llamaba, habían detectado sus actividades y, movidos por las quejas de los habitantes del Sáuz le habían hecho llegar diversas amenazas para que dejara de molestar a la gente. El acabose llegó cuando aquel individuo asaltó a una persona vinculada con los propios grupos criminales: lo despojó de una motocicleta bastante grande y costosa. La señora Esperanza escuchó las amenazas que le lanzaron varias personas una tarde. Luego, sin saber si el criminal había desaparecido o se encontraba en su apartamento, alguien prendió fuego por la ventana al sitio donde tenía almacenadas todas las motocicletas y piezas robadas.

Hace doce años, Esperanza fue diagnosticada con cáncer de mama. Tras detectarle una tumoración en el seno izquierdo debió ser sometida a una cirugía. El cáncer se desarrolló hasta el grado tres, el más severo y peligroso, lo que la llevó, casi, a la fase terminal. A pesar de ello, la señora Esperanza se sometió con paciencia y fe al tratamiento de su médico, y vivió innumerables procedimientos de radiación y quimioterapia.

En una de sus visitas para tomar sus tratamientos, primero en el IMSS y luego en el Antiguo Hospital Civil de Guadalajara, conoció a la señora Sandra, también paciente de cáncer de mama. Sandra se dedicaba a apoyar a otras mujeres con el mismo padecimiento, brindaba acompañamiento emocional y daba pláticas de autoayuda en los pasillos de los hospitales. Tenía grupos de WhatsApp de pacientes y familiares y, de alguna manera, sin buscar en lo absoluto ningún tipo de popularidad, reconocimiento ni fama, había constituido un grupo de ayuda

que brindaba sostenimiento emocional a muchas personas. Esperanza no tardó en entablar amistad con Sandra y, rápidamente, fue aceptada como parte del grupo que, en aquellos años de 2010, no tenía nombre ni reconocimiento institucional. Sandra lo hacía por puro amor a las pacientes; su trabajo consistía en generar espacios para que las mujeres pudieran expresarse, contar sus experiencias, simplemente, para escucharse.

En Jalisco, durante el año 2020, se reportaron quinientas noventa y siete muertes por cáncer de mama, de manera que ocupa el décimo segundo lugar a nivel nacional respecto a mortalidad. De ahí que, desde las edades más tempranas, debamos impulsar acciones de promoción, la autoexploración mamaria mensual y la exploración clínica anual, así como la toma de mastografía en las personas de cuarenta a sesenta y nueve años de edad. Debido a la pandemia de COVID-19, en 2020, disminuyeron las acciones de tamizaje en todo el país y en el mundo, y Jalisco no fue la excepción. Sin embargo, no se ha dejado de ofrecer este servicio y se redoblaron esfuerzos.

Actualmente se estima que fallecen entre 22 a 30 mujeres por día en el país, lo más severo de todo esto es que es en un rango de edad de entre los 30 y 54 años de edad, con una mayor incidencia. Podríamos detectar con la mastografía lesiones cuando no es posible siquiera palparla o visualizar algún cambio a simple vista, por ello la insistencia de acudir a realizarse una mastografía ya que se podría reducir la mortalidad de forma estimada hasta en un 30 por ciento por cáncer de mamá. (Cabrales, citado en Mora, 2021, párr. 8)

Algo que descubrió Esperanza es que el cáncer, contra todos los pronósticos y tratamientos, podía regresar. Así ocurrió con Sandra, su amiga de batallas, quien, tras haberse distanciado un poco del grupo de las pacientes con cáncer, creyendo haber superado esta prueba, recayó ante el mismo padecimiento que terminó, finalmente, con su vida.

Los ojos de Sara: violencia y resiliencia ante la ceguera

Las imágenes del papel tapiz de imitación madera sobre las paredes humedecidas del viejo consultorio ubicado en Santa Tere, en Guadalajara, y los estantes de hierro despintados, con diferentes colores, repletos de frascos color ámbar llenos de medicamentos homeopáticos son parte de los primeros y escasos recuerdos que Sara guarda en su memoria visual para el resto de su vida. El antiguo cuadro de repujado que representaba a una niña rodeada de conejitos, al centro del consultorio, nadie recordaba qué tan viejo era ni cómo llegó a ser propiedad de la familia. Desde pequeña, Sara gustaba de imaginar que conocía la historia de aquella niña del grabado: igual que ella, la pequeña había perdido a su madre cuando era muy chica, entonces, había adoptado una familia de conejos que eran como sus hijos, a los que ella cuidaba. Por eso, Sara también adoptaba conejos y gatos y los cuidaba, desde sus primeros años, como hijos.

Algunas de aquellas diluciones médicas llevaban más de cuarenta años añejándose y macerándose, a eso se debía la efectividad probada que mantenía llena la consulta de don Tacho, el homeópata. Sara fue asistente de su padre durante más de veinticinco años. Su función era mezclar los preparados de un medicamento y otro según las prescripciones del

médico, apuntar las indicaciones en una etiqueta, pegarla en el recipiente de vidrio con gotas o chochos de azúcar y entregarla al paciente. Don Tacho también era invidente, hacía más de tres décadas que el glaucoma y la diabetes se habían llevado, paulatinamente, su vista. Cuando la ceguera se apoderó de él por completo, Sara y sus tres hermanos aún eran niños. La más grande, Sara, asumió de inmediato el papel de asistente de tiempo completo del médico. La chica había dado señales de una pérdida progresiva, aunque algo lenta de su vista, del mismo modo que su padre.

La familia de don Tacho, aunque lograba cubrir casi todos sus gastos, la mayor parte del tiempo, vivía algo ajustada económicamente, así que Sara debió abandonar la escuela para apoyar a su papá con la consulta. No tenían demasiados recursos económicos, a pesar de ello, era una familia de grandes lectores y gente estudiosa. Sus hermanos leían de dos a tres títulos por mes, estudiaban el idioma inglés por su cuenta en un curso de los años setenta editado por la Reader Digest en discos de acetatos. Así, Sara aprendió a entender y hablar el inglés con fluidez. También leía, con ansia y prisa, libros de medicina, historia, psicología, novelas y relatos. Tras finalizar el curso de inglés, consiguió otro, en discos LP, editado por Novedades, esta vez de italiano, idioma en el cual se volvió experta. Soñaba con estudiar psicología o convertirse en maestra de idiomas, ser traductora políglota y viajar por todo el mundo, conocer lugares y comunicarse con toda clase de personas de diversos países; empero, la situación económica de la familia le impedía desprenderse de los pasos de su padre.

Sara recuerda que, primero, dejó de percibir las sombras y los puntos. Cuando fue consciente de ello, se dio cuenta de lo necesarias que eran las sombras para apreciar, adecuadamente,

los objetos del mundo, así como los puntos para captar los detalles de los objetos y las formas. Al poco tiempo, a ese paso, ya no lograba percibir los fondos que había detrás de las figuras, entonces, una angustia indecible se apoderó de ella.

Durante dos años, entre los diecisiete y los diecinueve años de edad, Sara intentó fingir que no pasaba nada y que su vista no se debilitaba y difuminaba. Esa fue una de las primeras maneras en las que afrontó dicha situación. La verdad es que tampoco podía hacer mucho salvo tratar de estudiar y leer lo más posible antes de que la oscuridad invadiera sus ojos por completo. El glaucoma congénito es, en la mayoría de los casos, progresivo, irreversible e imparabile. Los años transcurrieron, sus hermanos crecieron y lograron estudiar gracias a los ingresos económicos generados en el consultorio.

Un día, un homeópata de origen hindú se presentó en el consultorio de su padre, atraído por la fama que el anciano invidente tenía entre sus clientes. El hindú comenzó a comprarles diluciones de las que ellos mismos cultivaban y preparaban en su casa y, aparentemente, se las llevaba hasta la India para comercializarlas. Luego, Pankhaj, como se llamaba el barbudo y alto hombre, descubrió la habilidad de Sara con los idiomas, así que comenzó a pedirle que tradujera tratados y manuales de homeopatía del inglés al español, de esa manera, comenzó una relación comercial que evolucionó con los años. Él pagaba poco, en realidad, por el trabajo de traducción, además, llevaba cajas con decenas de cintas de audio grabadas en inglés, las cuales contenían volúmenes enteros e, incluso, enciclopedias de homeopatía y medicina naturista. Cuando la diabetes causó la muerte de don Tacho, Sara continuó atendiendo a los pacientes de su padre.

El estado de shock es una especie de adormecimiento psíquico. La persona atina a nada, no llora ni ríe, cae en el mutismo, pues la ha impresionado tanto esa pérdida (en este caso, de sus ojos) que no sabe cómo reaccionar, hasta que toma conciencia, en pocas semanas, de su nueva condición. Se sumerge en un estado depresivo tal que solo quiere morir. Muchas veces, en esta etapa, las personas intentan suicidarse, reaccionan con violencia, quieren estar solos. Quienes les rodean en esos instantes deben ser muy comprensivos y darse cuenta de que las palabras de consuelo poco podrán hacer por ellos, pero sí es muy importante que sientan la amorosa compañía de otros a su lado (Tapia, 2005).

El proceso de aceptación de la ceguera es un nuevo nacimiento. Mientras quien la enfrenta no comprenda que la persona con vista o normovisual que era ya ha muerto, no podrá manifestarse la nueva persona, ciega, pero con grandes capacidades de readaptación. Si aplicamos este principio a la rehabilitación de las personas ciegas, podemos decir que en tanto el ciego no renuncie psicológicamente a su antigua vida de persona con vista, no podrá resucitar como persona ciega rehabilitada. El aprendizaje del sistema braille, el uso del bastón, el método de cálculo mediante sorobán y todas las técnicas que le permitirán desenvolverse normalmente en el medio pasan por esta toma de conciencia de su nueva vida y la aceptación de dicha condición.

Con la pandemia de 2019, las invitaciones pararon drásticamente y la gente la olvidó de manera definitiva. Esto último, le cuesta reconocerlo. Con ello, también se detuvo la posibilidad de acceder a espacios públicos donde Sara vendía sus libros, con cuyos ingresos se sostenían económicamente ella y su mamá. Al no poder vender libros, dejó también de escribir

porque no había dinero para editar materiales nuevos o reeditar los viejos títulos de las obras que escribió hace muchos años, desde los noventa, mismas que se vendían muy bien, como pan caliente.

Sara ha tenido que reconocer, con todo el dolor de su corazón, que buena parte de la crisis en la que se vio envuelta se debió a todos los vacíos emocionales que existían en su vida. Vacíos que intentó tapar en lugar de afrontarlos, ponerlos en tela de juicio y sanar. Además, poco antes de la pandemia había terminado una relación de violencia con una pareja invidente también. Este individuo la agredía físicamente, además de que dependía del consumo de drogas y sustancias. Sara pasó tres años enganchada a él, tratando de cargarlo a sus hombros y sacarlo adelante emocionalmente.

Hallazgos

En estas narrativas de historias de vida, encontramos a mujeres capaces de resistir la adversidad, quienes, en sus experiencias, han formado espacios sentipensantes y resilientes, al describir una especie de círculo narrativo doloroso. En el cual, primero, enfrentan una serie de problemáticas que, aparentemente, las superan por completo y las hacen sentir indefensas, frágiles, vulnerables. Después, resurgen, poco a poco, hasta llegar a un encumbramiento o empoderamiento. Al parecer, tras las experiencias de crisis, estas mujeres guerreras se vuelven casi indestructibles.

Gran parte de las experiencias difíciles y problemáticas vividas por estas mujeres tejen algunos denominadores comunes: las obligaron a ponerse a prueba y a aplicar todos los recursos emocionales e intelectuales con que contaban. Mas este

capital que aumentó en la medida en que las mujeres resilientes vencían los obstáculos.

Como resultado de este tipo de vivencias, las mujeres adquirieron una sabiduría vital y un arsenal de recursos aún mayores que las mostraban más vivas, fuertes y empoderadas.

Conclusiones

En la reflexión anterior, se insiste en la idea de que el sujeto —en este caso, las mujeres que vivieron experiencias violentas desde diversos ámbitos de la vida cotidiana— es una entidad en la cual convergen circunstancias de orden estructural que afectan su experiencia de distintas maneras. Por tanto, su narrativa acarrea parte de la información sobre estos efectos, lo que da cuenta de la asimilación que hace el sujeto de tales circunstancias, así como de los cambios que se producen en ellos como resultado del avance del tiempo.

También, se ha señalado que los datos primarios —de los que se deriva la narrativa de la historia de vida— ayudan al investigador a producir explicaciones, fundamentalmente, a través de la interpretación. Con la cual, es posible comprender el objeto de estudio que incluye, entre otros elementos:

- los códigos en que la experiencia es expresada por quienes la viven;
- las combinaciones de hechos que modifican o alteran una experiencia;

- las visualizaciones sobre sí mismos y su entorno presente, pasado y futuro, creadas por los sujetos en relación con aspectos concretos de su vida y la de los otros;
- las cuestiones de orden emocional y social que se generan alrededor de su participación en las acciones situadas en la vida cotidiana y otros escenarios.

La finalidad de este capítulo es la aportación que hace la narrativa a un campo de conocimiento como la investigación sobre mujeres en diversos contextos. No obstante, esto puede encontrarse mediado tanto por la naturaleza de la narrativa que se obtiene como por las distintas construcciones reflexivas del investigador. En este sentido, lo recuperado en el relato conlleva, muchas veces, no solo la versión de los sujetos sobre las causas y condiciones en que viven determinadas problemáticas, sino también una especie de marco conceptual natural de explicación. Esto ocurre en la medida en que, sobre su discurso, el investigador realiza operaciones de descripción, análisis e interpretación, las cuales no deben distanciarse de la experiencia de los sujetos y de los términos en que es emitida, en este caso, por ellas.

En otras formas de investigación (como las que implican obtener y procesar datos de carácter estadístico, por ejemplo, para documentar un problema como la violencia hacia las mujeres), se puede llegar a conclusiones como la de que no se alcanza a desarrollar, en los términos esperados, la narrativa de los actores —en este caso, de las violencias que pueden vivir las mujeres en diferentes escenarios—. Sin embargo, esta puede dar cuenta de cómo se enlazan determinadas disposiciones individuales con algunas circunstancias que intervienen

para que se dé esa insuficiencia en un momento dado. De este modo, se puede profundizar en el análisis de otros elementos de la experiencia que tienen relación con el problema, tales como las prácticas de violencia familiar, en instituciones públicas y en contextos estructurales y culturales de las que son víctimas las mujeres, así como el papel de otras violencias emergentes.

Por otra parte, las coincidencias que se aprecian en los relatos de mujeres en diversos contextos, si bien no se pueden traducir en generalizaciones, sí dan lugar a una serie de explicaciones compartidas, pues presentan componentes comunes. Estos son útiles para contrastar afirmaciones que no toman en cuenta elementos de la experiencia, como los mencionados, con ello, se contribuye a documentar y producir nuevas búsquedas. Si se asume, en la investigación, que el conocimiento es temporal (como se mencionó anteriormente), las formas de indagación como la narrativa impulsan el desarrollo de nuevas interrogantes sobre la realidad, generadas a partir de la recuperación de la experiencia de quienes interactúan en ella.

Referencias

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Bianco, I. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación*, (4), 89-100.
- Biglia, B. y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción narrativa como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), 1-25.
- Fricker, M. (2007). La injusticia epistémica. Herder.

- Mora, Y. (2021). Por cáncer de mama, en Jalisco mueren 597 mujeres en 2021. *El Informador*. <https://www.informador.mx/jalisco/por-cancer-de-mama-en-jalisco-mueren-597-mujeres-en-2020-20211005-0158.html>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Universidad de los Andes.
- Prieto, M. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato, Guadalajara*. Universidad de Guadalajara.
- Tapia, C. (2005). *Psicología de la ceguera*. Universidad de Chile. <https://tiflogia.blogspot.com/2005/09/psicologa-de-la-ceguera-ivn-tapia.html>
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.

**MANIFESTACIONES DE VIOLENCIA SIMBÓLICA DE
GÉNERO EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL CAMPO EDUCATIVO**

**MANIFESTATIONS OF SYMBOLIC GENDER VIOLENCE
IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR THE
EDUCATIONAL FIELD**

Andrea Belén Vargas Gómez
Estudiante de Pedagogía de la Universidad Pedagógica
Nacional, Tlaquepaque
andysfeliz58@gmail.com

Josué Eduardo Villegas Reyes
Estudiante de Pedagogía de la Universidad Pedagógica
Nacional, Tlaquepaque
villegasreyesjosue@gmail.com

Gloria Martínez Martínez
Universidad Pedagógica Nacional, Tlaquepaque
glorymarmar@yahoo.com.mx

Resumen

En el medio universitario de formación de profesionales para el campo de la educación, esperamos que la convivencia, superación, compañerismo, solidaridad y compromiso con la mejora social impere en toda la institución y trascienda a la comunidad. Sin embargo, en las prácticas educativas (docentes, administrativas, incluso de gestión y organización escolar), existe, de manera poco cuestionada, una dominación por parte

de quienes mantienen el poder cultural, económico y social; y, al mismo tiempo, una sumisión, aceptación o *normalización* de quienes se encuentran del otro lado de esta desproporcionada *balanza*. De este modo, las prácticas, concretadas en formas casi o totalmente imperceptibles de violencia, son el centro de esta investigación, pues, si bien son un tanto complejas de estudiar por su invisibilidad (al ser modelos instaurados y perpetrados en la cotidianeidad sociocultural e institucional constituyen lo subjetivo del capital cultural y social de los individuos), analizarlas resulta necesario para su detección y prevención. En correspondencia con lo anterior y con una metodología cualitativa fundamentada en la etnografía y fenomenología, el principal aporte del presente estudio consiste en presentar los patrones en que se manifiesta la violencia simbólica de género en una institución de educación superior enfocada en el campo educativo de la zona metropolitana de Guadalajara.

Palabras clave: educación, género, institución superior, poder dominante, violencia simbólica

Abstract

In the university environment of training professionals in the field of education, we hope that coexistence, improvement, camaraderie, solidarity and commitment to social improvement prevail throughout the institution and transcend to the community. However, in educational practices: teaching, administrative, even school management and organization, there is (unquestionably) an asymmetric use of domination by those who maintain cultural, economic and social power; and, on the other hand, there is submission, acceptance or *normalization*, by

those who find themselves on the other side of this disproportionate *scale*. In this way, the practices, embodied in almost or totally imperceptible forms of violence, are the center of this research, because, although they are somewhat complex to study, due to their invisibility (they are models established and perpetrated in everyday sociocultural and institutional constituting the subjective cultural and social capital of individuals), their analysis is necessary for their detection and prevention. In correspondence with the above, and with a qualitative methodology based on ethnography and phenomenology, the main contribution of this study consists of presenting the patterns in which symbolic gender violence is manifested in a higher education institution in the educational field of the zone metropolitan of Guadalajara.

Keywords: education, gender, higher institution, dominant power, symbolic violence

Introducción

Hablar de violencia es introducirse en un tema complicado y de difícil conceptualización. En este documento, tomaremos como base a Lawrence, para quien, la violencia es: “todo género de acciones que resulten o sean intentadas para provocar un serio perjuicio para la vida o sus condiciones materiales” (1970, citado por Rodríguez *et al.*, 2020, p. 2). En este sentido, puede decirse que la violencia ha estado presente en mayor o menor medida en todas las sociedades, “es tan vieja como el mundo” (Blair, 2009, p. 12), adquiere muchas formas y tiene múltiples implicaciones al interior de sus estratos: comunidades, familias, escuelas, medios de comunicación, etcétera. Hoy en día, se

le considera una categoría que, dada la amplia variedad de situaciones y fenómenos a los que refiere, adopta múltiples y disímiles significaciones de acuerdo con las dimensiones sociales que se estudien (Nordstrom, 1997, citada por Blair, 2009). Así, bien se puede hablar, con particular singularidad, de violencia de Estado; violencia estructural o violencia cotidiana, entre muchos otros tipos (Blair, 2009).

Este documento se centra en la violencia simbólica de género, tema actualmente trascendente en la discusión político-social e, incluso, en la vida cotidiana. Por ser invisible y compleja, es que resulta tan peligrosa, de ahí la importancia de investigaciones que expongan dicho fenómeno para ser identificado, prevenido y analizado desde perspectivas que ofrezcan visualizar y crear cambios culturales estructurales que conlleven el respeto de los derechos humanos de todos los individuos.

Una breve revisión sobre investigaciones realizadas en México (del 2019 al 2024) arroja resultados poco favorables, pues las aportaciones, aunque significativas, son insuficientes para explicar esta problemática que va en crecimiento. Particularmente, destacamos el papel de las universidades como reproductoras de la forma de pensar y transmitir un significado de opresión y que legitiman la desigualdad e invisibilidad de la violencia ejercida. De igual manera, los resultados muestran lo preocupante de los porcentajes de acoso sexual tanto físico como verbal y la gran impunidad que existe dentro del contexto escolar. Con respecto a cómo los investigadores conceptualizan la *violencia de género*, nos percatamos de que, en múltiples fuentes, es estudiada únicamente como la agresión hacia el sexo femenino, pues se concibió para nombrar las violencias que viven niñas y mujeres. En nuestra investigación, como interés inicial, quisimos ampliar el análisis para incluir, también, a

las posibles víctimas masculinas o pertenecientes a otras identidades de género. A su vez, los alumnos parecen ser los únicos por los que se han preocupado los investigadores. No restamos gravedad a la violencia sufrida por los educandos, sin embargo, existen más actores dentro de la comunidad educativa que experimentan este fenómeno y, pese a ello, son muy poco explorados. Por ejemplo, el personal docente o administrativo que experimenta violencia laboral dada su pertenencia a un género, ya sea por salarios injustos o desproporcionados, encasillamiento en estereotipos, la imposibilidad de ascensos a pesar de contar con las competencias pertinentes, entre otros.

Nos percatamos también, de que gran parte de las investigaciones son publicaciones muy recientes (Chapa *et al.*, 2022; Piedra, 2021; Vázquez *et al.*, 2021); esto significa que el interés ha ido en aumento. No obstante, la violencia de género no es un hecho novedoso, se ha reproducido históricamente, pero su incremento como tema de investigación da buenas señales para seguir trabajando en ello, generar teoría, alternativas, descubrimientos y demás. Todos los estudios anteriormente mencionados provienen de Latinoamérica, espacio donde abundan las desigualdades, los abusos y maltratos. Las investigaciones en materia son un gran primer paso para incrementar el interés por esta problemática e ir en busca de alternativas sostenibles, eficaces y realistas. En cuanto a la metodología, están a la par los paradigmas cuantitativo y cualitativo; gracias a esto, podemos complementar idóneamente la información recabada con explicaciones, narrativas, conteos y frecuencias, fundamentales para representar la realidad acontecida. Los datos estadísticos nos revelan la verdadera magnitud del fenómeno en nuestro entorno, mientras que la parte cualitativa nos permite comprenderla mejor e identificar sus tipos y razones. Ahora bien,

algo significativo es que los estudios abordan únicamente una violencia perceptible, por ejemplo, la física, verbal o sexual, que, aunque son graves, no estudian el tipo de violencia que hoy nos interesa: *la violencia simbólica de género*, aquella *invisible*, normalizada y difícil de detectar.

Bajo estos parámetros y aportes de investigación educativa, fue que planteamos como preguntas principales: ¿qué tipo de manifestaciones de violencia simbólica de género padece el personal docente de una institución universitaria según su sexo?; ¿cuál es el de mayor recurrencia? y ¿cómo la perciben y de qué manera les afecta?

La violencia simbólica de género

En la conducta humana, la violencia se encuentra fundamentada en un esquema de poderes desiguales, cuya intención es controlar y someter a un individuo o grupo de individuos para lograr sus objetivos propuestos. Corsi plantea que es “una forma de ejercicio de poder mediante el empleo de la fuerza (física, económica, psicológica, política, etc.), que implica la existencia de un arriba y un abajo simbólicos, que adoptan habitualmente formas de roles complementarios como padre-hijo, maestro-alumno, hombre-mujer” (1995, p. 16). Las formas en que puede manifestarse van desde el factor económico (intentar dependencia económica); psicológico (provocar miedo, amenazas, intimidación, etcétera); emocional (minimizar la autoestima de una persona); físico (golpear, empujar, escupir...), sexual (acoso, tocamientos sin consentimiento, violación), entre otros. Los tipos son extensos y se manifiesta de manera diferenciada por características que se comparten como grupo; por ejemplo, las mujeres, los grupos raciales, etcétera.

Dado que el concepto de violencia implica el complemento de roles, es importante subrayar que existe también un tipo de *violencia que se ejerce por género*; es decir, aquella que hace referencia a todo acto dañino en contra de un sujeto o grupo de sujetos por causa de los estereotipos, jerarquía y valores asignados con base en su sexo. Conviene enfatizar que, aunque se habla de género de manera general, es a las mujeres a quienes las estructuras de poder basadas en el género minimizan y colocan en situación de riesgo frente a múltiples formas de violencia. La *violencia de género* se entiende, entonces, como aquella construcción social de sentidos y significados asociada a una persona según su sexo (es decir, el ser hombre o mujer) que condiciona la actuación, valoración y distribución del poder (real o simbólico) *inequitativo* para las mujeres como grupo social (González, 2003). Esta puede ser bastante notoria pues brinda señales de alerta que deberían impulsarnos para comprometernos a actuar, pero... ¿es posible que este tipo de violencia pase desapercibida? Existe un tipo de violencia denominada por Bourdieu como *violencia simbólica*, que, a través de formas cotidianas de comunicación e interacción, se impone mediante procesos de interiorización y apropiación, determinados valores, comportamientos, preferencias, actitudes y prácticas que, en su conjunto, orientan la percepción y acción del sujeto, es decir, guían sus modos de ser, estar y relacionarse con el mundo, y, al no ser más que la forma incorporada, no cuestionada, de las estructuras objetivas de las relaciones de dominación, hacen que ésta se presente ante las situaciones sociales como la respuesta adaptada, natural y, por tanto, inadvertida, pero que, por su uso práctico rutinario, interiorizado como *habitus*¹, llega

¹ Para Bourdieu (2007), lo social tiene una doble ontología, por una parte, está

incluso, a ser aceptada, avalada y sostenida por la propia víctima (Linares *et al.*, 2019).

En escenarios como las universidades, donde interactúan estudiantes, docentes, directivos y administrativos bajo reglamentos y jurisdicciones, la violencia directa, física, observable, parece ser un fenómeno no tan común. Pero, dadas las relaciones de poder y jerarquías que allí se desarrollan, son espacios sociales y políticos cargados de símbolos, imágenes y mensajes idóneos para la gestación de la *violencia simbólica de género*, cuya característica principal es ser silenciosa, oculta, difícil de evidenciar y por contar con la aprobación del dominado (Bourdieu y Passeron, 2001). Ahora bien, las formas en que esta puede manifestarse se observan cuando una de las partes es discriminada, devaluada por ciertos rasgos, atributos o conductas mediante la atribución de roles exclusivos, reproducción de estereotipos de género, humillación y desigualdad (Conapo, 2018). La lista puede ser extensa y los medios de

configurado por estructuras objetivas (materialmente observables, medibles y cartografiables), independientes de la voluntad de los agentes individuales y grupales; y por otra, por las estructuras subjetivas (esquemas de percepción, acción y pensamiento). La relación dialéctica entre las dos, por parte de los sujetos, da lugar a la representación que estos se hacen del mundo social, es decir, a la construcción de su propia visión del mundo, que incluye la visión de su propia posición en ese mundo con la que estructuran su accionar en el mismo (Capdevielle, 2011). De esta forma, se configuran como un “sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente, y, sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”, es decir, como *habitus* (Bourdieu, 2007, p. 87).

reproducción, muy variados. Concretamente mencionaremos los siguientes:

I. El *sexismo*, actitud discriminatoria que consiste en desarrollar y perpetrar comportamientos, conductas, prejuicios, creencias, símbolos y costumbres que fomentan estereotipos y minusvalía de otras personas con motivo de su sexo o género. La Organización de las Naciones Unidas estima que nueve de cada diez personas en el mundo tiene prejuicios sexistas (Bertran, 2021). Otros tipos son: a) el sexismo benevolente, muy desapercibido, pues se expresa mediante comportamientos que son tomados con amabilidad. Por ejemplo, tratar a las mujeres como si fueran frágiles o tuvieran necesidad de protección; b) el sexismo ambivalente, una combinación benevolencia-hostilidad, variando según la concepción de las mujeres como seres inocentes que necesitan protección o como personas manipuladoras que deben ser dominadas (p. ej. diferenciar entre mujeres *buenas* y *malas* conforme cómo visten y se comportan); c) el *mansplaining* (Solnit, 2016), se expresa en la condescendencia y el paternalismo menospreciando la inteligencia de la mujer con la que están hablando porque se fundamenta en la idea de que su capacidad de comprensión es inferior a la de un hombre.

II. Los *chismes*. Son una forma violenta ya que el peso moral sobre las personas causa más daño que un golpe físico: “Baja autoestima, inseguridad, depresión y hasta suicidio son algunas de las consecuencias que pueden desencadenar este comportamiento de la vida diaria, y al cual se le da poca importancia” (Legorreta, 2021). En ocasiones, el chisme es utilizado como mecanismo de control social, discriminación por preferencia sexual o sometimiento de género, especialmente contra las mujeres, pues tiene el fin de degradar o sancionar sus conductas:

“La sociedad está regida por las relaciones de poder, y entonces puede ser una herramienta para aplacar o reproducir estereotipos, por ejemplo, de orientación sexual o roles de género. Es cuando se vuelve violento” (Vázquez *et al.*, 2021).

III. La *exclusión social*, entendida como las situaciones de carencia y aislamiento social generalizadas que sufren los individuos o grupos sociales, resultado de procesos en los que interactúan factores económicos, sociales, políticos y culturales reforzándose mutuamente (Divulgación Dinámica, 2017). Desde la perspectiva de género, los procesos de exclusión social se han estudiado con el enfoque de la interseccionalidad, que hace referencia al análisis de cómo las diversas discriminaciones y opresiones que padece una persona interactúan de manera simultánea configurando su identidad.

IV. *Desvalorización o minimización*. Se habla de desvalorización cuando el agresor somete a la víctima con humillaciones que hieren su autoestima, tratándole de un modo inferior a su dignidad mediante comentarios o actos *normales e insignificantes* (Nicuesa, 2015); expresiones como: “no eres capaz de hacer nada bien”, “tú quién eres”; *castigar* con la incomunicación o el silencio, *desautorizar*, son algunos ejemplos. En cambio, minimizar es restarle atención e importancia a determinada persona: no reconocer el esfuerzo, méritos, trabajo o dedicación, entre otros.

V. La *manipulación*. Está presente en todas las situaciones de violencia; en algunas constituye el primer eslabón de una larga cadena de modalidades. Es simbólica por la dificultad que tiene la víctima para percibirla como tal, pero suele provocarle imposibilidad de tomar decisiones y de libertad de acción. Un factor que obstaculiza su percepción es la creencia general de la sociedad patriarcal de que la mujer debe ser complaciente; romper con estos modelos culturales representa otro desafío para las mujeres.

Algo similar sucede con el *chantaje*, específicamente emocional, que se basa en la manipulación de una persona a través del miedo, el sentimiento de culpa y la obligación. El chantajista tergiversa las situaciones para que la víctima se sienta culpable y, por tanto, obligada a hacer cosas que no desea, que le son incómodas o que le pueden suponer un perjuicio psicológico.

VI. En escenarios como las instituciones superiores, la manipulación y el chantaje van de la mano con el *abuso de poder*, otro tipo de manifestación de violencia simbólica de género. Este implica aprovecharse de la autoridad que se tiene para cumplir sus intereses extorsionando a otra persona.

VII. Subirats (1999) señala el *lenguaje* como otra forma de violencia. Acker (2003) menciona como ejemplo que, en revistas y libros, ha sido convencional el uso del pronombre *él* para referirse tanto a *él* como a *ella* u *hombre* por *humanidad*, lo que se entiende como la no existencia o irrelevancia de las mujeres. Del mismo modo, el lenguaje utilizado para referirse a las profesiones u ocupaciones denota discriminación de género cuando dicha profesión implica un grado de prestigio y poder o subordinación, por ejemplo: presidente, gerente, médico, sirvienta, ama de casa, maestra, etcétera.

VIII. La *tipificación de los papeles* femeninos y masculinos promovida por los medios masivos de comunicación contribuye a la jerarquización de la división de trabajo y la transmisión de estereotipos de género tanto en el ámbito laboral o público como personal o privado, actúan como modelos de desigualdad y representan una fuente de educación informal (Belmonte y Guillamón, 2008), donde las mujeres ocupan un lugar secundario y subordinado (Subirats, 1999). Subirats y Brullet (1999, citadas en Belausteguigoitia y Mingo, 1999) señalan que, en la educación, existe una tendencia de las y los docentes a prestar

mayor atención a los hombres, discriminar lingüísticamente ambos sexos y señalar comportamientos diferentes entre ellos y ellas. Según Graña (2008), a los hombres se les educa para manejar el poder, mientras que a las mujeres se les instruye para que impriman, en las distintas actividades que desarrollan, los roles maternales y domésticos. Para este autor, una forma frecuente en que se presenta es el desprecio o desvalorización de algunas profesiones ejercidas por mujeres al ser asociadas y percibidas como fáciles y sencillas. En conjunto, de acuerdo con Bourdieu (2000), la *violencia simbólica de género* afecta generando sufrimiento y humillación. Aún así, su problema principal no es la dominación de uno sobre otro, sino la tolerancia, es decir, la naturalización de este modo de violencia por parte de la víctima. Para comprenderla dentro de las instituciones, es fundamental conocer cómo se manifiesta al interior de ellas, es decir, en el marco de la cultura institucional, mediante sus prácticas cotidianas, observando sus relaciones de poder, estereotipos, representaciones, normas y valores sociales.

Al ser las instituciones de educación superior (IES) centros sociales y espacios que pueden reproducir estereotipos o, por el contrario, romper estas normas socioculturales, damos gran importancia a las investigaciones de violencia de género ya que son una herramienta fundamental para integrar el enfoque de género en políticas, programas, planes y proyectos de desarrollo. Esto contribuye también a una reflexión crítica sobre las formas en que se perpetúan las manifestaciones de violencia al interior de estos recintos, de ahí que planteemos como preguntas principales: ¿qué tipo de manifestaciones de violencia simbólica de género padece el personal docente de una institución universitaria según su sexo?; ¿cuál es el de mayor recurrencia? y ¿cómo la perciben y de qué manera les afecta? Se consideró

como sujetos de estudio a las y los docentes de una institución de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) que imparte licenciaturas afines a la educación, que cuenta con diversidad de figuras profesionales y en la que los estudiantes inscritos son mayoritariamente del género femenino.

Metodología

Se eligió una metodología cualitativa con un diseño etnográfico y fenomenológico para observar los diferentes ámbitos, contextos, interacciones sociales, fases y momentos de una situación ya, en sí, muy compleja y sensible. El diseño cualitativo se adapta especialmente bien a las teorías sustantivas conformándose por proposiciones teóricas específicas a partir de la realidad social que se pretende estudiar, ya que facilita la recolección de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos y pensamientos que conducen al desarrollo de categorías y relaciones que permiten la interpretación de los datos (Quecedo y Castaño, 2002). Las etnografías no solo reportan el objeto empírico de investigación (un pueblo, una cultura, una sociedad), sino que constituyen la descripción-interpretación de lo que el investigador vio y escuchó (Guber, 2011). Más allá del término *cultura*, el foco de interés se encuentra en los patrones aprendidos de acción, lenguaje, creencias, ritos y formas de vida. El punto de vista del informante es cuidadosamente expuesto a través de citas extensas y fieles para comunicar que lo que se describe no es el punto de vista del trabajador de campo, sino los comentarios auténticos y representativos de los participantes. Trata de recoger los discursos completos sobre un tema específico para, luego, proceder a su interpretación, enfocándose en los aspectos culturales e ideológicos, en lugar de

los numéricos o proporcionales, permitiendo una aproximación a las narrativas personales (Erickson, 1973; Rodríguez *et al.*, 2021; Wolcott, 1995). Por su parte, la fenomenología busca comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor, esto es, desde un nivel personal, los motivos y creencias que están detrás de las acciones. Según expresa Jack Douglas:

Las fuerzas que mueven a los seres humanos como seres humanos y no simplemente como cuerpos humanos... son “materia significativa” (ideas, motivos internos y sentimientos). Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El investigador “suspende” o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada. La meta de la fenomenología es transformar una experiencia vivida en una descripción de su esencia, de tal forma que el efecto del texto es de inmediato un revivir reflexivo y la apropiación meditada de algo significativo. (1970, citado por Taylor y Bogdan, 1986, p. 15)

El producto final es una descripción narrativa comprensiva y una interpretación que integra todos los aspectos de la vida del grupo e ilustra su complejidad. La población objeto de estudio fue seleccionada de forma propositiva y correspondió a diez docentes, cinco mujeres y cinco hombres mayores de treinta años de edad de una universidad pública de la ZMG, con experiencia en cualquier licenciatura en educación. Esto con la finalidad de tener pluralidad y variedad de actitudes, experiencias y creencias de las personas que participan dentro de un mismo ambiente para obtener mayor riqueza de testimonios.

Se utilizaron tres técnicas para la recaudación de información. Primeramente, se aplicó una entrevista profunda. La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto recuperar y registrar las experiencias de vida de la gente; en esta, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos o situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001, p. 23). El desarrollo de la entrevista demandó mucha habilidad por parte del entrevistador para recopilar la información requerida de forma completa y objetiva, en un ambiente de respeto, prudencia y cordialidad. Con apoyo de la guía *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo* (Ibertic, s/f), obtuvimos herramientas técnicas para facilitar nuestra tarea. Se consideró un aproximado de entre veinte y treinta minutos para su aplicación; las cuestiones básicas que se trataron fueron: edad, grado académico, ocupación, estado civil y experiencias de vida escolar-laboral que han atravesado en la escuela en torno a la violencia simbólica de género, incluyendo afectaciones y percepciones. Se utilizó una grabadora de audio para registrar la información con precisión e integridad y facilitar su posterior transcripción y análisis. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los participantes con el compromiso de usar la grabación solo para fines de esta investigación.

También utilizamos la observación participante; esta consiste en descripciones detalladas (informes directos y presenciales de la acción social cotidiana y de los escenarios en forma de notas de campo) de sucesos, personas, acciones y objetos en escenarios naturales. El investigador explora inicialmente varias áreas de interés en un lugar y selecciona las que hay que estudiar en detalle, buscando patrones de conducta y relaciones. Anota el lenguaje corporal y gestual del entrevistado como

apoyo para interpretar los datos verbales (McMillan y Schumacher, 2005).

También se empleó el diario de campo para registrar, de manera sistemática y detallada, las experiencias, eventos y situaciones relevantes que ocurren durante el estudio. Para este trabajo, se realizaron observaciones a lo largo de quince días en espacios como oficinas, cubículos, comedores, áreas comunes y al interior del aula. La tercera técnica propuesta fueron los documentos y enseres. Primero el investigador debe localizarlos y, después, obtener un permiso para trabajar con ellos (McMillan y Schumacher, 2005). Para nuestros fines, consideramos elementos como políticas institucionales, informes, registros de quejas o denuncias, comunicaciones internas, material educativo, entre otros, como fuentes primarias para brindar una visión más completa y objetiva sobre la problemática de estudio.

Resultados

Limitaciones

La *violencia simbólica de género* en el ámbito educativo es una problemática que ha despertado un creciente interés en los últimos años. Para comprender y abordar esta compleja realidad es fundamental escuchar las voces y experiencias de las y los docentes, quienes son actores clave en la formación y desarrollo de nuevas generaciones. En el marco de esta investigación se llevaron a cabo solo nueve de las diez entrevistas contempladas originalmente, pues una no pudo ser realizada por cuestiones de tiempo. Se aplicaron a cinco mujeres y cuatro hombres para explorar sus percepciones y experiencias en relación con la violencia simbólica de género en el campo

laboral de la IES. Las entrevistas realizadas se nutrieron con observación participante y diarios de campo. La duración de las mismas dependió de la apertura de las y los entrevistados ante los temas explorados, variando de charlas extensas y detalladas a otras breves y cortantes.

Cabe resaltar que la limitante más importante dentro de la investigación fue que se trataba de un tema delicado y comprometedor, pues las y los docentes, de alguna forma, marcaban y dejaban en claro, una barrera en sus respuestas por el temor a represalias. Igualmente, no se pudo acceder a documentos y enseres por la nula cooperación de la administración de la IES. Aunque estas circunstancias representaron un desafío en la recopilación de datos y los resultados encontrados representan apenas una aproximación superficial, con los testimonios recuperados fue posible realizar un acercamiento al análisis y comprensión de los modos en que está presente la violencia simbólica de género dentro del contexto propuesto.

A través de las entrevistas, se exploraron las experiencias, percepciones y reflexiones de las y los docentes respecto a la violencia simbólica de género en el ámbito educativo. Sus relatos proporcionan un panorama de las dinámicas significativas, aunque no siempre sutiles, que afectan la IES, así como las implicaciones emocionales, profesionales y personales que ello conlleva.

Algunos relataron situaciones concretas en las que presenciaron o fueron testigos de actos de discriminación y estereotipos de género en el aula. Por ejemplo: Informante A compartió sus reflexiones y percepciones, y enfatizó la presencia de problemáticas políticas que subyacen al tema, particularmente relacionadas con el abuso de poder y el chantaje. Según Informante A, la violencia simbólica de género se manifiesta de

manera sutil pero dañina, y está estrechamente vinculada con la dinámica política dentro de la institución. En su relato, mencionó que el abuso de poder es una de las problemáticas más preocupantes pues, en el afán de mantener el control y la autoridad, recurren a prácticas represivas y abusivas: “Hay mucha desigualdad en todo esto. Además, si tienes una opinión contraria a las autoridades no puedes hacer nada, por eso hay manipulación, hay un autoritarismo” (comunicación personal, 13 de marzo, 2023). Informante B menciona que los chismes se han convertido en una herramienta frecuentemente utilizada para perpetuar esta violencia en su entorno laboral, que en muchas ocasiones, están dirigidos a las docentes mujeres y se enfocan en aspectos personales o profesionales que buscan desprestigiar su reputación y desacreditar su labor. Estos rumores malintencionados son difundidos de manera muy sutil y, a menudo, sin fundamento alguno, lo que genera un clima desfavorable entre el personal docente. Informante B destacó que los chismes no solo afectan la reputación y la imagen pública de las docentes, sino que también tienen un impacto significativo en su bienestar emocional y su autoestima: “es desagradable escuchar entre pasillos chismes malintencionados que se generan con el fin de ocasionar un conflicto y perjudicar a las compañeras” (comunicación personal, 16 de marzo, 2023). Mencionó comentarios sutiles (disfrazados de *chiste*), poco cuestionados, que estereotipan a la mujer, incluso con frases como: “aflojó o no aflojó”. Comentarios, según Informante B, regularmente son hechos por docentes con “ideologías arraigadas de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer”. “Yo creo que [tales docentes] frecuentan mucho ese tipo de violencia, violencia simbólica, la disfrazan muy bien, son muy sutiles” (comunicación personal, 16 de marzo, 2023). Por su parte, Informante C señaló

que los comentarios machistas son una realidad constante en su experiencia como docente.

Estos comentarios despectivos y sexistas se dirigen específicamente a las docentes mujeres, cuestionan su competencia profesional, minimizan sus logros y refuerzan estereotipos de género negativos. Dichas actitudes discriminatorias debilitan la confianza y el sentido de valía de las docentes, generando un ambiente de desigualdad y falta de reconocimiento en su campo laboral. Además, Informante C mencionó las ventilaciones sobre aspectos personales como otra forma de violencia de género presente en la escuela. Estas consisten en divulgar información privada o hacer comentarios malintencionados sobre la vida personal de una docente, incluso en el aula, con el propósito de desacreditar y socavar su autoridad frente al estudiantado. Tales intrusiones generan un sentimiento de vulnerabilidad y violación de la intimidad, afectando negativamente su bienestar emocional y su capacidad para desempeñar su labor: “esto resalta el poco profesionalismo y ética de algunos docentes, quienes perpetúan la violencia simbólica de género adjudicándose el poder divulgar y ventilar lo que creen saber de la intimidad de las compañeras” (comunicación personal, 23 de marzo, 2023).

Hubo un consenso sobre la presencia y persistencia de la violencia simbólica de género en el ámbito educativo a partir de ciertos discursos, representaciones, actitudes y comportamientos tanto implícitos como explícitos que perpetúan desigualdades y estereotipos de género como interrupciones constantes o menosprecio de las opiniones y contribuciones de otros y otras docentes. Se enfatizó que, específicamente, estas actitudes son ejecutadas por ciertas figuras hacia otras de forma muy focalizada. Sin embargo, no todas las entrevistas se encaminaron a re-

conocer estos temas; hubo dos en particular que nos permiten tener una visión diferente pero concluyente sobre cómo son las desigualdades en el ámbito laboral. Informantes E y H (cuyos datos fueron recabados por separado), expresaron una perspectiva más favorable y optimista respecto a la violencia simbólica de género en el ámbito educativo, en el sentido de que, desde su perspectiva, no han observado la existencia manifiesta de este tipo de violencia en su entorno laboral. Mientras que otros docentes describieron la presencia de situaciones de violencia simbólica de género (comentarios machistas, chismes o ventilaciones sobre aspectos personales), Informantes E y H minimizaron la importancia de dichos fenómenos y, además, negaron su expresión como forma de violencia. Sus respuestas nos conducen a lo que Boneta y colaboradores (2024) identifican como una reacción patriarcal ante el feminismo; en esta, como objetivo prioritario, subyace la negación estructural de la violencia (esto es, que es sistemática y tiene fines estratégicos) para entorpecer los elementos que facilitarían su análisis.

Lo anterior se hace evidente, por un lado, en la minimización de la problemática y, por otro, con el señalamiento enérgico y agresivo hacia la titular de una de las asignaturas vertebrales de la carrera, lo que se puede interpretar como agresión indirecta de índole de género. Al respecto, Bourdieu (citado por Calderone, 2004) argumenta que los sistemas simbólicos, como el lenguaje y las representaciones culturales, desempeñan un papel crucial en la reproducción de la violencia simbólica. En este caso, los comentarios despectivos y actitudes machistas dirigidos hacia las docentes mujeres pueden ser vistos como manifestaciones de violencia simbólica de género ya que contribuyen a la reproducción de la desigualdad de género y refuerzan estereotipos negativos, independientemente de la

negación de la misma. Además, según González (2009), estos se hacen patentes cuando la superioridad del hombre, como posición hegemónica, se siente amenazada, es decir, cuando (más allá del cambio de papeles y de igualdad de oportunidades) el desempeño femenino se convierte en un problema de posicionamiento y estatus; cuando la mujer no se alinea al rol dependiente de posición subalterna que se le atribuye. En tal sentido, las respuestas expresadas son, en sí mismas, un dato relevante para el análisis del objeto de estudio que nos ocupa.

Si bien es comprensible que Informantes E y H puedan tener una perspectiva diferente, su autopercepción de cercanía con los altos mandos de la institución (al momento de llevarse a cabo la entrevista) plantea la necesidad de considerar la influencia de las dinámicas de poder y las relaciones jerárquicas dentro de la institución en la percepción y vivencia de la violencia simbólica de género, para garantizar que todas las voces sean escuchadas y tomadas en cuenta en la investigación y en las acciones encaminadas a abordar el tema.

Es importante resaltar que las entrevistas se hicieron de manera individual y por separado. Como resultado del análisis de datos, fue posible identificar patrones y tendencias sobre las percepciones y experiencias de las y los docentes. En general, mencionaron la violencia simbólica de género como formas sexistas y de menosprecio de las habilidades de sus colegas, y añadieron que estas generan un entorno laboral desagradable que afecta su bienestar emocional, su autoestima y desarrollo profesional, como se mencionó anteriormente. La minimización, los rumores y la exclusión perpetúan la desigualdad de género, refuerzan estereotipos negativos y limitan las oportunidades de crecimiento y participación plena en las actividades dentro de la institución educativa. Además, es importante

rescatar que varios de los entrevistados refirieron que este tipo de violencia es perpetuada principalmente por docentes mayores, quienes suelen reproducir estereotipos, comentarios machistas, actitudes sexistas, entre otros.

El análisis de las entrevistas permitió tener una primera aproximación a los modos como se expresa la violencia simbólica de género en el campo laboral de la IES, pudimos concretar cómo se entrelazan ciertos patrones, entre los que destaca que, es perpetrada, mayormente, de hombre a mujer (aunque existe, en menor medida, de mujer a hombre), sobre todo, cuando media una jerarquía; ejemplo de ello son los beneficios desiguales y el abuso de poder, lo que la vincula a problemas de aspecto político. Se identificó que las formas de violencia simbólica de género más representativas dentro de la IES son la difamación, rumores, chantaje y el sexismo que se expresa en comentarios machistas, las cuales sirven como medio para la minimización o desvalorización; en cuanto al concepto de mujer, queda de manifiesto que su principal representación es la subestimación. Por otra parte, está presente el *negacionismo* como reacción patriarcal para el entorpecimiento del análisis de la violencia simbólica de género.

Considerando la pregunta principal “¿qué tipo de manifestaciones de violencia simbólica de género padece el personal docente de una institución universitaria según su sexo?”, podemos destacar que no solo se sufren la violencia simbólica debido al sexo al que se pertenece, sino que esta también depende de la posición jerárquica del sujeto, de la que se considere meritorio o de las conexiones que tenga. Ello genera actitudes de desvalorización hacia sus colegas las cuales se ejercen, sobre todo, de hombre a mujer. Suele presentarse a través de la minimización de la labor de la o el docente, de sus estudios académicos; de los comentarios y actitudes machistas;

de la exclusión de la toma de decisiones y actividades (cuando estas generan proyección académica) o, por el contrario, mediante una mayor carga de trabajo.

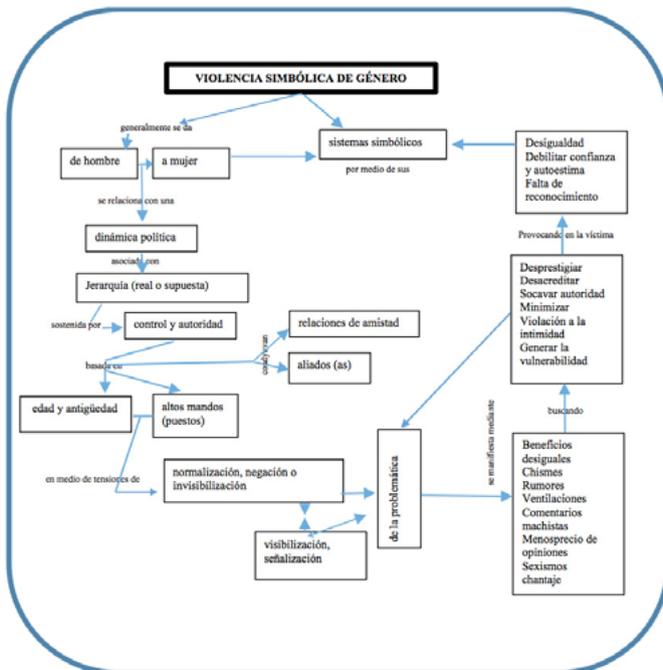
En cuanto a la pregunta ¿cuál es la manifestación de violencia simbólica de género con mayor recurrencia entre las y los docentes de acuerdo con el género al que pertenecen?, podemos decir lo siguiente. En un principio, consideramos que la conceptualización de *violencia de género* en la investigación educativa tendía a ser reduccionista en tanto solo concebía la agresión hacia el sexo femenino y descartaba a las víctimas masculinas o individuos pertenecientes a otra perspectiva de género. En tal sentido, pretendimos ampliar el espectro incluyendo al género masculino; sin embargo, a partir de los datos emergidos, terminamos por constatar lo ya probado por la teoría: es la población femenina la más afectada y sobre la cual recae el peso de la violencia simbólica de género. Por otra parte, los tipos mayormente expresados por los sujetos entrevistados fueron la de desvalorización, la exclusión, los chismes y el chantaje. Según Archenti y Tula (2019), estos cuatro son utilizados como acciones para descartar, rechazar y negar posibilidades a las mujeres, especialmente a las que no se alinean, no son complacientes o no se consideran meritorias. Ello concuerda con una realidad que ha estado presente desde los orígenes de las luchas feministas, en tanto movimiento político y social cuyo objetivo principal es la defensa de los derechos de las mujeres inculcados por la opresión y dominación de la cultura patriarcal.

Respecto a ¿cómo perciben la violencia simbólica y de qué manera les afecta?, los datos evidencian que existen diversas formas en la institución educativa, pero no siempre son detectadas por las y los docentes a pesar de que tienen un impacto en su vida laboral y escolar. Los patrones identificados a partir de

las entrevistas son preocupantes porque refuerzan estereotipos de género, invisibilizan los logros y limitan la participación en la toma de decisiones. Otra percepción compartida por las y los docentes es la existencia de comentarios sutiles pero hirientes sobre el aspecto físico de las mujeres. Estos, aunque aparentemente inofensivos, contribuyen a la objetivación y cosificación de las mujeres docentes, lo que genera un ambiente laboral incómodo y afecta su bienestar emocional.

Es importante tener en cuenta que la percepción y detección de la violencia simbólica de género pueden variar entre las y los docentes y dependen de diversos factores, como su nivel de conciencia sobre el tema, su formación en género y sus

Figura 1. Esquematación de resultados



Fuente: Elaboración propia.

propias experiencias. Algunos docentes son más sensibles y conscientes de las manifestaciones de violencia simbólica de género, identifican grandes problemas de este tipo, mientras que otros pasan por alto o no reconocen ciertos comportamientos y actitudes que la constituyen. Podemos entender esto de una mejor manera si nos basamos en Bourdieu; según este autor, el *habitus* es clave para entender cómo las relaciones de poder se internalizan al punto de naturalizarlas.

Discusión de resultados

La violencia simbólica de género en la institución bajo estudio, es un fenómeno real y complejo que afecta la igualdad de oportunidades y el trato justo hacia las personas que la sufren. Nuestra experiencia al realizar estas entrevistas ha sido reveladora y ha fortalecido nuestra convicción de que es fundamental abordar el tema en el ámbito educativo. Las narrativas y experiencias compartidas por las y los docentes reflejan la urgencia de tomar medidas para promover entornos laborales y educativos, inclusivos, equitativos, igualitarios, y libres de violencia, en los que se respeten los derechos y la dignidad de todas las personas, sin importar su género. Estudios como el de Fueyo y de Andrés (2017) proponen la implementación del enfoque feminista en los procesos comunicativos como base para la deconstrucción de la cultura patriarcal, la cual Bourdieu (2000) refiere como la “reproducción del dominio masculino sobre la naturalización de las diferencias entre los géneros”, y que es extensiva a la variedad de relaciones docentes, administrativas, de gestión y organización escolar que se gestan en el medio universitario.

Los testimonios recopilados en este estudio proporcionan una perspectiva directa y significativa sobre las manifestaciones y consecuencias de la violencia simbólica de género en la comunidad educativa que contribuirán a investigaciones posteriores. Estos hallazgos, además, pueden enriquecer los estudios existentes, particularmente, los referentes a los procesos de socialización como puntos en los que se naturalizan y gestan las asimetrías basadas en el género (López, 2015). Por tanto, es fundamental seguir investigando, con el fin de ayudar a reconocer y visibilizar la violencia simbólica de género para, con ello, abordarla de manera efectiva.

Es importante subrayar que, considerando que la mayor limitante de este estudio fue callar por temor a represalias, algunos tópicos de gran relevancia quedaron fuera a petición de las y los entrevistados, de modo tal que los resultados representan solo un acercamiento superficial a asuntos que requieren análisis más profundos y reclaman cambios en las estructuras sociales y culturales de las IES que perpetúan y legitiman la violencia simbólica de género mediante las organizaciones de poder jerarquizadas; núcleos donde se reproducen valores y pautas de conducta que favorecen la interiorización de los patrones sexistas y patriarcales como los estereotipos de género y la cosificación de las mujeres (Ruiz y Ayala, 2016).

Es necesario repensar los ambientes en los que se vive violencia simbólica de género, así como reconocer la importancia de las y los docentes de la educación superior como ejemplo y referencia para los estudiantes, aún más, si estos serán futuros profesionales de la educación; a fin de evitar consecuencias significativas como la normalización y reproducción de estas muestras en sus propias interacciones.

Conclusiones

Con base en los hallazgos, la institución bajo estudio no se encuentra exenta de la vivencia cotidiana de formas de violencia simbólica de género hacia las mujeres. Esta se gesta en medio de relaciones de poder asimétricas que facilitan la cosificación y desvalorización a través de comentarios y actitudes machistas, de exclusión en las tareas importantes o de una mayor carga de trabajo.

En tal sentido, la comunidad escolar enfrenta importantes retos. El principal consiste en continuar con el trabajo investigativo destinado a develar las condiciones estructurales que sostienen la violencia simbólica de género en el pequeño espacio social en el que cobra vida y es particularmente resignificada por sus participantes.

En consonancia con lo anterior y dado que, en ocasiones, la problemática es negada, ignorada o no percibida, cambiar de mentalidades resulta un elemento fundamental para transitar hacia sociedades más igualitarias, impulsando acciones de sensibilización y educación. Es fundamental promover la participación de todos los actores involucrados en la comunidad educativa, incluyendo a las y los docentes, para concientizar y transformar las dinámicas que perpetúan la violencia simbólica de género pues, solo a través de un compromiso colectivo, se pueden construir espacios seguros y equitativos.

Un punto medular es empoderar a las partes oprimidas, es decir, promover procesos para que las mujeres ganen mayor control sobre sus recursos intelectuales y materiales, y desafíen la ideología del patriarcado y la discriminación por género (Batliwala, 1994).

Otra cuestión prioritaria es trabajar por la seguridad en las IES. La Unesco (2022) recomienda crear condiciones para los mecanismos de denuncia de los y las afectadas, junto con servicios de apoyo y atención; y de participación para todas las partes interesadas de la comunidad escolar mediante colaboración entre el sector educativo e instancias no gubernamentales, a fin de que las víctimas se sientan seguras tanto en su espacio laboral como en caso de tener que denunciar. Las y los docentes son agentes de cambio y transformación de las sociedades, son pieza clave para romper con las cadenas de violencia, estereotipos y limitaciones por cuestiones de género. Poseen el valioso recurso de reeducar en la igualdad, la inclusión, la empatía, el respeto y en ambientes libres de violencia. Aunque la detección y erradicación de la violencia simbólica de género es un reto bastante complejo, confiamos en que futuras medidas, leyes, campañas e investigaciones colaboren favorablemente a romper el ciclo intergeneracional de la violencia.

Referencias

- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Narcea.
- Archenti, N. y Tula, M. (2019). Teoría y política en clave de género. *Colección*, 30(1), 13-43. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9548/1/teoria-politica-clave-genero.pdf>
- Batliwala, S. (1994). The Meaning of Women's Empowerment: New Concepts from action. En G. Sen, A. Germain y L. Chen. (Coords.) *Population Policies Reconsidered Health, Empowerment, and Rights* (pp.127-128). Harvard University Press. DOI:10.35188/UNU-WIDER/2014/825-4
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. UNAM/ Paidós.

- Belmonte, J. y Guillamon Carrasco, S. (2008). Co-educar la mirada contra los estereotipos de género en TV. *Revista científica de educomunicación*, 31(16), 115-120. DOI: 10.3916/c31-2008-01-014
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Novedades Educativas.
- Bertran, P. (2021, 30 de diciembre). *Los 15 tipos de sexismo (y sus características)*. Medicoplus.com. <https://medicoplus.com/psicologia/tipos-sexismo>
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición, en *Política y Cultura*, (32), 9-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26711870002>
- Boneta, N., García, E. y Tomás, S. (2024). Entendiendo el negacionismo de la violencia de género discursos sobre violencia de género entre adolescentes españoles/as. *Revista Prisma Social*, (44), 359-370. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5224>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, (9), 59-65. <https://latrama.unr.edu.ar/index.php/trama/article/view/172>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (10), 31-45. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664>
- Chapa, A., Cadena, I., Almanza, A. y Gómez A. (2022). Violencia de género en la universidad: percepciones, actitudes y conocimientos desde la voz del estudiantado. *Revista Guillermo de Ockham*, 20(1), 77-91. DOI: <https://doi.org/10.21500/22563202.5648>

- Conapo. (2018). *Prevención de la violencia en la familia*. Conapo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/312858/Preveni_n_de_la_violencia__Violencia_simb_lica.pdf
- Corsi, J. (1995). *Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Paidós.
- Divulgación Dinámica. (2017). *La exclusión social desde la perspectiva de género*. Divulgación Dinámica. <https://divulgaciondinamica.es/exclusion-social-perspectiva-genero/>
- Erickson, F. (1973). What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, 15(1), 51-66. <https://www.jstor.org/stable/3216442>
- Fueyo, A. y De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6234976>
- González, F. (2009). Del discurso machista a la violencia de género. *Revista de Estudios de Juventud*, (86), 153-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3106639>
- González, R. (2003). *Jóvenes y violencia. De lo complejo a lo operativo. Encuentros violencia social y juventud*. Gobierno de Canarias.
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias “masculinas”: cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis Educativa*, (12), 77-86. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112902008.pdf>
- Guber, R. (2011). *La etnografía método campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Ibértic. (S/F). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. Ibértic. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Lawrence, J. (1970). Violence in Social Theory and Practice. *Revista New York*, 1(2), 31-49. https://www.pdcnet.org/soctheorpract/content/soctheorpract_1970_0001_0002_0031_0049

- Legorreta, L. (2021). *El chisme: una forma de violencia*. Núcleo Familiar. <https://www.nucleofamiliar.org/sociedad/el-chisme-una-forma-de-violencia/>
- Linares, J., Hernández, A. y Rojas, M. (2019). Estudios etnográficos con enfoque fenomenológico en los procesos de ordenamiento territorial: alcances y limitaciones. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, (3), 611-62. <https://www.researchgate.net/publication/334773553>
- López, S. (2015). La violencia simbólica en la construcción social del Género. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5762995>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Addison Wesley.
- Nicuesa, M. (2015). Definición de desvalorización. *DefinicionABC*. <https://www.definicionabc.com/social/desvalorizacion.php>
- Nordstrom, C. (1997). *A Different kind of War Story*. University of Pennsylvania Press.
- Pasalagua, S. y Durán, R. (2023). Violencia simbólica en cuestión de género en escenarios escolares. Revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(90), 394-399. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000100394
- Piedra, M. (2021). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2). <https://doi.org/10.15517/rr.v10i2.45869>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Rodríguez Y., Bulgado, D., Estévez, Y., Livina, M. y Disla, P. (2020) *La violencia como fenómeno social*. EDUVARONA. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7359

- Rodríguez, S., Posada, M. y Basualto, L. (2021). Percepción de prácticas de discriminación, exclusión y violencia de género en estudiantes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6(473), 1-36. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852020000100209
- Ruiz, R., y Ayala, M. (2016). Violencia de género en instituciones de educación. *Ra Ximhai*, 12(1), 21-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146696002>
- Solnit, R. (2016). *Los hombres me explican cosas*. Capitan Swing.
- Subirats, M. (1999). Género y escuela. En C. Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-31). Paidós.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y azul. La trasmisión de los géneros en la escuela mixta. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp.189-223). UNAM/ Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Unesco. (2022). *El rol de las y los docentes para prevenir el acoso escolar*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/articulos/el-rol-de-las-y-los-docentes-para-prevenir-y-abordar-la-violencia-escolar>
- Vázquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 299-326. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382>
- Wolcott, H. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human Organizations*, 34, 111-127. <http://www.jstor.org/stable/44125322>

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA DE GÉNERO Y EL LENGUAJE
NO INCLUYENTE (ENCUBIERTO) COMO ELEMENTOS QUE
GENERAN Y PERPETÚAN LA DISCRIMINACIÓN EN EL
ÁMBITO JURÍDICO

SYMBOLIC GENDER VIOLENCE AND NON-INCLUSIVE
(COVERT) LANGUAGE AS ELEMENTS THAT GENERATE
AND PERPETUATE DISCRIMINATION IN THE LEGAL FIELD

Aída Figueroa Bello
Universidad Autónoma de Nuevo León
aida.figueroabl@uanl.edu.mx

Gerhard Niedrist
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey,
Monterrey
gerhard.niedrist@tec.mx

Resumen

El abordaje de la violencia simbólica resulta complejo debido, justamente, a la diversidad de manifestaciones mediante las que se puede presentar como fenómeno. Independientemente de ello, el rasgo cultural representa un elemento fundamental para su análisis, al igual que su carácter relacional de dominación-subordinación, componente que le imprime una de sus características básicas. Este trabajo representa una invitación para un análisis desde las aportaciones teóricas de Pierre Bourdieu, uno de los máximos representantes de la perspectiva del estructuralismo francés. Se hace especial referencia al *habitus*

y al lenguaje jurídicos, instrumentos a través de los cuales la violencia simbólica se perpetúa y se consolida, mediante la naturalización de los roles y estereotipos de género.

En tal sentido, se asume una metodología fundamentalmente cualitativa, de corte analítico socio-jurídico y no experimental; con base en ella, se revisaron fuentes primarias y secundarias que han abordado la temática señalada. Este trabajo implica una propuesta para que derecho, lenguaje y violencia simbólica sean un objeto de estudio y, con ello, romper prácticas naturalizadas que legitiman las relaciones de dominación como esencia de la violencia simbólica a través de los múltiples imaginarios sociales que les brindan soporte y legitimidad. Es por ello que resulta urgente construir un nuevo enfoque constructivo para, así, lograr una igualdad sustancial y plena entre mujeres y hombres.

Palabras clave: violencia simbólica, significados, representaciones, lenguaje jurídico, dominación, Bourdieu

Abstract

The approach to symbolic violence is complex, precisely, because of the diversity of manifestations in which it can be presented as a phenomenon. Regardless of this, the cultural trait represents a fundamental element for its analysis, as well as its relational character of domination-subordination, a component that gives it one of its basic characteristics. This work represents an invitation to analyze it from the theoretical contributions of Pierre Bourdieu, one of the most important representatives of the French structuralist perspective. Special reference is made to the legal *habitus* and the legal language

as one of the instruments through which symbolic violence is perpetuated and consolidated, through the naturalization of gender roles and stereotypes.

In this sense, we assume a fundamentally qualitative methodology, with a non-experimental socio-legal analytical approach, through which we will rely on the review of primary and secondary sources, which have addressed the above-mentioned topic. This work implies a proposal for Law, language and symbolic violence to be an object of study of necessary approach and thus, to break naturalized practices as forms of legitimization of domination relationships as the essence of symbolic violence, through the multiple social imaginaries that support and legitimizes to power relationships. It is therefore urgent to build a new constructive approach in order to achieve substantial and full equality between women and men.

Keywords: symbolic violence, meanings, representations, legal language, domination, Bourdieu

Introducción

En este trabajo, nos enfocamos en estudiar la violencia simbólica, mediante un análisis inicial de tipo conceptual, con base en las aportaciones teóricas del marco analítico de Pierre Bourdieu, uno de los principales exponentes de la teoría del estructuralismo francés. De igual modo, haremos las justas referencias en cuanto a los principales tipos de violencia, los cuales pueden presentarse de manera conjunta. El trabajo plantea la hipótesis de que la violencia simbólica, invariablemente, está presente en el ámbito jurídico y, en particular, en lo que se refiere al

contenido normativo de diversos supuestos del derecho en gran parte del marco jurídico, en este caso, del ámbito mexicano.

Es por ello que contemplamos, como un segundo objetivo, develar y analizar, solo como una muestra de nuestra postura, una resolución emitida por el Tribunal Electoral del Poder Judicial durante el proceso electoral 2023-2024, en la elección al cargo de la presidencia de la República mexicana, así como el artículo 332 del Código Penal Federal, en el que se dispone el delito de aborto voluntario y consentido y se encubre la violencia simbólica. En ambos ejemplos, el derecho opera como instrumento legitimador de la misma, en un orden social en el que los mecanismos de este tipo de violencia entran en escena a manera de *artilugios ocultos y encubiertos*, por medio del lenguaje, en este caso, el lenguaje escrito jurídico, como forma simbólica (Esparza, 2020) y, a la vez, como instrumento de comunicación. En tal sentido, se asume una metodología fundamentalmente cualitativa, de corte analítico socio-jurídico y no experimental, para revisar fuentes primarias y secundarias que han abordado la temática señalada.

Un tercer objetivo, que estimamos de enorme envergadura, estriba en la intención de hacer aportes analíticos y descriptivos que contribuyan al debate teórico y, sobre todo, a los pocos, por no decir mínimos, estudios que se han desarrollado en el ámbito jurídico (Dávila *et al.*, 2020, p. 59). Esto resulta —y, en algún modo, se nos antoja considerar— hasta cierto punto, *lógico* si tomamos en cuenta que, en materia de leyes y ordenamientos jurídicos, *el orden de las cosas está dado* o, como lo afirma Bourdieu, alude a la *arbitrariedad cultural*. Con ello no queremos afirmar que los constructos lógico-jurídicos no se tornen necesarios de ser analizados y estudiados, por el contrario, será de esa forma que la violencia simbólica dejará de ser

oculta y velada: a través del cuestionamiento sobre el estado de las cosas. Aunque volveremos, más detenidamente, sobre este tema, conviene ahora retener una idea fundamental: una manera de introspección corresponde a identificar algunos de los supuestos insertos en la normativa del ordenamiento jurídico que, a nuestra consideración, implican enunciados en los que la violencia simbólica se encuentra presente, fundamentada y legitimada por el mismo orden jurídico. Esto no nos resulta sorprendente si consideramos que, en gran medida, el derecho representa un instrumento más de legitimación del poder dominante en un campo social determinado; al final de cuentas, expresa un enfoque discursivo de una representación social y jurídica (dada, preexistente) de la realidad.

Marco conceptual

Al pretender abordar la violencia, en primera instancia, desde una visión general —para llevar a cabo un estudio particular en cuanto a su modalidad simbólica, como categoría de análisis concreta de nuestro abordaje— merece la pena destacar algunos de los elementos conceptuales que, a nuestro juicio, nos brindarán herramientas teóricas para lograr los objetivos que nos hemos planteado con el desarrollo de este trabajo.

No cabe duda de que la violencia representa un elemento de estudio sumamente complejo, dado que aun cuando, de manera desafortunada, en la praxis social, está presente y determina, en gran medida, cualquiera de nuestras dinámicas, resulta paradójico su abordaje, sobre todo, en relación con el carácter multifacético y multidimensional con el que puede presentarse, puesto que parece que ningún campo o entorno social está exento de ella. Así, podemos referirnos, por ejemplo, a la violencia familiar,

escolar, laboral, doméstica, docente, étnica, física, sexual, psicológica, discursiva, abierta o directa, encubierta o indirecta, simbólica, entre otros muchos tipos o modalidades más.

Y, justamente, debido a dicha diversidad es que su abordaje resulta complejo, al atender todas las manifestaciones en las que la violencia simbólica se puede presentar como fenómeno. Hemos de señalar que, invariable e independientemente de sus formas y tipos, el rasgo cultural representa un elemento insoluble e ineludible en todo estudio de la violencia, así como su carácter relacional de dominación-subordinación, componente que le imprime uno de sus rasgos —si no es que el más sustancial—. Por último, cabe mencionar que no toda violencia se manifiesta a través de agresiones físicas o el uso de la fuerza bruta, sino que existen otro tipo de actos violentos que, hasta cierto punto, podríamos considerar *sutiles* (por ejemplo, la violencia verbal, simbólica, institucional, moral), pero, no por ello, estas dejan de ser catalogadas como manifestaciones violentas.

Resulta indiscutible que el lenguaje —en su sentido mayor y estrictamente neutral—, para los seres sociales que somos, representa uno de los medios, casi en exclusividad, de comunicación, para transmitir mensajes, dar a conocer una emoción, un sentimiento, tal vez agradable, tal vez penoso (Hernández, 2016; Fornet-Betancourt, 2024). Además de seres sociales, los seres humanos somos animales simbólicos, como lo expresa Cassirer (2024) en su obra *Filosofía de las formas simbólicas*, en la que postula que el espíritu determinará el sentido y el significado del mundo. Pues bien, el lenguaje como instrumento con el cual se pretende, o bien, se logra transmitir *algo*, en la gran mayoría de los supuestos, conlleva una carga subjetiva; supone tal o cual caracterización aunada al elemento, por demás subjetivo, que es la intención. Y aquí podríamos formularnos la siguiente

interrogante para aclararnos un poco más... ¿qué es la intención? Precisamente, este es el problema que se plantea en el asunto de la violencia simbólica.

Para iniciar con nuestras reflexiones debemos referirnos a la herramienta de corte básico, la de tipo conceptual. ¿Qué es violencia simbólica? Tal temática ha sido abordada ampliamente desde las diversas modalidades a través de las cuales puede manifestarse. Así, por ejemplo, podemos mencionar violencia física, psicológica, sexual, económica, familiar, laboral, docente, patrimonial, digital, doméstica, obstétrica, mediática, institucional, estructural, feminicida, simbólica, indirecta o encubierta. Uno de los grandes riesgos de la violencia simbólica corresponde al sentido de lo que se muestra y al significado de lo que se transmite, a la imagen y a la representación de nuestro entorno, porque ahí es donde opera el enorme mundo de la subjetividad, de la interpretación; entornos que, al final de cuentas, resultan ser, por decirlo de alguna manera, un abanico de interpretaciones posibles. Entonces, ¿en dónde encontrar la pauta que guíe lo que se interpreta y, sobre todo, cómo se interpreta? Al asumirnos como seres que otorgamos valor simbólico a nuestro mundo —de acuerdo con el pensamiento de Cassirer— dependerá, en gran medida, de nuestra subjetividad el grado cualitativo de nuestra visión creadora, de nuestro espíritu.

Aunado a lo anterior, hay que destacar, sin embargo, un segundo problema al tratar de estudiar y analizar la violencia simbólica que es, además, su característica sustancial: su encubrimiento, incluso podríamos decir que la *sutileza* de la que echa mano para pasar inadvertida la mayoría de las veces. En ese rasgo, de forma paradójica, radica su más letal peligrosidad, ya veremos más adelante sus múltiples porqués, por lo pronto, adelantamos que tal característica genera su continuidad con

base en la reproducción, inclusive, *naturalizada* de sus actos al resultar imperceptible a los ojos del grueso de la sociedad.

En este análisis de la violencia simbólica, como es obvio, debemos atender muchas cuestiones adicionales. Una de ellas se plantea con la interrogante siguiente: ¿qué se necesita para identificarla? Es incuestionable que estamos frente a una enorme faena, dado que, si bien empleamos el lenguaje para comunicarnos y representar nuestro mundo, al final, como instrumento que es, también en ese proceso creativo de interpretación, creamos pensamientos sobre los objetos que observamos y percibimos. Por ejemplo, para mí una conducta puede ser violencia simbólica, pero para otras personas, puede que no se configure como tal, sino como una acción intrascendental, fútil, banal. En realidad, este es el punto central o, más bien, uno de muchos puntos o cuestiones de estudio del presente trabajo.

Su tematización ha sido abordada por Bourdieu y Passeron (1996), quienes han destacado esta peculiaridad y la han enfocado al ámbito de la biopolítica del poder y su relación con el entorno de la denominada *acción pedagógica*. Esto es, las relaciones sociales en el entorno de la escuela y lo que esta representa como *capital cultural*; ámbito en el cual se conocen y reconocen —cualidad que les otorga legitimidad— las relaciones de dominación-sumisión —binomio indisoluble— y estas, a su vez, son reproducidas de manera inconsciente. Dicha figura ha sido abordada en diversos estudios, en gran medida, en análisis sociopolíticos, pedagógicos y, especialmente, en el ámbito de los estudios de género.

Así, pues, conceptualmente corresponde a un tipo de violencia indirecta, a diferencia de la directa en la que son observables sus características lesivas y perjudiciales. En el caso de la

primera —también denominada encubierta—, los resultados perjudiciales son determinantes para catalogarla como tal, esto es, su aspecto finalista le imprime su razón de ser. En este sentido, desde la posición teórica bourdieusiana, la violencia simbólica es “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173). Es encubierta e imperceptible a primera vista, cuenta con mecanismos estamentales que le brindan legitimación a un orden social y, por supuesto, a una clase dominante, lo que contribuye así a la permanencia de estructuras de dominación, aceptadas y legitimadas.

Por su parte, Bourdieu y Passeron la catalogan como “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (1996, p. 44). Otra idea la considera como aquella “coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante, (y, por lo tanto, a la dominación)” (Bourdieu, 1999, p. 225). Esta noción implica varias ideas: poder, significado, imposición, legitimidad, disimulo, relaciones, fuerza, simbolismo y que, incluso, se antojan inmersas en un círculo vicioso, constante y continuo, sin dar tregua ni pausa. De esta definición, podemos extraer varios datos y elementos de interés. El primero de ellos respecto a la denominada *acción pedagógica* mediante la cual se generan y legitiman las arbitrariedades culturales como componente sustancial de la reproducción social del poder de la violencia simbólica. Y, el segundo, *el capital*, ya no solo percibido desde una visión estrictamente marxista, de índole económica, sino de cualquier tipo; este tiene como

resultado la exclusión social y las desigualdades de las sociedades contemporáneas.

De ahí que podamos referirnos a una forma de legitimación por parte del sujeto sometido a la violencia simbólica, a través de los múltiples imaginarios sociales que brindan soporte y validan los diversos campos en los que este tipo de violencia se reproduce. En este sentido, resulta lógico suponer que el sujeto dominado, al atribuirle poder a quien lo ejerce, no cuenta con escapatoria, pues se encuentra inmerso en un mundo de manipulación simbólica (Valenzuela, 2020) del que solo puede huir, según Bourdieu (1996), mediante la reinención simbólica, es decir, a través de una especie de renovación que atribuya nuevas significaciones (Reverter, 2020) a la estructura social del poder dominante, mediante una introspección constante y reflexiva (Fueyo y De Andrés, 2017; Flores y Contreras, 2021; Rivera, 2023; González, 2024). Solo así será posible paliar, neutralizar, la violencia simbólica y apaciguar, de alguna manera, la relación dialéctica dominado-dominante. Así lo señala Bornhauser, al referirse a la violencia en un plano genérico y afirmar que:

El problema de la violencia, por ende, señala los límites del pensamiento heredado y subraya la necesidad de pensar de otra manera, lo que implica no solamente ensayar un modo de reflexionar alternativo, sino adoptar una actitud otra. Su problematización así se convierte en una posibilidad, ya que exige la invención de un modo de relación con uno mismo y con el presente, un modo que difiera cualitativamente de los modos actualmente existentes. Lo anterior demanda una manera novedosa no solamente de pensar, sino, también, de sentir, de actuar

y de conducirse, que no esté pre-figurada en el orden del saber precedente, y que implique la recuperación de la dimensión del preguntar. (2012, p. 150)

De acuerdo con el pensamiento de Bourdieu, si bien la exclusión es el resultado de la violencia simbólica, en realidad, también es un instrumento mediante el cual esta puede existir, es decir, opera como medio, pero también como consecuencia de la misma. Parece una forma de reafirmación de las desigualdades imperantes en el orden social que legitiman el poder de la clase dominante. Dicha exclusión echa mano del elemento volitivo, pero inconsciente, del agente dominado, que acciona su proceder, voluntad y acción: relación íntegra para que la violencia simbólica produzca sus efectos. Ello propicia un ambiente, un clima fantástico en el cual —nos dice Bourdieu— *por arte de magia*, la fuerza física, la coacción son sustituidas por el consenso, así lo afirma:

La fuerza simbólica, como la de un discurso performativo y, en particular, una orden, es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física. [...] Esta acción transformadora resulta tanto más poderosa en cuanto se ejerce, en lo esencial, de forma invisible e insidiosa, mediante la familiarización con un mundo físico estructurado simbólicamente. (Bourdieu, 1999, p. 223)

De esta forma confluye lo denominado por el estructuralismo constructivista al conciliar la posición estructuralista y la visión subjetivista (López, 2014).

Ahora bien, la violencia simbólica se puede presentar de forma combinada, digamos; no es excluyente de otro tipo de violencias, es más, podríamos aseverar que el carácter simbólico —el formato intrínseco y camuflado de esta— respalda las demás manifestaciones de violencia. Precisamente, es su rasgo encubierto, velado, oculto, lo que nos resulta llamativo y que, de alguna manera, justifica el desarrollo del presente trabajo.

La cuestión cultural: un elemento determinante

Una vez que hemos visto la noción de la violencia simbólica tanto desde el punto de vista conceptual como en cuanto a sus características, pasamos a revisar el elemento crucial mediante el cual esta se hace presente: el ámbito cultural. En este, con-fabulan directrices preexistentes de orden cultural: división y visión del mundo, catalogados y definidos de manera anticipada, factores que incursionan en nuestra vida como agentes individuales y colectivos. Es, en este último entorno, en el que la violencia simbólica se genera.

Entre todas estas cuestiones, el aspecto cultural en sus diferentes expresiones y campos sociales —que aparecen interrelacionados y que son especialmente relevantes— resulta definitivo en la violencia simbólica. Como seres sociales que somos, el primer estadio social en el cual nos involucramos es el entorno familiar, lugar en el que, idealmente, los vínculos afectivos —o desafectivos (Freitez-Diez *et al.*, 2024)— cobran una importancia ineludible para estructurarnos y perfilarnos como seres inmersos en un orden social determinado.

Otro de los círculos sociales que, por excelencia, nos configura es el espacio educativo: escuela, colegio, universidad, academia, instituto, liceo, conservatorio, facultad o cualquier

otra denominación que contemple. Espacios, todos, que funcionan como agentes socializadores *per se* y que, irremediablemente, gozan de una estructura, una composición, en la cual las relaciones de poder están presentes: padre/madre-hijo(a), docente-estudiante. De manera que la figura de autoridad está representada, esto es, el elemento cognitivo en cuanto al significado de lo que representa, aquello que reproduce y consolida las estructuras y relaciones de poder establecidas. Lo anterior, de acuerdo con el pensamiento bourdieusiano, es lo que la violencia simbólica instrumentaliza para legitimarse, aunado a la voluntad y colaboración de quien o quienes son dominados.

Por lo tanto, estamos ante una peculiar forma de dominación, a través de la institucionalización de la violencia simbólica. Y es que, en realidad, en los denominados procesos de socialización, al perpetuarse los patrones de conducta preestablecidos, aceptados y legitimados por la propia estructura y el orden sociales, no se permite que el agente dominado se percate, de forma consciente, de dicha dominación, lo que se manifiesta en una obediencia ciega a aquello que no es percibido, que permanece oculto. Todo este proceso comienza desde la infancia a través del lenguaje y de la observación y repetición de actos y conductas, es decir, la socialización en los diversos campos o *habitus*.

En este sentido, hemos de subrayar que la violencia simbólica se traduce en un conjunto de discursos basados en mandatos camuflados como estereotipos, patrones socioculturales, generadores de sesgos de discriminación, desigualdad y exclusión de ciertos grupos de la sociedad (Romero y Álvarez, 2020; Mori *et al.*, 2024; Serrano-Barquín *et al.*, 2018). Podemos referirnos, por ejemplo, a los grupos de diversidad sexual, a los pueblos originarios, a las mujeres (Fontana y Laurenti, 2020), a

las personas discapacitadas, entre otros. Dicho contenido discursivo no se percibe como violento, puesto que se apoya en las estructuras sociales que legitiman relaciones de poder, que generan desigualdades y otros efectos perjudiciales.

Además de la esfera familiar y educativa, el ámbito en el que, con mayor claridad, se puede percibir la violencia simbólica (particularmente en el caso de las relaciones sexo-género) es el mediático. El rol de los medios representa uno de los aspectos que, por excelencia, se ha dedicado a perpetuar la reproducción de papeles asignados a las mujeres y a los hombres, como mencionamos anteriormente. Porque, precisamente, el recurso de la publicidad es la transmisión de mensajes simplificados, a todas luces sexistas (Martínez-Lirola, 2021; Pérez, 2020), escritos, pero, sobre todo, visuales (Dávila *et al.*, 2020), en torno a la validación de modelos que tienden a naturalizar los discursos estereotipados (Galarza *et al.*, 2016), bajo percepciones determinadas por las relaciones de sexo-género, femenino-masculino, blanco-negro, etcétera, que promueven los tratos de desigualdad y discriminación.

Principalmente a través de imágenes, la publicidad transmite mensajes, discursos y narrativas en las que se reconocen, reconstruyen y perpetúan patrones socioculturales que encasillan los roles femeninos y masculinos. En ese sentido, la transmisión de mensajes opera, de manera silenciada, inconsciente —dado el desconocimiento de sus mecanismos (Velasco, 2011, p. 67)—, callada, sin cortapisas y sin dar tregua a aquello que simbólicamente se reconoce —y, sobre todo, se debe reconocer— como lo femenino y lo masculino. Los estereotipos de género identifican lo femenino como delicado, dulce, sutil, sensible, dócil, débil, pasivo, sumiso, obediente; mientras que lo masculino se asocia con lo fuerte, viril, violento, racional, lógico,

poderoso y, quienes no asumen esos parámetros, ese marco definitorio, incumplen y son sancionados con el desprecio social, el rechazo, la discriminación, la invisibilidad, la intolerancia.

Estas identidades, por naturaleza (por extensión se aplica una visión divisoria naturalizada y animal), corresponden a cada uno de los sexos, pero cultural y socialmente, son asumidas y reconocidas como válidas para cada uno de los géneros, lo que marca los roles femeninos y masculinos en las estructuras sociales en las que los primeros son dominados por los segundos. Ello se adecúa a la construcción social naturalizada, terreno propicio para que la violencia simbólica se produzca y reproduzca sin obstáculos y sin mayor inconveniente, ya que:

los estereotipos de género, se pueden considerar como algo natural y, por ello, muchas veces pasan desapercibidos, pues están tan profundamente arraigados en la percepción comunitaria, que el pensamiento ordinario se ajusta a ellos, tratando a veces de incluso justificarlos. (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2020, p. 7)

Un ejemplo más de violencia simbólica son los denominados micromachismos. Estos corresponden a ciertas prácticas que atienden a las estructuras patriarcales que generan inequidades referidas y jerarquizadas en función de los roles de género; estos pasan desapercibidos dada su naturalización y cotidianidad. Un ejemplo es el sexismo en el lenguaje que construye significados e interpretaciones del mundo masculino y femenino, y de lo que a cada quien corresponde en cuanto a su rol en una sociedad determinada. Sin duda alguna, en la gran mayoría de los refranes o dichos tradicionales (Swartz, 2013; Tosina, 2024), la violencia simbólica está más que

acentuada; expresiones estas que, en definitiva, son consideradas verdades incuestionables. Podemos citar algunas a manera de ejemplo: “la que no enseña, no vende”, “vieja, el último”, “ese trabajo es para hombres”, “calladita te ves más bonita”, “mujer que sabe latín, ni encuentra marido, ni tiene buen fin”, “la mujer y el sartén, en la cocina se estén”, “mujer al volante, peligro constante”, por mencionar un número ínfimo de los existentes en nuestro entorno cultural que perpetúan el sexismo lingüístico y la desigualdad.

El ámbito jurídico no escapa

Como líneas preliminares, en este apartado, resulta de suma importancia señalar que la erradicación de la violencia contra las mujeres ha experimentado un avance progresivo en materia normativa tanto a nivel nacional como internacional. Como ejemplo de logros emblemáticos en el acervo jurídico internacional podemos citar la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (CEDAW, en sus siglas en inglés), de 1979, cuyo artículo 1 dice:

A los efectos de la presente Convención, la expresión “discriminación contra la mujer” denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o por resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera. (Asamblea General, 1979, p. 2)

Precepto por el que se enmarca, a nivel internacional, una primera directriz en materia de no discriminación motivada por ser mujer. Esta resolución ha marcado el inicio de todo un marco normativo que ha sentado las bases para el desarrollo de un acervo jurídico en materia de igualdad y no discriminación de la mujer.

Por su parte, la *Declaración de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres* en Pekín, China, en septiembre de 1995, es un documento que define a la violencia contra la mujer como:

La violencia contra la mujer es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres, que han conducido a la dominación de la mujer por el hombre, la discriminación contra la mujer y a la interposición de obstáculos contra su pleno desarrollo. La violencia contra la mujer a lo largo de su ciclo vital dimana esencialmente de pautas culturales, en particular de los efectos perjudiciales de algunas prácticas tradicionales o consuetudinarias y de todos los actos de extremismo relacionados con la raza, el sexo, el idioma o la religión que perpetúan la condición inferior que se asigna a la mujer en la familia, el lugar de trabajo, la comunidad y la sociedad. (Naciones Unidas, 1995, p. 52)

De forma preliminar, podemos formular que, desde la óptica doctrinal, la violencia simbólica ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas, en especial, por parte de las denominadas ciencias sociales (antropología, sociología, ciencia política) y desde diversas perspectivas. Su análisis se ha enfrentado a la complejidad de que, como fenómeno sociocultural, está presente en nuestro día a día, desafortunadamente, cada vez con

mayor intensidad. En este apartado, lo que nos ocupa es la visión jurídica, con el fin de identificar, en el conjunto de normas de derecho, supuestos en los que esta modalidad de violencia se puede evidenciar.

Ya hemos advertido que el lenguaje es un medio a través del cual podemos expresar y comunicar diversos mensajes en un plano lingüístico general. De manera particular, en el ámbito del derecho, el lenguaje jurídico se basa en preceptos normativos, en gran medida imperativos, prescriptivos y otros más, en los que la violencia simbólica resulta evidente, dado que, por medio del lenguaje, también se puede violentar (violencia lingüística o verbal). Pero, de vuelta en nuestra categoría de análisis, al ser el derecho un producto esencialmente social, dirigido a preservar la paz y la convivencia de manera armónica, se puede estimar paradójico que, en el orden jurídico y en el cúmulo de normatividad jurídica, la violencia simbólica encuentre cabida y se pueda escabullir y camuflar. ¡Efectivamente, es posible! Puesto que, como lo afirma Bourdieu:

1. Hay cosas sobre las cuales apenas existe toma de conciencia, sobre las cuales la conciencia apenas se percata, puesto que se sitúan al nivel de disposiciones corporales. Es el caso de la dominación sexual, forma de dominación simbólica que se ejerce con la complicidad de aquella que la sufre o, más precisamente, con la complicidad de las estructuras incorporadas que el dominado ha adquirido en la confrontación prolongada con las estructuras objetivas de dominación. (2021, p. 3)

Atendiendo lo anterior, no debemos pasar por alto que la violencia simbólica radica en hechos de orden estructural, que

refieren a significados y representaciones en una estructura social determinada y actúan de forma simbólica, encubierta. Pues, como lo afirma Butler (2004), el lenguaje es un mecanismo de poder que va más allá de configurarse como medio o instrumento de expresión. Así, por ejemplo, en el caso de las identidades de género y, concretamente, en el ámbito jurídico, podemos citar algunos preceptos cuyo contenido normativo ilustra lo que consideramos supuestos de violencia simbólica (Valenzuela, 2020).

En este mismo sentido, en el caso del *habitus* jurídico, en el derecho como campo social (y jurídico), nos ubicamos en un territorio de poder discursivo en el que, el instrumento del lenguaje —esencialmente en forma escrita— resulta determinante, pues impone realidades, podríamos decir, de manera arbitraria, incluso obligada y forzada. De acuerdo con Butler (2004), podemos afirmar que el lenguaje es violencia al aludir a la autoridad discursiva. Dado que este es un producto cultural, en gran medida, refleja el contexto de una sociedad determinada; lo mismo sucede en el caso del lenguaje jurídico. A pesar de que, hoy en día y cada vez más, las mujeres han incursionado en ámbitos que, en el pasado, les resultaban inaccesibles (jurídico, político, técnico, etcétera), aún persiste, en diversos entornos, un ambiente desigual en el acceso a oportunidades tanto desde el punto de partida como en el punto de llegada, es decir, en lo que se denomina como igualdad sustantiva, real, material y efectiva entre mujeres y hombres. O, quizá, estaríamos apelando a lo que se ha denominado como la *función simbólica del derecho*, y que corresponde a que:

el ejercicio del derecho y el funcionamiento del aparato judicial se relacionan con los efectos que producen el

discurso legal y las decisiones judiciales en el entramado social, en cuanto a las representaciones individuales y sociales. Se considera que el derecho motiva comportamientos deseables y, por lo tanto, constituiría un mecanismo de resolución de conflictos mediante el cual el Estado enviaría mensajes a la sociedad acerca de cuáles son las formas correctas de caracterizar las relaciones sociales, cómo debe comportarse la comunidad, qué se espera de ella y cuáles son sus derechos y obligaciones. En realidad, se trata de una mera ficción que pretende que una mayor punición o la ampliación indiscriminada del catálogo de conductas prohibidas implicarían un cambio de pautas culturales. tampoco la ausencia de derecho penal tiene efectos simbólicos, como pretenden algunos enfoques de género. (Larrandart, 2006, p. 166)

Un buen inicio corresponde a emplear un lenguaje jurídico no sexista, sino incluyente, que incorpore la perspectiva de género desde un plano transversal, es decir, desde la creación de la norma, su interpretación y su consiguiente y debida aplicación al caso concreto, de manera que se cumplan los numerosos estándares normativos tanto nacionales como internacionales. En dicho aspecto, el avance progresivo de la igualdad de género ha sido exponencial.

Como una muestra de ello, se encuentra la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres (2023), publicada en el año 2006 y modificada en 2022. Dicha ley establece como una obligación el uso de un lenguaje no sexista, incluyente y exento de estereotipos de género tanto en el ámbito de la administración pública, como en los medios de comunicación; un claro esfuerzo son los diversos documentos que nuestro máximo

tribunal ha emitido, por ejemplo, la *Guía para usos de lenguaje inclusivo y no sexista* (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2022). No obstante, evidentemente aún hay retrasos y resistencias, incluso de tipo normativo, para atender tales directrices y lograr el cumplimiento de las numerosas recomendaciones que organismos internacionales han estipulado, tales como la inclusión de la perspectiva de género en las diversas instancias institucionales de nuestro país, la visibilización de las mujeres en el ámbito jurídico, entre otros, para así lograr una igualdad sustancial. Sin embargo, aún quedan reticencias.

Un primer ejemplo corresponde al artículo 4º de nuestra norma suprema, cuyo primer párrafo (vigente en el año 2018) disponía lo siguiente: “El varón y la mujer son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia”. Numeral constitucional que fue objeto de reforma por “Decreto por el que se reforman los artículos 2, 4, 35, 41, 52, 53, 56, 94 y 115; de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de paridad entre géneros” (2019). Ahora, el texto vigente de ese mismo artículo constitucional dispone que: “La mujer y el hombre son iguales ante la ley. Ésta protegerá la organización y el desarrollo de la familia”.

El contenido de ambos preceptos (el del año 2018 y el actualmente vigente, reformado en 2019), se puede analizar a partir de la siguiente interrogante: ¿bajo qué velo es perceptible la violencia simbólica? En primer lugar, podríamos responder que las disposiciones constitucionales en comento excluyen a toda persona que no se asuma dentro de la categoría o identidad de género de mujer u hombre. Es decir, se trata de un contenido normativo que genera exclusión y, por tanto, invisibilidad, pues contempla y refuerza el orden basado en la división binaria de sexos, al disponer el evidente paradigma de la heteronormativi-

dad y reproduce, así, la estructura social dominante de la visión heterosexual (Bárceñas, 2021). De manera que “participa en la reproducción de todas las formas estructuradas de desigualdad que definen a las sociedades capitalistas, como ocurre con la reproducción de los ordenamientos clasistas, aporofóbicos, racializados, etnizados, patriarcales, homofóbicos y transfóbicos” (Valenzuela, 2020, p. 33). Todo ello mediante un lenguaje jurídico, sí, disponiendo una igualdad formal (de manera directa), también, pero viciado (Pou, 2018), no incluyente y, en consecuencia, discriminatorio y violento (de forma simbólica, disfrazada, silenciada). Este rasgo se evidencia a través de operaciones lógicas e inferencias, en atención al proceso cognitivo y la reflexión, que es la manera en que la violencia simbólica puede ser descubierta.

Un segundo comentario es que, mientras que, en el texto reformado (el vigente en 2018), se dispone la palabra *varón* (la cual alude a una persona del sexo masculino) y se cita en primer lugar del enunciado, en el texto vigente se emplea el término *hombre* y se expresa después de la palabra *mujer*. Invariablemente, en ambos preceptos, queda más que latente y consolidada la violencia simbólica en cuanto a la heteronormatividad (Miranda *et al.*, 2019, p. 106), aun cuando el mismo decreto alude a una (aparente) *paridad entre géneros*.

En este mismo sentido, no debemos dejar de mencionar que, a raíz de la iniciativa legislativa propuesta por diputadas y diputados del grupo parlamentario del Partido Verde Ecologista de fecha 3 de octubre de 2017 (la cual se turnó a la Comisión de Igualdad de Género de la LXIII Legislatura de la Cámara de Diputados de acuerdo con el proceso legislativo correspondiente), se adicionó la violencia simbólica a la *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Este dispone

en el capítulo IV Bis, “De la violencia política”, en el artículo 20 Ter. “La violencia política contra las mujeres puede expresarse, entre otras, a través de las siguientes conductas: [...] XVI. Ejercer violencia física, sexual, *simbólica*, psicológica, económica o patrimonial contra una mujer en ejercicio de sus derechos políticos” (Cámara de Diputados, 2024; Gil, 2024). Y aunque, desde luego, es un avance legislativo trascendental, tal adición se contempla —y, sobre todo, se limita— únicamente como una modalidad en el ámbito de la violencia política (Sáenz y Vera, 2020). Por lo que todos los actos de violencia simbólica por razón de género en otras esferas escapan y se escabullen de ser conductas prohibidas por nuestro ordenamiento jurídico. Si reflexionamos un poco más al respecto y nos adentramos en *las aguas profundas* de la violencia simbólica (digamos, en algo así como un subnivel cognitivo o, incluso, en uno de *los sótanos*, porque hay múltiples, de esta modalidad de violencia), tales omisiones la configuran de forma evidente tanto institucional como estructuralmente (Soto y Maya, 2023), con base en la violencia simbólica, lo que resulta, por demás, inquietante y perturbador.

En este contexto, cabe mencionar el recurso de queja que presentó la excandidata presidencial de la coalición Fuerza y Corazón por México —integrada por el Partido de Acción Nacional, el Partido de la Revolución Institucional y el Partido de la Revolución Democrática—, Xóchilt Gálvez, el pasado 27 de febrero de 2024, ante la Unidad Técnica de lo Contencioso Electoral del Instituto Nacional Electoral. En este, alegó que el ahora expresidente de México, Andrés Manuel López Obrador, había cometido, presuntamente, actos de violencia política en razón de género (violencia simbólica) en el marco del proceso electoral federal 2023-2024, a través del contenido de algunos

párrafos incluidos en el libro de su autoría *¡Gracias!*, en los cuales se refiere a ella como *mujer de pueblo* (Martínez y Hernández, 2024), y afirma que su candidatura a la presidencia de nuestro país obedecía a que:

el supremo poder conservador, a través de Claudio X. González, decidió apoyar a Xóchitl Gálvez, una mujer que ha trabajado con ellos en puestos de diversa naturaleza: con Fox sirvió como coordinadora de los pueblos indígenas y con Peña Nieto gobernó en la entonces delegación Miguel Hidalgo de la Ciudad de México, donde viven los más ricos del país. Pero, además, como nació en un pueblo de Hidalgo, pensaron que su origen sería útil para ofrecer una supuesta imagen popular, cuando en realidad es ladina e igual de clasista y racista que los conservadores de mayor rango o nivel en la escala económica, social y política del país. Obviamente, la gente no se deja engañar, no se traga ese anzuelo, como ya se ve, aunque la oligarquía y los medios de manipulación se empeñen en inflarla, el globo no ha levantado ni levantará, porque en estos nuevos tiempos de transformación el pueblo no permite que alcen el vuelo los falsarios, los oportunistas y los corruptos. (López, 2024, p. 509)

El citado contenido, a consideración de la excandidata presidencial, reforzaba los estereotipos de inferioridad con el binomio mujer e indígena. El recurso fue desestimado por el órgano electoral y, ante la inconformidad de la entonces candidata presidencial, el Acuerdo emitido fue impugnado mediante el recurso de revisión.

Finalmente, la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación dictó sentencia (Expediente: SUP-REP-292/2024) y rechazó los agravios señalados por parte de la senadora, de manera que resolvió y confirmó la resolución primera en el sentido de inexistencia de actos de violencia política por razón de género. No obstante lo anterior, cabe señalar que se emitió un voto particular por parte de la magistrada presidenta Mónica Aralí Soto Fregoso, quien disintió de la mayoría de los magistrados —y, por supuesto, simbólicamente *dejó la puerta abierta* para haber sido resuelto este asunto en un sentido por demás diverso—.

En efecto, la Unidad Técnica Electoral debió llevar a cabo un estudio exhaustivo en cuanto al contexto, es decir, un *análisis situacional de los hechos*, como herramienta analítica y metodológica para resolver, con perspectiva de género, el caso en particular, tal y como lo determina la *Guía para juzgar con perspectiva de género en materia electoral* (Soto et al., 2022). Finalmente, este asunto solo trascendió, como era de suponerse, para efectos mediáticos y, sobre todo, para polarizar aún más la opinión pública en el proceso electoral.

En este sentido, resulta más que claro que, en materia de apreciaciones e interpretaciones jurídicas, nos encontramos en el terreno de la visión y subjetividad de quien o quienes llevan a cabo el ejercicio reflexivo e interpretativo, aunado, invariablemente, al contexto que resulta imperante en tales o cuales circunstancias. No se debe olvidar que la declaratoria mencionada ha obedecido a los tiempos y clima de máxima polarización del pasado proceso electoral federal 2023-2024, dado que “el carácter simbólico de la agresión (por considerarlas [a las mujeres] como parte de un grupo sin legitimidad política) es la

distinción principal entre la violencia política general y la violencia en razón de género” (Góngora, 2020, p. 5).

Tal y como lo hemos afirmado en líneas previas, uno de los rasgos que caracteriza la violencia simbólica es su carácter perverso. Por su naturaleza, se presenta encubierta ante la necesidad de ser identificada y *descifrada*, es por ello, que no se habla de ella. En el ámbito jurídico, esto resulta más que *atina-do y adecuado* al orden de las cosas, pues legitima y da solidez a las significaciones de las representaciones simbólicas de los mandatos normativos que conforman el derecho como campo o *habitus* jurídico. Además, opera como uno de los numerosos mecanismos mediante los cuales la violencia simbólica se naturaliza (Trujillo, 2019), lo que perpetúa, de manera silenciosa, “que logra ocultar el conjunto de relaciones que no se legitiman sino por su efecto” (Schleifer, 2013, p. 257).

Por último, nos interesa referirnos al derecho penal, rama jurídica que regula aquellas conductas consideradas como delitos y sus sanciones, como muestra de la potestad punitiva estatal. Siguiendo el hilo temático que nos ocupa, indudablemente, una de sus características esenciales es que representa un medio de control social, y vaya que lo configura, en particular, como mecanismo de violencia simbólica; veamos de qué manera. En primer lugar, analicemos el contenido del artículo 332 del Código Penal Federal de nuestro país que señala lo siguiente:

Se impondrán de seis meses a un año de prisión, a la madre que voluntariamente procure su aborto o consienta en que otro la haga abortar, si concurren estas tres circunstancias:

I.- Que no tenga mala fama.

II. Que haya logrado ocultar su embarazo, y

III.- Que éste sea fruto de una unión ilegítima.

Faltando alguna de las circunstancias mencionadas, se le aplicarán de uno a cinco años de prisión. (2024)

Como sabemos, en México, el aborto es considerado todavía, en algunas legislaciones estatales, un delito con excluyentes de responsabilidad, lo que jurídicamente se traduce en que a las personas que lo cometan no se les impone sanción o pena alguna. Cada entidad federativa cuenta con su ordenamiento penal, por ejemplo, podemos mencionar que mientras que en la Ciudad de México, incluso lingüísticamente, este resulta, por demás, diverso, pues se estima como un servicio de salud reproductiva y es legal hasta las doce semanas de gestación, en la estado de Campeche, está prohibido con algunas excepciones.

Pero, lo que resulta llamativo es que el numeral citado penaliza la *mala fama*, ¿de quién? ¡Por supuesto, de la mujer!, es decir, si esta cuenta con mala reputación, *si no es casta ni honesta* (valores *moralinos* que contemplaba el derogado delito de estupro), se le aplicará todo el peso de la ley penal, como es común escuchar en los medios televisivos. Esto, claramente, supone violencia simbólica porque resulta *deseable* a los ojos del derecho penal que la mujer embarazada que pretenda abortar cuente con *buena imagen e intachable reputación*. Lo que se traduce en el control y la dominación que el discurso jurídico, como mecanismo de violencia simbólica, ejerce sobre el modo de vivir de la mujer, su calidad moral e, incluso, sobre su cuerpo y el ejercicio de sus derechos reproductivos en cuanto a su autonomía; sin duda alguna, esta es una evidente invasión a su más

íntima esfera jurídica. No está demás advertir que, con ello, el derecho replica las estructuras de poder de relaciones sociales, mediante el uso de un lenguaje sexista que refuerza las representaciones de inferioridad femenina.

En definitiva, la prohibición del aborto voluntario o consentido, a todas luces, implica, para los derechos de las mujeres y de las personas con capacidad y deseo de gestar, violencias directas y simbólicas que atentan contra su libre desarrollo de la personalidad, contra el ejercicio de su derecho a la salud, su libertad reproductiva (Torres, 2020) y su proyecto de vida. En particular y de manera simbólica, esta prohibición perpetúa los patrones socioculturales que fundamentan y legitiman la *función* biológica de las mujeres y de las personas con capacidad de gestar, traducida en la maternidad como cualidad natural dentro de los marcos de representación femenina. De esta forma, se configuran violencias estructurales legitimadas y validadas por el discurso normativo, mediante un conjunto de asimetrías de poder incrustadas y consolidadas en nuestra estructura social, las cuales también provocan la práctica de abortos en clínicas clandestinas que, en la gran mayoría de los casos, carecen de las mínimas condiciones de salubridad para llevarlos a cabo, lo que resulta en consecuencias fatales.

Conclusiones

No cabe duda de que la finalidad de todo acto de violencia simbólica es mostrar las diversas cartografías en las estructuras sociales preponderantes, las cuales no son más que un orden simbólico cultural que domina y se hace dominar mediante el consentimiento, la aceptación tácita e, incluso, inconsciente de quien es dominado dada la naturalización de tales prácticas.

Merece la pena, como reflexión final, señalar que en la medida en que podamos identificar lo sutil, encubierta y disfrazada que está la violencia simbólica en los diversos ámbitos sociales —a través de la introspección, la autorreflexión y la crítica—, tendremos oportunidad, primero, de visibilizarla, develarla, denunciarla y, algún día, eliminarla. Sabemos que son múltiples los flancos y las facetas desde las cuales esta puede generarse y que, de alguna manera, en el día a día, podemos dar testimonio de su presencia, por lo que puede parecer una lucha infructuosa. Sin embargo, contar con la conciencia de género suficiente es determinante para lograr la igualdad no solamente de corte formal, sino de una igualdad de punto de partida y punto de llegada en una sociedad en la que nos podamos reconocer como seres humanamente iguales.

Hay que destacar que, en la violencia simbólica, resulta imprescindible romper la ley del silencio, representada por el concepto de un mundo social en el que las significaciones son el conjunto de constructos sociales dominantes, basados en la imposición de roles de género, que naturalizan categorías cognitivas determinantes para nuestro comportamiento, forma de pensar, sentir y vivir. De ahí, que resulte urgente su visibilidad y su consecuente deconstrucción: cuestionar y poner en evidencia el conjunto de representaciones simbólicas culturales de los roles femeninos/feminizantes y masculinos/masculinizantes, creencias, costumbres, estereotipos, significados, actos y prácticas que otorgan sustento a la violencia simbólica en una sociedad determinada. Porque no basta quedarnos con la apariencia de las cosas y situaciones, sino que hemos de acercarnos para verlas, observarlas, analizarlas y reflexionar mejor sobre ellas.

Es, por lo tanto, imprescindible un nuevo lenguaje, una nueva reinterpretación de los motivos, y símbolos utilizados

hasta ahora; solo de esta manera podremos visibilizar lo invisible, lo que, en forma de nudos abstractos, enmaraña y enmascara los actos de violencia simbólica. Para ello, es necesario explorar y analizar los patrones y las estructuras sociales y jurídicas que los producen y reproducen ineludiblemente, de manera que legitiman la violencia, la desigualdad social y la identidad de género.

Es por ello que este trabajo se traduce en una invitación a reflexionar sobre la violencia simbólica, a identificarla en nuestra percepción del entorno jurídico mediante la observación y el análisis tanto de representaciones sociales miméticas como de índole crítica. Es decir, es una invitación a desarrollar una introspección crítica y profunda, dada la complejidad de nuestras relaciones con el mundo que nos rodea.

Por último, para concluir este trabajo, es de enorme trascendencia señalar que la violencia simbólica es un enigma que espera ser descifrado, pero únicamente por y para aquellos ojos que se decidan a descubrir y explorar sus significados y representaciones, en gran medida, confabuladas con la perversidad y el engaño. Es necesario explorarla, mas no en apariencia, sino en las profundidades de su esencia, para descubrir sus particularidades, solo así será posible deconstruirla.

Resulta incuestionable que las representaciones culturales y el lenguaje son instrumentos que nos estructuran como seres sociales y esculpen nuestra identidad, por tanto, es fundamental “La reflexión sobre los peligros y la inoperancia intelectual del dogma” (Barbaño y Rivero, 2019, p. 126). Como señala Madrazo:

Los símbolos, las indicaciones sobre cómo interpretarlos y las instituciones sociales que adoptan y reproducen

estas interpretaciones tienen un impacto directo en cómo nos entendemos a nosotros mismos. Pero igual tendríamos que reconocer que nuestra identidad subjetiva adopta las interpretaciones normativas, lo que posibilita que los símbolos signifiquen, que las instituciones sociales operen y que se acepten los conceptos normativos sobre la interpretación de los símbolos. (2010, p. 118)

Se precisa explorar el significado de sus expresiones y valores simbólicos desde la mirada crítica, el análisis jurídico complejo y el diálogo inter y multidisciplinario, en el que la transversalidad de valores de igualdad y su materialización sea efectivamente aplicable, porque la violencia simbólica de género es una cuestión, sustancialmente, de derechos humanos. Es por ello que se torna más que urgente la necesidad de un enfoque constructivo, basado en la conciencia crítica y la promoción de valores cívicos en pro de lograr una convivencia armónica y pacífica.

Referencias

- Asamblea General. (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Naciones Unidas. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Barbaño, M., y Rivero, L. (2019). Jenny Holzer. Narración artística, medios de comunicación y contrapublicidad desde una perspectiva de género. En J. C. Suárez Villegas, S. Marín Coejo y P. Panarese (eds.). *Comunicación, género y educación. Representaciones y (de)construcciones* (pp. 122-127). Dykinson.

- Bárceñas, K. (2021). La violencia simbólica en el discurso sobre la “ideología de género”: una perspectiva desde la dominación simbólica a través del pánico moral y la posverdad. *Intersticios sociales*, (21). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000100125&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bornhauser, N. (2012). Consideraciones en torno a la violencia. “Más allá” de las palabras. *Atenea*, (506), 137-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562009>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2021). Symbolic violence. *Revista Latina de Sociología*, 2(1), 1-4, <https://doi.org/10.17979/relaso.2012.2.1.1203>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La re-producción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Cassirer, E. (2024). *Filosofía de las formas simbólicas*. (A. Morones, trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Código Penal Federal. (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf>
- Dávila, L., Moreno, C., Arias, C., Vallejo, J., Fajardo, L., Rivera, L. y Durán, P. (2020). Violencia simbólica: revisión de los estudios que acuñan el concepto en América Latina (2009-2019). *Novum Jus*, 14(2), 45-82. <http://www.scielo.org.co/pdf/njus/v14n2/2500-8692-njus-14-02-45.pdf>
- Decreto por el que se reforman los artículos 2, 4, 35, 41, 52, 53, 56, 94 y 115; de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de paridad entre géneros. *Diario Oficial de la Federación*. (2019, 6 de junio). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5562178&fecha=06/06/2019#gsc.tab=0

- Fontana, J. y Laurenti, C. (2020). Práticas de violência simbólica da cultura de dominação masculina: uma interpretação comportamentalista. *Acta Comportamentalia*, 28(4), 499-515. <https://biblat.unam.mx/hevila/Actacomportamentalia/2020/vol28/no4/5.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2024). Interculturalidad: lenguaje del mundo y de la humanidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), 1-2. <https://doi.org/10.21500/22563202.6893>
- López, E. (2014). Pierre Bourdieu y la violencia simbólica. *Cum Laude* (1), 178-198. <https://doi.org/10.30972/cum.01828>
- López, O. (2024). ¡Gracias! Editorial Planeta.
- Esparza, G. (2020). Cuerpo y símbolo en Ernst Cassirer: la función orgánica en la conformación del mundo cultural. *Trans/Form/Ação*, 43, 205-230. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384272794016>
- Expediente SRE-PSC-200/2024. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (2024). <https://www.te.gob.mx/sentencias-HTML/convertir/expediente/SRE-PSC-0200-2024->
- Expediente SUP-REP-292/2024. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. https://www.te.gob.mx/vinculacion_estrategica/media/files/sentenciaPef/SUP-REP-0292-2024.pdf
- Flores, P. y Contreras, C. (2021). ¿Cómo se constituyen las experiencias de maltrato machista? La violencia simbólica y explícita basada en género como derrotero de juventudes universitarias. *Revista Punto Género*, (16), 79-101. <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/65880>
- Freitez-Diez, M., Lozano-Verduzco, I., Mendoza-Pérez, J. C., y Shelley L. (2024). La salida del clóset en la familia como momento de crisis en el ejercicio de la violencia simbólica contra jóvenes LGBT de la Ciudad de México. *Debate Feminista*, 67(34), 189-220. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2024.67.2380>

- Fueyo, A., y De Andrés, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19(2), 81-93. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/4473>
- Galarza, E., Cobo, R. y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 818-832. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81943468042>
- Gil, R. (2024, 10 de mayo). Tipifican violencia mediática y simbólica como delito en Baja California. *El Imparcial*. <https://www.elimparcial.com/mxl/mexicali/2024/05/10/tipifican-violencia-mediatica-y-simbolica-como-delito-en-baja-california/>
- Góngora, V. (2020). Marco teórico conceptual. En V. Góngora, V. Vázquez y D. Flores (coords.). *Violencia política electoral contra las mujeres en Guanajuato. Análisis del proceso 2017-2018* (pp. 1-29) Instituto Electoral del Estado de Guanajuato. <https://api.ieeg.mx/repoinfo/Uploads/16.%20libro-violencia-politica-electoral-contra-las-mujeres-en-guanajuato-2017-2018.pdf>
- González, J. (2024). Reconocimiento, violencia simbólica y violencia estructural en la educación universitaria. *Jangwa Pana*, 23(1), 1-10. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/jangwapana/issue/view/294>
- Hernández, C. (2016). Valores y lenguaje. *Revista Scientific*, 1(2), 341-362. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.19.341-362>
- Larrandart, L. (2006). Control social, derecho penal y perspectiva de género. En H. Birgin y N. Gherardi (coords). *Reflexiones jurídicas desde la perspectiva de género* (pp. 163-210). Suprema Corte de Justicia de la Nación/ Fontamara.

- Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. (2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIMH.pdf>
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. (2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Madrazo, A. (2010). Género y libertad de expresión. En J. Cruz Parceroy R. Vázquez (coords.). *Debates constitucionales sobre derechos de las mujeres* (pp. 103-132). Suprema Corte de Justicia de la Nación/ Fontamara.
- Martínez, F., y Hernández, L. (2024, 14 de junio). Incurrió el Presidente en violencia simbólica contra Gálvez, determina el TEPJF. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2024/06/14/politica/007n3pol>
- Martínez-Lirola, M. (2021). Violencia simbólica contra las mujeres los anuncios publicitarios: un análisis visual crítico. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), 349-364. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/341969/20805373>
- Miranda D., Freire, M. y Jervis, M. (2019). Asimetría, poder y construcción de género. ¿Un camino para conseguir igualdad? *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 7(1), 104-121. <https://revistaepe.utem.cl/wp-content/uploads/sites/7/2019/08/revista-estudios-politicos-estretgicos-epe-vol7-n1-2019-Miranda-Freire-Jervis.pdf>
- Mori, M. P., Cárdenas, R., Castro, G. y Cubas, T. (2024). Violencia simbólica en la maternidad: experiencias, significados y discursos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(2), 460-473. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/41923>
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20ofull%20report%20S.pdf>

- Pérez, T. (2020). Reconociendo una fracción no visible del iceberg de la violencia simbólica contra las mujeres en la publicidad televisiva difundida en México. *Asparkia: investigación feminista*, (36), 79-101. <https://www.raco.cat/index.php/Asparkia/article/view/372354>
- Pou, F. (2018). Las ineficacias legales y políticas del hiper-reformismo constitucional mexicano. En J. M. Serna de la Garza e I. De los Santos Olivo (coords.). *La dinámica del cambio constitucional en México* (pp. 397-408). Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM/ Instituto Iberoamericano de Derecho Constitucional.
- Reverter, S. (2020). Comprender para transformar. Teoría y práctica en acción contra los micromachismos. En J. C. Suárez, N. Martínez y P. Panarese (coords.). *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica* (pp. 269-279). Dykinson.
- Rivera, A. (2023). Mundo social, reconocimiento, violencia simbólica y dominación. Aclaración y profundizaciones a la teoría de Searle. *Ideas. Revista de Filosofía Moderna y Contemporánea*, (14), 129-160. <https://revistaideas.com.ar/ojs/index.php/ideas/article/view/47/20>
- Romero, V. y Álvarez, C. (2020). Violencia simbólica hacia las mujeres: un estudio de los comerciales de cerveza Tecate en México. *Prima Social*, (30), 229-249. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3704>
- Sáenz, H. y Vera, J. (2020). Violencia política contra las mujeres en razón de género, obstáculo persistente en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 69(250), 309-325. <https://doi.org/10.22201/fcypys.2448492xe.2024.250.84691>
- Serrano-Barquín, C., Serrano-Barquín, H., Zarza-Delgado, P. y Vélez-Bautista, G. (2018). Estereotipos de género que

- fomentan violencia simbólica: desnudez y cabellera. *Estudios Feministas, Florianópolis*, 26(3), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38157726016>
- Schleifer, P. (2013). Illusio, violencia simbólica y negación. Reflexiones sobre los principios de producción del oficio periodístico en el interior del país. *Trabajo y Sociedad*, (21), 247-260, <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387334693016.pdf>
- Soto, M., Ravel, A., Guerrero, F., Martín, G., Noel, M., Silva, R., Kandawasvika-Nhundu, R. y Granata-Menghini, S. (2022). *Guía para juzgar con perspectiva de género en materia electoral*. Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación/ Red Mundial de Justicia Electoral. https://www.te.gob.mx/paridad_genero/media/pdf/86783b9bda3f33f.pdf
- Soto, L. y Maya, E. (2023). TRANSGRESIÓN, memoria e impunidad: realidades de los transfeminicidios en México. *El Cotidiano*, (237). <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/index.php/numeros-por-articulos/no-237/transgresion-memoria-e-impunidad-realidades-de-los-transfeminicidios-en-mexico>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2020). *Protocolo para juzgar con perspectiva de género*. Suprema Corte de Justicia de la Nación
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2022). *Guía para usos de lenguaje inclusivo y no sexista*. Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Swartz, D. (2013). *Symbolic power, politics, and intellectuals*. The University of Chicago Press.
- Tosina, L. (2024). Los refranes como violencia simbólica. Un acercamiento bourdieusiano a la Paremiología. En A. I. Arévalo, A. Blanco y A. Barranquero (eds.). *Comunicación para la paz ante los desafíos globales* (pp. 256-263). Dykinson.

- Torres, X., (2020). Justicia de género en el plano judicial. Análisis comparado sobre el derecho fundamental de la mujer a tomar decisiones sobre su propio cuerpo en contextos de violencia. *Revista Derecho del Estado*, (47), 177-213. <https://doi.org/10.18601/01229893.n47.06>
- Trujillo, M. (2019). Misoginia y violencia hacia las mujeres: dimensiones simbólicas del género y del patriarcado. *Atenea*, (519), 49-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32865415004>
- Valenzuela, J. (2020). *Heteronomías en las ciencias sociales: procesos investigativos y violencias simbólicas*. Clacso. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=2215&c=37>
- Velasco, D. (2011). Sobre la violencia simbólica, violencia invisible que se desconoce como tal. *Entretextos*, 3(8), 58-77. <https://rei.iteso.mx/server/api/core/bitstreams/b58b4b69-b38d-415f-8a2a-2d234e6d26a2/content>

EPÍLOGO

TEJIENDO FUTURAS REFLEXIONES

María Esmeralda Correa Cortez
Universidad de Guadalajara

El libro *Juventudes, género y violencia: Entretejidos en contextos contemporáneos* nos ofrece un recorrido analítico y profundo por la diversa red de intersecciones entre tres conceptos clave: juventudes, género y violencias en espacios educativos y sociales. Este libro, conformado por nueve capítulos desarrollados por dieciséis investigadores de distintas instituciones, evidencia las múltiples capas de opresión, resistencia y transformación que caracterizan a las juventudes en la modernidad.

Las investigaciones nos invitan a repensar la noción de juventudes, no como categoría homogénea, sino como grupos diversos con experiencias y realidades que desafían las narrativas hegemónicas y tradicionales.

La pluralidad revela la tensión entre lo establecido y lo real, y resalta que las juventudes proponen nuevas formas de estar, ser y ver el mundo. Desde aquí, la obra ofrece un análisis de cómo las violencias simbólica, estructural y directa intervienen en las construcciones de género que refuerzan las desigualdades sociales de las juventudes. La categoría de género, por su parte, es analizada no solo como un organizador de relaciones sociales; los autores la reconocen como un campo de lucha por el reconocimiento y la equidad.

Los capítulos de esta obra exponen el modo como las normativas de género se reproducen y son desafiadas en los espacios educativos, en las dinámicas de poder que viven las juventudes

y en las diversas maneras en las que el patriarcado se reinventa para sostener su hegemonía.

Por otro lado, la violencia, categoría directriz de esta obra, se descubre en sus múltiples manifestaciones. Las autoras y los autores develan la forma en que las violencias más allá de los actos de agresión física se introducen en las políticas públicas, las prácticas educativas y, sobre todo, en los imaginarios sociales que eternizan las desigualdades, exclusiones y jerarquías. Las violencias como hilo conductor de la obra destacan la importancia de transformar las estructuras sociales, políticas y económicas que las sostienen, y nos urge a crear espacios más justos para las juventudes.

Los tres conceptos básicos del libro muestran su interrelación y resaltan la necesidad de trabajarlos desde la multidisciplinariedad, las narrativas y los análisis que manifiestan cómo la opresión converge con estas categorías.

Si bien las aportaciones teóricas y empíricas resultan ser, en sí mismas, importantes, *Juventudes, género y violencia* es una invitación a la acción, las autoras y los autores nos impulsan a repensar nuestras prácticas académicas y cotidianas en los espacios públicos y privados donde se configuran y reconfiguran las vidas juveniles. Enfatizan, además, que la educación constituye un espacio de socialización crucial en la construcción de entornos libres de violencia.

Cada aportación ofrece una visión que problematiza las complejas realidades que viven las juventudes en nuestra sociedad: destaca la necesidad de mirar las masculinidades más allá de los constructos hegemónicos, así como la importancia de esta como fenómeno diverso y dinámico; muestra el desafío entre las identidades cambiantes y la realidad reglamentada, de manera que resalta la urgencia de promover la inclusión y

la equidad en los reglamentos escolares; evidencia el discurso hegemónico en materia de género en la educación indígena, la poca o nula política educativa con perspectiva masculina, la resiliencia económica, la relación entre el discurso hegemónico del amor y su impacto en las relaciones amorosas, y la necesidad de la justicia testimonial para visibilizar la violencia. Cada capítulo desmorona la realidad y nos invita, como académicos, docentes, estudiantes o ciudadanos, a signar un compromiso para tejer una realidad social más inclusiva, justa y libre de violencias.

Este libro enfatiza la importancia de analizar las estructuras de poder y las identidades de género desde una perspectiva crítica y transversal. Las investigaciones presentadas exponen la existencia de modelos hegemónicos, así como las formas con las que las nuevas generaciones las desafían y crean, así, nuevas posibilidades para la justicia social.

Estos trabajos son el resultado de la diversidad de enfoques y metodologías que sirven como guía para acercarse al fenómeno estudiado y nos ofrecen un panorama complejo de las identidades de género, las realidades juveniles y su cruce con las estructuras socioculturales y las dinámicas de poder. Las investigadoras y los investigadores nos ofrecen, en este libro, el principio de un diálogo más amplio y necesario, que debe ser parte del análisis académico en nuestras instituciones y redes.

El recorrido a lo largo de la obra resuelve, sin lugar a duda, muchas interrogantes y nos deja otras vetas libres para seguir explorando, desde estas categorías, en contextos diversos y con perspectivas nuevas. El trabajo que autoras y autores nos presentan es un punto de partida para traer a la mesa de discusión temáticas que nos ayudarán a conocer mejor la realidad social.

Presento algunas ideas sueltas que se desprenden del trabajo aquí elaborado y que pueden constituir futuras investigaciones. El análisis del impacto del uso de plataformas digitales y las interacciones en redes sociales en la configuración de las nuevas formas de masculinidad y la percepción del género en las generaciones más jóvenes; el surgimiento de masculinidades emergentes en redes sociales. La evaluación de la efectividad de las nuevas normas de no violencia e inclusión en los espacios universitarios. Los cambios que produce el internet en las prácticas sociales de comunidades indígenas. El imaginario colectivo de masculinidad hegemónica y su relación con la salud mental en los hombres. Las prácticas del autocuidado masculino a partir de los movimientos feministas.

Las reflexiones y los desafíos que nos presenta el libro deben servir como cultivos para otras investigaciones y para generar acciones que contribuyan a transformar, colectivamente, la realidad social en beneficio de las juventudes. En cada uno de los capítulos, se profundizó en las tensiones y problemáticas que surgen del análisis de las juventudes, los mecanismos con los que estas hacen frente a las estructuras de poder, así como las negociaciones en torno a las desigualdades de género y las violencias estructurales.

Sobre el concepto de juventudes

La acepción de juventudes, definido en plural, fue central en esta obra y transversal en cada uno de los capítulos. La lectura de autores y autoras evidencia la diversidad que emana de las juventudes en relación con factores de estrato económico, raza, género, espacio físico y contexto sociohistórico. Este enfoque pone en tela de juicio la existencia de una *juventud* única

y universal, se contraponen a las ideas homogeneizantes de las juventudes y hace énfasis en situar los estudios en las vivencias y experiencias juveniles en contextos específicos. Los autores y las autoras destacan la necesidad de mirar a los jóvenes no solo como agentes pasivos de las situaciones sociales, sino como sujetos activos que transgreden las normas.

Los estudios empíricos mostrados en este libro documentan la capacidad de las juventudes para reconfigurar su entorno y trazar nuevas formas de habitarlos: desde la resistencia a los reglamentos que imponen las escuelas hasta la generación de dinámicas digitales en entornos rurales para mejorar los ingresos económicos. El capítulo que analiza las estrategias económicas de las mujeres jóvenes afromexicanas es especialmente claro en este sentido. La exclusión del mercado laboral formal y el racismo que sufren las mujeres afroamericanas que retornaron a espacios rurales tras vivir una experiencia migratoria representa la forma de violencia estructural más clara. Sin embargo, a través del uso de internet y redes sociales, las mujeres de estas comunidades generan alternativas económicas para hacer frente a dichas violencias y propiciar el agenciamiento ante los sistemas que las marginan. El capítulo refleja la necesidad de acceso equitativo al internet y a las tecnologías digitales como herramientas de emancipación social.

Del mismo modo, el libro resalta la importancia de las instituciones educativas en la reproducción y los cambios de las vivencias juveniles. Los reglamentos escolares y las normas que regulan la disciplina generan tensión entre las tradiciones y la modernidad. Por un lado, las normas buscan reproducir esquemas verticales de autoridad y perpetuar valores tradicionales, en contraposición, las juventudes buscan incluirse en la toma de decisiones y propiciar la inclusión y la equidad.

Esta dinámica destaca la necesidad de repensar los marcos normativos y trabajar en proyectos institucionales pensados desde la perspectiva de las juventudes.

En el capítulo “Adolescentes y reglamentos escolares”, se analiza el papel de la normativa escolar y su influencia en la construcción y reconstrucción de identidades masculinas. Los autores sostienen que las normas escolares inciden en la reproducción de masculinidades hegemónicas ya que tienden a excluir a aquellos que no se ajustan a ellas. En la cotidianidad, la exclusión se refleja, de manera más clara, en el rechazo de estudiantes disidentes de los géneros hegemónicos; desde este rechazo, surgen grupos estudiantiles que buscan la inclusión y la equidad en su entorno educativo.

Género: categoría analítica y realidad vivida

El género se presenta, a lo largo del texto, como categoría analítica y como realidad que trastoca las experiencias de vida. El análisis profundiza en las estructuras de poder que justifican la jerarquía por género y las interacciones con otras formas de opresión como la clase y la raza. En el libro se evidencia la forma en que las normas y expectativas de género limitan a las mujeres y resaltan los efectos negativos en los hombres, quienes se enfrentan a ideales sociales de masculinidad que, muchas veces, inciden en la violencia.

Los capítulos que retoman las masculinidades son muestra de ello. Contrario a la idea de masculinidades inflexibles, aquí se muestran las dificultades que enfrentan los hombres a partir de los cambios propuestos en la educación superior en materia de género, los ajustes en las narrativas sobre masculinidad en pueblos originarios, así como los cambios y negociaciones que

viven a diario para adaptarse a las demandas sociales. En este contexto, las instituciones de educación superior son el espacio donde se reproducen y desafían, constantemente, las normas de género.

En el capítulo relativo a los reglamentos escolares y su relación con las nuevas masculinidades, se analiza la forma en que la promoción de ciertos valores sociales incide en la reproducción de estereotipos de género que excluye a los y las estudiantes que no se alinean a ellos. De este modo, el principal hallazgo da muestra del binomio contrario entre discursos que buscan la inclusión, pero propician prácticas excluyentes. Este capítulo invita no solo a repensar las prácticas normativas, sino también las pedagógicas para sustituirlas por otras incluyentes, críticas y transformadoras.

Ahora bien, el libro nos ofrece otra mirada en la reproducción de las jerarquías de género desde el amor romántico y las narrativas que lo rodean. A través de talleres y entrevistas (que se realizaron en el área metropolitana de Guadalajara) se analizó cómo el amor no es un espacio neutro, por el contrario, es una forma de control y reproducción de desigualdades. Con todo, el amor ofrece oportunidades para desafiar las narrativas instituidas y propiciar relaciones equitativas. El capítulo “Masculinidad hegemónica y el amor romántico” nos invita a repensar las narrativas del amor romántico que perpetúan masculinidades dominantes y un amor posesivo, para migrar a relaciones de respeto mutuo e igualdad.

Visibilizando los rostros de la violencia

En el libro, la violencia se presenta como un fenómeno complejo y multifactorial que afecta las vidas de las y los jóvenes

en todos sus ámbitos. Se abordan las violencias directas y visibles, así como las simbólicas e invisibles en espacios educativos, relaciones interpersonales y estructuras sociales. El análisis interseccional de la violencia, que nos ayuda a entender la relación de esta con el género, la edad, la raza y la clase social, representa un aporte significativo de la obra.

En este sentido, las vivencias de las jóvenes afroamericanas migrantes retornadas nos muestran cómo ellas sufren una triple carga de discriminación: como mujeres, por su origen étnico y por su situación económica. Otro caso revelador es el de las mujeres violentadas, quienes, a través de la narrativa de sus experiencias, ponen en evidencia la forma como la violencia no solo las afecta de manera individual, sino que, además, contribuye a la reproducción de desigualdades estructurales amplias.

El capítulo “Manifestaciones de violencia simbólica de género en una institución de educación superior en el campo educativo” estudia la manera en la que el lenguaje y las estructuras oficiales naturalizan prácticas discriminatorias en instituciones de educación superior, de manera que representan, en sí mismas, violencia simbólica. Aun cuando este tipo de violencias son menos visibles, su impacto es profundo en la reproducción de jerarquías sociales y en la subjetividad de los individuos. Por su parte, en “La violencia simbólica de género y el lenguaje no incluyente (encubierto) como elementos que generan y perpetúan la discriminación en el ámbito jurídico”, se pone en líneas claras la necesidad de cambiar las políticas y prácticas cotidianas que propician la desigualdad.

El capítulo “Mujeres violentadas” narra historias que representan testimonios contundentes sobre la diversidad de violencias que enfrentan las mujeres en su día a día. La violencia física y simbólica que sufren refleja cómo las estructuras de

poder intervienen en las interacciones individuales y sociales. Finalmente, este trabajo nos invita a pensar en la importancia de la sororidad y el fortalecimiento de las redes de apoyo para enfrentar estas violencias.

Desafíos y perspectivas futuras

El título del libro, *Juventudes, género y violencia: Entretejidos en contextos contemporáneos*, no podía ser más acertado. Los estudios nos muestran cómo el género, las juventudes y la violencia representan un mismo entramado. Analizar una categoría sin pensar en la otra resultaría insuficiente, pues cada uno de estos fenómenos se alimenta de otro y refleja las tensiones y desigualdades sociales. Al mismo tiempo, las reflexiones aquí vertidas nos invitan a pensar en soluciones que aborden estas intersecciones para solucionar las problemáticas que enfrentan las juventudes. Dichas soluciones pueden ser el diseño de políticas públicas que tomen en cuenta a los jóvenes, políticas educativas que atiendan la perspectiva de género, así como la instauración de redes institucionales y comunitarias que apoyen a quienes sufren situaciones de violencias.

Este libro muestra la necesidad de continuar con la investigación y el análisis de estos temas de forma interseccional y transdisciplinar. La profundidad de los estudios que se presentan refleja el potencial de las líneas de investigación y resalta que aún queda mucho por estudiar respecto a las complejidades de las juventudes, el género y la violencia en el contexto de México.

Es importante resaltar el papel del lector como coautor en el proceso de reflexión y análisis. Este epílogo no busca agotar el debate sobre el tema, sino invitar a la reflexión de nuevos

fenómenos y espacios de diálogo. Como lo mencionan los propios autores en el estudio introductorio, es un camino sin cierres definitivos, lleno de desigualdades y oportunidades para repensar un mundo más equitativo, inclusivo y libre de violencias.

Concluyo resaltando la invitación que nos hace el libro a mirar, desde otra perspectiva, la realidad de las juventudes y a cuestionar las estructuras sociales que influyen en la desigualdad, así como a trabajar colectivamente para trascender la teoría y materializarla en acciones concretas. Las autoras y los autores nos invitan, con sus reflexiones, a continuar avanzando hacia la justicia social para que las juventudes encuentren espacios seguros e igualitarios y alcancen un futuro promisorio.

Finalmente, este epílogo representa una exhortación al lector para ser un sujeto activo que se involucra en los procesos de cambio y contribuye, desde sus espacios y posibilidades, a la construcción de una sociedad libre de violencias. Las juventudes, como quedó claro en este libro, son sujetos clave en este proceso, sus mecanismos de resistencia y prácticas transformadoras nos recuerdan que el cambio es posible.

SEMBLANZAS DE AUTORAS Y AUTORES

Aída Figueroa Bello. Mexicana. Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel I. Líneas de investigación: derechos humanos; igualdad y no discriminación; igualdad de género; grupos en situación de vulnerabilidad; derecho constitucional. Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico consolidado “Derecho internacional y sustentabilidad” (UANL-CA-265).

aida.figueroabl@uanl.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2699-642X>

Alejandra A. Ramírez López. Mexicana. Profesora adjunta de la línea de investigación “Jóvenes y Sociedades Contemporáneas” en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Doctora en Antropología Social por la ENAH. Formadora de antropólogos en nivel superior y posgrado. Líneas de investigación: juventudes afromexicanas, racismos, condición juvenil y migración. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras 2022-2025.

alejandraramlp@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5576-847X>

Alejandro César Luna Bernal. Mexicano. Profesor de Tiempo Completo en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara. Doctor en Psicología por la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel I. Miembro del cuerpo académico “Adolescentes: mundo y vida” (UDG-CA-967).

alejandro.luna@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3371-5999>

Ana Cecilia Valencia Aguirre. Mexicana. Profesora-investigadora del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Doctora en Educación por la UdeG. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel II. Miembro del cuerpo académico consolidado “Adolescentes: Mundo y vida” (UDGA-CA-967). Actualmente se desempeña como coordinadora de la Maestría en Estudios Filosóficos de la UdeG.
anaceciliava@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5766-712X>

Andrea Belén Vargas Gómez. Mexicana. Egresada de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142. Docente en educación básica, primaria Vicente Guerrero. Realiza investigación en perspectiva de género y tecnologías de la educación.
andysfeliz58@gmail.com

Belem Quezada Díaz. Mexicana. Profesora-investigadora de Tiempo Completo en el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Doctora en Psicología por la UAEM. Formadora de psicólogos en nivel superior y posgrado. Líneas de investigación: 1) Participación de las mujeres en el trabajo remunerado y no remunerado, desde la perspectiva de género, 2) Formas diferentes de organizar el trabajo: economía social y trabajo informal. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras 2023-2026. Integrante del cuerpo académico consolidado UAE-MOR-CA-153.
belem@uaem.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9378-1111>

Gerhard Niedrist. Austriaco. Profesor e investigador del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, campus Monterrey. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel I. Líneas de investigación: derecho internacional de los derechos humanos, Estado de derecho internacional, libre comercio, igualdad de género, solución de conflictos en América Latina.

gerhard.niedrist@tec.mx.

<https://orcid.org/0000-0002-4245-0881>

Gloria Martínez Martínez. Mexicana. Profesora Titular C de Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Tlaquepaque. Docente en licenciatura y maestría. Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara (UdeG), maestra en Investigación en Ciencias de la Educación por la UdeG y licenciada en Pedagogía (ENSJ). Integrante del cuerpo académico en formación “Gestión e Intervención Educativa” (UPN-CA-137). Realiza investigaciones sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, y perspectiva de género.

glorymarmar@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0009-0000-0192-5732>

Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez. Mexicano. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 171-Morelos. Docente la Maestría en Educación Básica (MEB). Doctor en Educación por la Universidad Autónoma del Estado del Morelos. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel I. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Integrante de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. Miembro de la

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica y de la SOMEHIDE.

gusen68@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2099-9072>

Irene Aguado Herrera. Mexicana. Licenciada en Psicología. Maestra en Psicología Clínica. Doctora en Educación; especialidad, Práctica psicoanalítica: posicionamiento ético ante el dolor. Formación en Sociología Clínica con Vincent de Gaulejac, París VII, Laboratorio de Cambio Social. Profesor Titular B Tiempo Completo, UNAM FES Iztacala, en la carrera de Psicología y en la Maestría en Docencia en Educación Media Superior. Temas de investigación: subjetividad; psicoanálisis y educación; género, política y educación; violencia y género; ética y formación.

ireneaguado1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8944-194X>

José Claudio Carrillo Navarro. Mexicano. Docente-investigador de la Universidad de Guadalajara en el Doctorado de Gestión de Paz y Prevención de las Violencias. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel II. Líneas de investigación: violencias, convivencias, ciudadanía y estudios de paz. Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico II53 “Investigaciones en procesos de violencias, paz, convivencia y ciudadanía”.

jccn1964@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5320-754>

José María Nava Preciado. Mexicano. Profesor titular del Departamento de Filosofía de la Universidad de Guadalajara (UdeG). Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Miembro del Sistema Nacional de Investigado-

res e Investigadoras, nivel II. Responsable del cuerpo académico “Adolescentes: Mundo y vida” (UDGA-CA-967). Actualmente se desempeña como secretario académico del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la UdeG.

jnava_preciado@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2050-1251>

Josué Eduardo Villegas Reyes. Mexicano. Egresado de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142. Docente en educación básica, primaria Leona Vicario. Realiza investigación en perspectiva de género y tecnologías de la educación.

villegasreyesjosue@gmail.com

María Esmeralda Correa Cortez. Mexicana. Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, con maestría en Ciencias de la Investigación. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Fundadora y coordinadora de la Cátedra UNESCO de la Juventud. Experta en juventudes, con estudios en: Gerencia Social y Políticas de Juventud por la OEA; y Políticas Públicas de la Juventud por la UNAM. PTC del Departamento de Políticas Públicas del CUCEA. Perteneciente al cuerpo académico consolidado “Políticas públicas y bienestar”. Bajo la línea de generación y aplicación del conocimiento de “Sociología y juventud” cuenta con diversas publicaciones a nivel nacional e internacional.

esmeralda.correa@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9581-9833>

María Teresa Prieto Quezada. Mexicana. Docente-investigadora de la Universidad de Guadalajara en el Doctorado de Gestión de Paz y Prevención de las Violencias. Miembro de la Academia

Mexicana de la Ciencia y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel III. Líneas de investigación: violencias, convivencias, ciudadanía y estudios de paz. Perfil PRODEP. Integrante del cuerpo académico 1153 “Investigaciones en procesos de violencias, paz, convivencia y ciudadanía”.

materesaprieto@ucea.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3299-2927>

Paris González Aguirre. Mexicano. Investigador en estancia postdoctoral en la Maestría en Estudios Filosóficos, en la Universidad de Guadalajara. Doctor en Ciencias Sociales por el Colegio de Jalisco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel candidato. Miembro del cuerpo académico consolidado “Adolescentes: Mundo y vida”. Sus líneas de investigación son las subjetividades, los procesos identitarios, las masculinidades no violentas y las paternidades responsables.

paris.aguirre@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5363-7193>

Raúl Enrique Anzaldúa Arce. Mexicano. Docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, profesor en el Doctorado en Política de los Procesos Socioeducativos. Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Miembro del del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Coordinador de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. Miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

reanzal@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1746-2431>

Juventudes, género y violencia:
Entretejidos en contextos contemporáneos,
de Ana Cecilia Valencia Aguirre y Gustavo Adolfo
Enríquez Gutiérrez (coords.),
se terminó en junio de 2025.

Esta obra se conforma de nueve capítulos centrados en la temática de las juventudes desde su pluralidad, situadas en diversos contextos —en instituciones escolares, cotidianas y laborales—, con subjetividades trastocadas por las distintas formas de violencia que se dan en las sociedades actuales. Con lo anterior, los y las autoras afirman la tesis de que las juventudes son plurales y complejas. En estos textos, se tensiona la innovación y la tradición, a su vez, se describen las violencias situadas y particulares como formas de subjetivación en las relaciones sociales y en los vínculos con alteridades e instituciones. Las miradas en torno a las juventudes desde el género, como detonador de diferencias, jerarquías y separaciones entre hombres, mujeres y personas no binarias, refuerza las exclusiones sociales, culturales, étnicas y las diferencias en las capacidades. Una de las claves del texto es mostrar las relaciones y la interseccionalidad, con el fin de identificar la violencia, el género y la juventud como ejes de indagación, discusión y problematización que permitan pensar de manera crítica y actuar con compromiso social.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS