



EL OTRO OCCIDENTE

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y CRÍTICA CULTURAL

GÉNEROS Y FEMINISMOS

DOSSIER

Género, feminismo y otros dilemas en espacios educativos

Mayleth Echegoyen Guzmán / Tania Belinda Flores Vázquez
Diana Karina Mantilla Gálvez / Linda Margarita Romero Orduña
/ Irma Flores Vázquez / Aurora Furlong Zacaula / Miguel Ángel
García Roque

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La migración en tránsito por México en un contexto
de violencia y pandemia. | **Equipo México**
La afrodescendencia y los vacíos en la poesía
mexicana... | **Álvaro Solís**

TESTIMONIOS

Crónica de las exploraciones arqueológicas en Tecoaque
Fernando Cortés de Brasdefer

PLAZA PÚBLICA

Víctor Reynoso / Guillermo Hurtado / Samuel Schmidt
/ **Jorge Calles**

ENTREVISTA

Cristopher Cabello

POESÍA

Ana Taddei

INVITACIÓN A LA LECTURA

Las minucias de Solares. | **Omar Eduardo Mayorga-Gallardo**
El extinto imperio de Gadafi. | **Adriana Sletza Ortega**
La verdad como pedagogía moral. | **José Manuel Cuellar**
Historia de un exiliado latinoamericano.
| **Humberto Morales Moreno**



AÑO 4 / NÚMERO 7
ENERO-JUNIO
DE 2026

BUAP

BUAP
re
vis
tas



EL OTRO OCCIDENTE

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y CRÍTICA CULTURAL

EL OTRO OCCIDENTE REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y CRÍTICA CULTURAL

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)

DIRECTORIO

María Lilia Cedillo Ramírez

Rectora

Damian Hernández Méndez

Secretario General

Ygnacio Martínez Laguna

Vicerrector de Investigación y Estudios de Posgrado

Mary Kriss Parra Górriz

Directora General de Publicaciones

Luis Ochoa Bilbao

Director de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS)

Fabián Alejandro Gerónimo Castillo

Secretario Académico (FCPS)

Mirza Aguilar Pérez

Secretaria de Investigación y Estudios de Posgrado (FCPS)

Omar Eduardo Mayorga Gallardo

Director

Rogelio Díaz Vázquez

Soporte técnico

Cintillo legal

EL OTRO OCCIDENTE REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y CRÍTICA CULTURAL, año 4, número 7, enero-junio de 2026, es una publicación semestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), a través de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, con domicilio en Avenida San Claudio esquina boulevard 22 sur, sin número, Col. Jardines de San Manuel, C.P. 72570, Puebla, Puebla, México. Tel. + 52 222 229 55 00, Página electrónica de la revista: <https://cipolys.buap.mx/content/revista-el-otro-occidente> Correo electrónico: elotrooccidente@gmail.com Editor responsable: Mtro. Omar Eduardo Mayorga Gallardo. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2025-061117253500-102, ISSN: (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Mtro. Omar Eduardo Mayorga Gallardo, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Avenida San Claudio esquina boulevard 22 sur, sin número, Col. Jardines de San Manuel, C.P. 72570, Puebla, Puebla, México. Fecha de la última modificación: 15 de diciembre de 2025. Tamaño del archivo: 4.1Mb.



Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Contenido

DOSSIER

Transversalidad de la perspectiva de género en programas de preparatoria.	6
Tania Belinda Flores Vázquez	
Los temas emergentes	27
Mayleth Echegollen Guzmán	
La legitimidad de los tendedores de denuncias en los espacios educativos	44
Diana Karina Mantilla Gálvez	
El ciberacoso hacia las mujeres en México y su prevención desde las instituciones educativas	58
Linda Margarita Romero Orduña	
Las desigualdades de género en la educación	75
Aurora Furlong y Zacula Miguel Ángel García Roque	
La transversalidad de género y su aplicación en los programas educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	91
Irma Flores Vázquez	

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La migración en tránsito por México en un contexto de violencia y pandemia	105
Equipo México	
La afrodescendencia y los vacíos en la poesía mexicana: procesos de visibilización de escritores vinculados con la esclavitud: Gregorio “el Negro”, Miguel de la Flor y Juan Ramírez	130
Álvaro Solís Castillo	

PLAZA PÚBLICA

De mirreyes, estatuas y librerías	149
Víctor Manuel Reynoso Angulo	
A cien años de <i>La raza cósmica</i>	151
Guillermo Hurtado	

PRINCIPIOS 153

Samuel Schmidt

Golpes en el Senado: ¿Hacia dónde vamos? 156

Jorge Alberto Calles Santillana

TESTIMONIO

Crónica de las exploraciones arqueológicas en Tecoaque 160

Fernando Cortés de Brasdefer

OBITUARIO

Leonardo Morlino (1947-2025). Una semblanza intelectual 167

César Cansino

Israel Covarrubias

POESÍA

Ana Taddei 174

ENTREVISTA

EMILIO URANGA, EL CRÍTICO INCLEMENTE. 176

Entrevista a José Manuel Cuéllar Moreno

Cristopher Cabello

CULTURA LIBRESCA

La teoría del Estado de Hermann Heller 180

Víctor Alrcón Olguín

INVITACIÓN A LA LECTURA

Las minucias de Solares 183

Omar Eduardo Mayorga-Gallardo

Historia de un exiliado Latinoamericano 186

Humberto Morales Moreno

EL EXTINTO IMPERIO DE GADAFI 189

Adriana Sletza Ortega Ramírez

La verdad como pedagogía moral 191

José Manuel Cuellar

DOSSIER

Género, feminismo y otros dilemas en espacios educativos



Transversalidad de la perspectiva de género en programas de preparatoria.

Tania Belinda Flores Vázquez

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

Paulo Freire

La educación como práctica de la Libertad

Resumen. La violencia de género es un fenómeno que se encuentra en todos los ámbitos, incluido el educativo. Las estudiantes de diversas instituciones escolares en México se han manifestado y exigido la acción de las autoridades de los recintos para prevenir y sancionar a quienes la ejercen. La transversalidad de la perspectiva de género es una estrategia que, aplicada en todas las áreas y a todos los niveles, incide para la disminución y posible erradicación de las condiciones que favorecen a los violentadores y sus prácticas. En este documento se describe el diseño, el fundamento teórico y algunas de las experiencias y aprendizajes obtenidos al desarrollar un taller para transversalizar la perspectiva de género en los programas de una preparatoria particular de la Ciudad de México.

Introducción

Durante la conmemoración del 8 de marzo de 2022, las estudiantes una preparatoria particular, ubicada al poniente de la Cd. de México, denunciaron fuerte y claro la violencia de género que recibían en diferentes espacios, no

*Profesora investigadora

solamente los escolares, sino también en aquellos derivados de alguna manera de su vida estudiantil, por ejemplo, fiestas y redes sociales. Las jóvenes se manifestaron también para exigir que las autoridades de la institución educativa implementaran acciones para sancionar a quienes ejercían dicha violencia. El taller de formación docente, del cual aquí se comparten algunas características e impresiones, y cuyo diseño aplica elementos propios de la pedagogía feminista, fue una iniciativa derivada de sus demandas. Durante la ejecución del taller, la principal estrategia de trabajo consistió en problematizar de manera colectiva y participativa las representaciones y prácticas sociales y docentes compartidas por los participantes; a partir de reflexionar en torno al fenómeno de la violencia de género y de la inclusión de la perspectiva de género en el currículo real, como parte de una estrategia más general, denominada *transversalización de la perspectiva de género*.

La violencia de género en las instituciones educativas

La violencia de género es aquella que se ejerce especialmente contra mujeres, niñas y personas de la comunidad LGBT+, por la única razón de su condición genérica, que refleja la asimetría en las relaciones de poder entre hombres, mujeres y otros sujetos generizados; y que se manifiesta en formas tales como la violencia física, sexual, psicológica, económica, patrimonial o simbólica.

La violencia de género -específicamente aquella dirigida hacia las mujeres-, tiene sus raíces en una compleja interacción de factores culturales, sociales y económicos que promueven la subordinación de las mujeres, y que legitiman y perpetúan la violencia como una forma de control y dominación.

Históricamente, la violencia de género ha estado vinculada a la estructura patriarcal de la sociedad, donde las normas y roles de género tradicionales han favorecido la dominación masculina y la subordinación femenina. Este sistema se manifiesta en prácticamente todas las esferas de la vida de las mujeres, incluyendo la política, la economía y la vida cotidiana, donde, la violencia hacia ellas se manifiesta de múltiples formas, desde la violencia doméstica hasta el acoso sexual y los feminicidios, expresión extrema de la desigualdad de género arraigada en la sociedad.

El patriarcado es una forma de organización social que se ha manifestado de distintas maneras a lo largo de la historia. Sin embargo, en todos los casos la hegemonía de la masculinidad ha influido en aspectos como la propiedad, la herencia, los roles de género, la legalidad y el acceso a posiciones de liderazgo -entre otros-. En su versión más reciente, ha desplegado mecanismos especialmente violentos para asegurar la sumisión de las mujeres a las desigualdades que genera su imposición (Segato, 2016b).

Para autoras feministas como Rita Segato (2016a), la violencia hacia las mujeres se ha encontrado continuamente en el centro de las sociedades, como resultado del orden de subordinación de género. En sus palabras: “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 resultado de una expropiación inevitablemente violenta.” (p. 19). Sobra decir que la autora expone lo anterior de manera descriptiva, que no prescriptiva. Lo hace para denunciar la violencia histórica hacia las mujeres y que, solo haciéndola visible, puede ser revertida.

Sin embargo, al interior de la configuración elemental del género, entre las mujeres —señala también Serrato (2003)—, algunas “se adapt[an] a la posición que le[s] es atribuida; [mientras que otras] no cabe[n] enteramente en su papel en el orden de estatus, [buscan] un algo más, una agencia libre, un deseo otro que no es el de la sumisión” (p. 145). En la actualidad -y desde hace más de 200 años-, el movimiento feminista ha representado las demandas de la insumisión de las mujeres.

Así, debido a las acciones de las mujeres insumisas del movimiento feminista, de las activistas de los grupos de colectivas, del movimiento #Me Too iniciado en EEUU en 2017, de las indignadas por situaciones muchas, como la de *La Manada* en España en 2018 o por el feminicidio de Lesvy Berlín Osorio en México, en el 2017 —entre muchos otros—; es que hoy estamos presenciando lo que Fuentes-Vásquez, Jiménez-Escobar y Villar-Guhl denominan “la sublevación global de las mujeres” (2019, p.1).

En México, como en muchas otras partes del mundo, el ambiente se ha tornado efervescente, entre marchas, protestas y *ciberfeminismo*.¹ Sin embargo, la violencia hacia las mujeres y niñas continúa a gran escala (INEGI, 2021) y en todos los contextos. Desafortunadamente, la escuela no es la excepción.

Los espacios educativos han sido históricamente, lugares de reproducción y perpetuación de las prácticas sociales (Bourdieu y Passeron, 1996), incluida la violencia de género. En las aulas y en la escuela entera, las niñas, adolescentes y mujeres han vivido hostigamiento, acoso y discriminación; además de las consecuencias emocionales, psicológicas o físicas asociadas. Todo ello en un clima de silenciamiento, ocultamiento o naturalización de su experiencia,

¹ *Ciberfeminismo* es un término acuñado en 1995 por la británica Sadie Plant, que se ha referido, en un principio al espacio de resistencia de las mujeres ante la *informática de la dominación* [masculina], concepto teorizado por Donna Haraway en su obra *Manifiesto Cyborg*. Actualmente, se utiliza para nombrar a la acción política feminista realizada haciendo uso del internet, especialmente a través de las redes sociales, acción que también se denomina ciberactivismo feminista. Para un análisis amplio del concepto *ciberfeminismo*, se puede revisar el artículo de Sonia Reverter Bañón del 2001, *Reflexiones en torno al Ciberfeminismo*, o el de Almudena García Manso, del 2007, *Cyborgs, mujeres y debates. El ciberfeminismo como teoría crítica*. En México, Lidia Ángeles García González, realizó un estudio sobre las prácticas comunicativas digitales y los riegos del activismo digital feminista, cuyos hallazgos publicó en 2021.

o de la revictimización que tradicionalmente han sufrido aquellas quienes se han atrevido a denunciar a sus violentadores. Sin embargo, de poco a poco, lo que antes no se veía, ahora se expone públicamente, y lo que antes no se decía, se ha ido convirtiendo en un grito unísono. Como es de esperarse, la producción académica ha dado cuenta del fenómeno en sus más diversas aristas, enfoques y metodologías.

En el año 2013, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), publicó un Estado del Conocimiento donde por primera vez se da cuenta del tema de la investigación educativa acerca de la violencia de género y la violencia en contra de las mujeres, las adolescentes y las niñas en el entorno escolar mexicano (p. 34). En esta revisión de 95 estudios, realizados entre 2002 y 2012, las autoras plantean entre otras conclusiones, que la violencia en el ámbito educativo debe ser estudiada considerando su especificidad y no como una mera extensión de las violencias en otros espacios; y que:

[...] si bien en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijín, 1995) se adoptaron dos estrategias para favorecer la igualdad y la equidad entre varones y mujeres —la transversalización de la perspectiva de género y el empoderamiento de las mujeres—, ninguna de las dos recibe una atención destacada en el campo de la investigación e intervención educativa [...] (Pereda-Alfonso, Hernández-Leyva y Gallegos-Argüello, 2013, p. 368)

En la producción académica posterior, se puede observar cómo justamente los aspectos del empoderamiento de las mujeres y la transversalización de la perspectiva de género en los centros educativos adquieren relevancia; tanto por las decididas confrontaciones y demandas de las estudiantes y su acción colectiva (Blanca-Castillo, 2021; Cerva-Cerna, 2020; di Napoli, 2021; di Napoli y Pogliaghi, 2022; Mingo, 2020), así como por la inevitable toma de responsabilidad por parte de las autoridades educativas, en búsqueda de soluciones (Cerva-Cerna, 2017; Contreras-Ramírez, 2020; Varela-Guinot, 2020a y 2020b).

Los estudios acerca de la violencia se han realizado en todos los niveles educativos, pero en años recientes han predominado aquellos enfocados a las IES (Blanca-Castillo, 2021; Cerva-Cerna, 2017 y 2020; Contreras-Ramírez, 2020; Mingo, 2020; Varela-Guinot, 2020a y 2020b), aunque también algunos se han orientado a los bachilleratos (di Napoli, 2021; di Napoli y Pogliaghi, 2022). Cada uno analiza contextos diferentes y utiliza abordajes teóricos variados, sin embargo, entre ellos existen puntos de coincidencia.

Las investigaciones resaltan que en la genealogía del fenómeno participan tanto el contexto global como los movimientos feministas. Asimismo, analizan y describen las particularidades de la manifestación política de las

estudiantes: la horizontalidad en la organización de su activismo, el papel central de las colectivas en la confrontación, pero también en el cuidado entre mujeres, y el uso de la internet y las redes sociales conjuntamente a las acciones en la presencialidad (marchas, escraches, tendaderos, paros, etc.). Un elemento que surge también es el que refiere a la emocionalidad que acompaña a las estudiantes: el miedo, el enojo, el desgaste, el cansancio y la frustración; pero también la empatía y el empoderamiento colectivo.

Quizá la preocupación más reiterada en la literatura es que, si bien en México se ha generado el marco legal y de políticas públicas que paulatinamente han ido cumpliendo los compromisos y las recomendaciones de Beijing 1995, entre ellas, las implementadas en las instituciones educativas, tales como la transversalización de la perspectiva de género y los protocolos para prevenir y atender la violencia de género; las estudiantes expresan que la violencia no cede y que, aun cuando preferirían utilizar los mecanismos formales de denuncia implementados por las instituciones, la simulación y otras barreras que frecuentemente enfrentan, siguen alimentando su falta de confianza en los canales y procesos oficiales. A manera de ejemplo de esta situación, se puede citar lo que di Napoli y Pogliaghi (2022) encontraron en su investigación:

[...] las estudiantes mencionan que el personal de la Oficina Jurídica desincentiva la interposición de quejas argumentando que tienen mucho trabajo y que el proceso va a llevar tiempo, dando “vueltas y vueltas para que te canses” y advirtiéndoles que ellas serían las principales afectadas, dado que a los profesores no les pasaría nada. También hubo casos en que se minimizaban las situaciones de violencia que narraban las estudiantes en el momento de asentar formalmente su queja. En este contexto, y habiendo sabido de casos que no prosperaron como esperaban, muchas estudiantes deciden no realizar quejas formales y, en su lugar, denunciar públicamente por mecanismos informales, como los tendaderos y las redes sociodigitales. (p. 921)

El año 2020, como relata Tamara Blanca-Castillo (2021), fue para muchas instituciones educativas un momento clave de protestas y manifestaciones de las estudiantes, las cuales fueron puestas en pausa abrupta y obligatoriamente, a causa de la contingencia sanitaria derivada de la pandemia del Covid 19. La Universidad Iberoamericana, en medio de este contexto social, desarrolló los planes de estudio *Manresa* que incluyen la transversalización de la perspectiva de género (Ibero, 2021). Esta iniciativa da indicios de la disposición y el interés de la institución en aplicar estrategias que incidan en la solución

de la problemática. En el sentido de ese interés se desarrolló el Taller de formación para los docentes de una de las preparatorias de esa institución.

Los antecedentes de su propuesta y ejecución fueron que en la conmemoración del 8 de marzo de 2022, primera que se realizaba presencialmente en la preparatoria de la Universidad Iberoamericana, luego del encierro forzado por la pandemia; las denuncias de las estudiantes —especialmente a través de tendedores—, y su exigencia de que hostigadores y acosadores fueran sancionados, prendió focos rojos en la institución.

Ante la emergencia, capacitar a los docentes de la preparatoria en temas de género fue considerada una acción primordial. Debido a ello, el grupo *Agenda de Género*, conformado por docentes-investigadoras, en ese entonces, de la Facultad Derecho y Ciencias Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, fuimos invitadas a realizar una propuesta de formación para los docentes de la Prepa Ibero, ubicada en Lerma, Estado de México.

Al inicio del verano de ese mismo año -nos informaron-, tendrían una reunión que tradicionalmente servía para el diálogo entre los miembros de la planta docente, y que en esta ocasión estaría dedicada a tratar el problema de la Violencia de Género. Serían dos sesiones de aproximadamente 6 horas por día y en las que podríamos desarrollar la temática a través de las dinámicas de nuestra consideración. La propuesta final fue denominada: *Taller Transversalizando la Perspectiva de Género en Programas de Preparatoria*.

Transversalizar la perspectiva de género en los programas educativos

La Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer, realizada en Beijing en 1995, generó dentro de su plataforma de acciones, el objetivo estratégico de: “Integrar la perspectiva de género en la legislación, las políticas públicas, los programas y los proyectos” (UNWomen, s.f., párr. 6). Posteriormente, a esta estrategia se le denominó *transversalización de género* (*Gender Mainstreaming*), y consiste en mirar analíticamente, evaluar y ajustar cada decisión y acción que se realice, en términos de la condición diferencial entre los géneros; para que de forma intencional se detecten y se contrarresten las situaciones que promueven y mantienen el orden de género, donde las mujeres suelen estar ubicadas de manera subordinada.

Inicialmente, transversalizar la perspectiva de género fue un compromiso de los Estados, para ser aplicada en los ámbitos gubernamentales, pero que, a consecuencia de las demandas del activismo feminista, ha trascendido gradualmente a todo tipo de instituciones. Al interior de las organizaciones, esta estrategia busca “mover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres desde los márgenes hacia la corriente central de la toma de

decisiones, integrando la perspectiva de género en todas las políticas, los programas, las funciones y las estructuras de [la] institución” (UNWomen, 2020, p.2)

La transversalización de la perspectiva de género ha ingresado muy lentamente al ámbito educativo. A nivel internacional, la UNESCO publicó en 2004 un plan para la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas de educación; mientras que en México, el Instituto Nacional de la Mujeres (InMujeres) firmó acuerdos, en 2002 con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Contreras-Ramírez, 2020), y en 2008 con la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la finalidad de promover la transversalidad de la equidad de género en el Sistema Educativo Nacional (Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019). En este sentido, la Universidad Autónoma de México (UNAM) tomó las primeras acciones al crear en 1992 el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), actualmente Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG); y al iniciar el Proyecto de Institucionalización y Transversalización de la Perspectiva de Género en 2004 (Contreras-Ramírez, 2020, p. 243).

Al observar las fechas de las iniciativas mencionadas, podría suponerse que el tiempo transcurrido ha sido significativo en términos de implementación; sin embargo, los estudios de seguimiento indican que aún hay mucho camino por recorrer. Daniela Cerva Cerna (2017), luego de revisar los análisis sistemáticos de diversas autoras, concluye que:

La idea de transversalidad del género, aun cuando pueda ser parte del léxico común, es una práctica que está lejos de manifestarse dentro de la IES. Es común encontrar grupos específicos de trabajo circunscritos a espacios o unidades de género que escasamente permean otras esferas de las IES, ya sea en términos de producción de conocimiento, como de transformaciones político-administrativas. Se repite, en este sentido, la ghetización [sic] de estos espacios y el sacrificio personal que está detrás de las políticas que se intentan promover. (p. 26)

Por su parte, Alejandra Montes de Oca O'Reilly (2019), tras revisar literatura nacional e internacional, encuentra que todas las investigaciones reportan la existencia de resistencias en las instituciones educativas para implementar la transversalidad de género. Los resultados de su propia investigación son consistentes a estos hallazgos. En su estudio entrevistó a 14 directivos/as: siete mujeres y siete hombres de una IES mexicana, y encontró que las/los entrevistadas(os), en general:

- Tienen un nivel bajo de conocimiento sobre lo que es la perspectiva de género.

- Rechazan abiertamente al feminismo.
- Su discurso políticamente correcto consiste en parecer “neutral” y apartado de los extremos, que es la representación que ellas/os tienen del feminismo.
- Hacen declaraciones contradictorias: se manifiestan a favor de la equidad de género, pero el análisis pone en evidencia discursos y prácticas totalmente opuestos a ésta.
- Un razonamiento común es que no hay ninguna regla que impida el desarrollo de las mujeres. Al no haber ningún lineamiento explícito en contra, su reflexión es que entonces existen las mismas oportunidades para todos/as.
- La única mujer que se manifestó absolutamente en contra de la perspectiva de género reconoce que las posiciones más altas las ocupan los hombres [...] Sin embargo, le da a ello una explicación biológica.
- Todas las mujeres entrevistadas proporcionaron ejemplos de inequidad en la institución. Sin embargo, sus representaciones de esa inequidad y las razones de ésta varían considerablemente de una a otra.
- A la pregunta sobre si está incorporada la perspectiva de género en la institución, la mayoría de las mujeres (seis) y un varón respondieron que no está incorporada, o bien que se encuentra incorporada en forma muy incipiente.
- En general, existe la representación de que ciertas políticas públicas para incorporar la perspectiva de género provienen del gobierno federal, más como una “imposición”, sin que la comunidad universitaria entienda bien cómo y por qué hacerlo.
- Las declaraciones de tres entrevistados hombres revelan que, aunque la política pública indique que debe incorporarse la perspectiva de género, hacia adentro de la institución existen resistencias por parte de los/as propios directivos/as, investigadores/as y profesores/as [...] Un obstáculo -señalan- [...] son los cotos de poder dentro de la propia comunidad académica. (pp. 113-118)

La perspectiva de género tampoco parece estar permeando en los planes y programas. Un estudio realizado por investigadores de Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (Salazar-Silva, Sánchez-Velázquez, Martínez-Domínguez y Martínez-Carmona, 2023), cuyo objetivo fue ubicar, la presencia de la perspectiva de género en la currícula de 16 programas educativos dirigidos a docentes en servicio, que se ofertan en diferentes instituciones de la Ciudad de México, reporta como hallazgos que:

Ninguno de los 16 programas educativos que se examinaron establece una definición de género, y menos una perspectiva de género para

transversalizarla en su malla curricular, [solo] dos programas enuncian, pero no instrumentan, la pertinencia de considerar la equidad de género. Vale la pena mencionar que sólo en dos de los programas se especifica que las mujeres [sic] participaron para elaborarlos. Otro rasgo fundamental de todos los programas es el lenguaje no incluyente [...] (p. 97)

Transversalizar la perspectiva de género en la educación es un proceso complejo, no solo por las resistencias y las ignorancias, sino porque implica cambiar de manera profunda la totalidad del sistema educativo. Refiriéndose a las IES, pero en muchos sentidos aplicable a los otros niveles educativos, Montes-de-Oca-O'Reilly (2019) lo describe así:

[...] [la transversalización] se refiere a los procesos que tienen como fin que la perspectiva de género atraviese todos los dispositivos educativos, pero también los sistemas, estructuras y procedimientos de la propia IES. Comprende la legislación y normatividad universitaria, decisiones de las autoridades sobre presupuestos, paridad de género en cargos de toma de decisiones y cuerpos colegiados, equidad en el uso de espacios y canchas deportivas, combate al acoso sexual y a la violencia de género (considerando también aquella que ejercen mujeres contra mujeres), así como el uso de un lenguaje incluyente y no sexista. Esta perspectiva debe atravesar también programas y dispositivos educativos, el currículum explícito (incluyendo la incorporación de autoras a la bibliografía), pero también los mensajes que se emiten en el currículum oculto, las ilustraciones y contenidos de materiales educativos, el acceso y uso de tecnologías, etc. Implica paridad en los liderazgos de equipos de investigación, así como una vigilancia constante ante los sesgos de género tanto en planteamientos epistemológicos como en el trabajo investigativo. (p. 108)

Ahondando en los aspectos didácticos y pedagógicos, Salazar-Silva, Sánchez-Velázquez, Martínez-Domínguez y Martínez-Carmona (2023) señalan que la perspectiva de género como eje transversal debe situarse en el currículum de manera omnipresente: en los objetivos, en los contenidos, en las decisiones sobre las actividades específicas y en la cultura del aula; como responsabilidad de todo el profesorado, de todas las asignaturas, en todos los niveles educativos y en todas las áreas curriculares.

Para una exposición detallada de cómo aplicar sistemática y coherentemente el análisis con perspectiva de género en los ámbitos educativos, es muy recomendable la propuesta de Rocío Chaves Jiménez (2015), quien aborda con detenimiento qué preguntarnos acerca de los contenidos temáticos de

los cursos, de los medios didácticos que se utilizarán, del lenguaje, de la formulación de políticas internas y de la gestión institucional en general.

Indiscutiblemente, un cambio tan profundo, como el que supone el proceso de transversalización de la perspectiva de género, sólo puede realizarse con la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Así lo señala Montes-de-Oca-O'Reilly (2019):

En los procesos de transversalización de la perspectiva de género se requiere que tanto las/os diversas/os agentes educativas/os, autoridades y el resto del personal de la IES desarrollen una *conciencia de género crítica*² [cursivas añadidas] [...], misma que es resultado de experiencias formativas. Éstas por lo general incluyen la exposición a discursos académicos sobre género que propicien la reflexión e incluso, desestabilizaciones subjetivas. (p. 109)

El *Taller Transversalizando la Perspectiva de Género en Programas de Preparatoria* que propusimos como *Grupo Agenda de Género*, justamente fue diseñado intentando brindar a los participantes condiciones para la reflexión acerca de situaciones problemáticas reales —propias o ajenas—; donde el conflicto derivara directamente de las asignaciones estructurales y/o de los supuestos culturales, acerca de los géneros de los sujetos involucrados.

El Taller inició con la invitación a compartir anécdotas que ellas y ellos tuvieran, y que fueran semejantes a las expuestas a manera de detonantes de la conversación. La intención era promover experiencias vicarias, donde incluso quienes quizá no hubiesen vivenciado de primera mano situaciones violentas -o al menos no las hubiesen registrado como tales-, pudiesen participar de algunas de las emociones y de las consecuencias que otros, y especialmente otras de las participantes, hubiesen experimentado. A partir de ahí, y dentro de las limitaciones de tiempo, las actividades y los contenidos estuvieron encaminados a la intercomunicación de las subjetividades de los participantes y a su interpelación a través de contrastar la realidad con aspectos de la teoría y de la práctica feminista.

Ante las enormes implicaciones que la transversalización de la perspectiva de género en la educación tiene —tal y como hemos venido anotando a

² La *conciencia de género crítica* “se manifiesta como la convicción de que las relaciones entre los sexos están atravesadas por una dimensión de poder” (Montes-de-Oca-O'Reilly y Yurén-Camarena, 2010, p. 22). Poseer este tipo de conciencia ayuda a las mujeres a identificarse como sujetas de género, a advertir las situaciones de subordinación -que antes parecían naturales-, y a actuar en consecuencia. La conciencia de género crítica suele desarrollarse “con la exposición a discursos críticos y las disposiciones que resultan de una desestabilización subjetiva provocada por situaciones problemáticas, como puede ser la violencia de género.” (Montes-de-Oca-O'Reilly y Yurén-Camarena, 2010, p. 22)

lo largo de esta sección—, los alcances que un breve taller puede tener son evidentemente limitados. Sin embargo, fue nuestra intención incidir en los participantes de la manera más personal y profunda posible. Para ello, se promovió la reflexión grupal, entre colegas, donde a través de narrativas detonadoras, se pudieran iniciar diálogos, cuestionamientos internos y obtener experiencias vicarias, que quizá desencadenaran en la desestabilización subjetiva que menciona Montes-de-Oca-O'Reilly (2019).

Asimismo, intentando ubicar el proceso de transversalización hasta sus últimas instancias, se planeó concluir el taller con un 'producto' acabado: un plan de clase donde encontrarán aplicación práctica y concreta algunas de las recomendaciones y 'buenas prácticas' generadas y comentadas a lo largo de las sesiones.

La intención final, efectivamente, era mover conciencias, pero que lo que se obtuviera de estas agitaciones internas no solo se quedara en el éter, sino que se convirtiera —a través del trabajo colegiado y del acompañamiento de las facilitadoras—, en una experiencia que mostrara que sí es posible hacer cambios en el aula y en las prácticas docentes, en favor del respeto a los derechos humanos de las estudiantes y de lxs otrxs miembrxs de la comunidad, quienes sufren discriminación y violencia por su condición identitaria y/o de género.

Elementos de pedagogía feminista: problematizar la experiencia de los docentes como detonante de la reflexión, de la discusión y de la creatividad

Cuando iniciamos el proceso de construcción de la propuesta de formación docente, por un momento consideramos la posibilidad de desarrollar un seminario teórico-conceptual cuya temática central fuera la violencia de género; sin embargo, desechamos la idea por las siguientes razones:

- El acervo de la teoría feminista se ha desarrollado a lo largo de muchas décadas de trabajo, análisis y tinta. Es decir, el cúmulo de conceptos y teorías que conforman el cuerpo de conocimientos que ha generado el feminismo académico, es por demás abundante. Debido a ello, los contenidos mínimos que debieran abordarse en un evento como el solicitado, también tendrían que serlo. Algunos de los temas básicos que se podrían/debieran haber abordado son: sistema sexo-género, violencia de género y relaciones de poder, identidades no binarias, cuerpos, sexualidades y amor romántico, feminismos, masculinidades, transversalidad de la perspectiva de género, etc.

- El nivel inicial de los docentes en cuanto a los conocimientos de las temáticas era desconocido, pero seguramente habría variaciones, tal vez importantes, entre cada uno, lo cual podría dificultar la dinámica del desarrollo del seminario y también su aprovechamiento.
- Los profesores participantes pertenecían a todas las áreas disciplinarias. Quienes se hubiesen formado en Ciencias Sociales o Humanidades quizá fuesen más cercanos al lenguaje; mientras que los de las Ciencias Naturales o de Matemáticas, quizá no. Incrementando posiblemente el problema de la dinámica y del aprovechamiento del seminario.
- Un seminario suele estar dirigido al desarrollo de los conocimientos declarativos de los participantes, mientras que los aspectos procedimentales, actitudinales, éticos y emotivos difícilmente son abordados. Y, considerando que la temática suele levantar resistencia, por principio era necesario crear condiciones que permitieran darle la vuelta a las creencias y a las ideas preconcebidas, para que los participantes pudieran percibir de manera más profunda la realidad que justificaba la intervención educativa.
- En un seminario de este tipo la parte activa suele tenerla quien expone, mientras que la audiencia recibe con cierta pasividad la información. En esa organización se manifiesta una lógica tradicional -patriarcal-, de jerarquías epistémicas: hay una persona con autoridad para expresar sus ideas porque es quien conoce, y hay otras personas sin dicha autoridad, depositarias del conocimiento, en un acto de lo que Paulo Freire (2005) denomina la Educación bancaria. En ese mismo sentido se relacionan los conocimientos en sí: aquellos que son brindados, expuestos, son lo que tienen validez; mientras que los que posee la audiencia no tienen la calidad suficiente para ser escuchados.

Fue especialmente esta última condición, contraria a las intenciones y los medios propios de la *pedagogía feminista* (a la que nos adscribimos e intentamos practicar), por la que decidimos finalmente la intervención tuviera el carácter de un taller que promoviera la recuperación de las experiencias, los conocimientos y la creatividad de los propios participantes. La pedagogía feminista a la que nos remitimos como referente de diseño e implementación del taller de formación docente aquí reseñado, es aquella que surge en el cruce entre la pedagogía crítica y el feminismo.

Paulo Freire, en sus obras fundacionales *La educación como práctica de la libertad* (1982) (primera edición en portugués en 1967), y *Pedagogía del oprimido* (2005) (manuscrito en exilio, en 1968), sentó las bases del desarrollo de una

pedagogía crítica, de carácter transformador, que parte de la experiencia y los conocimientos de los estudiantes, recuperados a través del diálogo, y cuyo objetivo último es que desarrollen una conciencia crítica acerca de su vida, empoderándose –“descolonizándose”-, para así modificar su realidad, es decir, está orientada a promover la acción. Pero no una acción cualquiera, sino aquella que va siempre de la mano de la reflexión, para conformar la palabra verdadera, la *praxis*. “De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.” (Freire, 2005, p. 105).

La propuesta pedagógica de Freire, además de tener una sólida conformación teórica: ética y política; demostró ser muy efectiva en la práctica, especialmente en los procesos de alfabetización a los que él dedicó mucho de su esfuerzo. Una observación, sin embargo, se debe hacer a sus primeros textos y a su propuesta en general; y es que no consideró, ni nunca se refirió a la condición de las mujeres, ni a las analfabetas, ni a las obreras, ni a las amas de casa. En su descargo dos afirmaciones se pueden hacer: la primera es que él fue como autor un reflejo de sus tiempos, de su momento histórico; la segunda es que, al final de su obra es posible observar una corrección al respecto, al menos en el lenguaje de sus escritos.

En 1997, mismo año de la muerte de Freire, se publica en español su libro *Pedagogía de la autonomía*, en él sistematiza las recomendaciones y los argumentos que desarrolló a lo largo de su obra y los escribe directamente orientados a los educadores. De manera un tanto esquemática y sucinta, se pueden enunciar algunas de las prescripciones que Freire (1997) hace en esta obra, acerca de cómo debe ser la enseñanza:

- Debe respetar los saberes y la autonomía de los educandos. Debe existir un diálogo entre el educador y el educando, donde se aprende en comunidad, pero donde además el aprendiz es sujeto, que no objeto, de su propio aprendizaje:

Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu. (p. 68)

- Exige el reconocimiento de estar condicionado, pero al mismo tiempo la convicción de que el cambio es posible. Así lo escribe Freire: “Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado.”

(p.53) Más adelante, enuncia la posibilidad de cambiar la realidad, pero ahora en relación con las emociones que nos son propias:

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. (p. 74)

- Requiere ética y estética. Debe rechazar cualquier forma de discriminación. Freire deja muy clara su postura cuando dice:

Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber [...] (p. 59)

- Requiere de la reflexión crítica sobre la práctica, además de investigación y rigor metódico. Acerca de la reflexión y de la capacidad de autocrítica Freire (1997) brinda un ejemplo por demás ilustrativo de la falta de ella: “Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber.” (p. 62)
- Exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo. No existe la educación políticamente neutra nos señala Freire, “la educación nunca fue, o es, o puede ser neutra, “indiferente” (p. 95); siempre tiene una connotación política. De ahí que el actuar docente deba ser reflexivo y ético.

La pedagogía feminista surge entonces de la necesidad de darle a la pedagogía crítica la perspectiva de género que, por un lado, observe el caso específico de las mujeres, dentro de las relaciones de poder, de privilegio-dominación, donde la mujer suele estar en la posición oprimida. Y segundo, que incluya los conceptos, las temáticas, los recursos y la ética propias del feminismo.³

³ El feminismo al que se hace referencia en este documento no es un feminismo liberal, orientado exclusivamente a los derechos de la mujeres y tampoco es un feminismo esencialista, que considere las características ‘femeninas’ como representativas de todas las mujeres, y mucho menos como superiores a cualquier otra característica considerada como ‘no femenina’.

Es importante señalar en este punto que, así como existen diversas concepciones de lo que es el feminismo, de sus objetivos y de sus medios; así también hay diversas formas de entender y hacer pedagogía feminista. Sin embargo, a manera de definición —siempre tentativa—, y en el intento de explicar cuáles fueron las ideas rectoras del diseño del taller para docentes, diremos que la pedagogía feminista:

- Considera que el conocimiento se construye socialmente, por ello, la conversación entre los miembros de la comunidad educativa es un elemento que no puede faltar en la práctica cotidiana. Como señala Irene Martínez Martín (2016), “Promover una dimensión dialógica que se fundamente en la importancia de la diversidad de narrativas, en las historias de vida, en las reflexiones compartidas y en la construcción colectiva de conocimiento.” (p.144)
- Niega la concepción de la enseñanza-aprendizaje como un proceso de simple transferencia de conocimientos.
- Al abordar el contenido, busca el descubrimiento de vínculos entre lo personal y lo político, enfatizando así, el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, promueve el diálogo entre diversas narrativas a fin de lograr la construcción colectiva de conocimiento (Cayulef y Soto, 2023, p. 156).
- Inicia las dinámicas y los procesos de aprendizaje a partir del conocimiento que los estudiantes ya poseen. Utiliza frecuentemente, dinámicas detonadoras para alentar a que dichos conocimientos y/o experiencias emerjan. Porque, como explican Cayulef y Soto (2023):

[...] se enfatiza en la validez epistemológica de la experiencia [porque] la forma en que experimentamos y entendemos las cosas está arraigada en nuestra posición social, basada en diversos factores interseccionales, en tanto sujetas inmersas en procesos socio-históricos y contextos de vida particulares. La experiencia se transforma entonces en una forma válida de construcción de conocimiento, considerándola como elemento fundamental en el proceso de enseñanza, incluidas las experiencias y posicionamientos tanto de la docente como del estudiantado.” (p.154) Se promueven espacios de aprendizaje que intentan ser más horizontales, participativos, libres de autoritarismos, y donde se promueve y se practica la democracia. Respecto a este punto, Cayulef y Soto (2023), opinan que “[...] reconocer las desigualdades de poder, reconocer las diferencias y posiciones interseccionales, permite trabajar en abordajes y/o estrategias de interacción y de enseñanza con miras a la democratización de los espacios

educativos, intencionando con ello, que voces subalternizadas puedan participar activamente y ganar empoderamiento.” (p.155)

- Se alienta a los estudiantes a tomar el control de su propio aprendizaje y a no limitarse a lo que la o el docente propone. A hacer uso de su iniciativa y creatividad.
- Las actividades y las dinámicas buscan promover en los estudiantes el pensamiento crítico y sus habilidades analíticas y creativas, aplicadas éstas a la deconstrucción y a la solución de los problemas de nuestros tiempos y nuestros entornos.
- Se desalienta firme, pero razonadamente, cualquier forma de discriminación o de violencia.
- Se desalienta la competencia individualista y se promueve la colaboración y la solidaridad.
- Se practica el respeto en todos los sentidos. Se hace hincapié en el respeto a la diversidad, sea esta ideológica, identitaria, cultural o de cualquier otro tipo.
- Se practica la ética del cuidado, por sobre la ética utilitaria.
- Incluye deliberadamente en los contenidos, los recursos, las actividades, la evaluación, las discusiones, los proyectos y problemas; los temas, las autoras, las perspectivas y las discusiones relevantes al feminismo.
- La o el docente que practica esta pedagogía debe ser reflexivx, orientadx a la investigación y a la acción política que genere los cambios que contribuyan a la resistencia y a la ruptura de opresiones y explotaciones sociales, especialmente, aquellas experimentadas por las mujeres.

Anotaciones acerca del diseño y la ejecución del taller

Los referentes teóricos presentados en las secciones anteriores brindaron fundamento a la propuesta concreta con la que se ejecutó el *Taller Transversalizando la Perspectiva de Género en Programas de Preparatoria*. El taller se desarrolló en dos días continuos, con sesiones de 6 horas en cada día. Lxs participantes fueron alrededor de 55 personas, entre docentes, administrativos y directivos de la institución.

Las sesiones tuvieron objetivos claramente diferenciados: durante el primer día el énfasis estuvo en la reflexión acerca de las propias experiencias de violencia de género, tanto en la escuela como en otros ámbitos. Mientras que el segundo día, estuvo encaminado al análisis de las prácticas docentes que pueden contribuir a generar ambientes de aprendizaje donde, intencional y activamente, se transversalice la perspectiva de género.

Debido a lo ambicioso de los objetivos del taller, fue preciso usar el tiempo de manera estratégica e intentar desarrollar las actividades con el mayor apego al plan que fuera posible. Como recurso de apoyo, tanto para la realización de las actividades como para el seguimiento de la secuencia didáctica, se utilizó un *cuadernillo de trabajo*, donde se incluyeron todos los elementos que necesitarían a los participantes a lo largo de las dos sesiones.

Cada sesión inició con una presentación de sus objetivos y una descripción general de las actividades del día. La secuencia didáctica completa consistió en 6 actividades, 3 en cada día, todas realizadas de manera colaborativa, cuyos nombres fueron:

- 1- Narrando nuestras experiencias cotidianas.
- 2- Érase una vez en un salón de clases.
- 3- Lo que yo hago (o podría hacer) en mis clases.
- 4- Mi breviario de estrategias.
- 5- Analizando el programa de mi asignatura.
- 6- Un plan de clase con perspectiva de género.

La estructura interna de todas las actividades fue similar:

- Inicio con lecturas o exposiciones detonantes.
- Recuperación de las experiencias y/o prácticas de los participantes.
- Diálogo y/o ejercicio de trabajo colegiado, en grupos pequeños.
- Plenaria para la discusión y las conclusiones generales.

El cierre de la segunda sesión tuvo como finalidad la autoevaluación de los participantes y la retroalimentación hacia los contenidos del taller.

En términos generales, los resultados fueron satisfactorios. La disposición de los participantes a compartir sus experiencias, sus inquietudes, sus prácticas y sus iniciativas fue generosa. Y si bien los docentes expresaron inquietudes, especialmente en cuanto a la posibilidad de desarrollar sus clases con perspectiva de género; el consenso de los comentarios emitidos al final del taller fue que en el futuro integrarían estrategias encaminadas en ese sentido. La principal sugerencia recibida fue complementar el taller con un seminario donde se abordasen contenidos teóricos feministas, que les brindaran mayor soporte a sus decisiones didáctico-pedagógicas.

Reflexiones finales

La violencia de género que se ejerce en las instituciones educativas se alimenta por las visiones y las prácticas de todxs y cada unx de lxs actores sociales

que las conforman. Sin embargo y de igual manera, construir comunidades activamente comprometidas con la no discriminación, la búsqueda de la igualdad y del respeto a los derechos humanos, requiere de procesos de reflexión y de acciones críticas, tanto individuales como colectivas, donde todxs quienes las conforman trabajen en el mismo sentido.

Así, aunque la transversalización de la perspectiva de género es una estrategia poderosa para luchar en contra de la violencia, no generará los cambios profundos que son indispensables, a menos que todas y todos los agentes educativos se comprometan a romper los entramados de la reproducción social.

La tarea no es sencilla. A cada unx de nosotrxs nos cruzan los condicionamientos derivados de nuestra particular inserción en las relaciones de privilegio-dominio, que a través de nuestras experiencias de vida han delineado la subjetividad que nos acompaña siempre y en todo momento. Y en muchas ocasiones, esos condicionamientos nos obstaculizan la visión y por lo tanto limitan la acción decidida.

Las autoridades, por su parte, tienen ante sí el reto no solo de implementar las normas y los mecanismos que prevengan y sancionen este tipo de violencia; sino también el de aplicarlos libres de simulación y/o del encubrimiento discrecional que en muchas ocasiones beneficia a los miembros ‘distinguidos’ de la comunidad escolar.

Solo a través de procesos de gran transparencia y apegados a la norma, es que tanto violentadores como víctimas, podrán atestiguar que la maquinaria institucional funciona y con ello, será posible la paulatina construcción de un entorno autorregulado, donde las, los y les jóvenes puedan experimentar una vida estudiantil libre del miedo y de la indignación que esta forma de violación a sus derechos humanos les provoca.

Lo anterior requiere de autoridades que deliberada y constantemente trabajen en sus propias creencias, de manera que los cambios se realicen no solamente porque son políticamente ‘correctos’ o porque sea la única vía para evitar las demandas de las colectivas y las manifestaciones de las estudiantes feministas; sino porque exista el convencimiento de que solo priorizando estas medidas podrán contribuir a la construcción de un entorno justo y apropiado para la actividad educativa que estos tiempos exigen.

Los docentes tenemos también por nuestra parte, un papel central en la lucha contra las manifestaciones de discriminación y contra las relaciones de dominio y sujeción basadas en las condiciones genéricas del estudiantado. Un primer paso requiere siempre de la aceptación de la existencia de un problema. En este caso, de la naturalidad con que, en muchas ocasiones, el profesorado usa su poder para violentar a lxs jóvenes con quienes comparten las aulas. Y quizá aún más importante, de la resistencia que existe en muchos

y muchas colegas para participar en el proceso de cambio del que hemos venido hablando a lo largo de este documento.

Los esfuerzos puntuales que pretenden promover la toma de conciencia y el cambio de actitudes y emociones, como fue el *Taller Transversalizando la Perspectiva de Género en Programas de Preparatoria*, pueden ser un detonante útil. Su principal función es señalar los **por qué**s; pero esto será un esfuerzo insuficiente a menos que se acompañe de los **qué**s y de los **cómo**s. Aunque durante el taller también se intentaron abordar estos aspectos, sólo un proceso continuo de formación teórica, de análisis, de procesos reflexivos y de trabajo colegiado para compartir y desarrollar buenas prácticas podría brindar el apoyo que requieren buena parte de los docentes.

El fenómeno de la violencia de género en México ha tomado dimensiones inimaginables y, lo que es peor, no da signos de estar cediendo. Sin embargo, a pesar de nuestra indignación, debemos creer en la posibilidad real de mejora; y aceptar que, como señaló Freire, lxs sujetos estamos delimitadxs, pero no determinados y que, por lo tanto, todxs podemos abonar al cambio que deseamos.

Lista de referencias

- Blanca-Castillo, Tamara (2021). La manifestación y la protesta en contra de la violencia de género en comunidades estudiantiles como una exigencia para generar cambios encaminados hacia una pedagogía con perspectiva de género. *Anuario de derechos humanos 2021*. Instituto de Derechos Humanos Ignacio Ellacuría S.J. de la Universidad Iberoamericana Puebla. 44-57 <https://hdl.handle.net/20.500.11777/5673>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para la teoría de un sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontarama, S.A. (Original en francés publicado en 1970, primera traducción al español publicada en 1979).
- Cayulef, Ma. Gloria y Soto, Gonzalo (2023). Pedagogía feminista. Desafíos y posibilidades desde el escenario universitario. En María Gloria Cayulef y Claudia Calquín (Editoras). *Lecturas Feministas a la Crisis Global Contemporánea*. Ariadna ediciones 147-168 <https://doi.org/10.26448/ae9789569645811.66>
- Cerva-Cerna, Daniela (2017). Desafíos para la institucionalización de la perspectiva de género en instituciones de educación superior en México. Una mirada a los contextos organizacionales. *Revista Punto Género*, (8), 20-38. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2017.48399>
- Cerva-Cerna, Daniela (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de la educación superior*, 49(194), 137-157. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1128>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011*. Alfredo Furlan Malamud y Terry Carol Spitzer Schwartz (coordinadores) ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Chaves-Jiménez, Rocío (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. *Revista Espiga*, (29), 33-43.

- Contreras-Ramírez, Cecilia Paz (2020). Transversalizando la perspectiva de género en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales: el proyecto de la Unidad de Género, la erradicación de la violencia de género y la ruta hacia la igualdad sustantiva. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 65(240), 233-259. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.240.76629>
- di Napoli, P. N. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2)1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4567>
- di Napoli, Pablo Nahuel y Pogliaghi, Leticia (oct.-dic., 2022). Denuncias por violencia de género hacia mujeres estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Sociología* 84(4)907-939 <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60387>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores. (1ª. Edición publicada en portugués en 1967, primera edición en español publicada en 1969).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores. (Manuscrito en portugués en 1968, primera edición en español publicada en 1970).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores. (1ª. Edición publicada en portugués en 1996, primera edición en español publicada en 1997).
- Fuentes-Vásquez, Lya; Jiménez-Escobar, Betulia y Villar-Guhl, Carlos (2019). Editorial. Violencias de género en las universidades. *Nómadas* 51,11-12 https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_51/51_editorial.pdf
- García-González, Lidia Ángeles. (2021). Movimientos feministas en México: prácticas comunicativas digitales y riesgos. *Virtualis*, 12(23), 44-66. <https://doi.org/10.46530/virtualis.v12i23.382>
- García-Manso, Almúdena (2007). Cyborgs, mujeres y debates. El ciberfeminismo como teoría crítica. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, (8), 13-26. Doi: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i8.202>
- Haraway, Donna J. (1995). Manifiesto para cyborgs. En *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Trad. Manuel Talens. Ediciones Cátedra. (pp. 251-311).
- Ibero (2021). *Género, uno de los temas centrales en los nuevos 'Planes Manresa'*. Consultado en: <https://ibero.mx/prensa/genero-uno-de-los-temas-centrales-en-los-nuevos-planes-manresa>
- INEGI (2021). *Violencia contra las mujeres en México*. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>
- Martínez-Martín, Irene (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 14(20), 129-151. <https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>
- Mingo, Araceli (2020). "Juntas nos quitamos el miedo". Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11(31), 3-23. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.703>
- Montes-de-Oca-O'Reilly, Alejandra y Yurén-Camarena, Teresa. (2010). Trayectoria y Formación de Liderazgo en Académicas Mexicanas: El Caso Morelos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives*, 18(1), 1.
- Montes-de-Oca-O'Reilly, Alejandra. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1),105-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100105>
- Pereda-Alfonso, Alicia Estela; Hernández-Leyva, Mónica Paulina y Gallegos-Argüello, María del Carmen (2013). Capítulo 8. El estado del conocimiento de la investigación sobre violencia de género y violencia en contra de las mujeres en el ámbito educativo. En A. Furlan-Malamud y T. C. Spitzer-Schwartz (coord.),

- Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (pp. 333-379). COMIE-ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Reverter-Bañón, S. (2001). Reflexiones en torno al Ciberfeminismo. *Asparkia. Investigación Feminista*, (XII), 35-51.
- Salazar-Silva, Ma. de Lourdes, Sánchez-Velázquez, Ma. de Lourdes, Martínez-Domínguez, Laura y Martínez-Carmona, Pablo (2023). Ausencia y pertinencia de la transversalización de la perspectiva de género: en los programas educativos de formación de docentes en servicio que se ofertan en la Ciudad de México. *Género. Revista De investigación Y divulgación Sobre Los Estudios De género*, 1(2), 87-108. <http://ojs.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1506>
- Segato, Rita Laura (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Segato, Rita Laura (2016a). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Segato, Rita Laura (2016b). Patriarcado: Del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. En *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños. (pp. 91-107).
- UNWomen (s.f.). *The United Nations. Fourth World Conference on Women*. Consultado en: Fourth World Conference on Women, Beijing 1995 (un.org)
- UNWomen (2020). *Gender Mainstreaming: A Global Strategy For Achieving Gender Equality & The Empowerment Of Women And Girls*. Consultado en: <https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2020/Gender-mainstreaming-Strategy-for-achieving-gender-equality-and-empowerment-of-women-girls-en.pdf>
- Varela-Guinot, Helena (2020a). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Nueva Época, XV, 238, 49-80 <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301>
- Varela-Guinot, Helena (2020b). Las universidades frente a la violencia de género. El caso de la Universidad Autónoma de Guanajuato. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 6, e556. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v6i0.556>

Los temas emergentes

Mayleth Echegollen Guzmán*

... hablar significa oscilar incesantemente entre una patria y un exilio: habitar” (Salzani)

Resumen: El presente capítulo trata de una sistematización de los temas que emergieron en las discusiones de docentes de preparatoria, en un taller que el Grupo Agenda de Género y la Comisión para la Transversalización de la Perspectiva de Género en Planes y Programas, impartió en la Prepa Ibero durante el verano de 2023. Teniendo como fondo la Teoría Fundamentada, se procedió a sistematizar cuatro temas: lenguaje inclusivo, la transdisciplinariedad, las masculinidades y la sanción. El retomar estos temas ha significado una importante reflexión e investigación, las cuales sin duda son base para la consolidación de nuestros proyectos.

Introducción.

En las últimas décadas del milenio se ha venido estableciendo como un elemento del sentido común, la necesidad de introducir los problemas de la desigualdad, la discriminación y la violencia de género en los procesos, planes y programas relativos a todos los niveles de los sistemas educativos; ya que exceptuando aquellos grupos de tendencia neofascista o las sociedades en las que predominan formas culturales fundamentalistas, hay un acuerdo en torno a la idea de que la educación de las nuevas generaciones, esto es niños, niñas y jóvenes, es la clave para asegurar una sociedad humana más justa y democrática; educación aquí no se refiere sólo al sistema escolar, ya que la educación informal y no formal es también fundamental, pero considerando

* Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: mayleth.echegollen@correo.buap.mx

que la escuela puede convertirse, y así ha sido en muchos casos, en un centro difusor del cambio y de formas culturales contrahegemónicas, gran parte de las políticas educativas se centra en ella.

En ese sentido, la tarea de transversalizar la perspectiva de género en los planes y programas de los diferentes niveles educativos, es sin duda uno de los temas más problemáticos a los que se enfrentan las docentes, educadoras e investigadoras feministas, ya que no puede visualizarse ese tipo de sociedades a menos que se resuelva el tema de la desigualdad prevaleciente entre hombres y mujeres, cualquiera que sea su expresión y orientación de género.

De este modo las docentes, educadoras e investigadoras feministas empeñadas en transversalizar la perspectiva de género en los planes y programas educativos, nos enfrentamos a una serie de problemas tanto de corte conceptual, epistemológico y metodológico, como de orden institucional. Este capítulo se refiere a algunos de esos problemas emergidos en el transcurso de la realización del taller para docentes de nivel medio superior ya referido en la introducción del presente texto. El título del capítulo se refiere a cuatro temas, los cuales son resultado de una sistematización de las discusiones acaecidas en el transcurso de dicho taller.

Sistematizar varias horas de discusión es una tarea en sí problemática ya que es inevitable el sesgo de la mirada de quien sistematiza; no obstante, el ejercicio sigue siendo válido, en tanto se pongan a salvo los sesgos a partir de su explicitación. En este caso se hace explícito el enfoque feminista en el sentido de una postura crítica de la sociedad patriarcal capitalista, a partir de la cual se establece el ejercicio didáctico-pedagógico de transversalización de la perspectiva de género, ambas posturas para efecto del taller llevado a cabo en la preparatoria de la Universidad Iberoamericana, supone un enfoque para el nivel medio superior con una problemática específica dada la edad de lxs educandxs y las condiciones específicas también de la planta académica a la cual está dirigido el taller. Algunos de esos temas ya han sido abordados en los capítulos anteriores, por lo cual aquí sólo se hace referencia a ello, para reiterar los ejes a partir de los cuales se ha realizado la sistematización.

La sistematización es un ejercicio desprendido de la llamada *teoría fundamentada* (Requena, et.al.,2006; Palacios, 2020), la cual desde una base fenomenológica, el sistematizador va construyendo las categorías de análisis a partir de la narrativa de los propios agentes, en este caso, las y los docentes participantes en el taller. Para efectos de este capítulo se han aglutinado varias horas de las discusiones de las y los docentes en cuatro grandes temas:

- Lenguaje inclusivo
- La transdisciplinariedad
- Las masculinidades
- La sanción

Lenguaje inclusivo

Uno de los temas de discusión entre las y los docentes de la prepa Ibero fue el relativo al lenguaje inclusivo; a lo largo de sus discusiones ejemplificaron la necesidad formativa de las y los jóvenes en el uso correcto del lenguaje, por lo cual surgió de manera “natural” el tema de la inclusividad, derivándose de ahí los diversos abordajes posibles en una audiencia integrada por especialistas en lingüística y literatura, además de las demás especialidades, de modo que se puso sobre la mesa la amplia problemática que supone el tema. En las discusiones también se pudo percibir la preocupación de algunxs docentes en el sentido de la vigilancia indispensable y el monitoreo práctico cotidiano del uso correcto del lenguaje y de lo políticamente correcto.

Para abordar algunos de los aspectos involucrados en las discusiones, como son el porqué del lenguaje inclusivo, su origen y su propósito, el problema de los manuales, el sentido de una educación sensible al género, primero procederemos a elaborar un marco general que nos permita una perspectiva teórica más amplia.

En primer lugar, enmarcamos el tema en una perspectiva socioantropológica para situar el problema del lenguaje en general y el del lenguaje inclusivo en particular; por tanto entendemos el lenguaje como la forma de simbolización que caracteriza a la especie humana, es decir, la simbolización de las relaciones sociales que nos constituyen (Wittgenstein, 1953; Lamas, 1996: 332-336; Cucciari, 1996: 246-257; Bourdieu, 2000, 2007).

En segundo lugar, entendemos el lenguaje como mediación (Gasparri, 2020), apuntamos las relaciones complejas entre el lenguaje y el pensamiento en tanto pensamos el mundo a través del lenguaje, a través de éste codificamos y decodificamos el mundo, nos lo representamos y lo comprendemos (Vigotski, 1995; Buxó, 1991; Freire, 1998); por tanto el lenguaje expresa cómo conocemos y reconocemos nuestro entorno y a las demás personas, de ahí podemos entender el hecho de que el largo proceso histórico de constitución de las sociedades patriarcales heteronormadas, es al mismo tiempo la historia de la configuración de lo que ahora se denomina como lenguaje androcéntrico y sexista.

El lenguaje androcéntrico tiene dos características fundamentales, por un lado, la invisibilización, esto es, la tendencia a no reconocer las contribuciones de las mujeres en la historia, la ciencia y las artes, o bien de dar por sentada su ausencia o su subsunción en el género masculino, naturalizando éste como un universal; y por el otro, la exclusión, la cual opera en la cotidianidad al no reconocer la participación de las mujeres y su contribución en el sostén del conjunto de la sociedad (Guichard, 2015); el androcentrismo es por tanto un sesgo, una manera de mirar nuestro entorno y de entender nuestra realidad. Desde luego, para entender este sesgo nos tenemos que

remitir de nuevo a la dimensión histórica, ya que desde nuestros ancestros prehistóricos la investigación antropológica encuentra la configuración de una jerarquía genérica en la cual las actividades realizadas por los varones, cualesquiera que sean, gozan de mayor prestigio que cualquier actividad realizada por las mujeres al interior de los grupos humanos (Vendrell, 2003)

El lenguaje sexista por su parte: “Es aquel que refleja y expresa parcialidad hacia uno de los sexos y por lo tanto, trata a los miembros del otro de manera discriminatoria. En la mayoría de los casos esta parcialidad se manifiesta a favor del sexo masculino y en detrimento del sexo femenino” (Manual para el Uso de Lenguaje Incluyente No Sexista, 2022: 10)

En tercer lugar, como consecuencia de los dos anteriores, consideramos que el problema del lenguaje inclusivo es un problema político, aquí retomamos la propuesta de un lingüista reconocido: “El lenguaje inclusivo es una intervención del discurso público que persigue el objetivo de lograr ciertos efectos en el auditorio. Específicamente, denunciar la situación de desigualdad entre el hombre y la mujer... [...] Es la configuración discursiva que rodea la lucha política sobre temas de la mujer, el lenguaje inclusivo es, ante todo y sobre todo, una apuesta por la multiplicidad. (Kalinowski, et.al., 2020:17-47). En ese sentido, entendemos la propuesta del lenguaje inclusivo como una de las formas de la disputa y la lucha feministas, de un lenguaje contencioso en los procesos hegemónicos, abriéndose espacio en los sistemas de dominación de la modernidad capitalista (Roseberry, 2002).

A partir de este marco general enunciamos algunos puntos de los diversos debates surgidos en torno al tema:

- 1. Los editores.** El problema se plantea como una dialéctica entre hablantes y estructuración institucional, ergo la Real Academia de la Lengua, tomando en cuenta el contexto de los hablantes y sus tensiones constantes con la autoridad establecida, posturas encontradas entre los que están dispuestos a incluir por ejemplo anglicismos pero no las propuestas de las feministas (Contreras Gómez, 2021) De este modo, los editores entran en el debate dado las características de su trabajo, obligándoles a tomar alguna postura y convirtiéndoles de facto en un filtro efectivo en la difusión o no del lenguaje inclusivo, aunque los lectores/hablantes son los que en última instancia lo legitiman o no.
- 2. Los lingüistas.** El debate se ha centrado en si es legítimo o no avanzar en un cambio del lenguaje, esto es, entre los especialistas que piensan que se está atentando contra éste y los que distinguen entre un cambio lingüístico y un cambio en el léxico. Los primeros se atienen a las formas instituidas tratando de mantener la vigilancia sobre el

respeto a las estructuras del lenguaje; los segundos en cambio plantean que un cambio de léxico, es decir, el cambio de algunas letras o morfemas no afecta la estructura propiamente lingüística. De ahí se deriva el problema de la escritura, ya que puede no ser tan problemático aceptar cambios de léxico en el habla cotidiana, pero escribirlos ya representa otro nivel de problema, en el que se tiene que elegir entre “x”, “@” u otro. Algunos lingüistas están recomendando el uso de una “e”, lo cual parece menos disruptivo e incluso antiestético en el lenguaje escrito; e incluso facilitaría el trabajo de los editores.

- 3. Otros especialistas.** Plantean que los cambios en el lenguaje no son lo importante sino las políticas públicas y los cambios legislativos las/los cuales tendría que operar la ley de manera productiva, no restrictiva ni represiva. Las formas productivas de la ley suponen que ésta abre cauces y facilita los consensos necesarios para los cambios socioculturales. (Bengoechea, 2007, 2023; Contreras, 2020) De hecho, como efecto de los cambios legislativos en relación a los derechos de las mujeres y poblaciones vulnerables o vulnerabilizadas, y como parte de las políticas públicas se han ido elaborando y publicando manuales y guías de lenguaje incluyente o inclusivo, con el objetivo de erradicar la discriminación en el ejercicio público.

Conclusión.

Sin duda la existencia del debate es un síntoma en sí mismo de la relevancia del tema, desde que Kate Millet (1970) propuso en su política sexual hacer visible lo invisible, yendo más allá de la crítica del eterno femenino o la feminidad realizada por Simone De Beauvoir en su famoso texto *El Segundo Sexo* (1947). Así, el tema del lenguaje inclusivo o incluyente no puede verse como algo separado de la totalidad de las luchas de las mujeres y los feminismos a lo largo de todo el siglo xx y sus repercusiones en el xxi, cuyo centro ha sido la crítica de la desigualdad y la injusticia, pasando necesariamente por la crítica a los estereotipos de género y las relaciones de poder patriarcal. No se trata tanto de tener guías o manuales, aunque éstos pueden ser útiles en un primer momento para informar y sensibilizar; se trata más bien de ver, esto es, corregir el sesgo de nuestra mirada:

En *primer lugar*, se trata del reconocimiento de diferencias sexo- genéricas y las desigualdades concomitantes constituidas a lo largo de muchos siglos cuya reversión se ha ido dando de manera paulatina y no lineal, a lo largo de todo el siglo pasado, desde el acceso al voto y la ciudadanía, el acceso a la educación superior y a los mercados laborales, los derechos reproductivos

y finalmente la denuncia y combate a las violencias múltiples. El lenguaje androcéntrico y sexista es una codificación correlativa al orden social del patriarcado (Kalinowski, 2007:25), de modo que el lenguaje inclusivo es una estrategia dirigida a decodificar y recodificar nuestra mirada del mundo.

En *segundo lugar*, se trata del reconocimiento de los significados contextuales e interaccionales; lo masculino-femenino se ha constituido en la interacción de sujetos situados, atravesados por relaciones de poder, de este modo el lenguaje inclusivo denuncia y subvierte las relaciones naturalizadas entre hombres y mujeres, poniendo en jaque las formas de interacción asimétricas; se trata de una acción y agencia política situada, siempre en razón del contexto, que de ningún modo puede ser impositiva, sino cuyo punto de partida es el reconocimiento mutuo.

En *tercer lugar*, se trata del reconocimiento de las determinantes estructurales; el lenguaje que hablamos todos los días, así como el que usamos para escribir, ya sea en el ámbito cotidiano o en el académico, está anclado en relaciones sociales estructuradas; lo que hablamos y escribimos y cómo lo hablamos y escribimos tiene como referente las relaciones sociales patriarcales capitalistas en las que estamos inmersas e inmersos todos; hablar y escribir de otra manera sólo indica que estamos reconociendo dichas determinantes y que luchamos todos los días por cambiarlas.

La Transdisciplinariedad

Un segundo tema emergente a lo largo del taller fue el de la distinción entre Ciencias Sociales y Humanidades y las llamadas Ciencias Duras, en el sentido de que la perspectiva de género es pertinente y factible de transversalizar en las disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales, no así en las disciplinas pertenecientes a las ciencias duras, desde la perspectiva de los profesrxs de estas áreas y como respuesta la propuesta del sentí-pensar desde las áreas humanísticas.

La discusión nos remite por un lado a una comprensión muy acotada del significado de transversalizar la perspectiva de género, ya que cuando la noción tanto como programa o como estrategia se trata de materializar e insertar en los planes y programas, se piensa o bien como un curso, o como una unidad de algún programa de asignatura y no como un cambio de perspectiva de la totalidad del currículum formal, pero además un enfoque permeando el currículum oculto,¹ esto último más difícil pues supone la adquisición por parte de profesores y profesoras de la perspectiva informada,

¹ Para una distinción de ambos tipos de currículo, ver: Torres, Jurjo. (2005). *El Currículum Oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

crítica y reflexiva, por una parte en relación a la propia disciplina y por otra, de los reconocimientos planteados en el apartado anterior.

El tema aparece como sumamente relevante ya que nos remite por un lado a la división, incluso fragmentación disciplinaria, y por el otro, nos remite al significado de lo transdisciplinario, es decir, como parte del sentido común académico pensamos los planes y programas a partir de un abordaje disciplinario, de modo que cuando nos proponen la problematización del género, inmediatamente tratamos de ubicarlo o emparentarlo con alguna disciplina, con sus propias tradiciones teóricas y metodológicas; de ahí la idea errónea de no factibilidad de incorporación del género en las ciencias duras.

Por otro lado, cuando abordamos el género como problema o como proyecto, aparece “el senti-pensar” como estrategia de transdisciplina y de transversalización; la necesidad de unir el sentimiento con el pensamiento, lo advertimos como el síntoma de un problema epistémico más profundo, relacionado con el horizonte cultural cartesiano producido desde el “cuerpo cartesiano” (Federici, 2015), es decir la dualidad y/o la escisión de la mente y el cuerpo. La misma noción de “senti-pensar” que algunas colegas suponen un avance epistémico, más bien visibiliza que no estamos resolviendo el problema, ya que la misma división asumida entre ciencias duras y blandas enuncia esa misma escisión en términos de sujeto-objeto; es decir, esta dualidad supone una percepción y una representación de la realidad fragmentada o dividida, como una operación característica de la modernidad y específicamente la modernidad capitalista, la cual produce la separación radical entre el ser humano racional y la naturaleza o el resto de los sistemas ecológicos, lo cual a su vez supone “la invención del individuo” como sujeto radicalmente distinto y separado. (Riffkin, 2004; 2010; Elías, 1990).

En las últimas décadas se ha ido configurando una representación diferente del ser humano; por un lado, el avance en las ciencias neurológicas han ido verificando la profunda conexión que existe entre las emociones y el cuerpo, ya propuesta por los fenómenos psicosomáticos en el campo de la salud (Berrocal, et.al, 2016); pero van más allá, establecen que las emociones son parte del cuerpo, entendiendo que el ser humano porta una especie de cuerpo emocional (Damasio, 2019; Ciompi, 2007; Lemos, et.al., 2008), o bien, el ser humano es un cuerpo, cuerpo emocional o mejor un cuerpo fenomenológico (Merleau- Ponty, 1993; Ferrada-Sullivan, 2019), del mismo modo que es un cuerpo sociocultural; el pensar al ser humano como siendo en lugar de teniendo un cuerpo, supone un cambio epistémico fundamental (Luckmann y Berger, 1991), como ya proponía Heidegger, para quien sólo se puede habitar en el mundo o ser-en-en-el-mundo a través del *corporar*, (Heidegger, 2007, citado en Ferrada, 2019), dicho de otra forma “vivir corpóreamente en este mundo significa estar comprometido con él en una

experiencia corpóreo-perceptivo-práctica...”, en la cual se diluye la frontera sujeto-objeto (Espinal, 2011: 193).

Decodificar los principios de la propia disciplina es desde luego un problema arduo, no obstante necesario, incluso ya no en razón del tema del género, sino en razón de los propios avances científicos cuyo desenvolvimiento apunta a los sistemas complejos (Prigogine, 1997; 2023; Morin, García, 2000; Pérez Tamayo, 2006; González Casanova, 2001; Montealegre, 2020), cuya expresión más visible está en las propuestas de transdisciplinariedad elaboradas desde la segunda mitad del siglo xx (Paoli, 2019). Desde luego un gran problema es el rezago que los planes y programas de nivel medio superior y superior tienen con respecto a estos nuevos enfoques y perspectivas epistemológicas, el cual va de la mano con nuestras prácticas pedagógicas, es decir, cómo enseñar lo complejo transdisciplinario desde el preescolar es un desafío a todo el sistema educativo, el cual supone una reeducación de los educadores.²

Podemos advertir la concurrencia de un conglomerado de problemáticas transversales y por tanto transdisciplinarias, es decir, la formación de profesionales y científicas en las ciencias duras, en las ciencias sociales y en las humanidades, supone una revisión tanto histórica como epistemológica que problematice cómo han sido construidas sus nociones nucleares, así como sus métodos y enfoques; y también de cómo las herramientas científicas pueden coadyuvar a desmontar mitos, prejuicios y estereotipos de género; es decir, asumir el hecho de que la configuración de las ciencias y las humanidades conlleva determinantes sociohistóricas propias de los sistemas patriarcales (García, 2000) dando por resultado un conocimiento no neutro sino androcéntrico, e incluso fallogocéntrico, esto es, un conocimiento centrado en el punto de vista masculino que ha negado o subsumido históricamente la diferencia sexual y todas sus implicaciones socioculturales y epistémicas (Irigaray, 2007).

El que las y los profesorxs cobren conciencia del problema permite adquirir una perspectiva distinta de la propia disciplina y de las propias prácticas investigativas y docentes, es decir, se trata de aprender a ver o mirar de otro modo y en ese sentido a desaprender; algunas buenas prácticas las podemos resumir de la siguiente forma:

- a) Una investigación bibliográfica exhaustiva que visibilice la participación y contribución de las científicas a lo largo de la historia y la consecuente discriminación de la que han sido objeto.

² El modelo educativo denominado como Nueva Escuela Mexicana recién introducido en la educación básica está encaminado en ese sentido; ver: Documento. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana. Principios y orientaciones pedagógicas*. México: SEP.

- b) La mutación de los métodos y abordajes androcéntricos que desplazan e invisibilizan la condición específica de las mujeres, subsumidas en una condición universal del “ser humano”, la cual se ha referido históricamente al hombre.
- c) El uso estratégico de las herramientas científicas para problematizar las condiciones de desigualdad y violencia que viven de manera cotidiana la mayoría de las mujeres en el mundo, así como otras personas “feminizadas”, incluyendo las estudiantes e investigadoras de todas las disciplinas científicas.
- d) La condición de género que opera de manera cotidiana en las aulas en la cual se dan por sentadas tanto las formas sutiles como burdas de discriminación de las estudiantes de todas las ciencias y las humanidades; éstas inhiben el despliegue de todo el potencial de las chicas, quienes además se ven rodeadas de constantes formas de acoso y hostigamiento, las cuales en algunos casos producen el abandono de sus estudios o el repliegue de las investigadoras.
- e) El uso estratégico del conocimiento científico para crear ambientes de equidad y respeto para lxs estudiantes pertenecientes a la comunidad LGTTTIQ+.
- f) Crear un consenso reflexivo por una ciencia al servicio de la equidad, la democracia y la justicia social.

Las Masculinidades

Otro de los temas que emergieron en las discusiones fue el de las masculinidades, el cual era difícil de abordar dado que no somos hombres, y es análogo a hombres discutiendo los problemas de las mujeres. No obstante, sabemos que el tema suele ser recurrente en los cursos y talleres dirigidos a una audiencia mixta.

Los docentes que plantearon el tema eran profesores de educación física, y lograron enlazar el tema con la problemática del cuerpo, la cual dada su disciplina claramente lo abordaron desde una diferenciación de género; sin embargo, para profesores de otras disciplinas el tema aparecía como mucho más complicado y además muy ajeno a su propia experiencia, por lo cual la forma de discutir el tema fue hacer un breve recuento de cómo surgieron los talleres de masculinidad y su despliegue en diversas formas de organización de los propios varones para reflexionar sobre su propia construcción genérica, haciendo alusión a los videos utilizados en el taller para visibilizar la discriminación y las múltiples violencias naturalizadas en las interacciones cotidianas de hombres y mujeres, específicamente en las aulas.

Para documentar un poco el tema haremos en seguida un recuento que permita vislumbrar el núcleo del problema:

· *La masculinidad, expresión de una construcción sexo-genérica.*

Se trata de un problema transhistórico en discusión desde hace más de un siglo; las feministas socialistas como Alexandra Kollontay (1872-1952) y Clara Zetkin (1857-1933), pusieron en el tablero tanto teórico como político lo que llamaron el problema de la mujer, tocando todos los temas concernientes como la familia, el matrimonio, la sexualidad, el trabajo, denunciando la opresión específica del sistema capitalista sobre las mujeres obreras, pero también la opresión que la institución del matrimonio ejercía sobre todas las mujeres incluyendo a las de las clases pudientes, visibilizando el papel que los hombres suelen jugar en el problema.

Después, a lo largo de todo el siglo xx las feministas han configurado un corpus teórico-político que ha dejado en claro que los géneros masculino y femenino son construcciones sociohistóricas producto de sistemas de dominación ahora ampliamente conocidos como patriarcado, los cuales consisten en el dominio de los hombres sobre las mujeres en todos los campos de lo social. De este modo la masculinidad dominante y hegemónica es una forma particular en la que se expresan esas construcciones, naturalizadas a lo largo de muchos siglos; se nos presenta como un sustrato histórico caracterizado por tres actividades relevantes: la caza, la guerra y la competición violenta (Héritier, 1996). Las masculinidades hegemónicas tienen su expresión cotidiana en las nociones de virilidad, caracterizadas por la fuerza, la contención y represión de las emociones, el ejercicio del poder autoritario y de sometimiento y subordinación de lo femenino. (Lamas, 1996; Lagarde, 2005; Segato, 2003, 2018). Lo cual desde luego no excluye la escisión al interior de la población de varones entre los que tienen el mando y los que están al servicio de éstos (Vendrell, 2020)

· *Entre Eva y María.*

El Psicoanálisis ha sido ampliamente explorado por las feministas, puesto que fue el primero en explorar teóricamente la sexualidad femenina y por la influencia que ha ejercido sobre la cultura occidental; y aunque ha habido a lo largo del siglo pasado memorables desencuentros, aún podemos echar mano de algunas de sus herramientas para pensar los temas de la femineidad y la masculinidad consecuente, puesto que como ya se ha apuntado en otro apartado, los masculino se construye en interacción - y contra lo femenino -, en tanto lo masculino es lo no femenino.

Desde el punto de vista psicoanalítico, las identidades de género se configuran a través de una condensación de identificaciones tempranas, más o menos aleatorias (Freud, 1905, 1923, 1926, 1931) en el contexto de la familia y por tanto del matrimonio -la pareja heteronormada-, ambas, instituciones patriarcales (Lagarde, op.cit.; Ramos, 1991; Gonzalbo, 1993); y aunque originalmente el psicoanálisis no tomó en cuenta el problema transhistórico del patriarcado,³ actualmente sigue vigente la propuesta de los procesos de identificación en la configuración identitaria, de modo que podemos pensar las expresiones de masculinidad como efecto de ese interjuego de identificaciones en la socialización temprana de los varones en el contexto de sociedades patriarcales heteronormadas, es decir, aquellas en las que la relación heterosexual es la dominante y legítima. Actualmente aunque las sociedades modernas han aceptado los derechos de personas no heterosexuales, la heteronormatividad sigue prevaleciendo como la forma dominante, de modo que se puede hablar de una masculinidad dominante y hegemónica como un modelo de reproducción social (Ramírez y García, 2022) pero también la pluralidad de sus expresiones y sus contradicciones (Connel y Messerschmidt, 2021).

No podemos negar que en el ejercicio de la heteronorma, las masculinidades hegemónicas se han expresado históricamente en la subordinación y control de la sexualidad femenina (De Beauvoir, 1947; Delphy, 1985; Tuñón, 1991; Tostado, 1991; Rocha, 1991); en las sociedades occidentales de cultura judeo-cristiana teniendo como referente dos formas paradigmáticas de la femineidad, Eva y María; la primera como el tipo de mujer seductora, transgresora y peligrosa; la segunda, la madre devota, pura y compasiva. Se han realizado estudios varios que documentan cómo la iglesia católica, ha tenido durante siglos dentro de sus dogmas, la malignidad de la sexualidad femenina, la cual debía ser contenida, si no suprimida, bajo el dominio de los varones. (Federici, 2015; Riquer, 1989; Seed, 1991; Lavrin, 1991). También desde luego, el cristianismo en su versión evangélica o protestante actual (Espinoza, 2015; Ahumada, 2023).

Aunque estamos muy lejos del medioevo europeo, y en América Latina del virreinato, la resistencia persistente o bien las regresiones conservadoras de amplios núcleos sociales en el mundo occidental cristiano, nos indican que estamos aún lejos de relaciones igualitarias y libres en el ejercicio de las sexualidades de hombres y mujeres; claramente los varones han conservado

³ Para una crítica del Psicoanálisis, ver: Uribe. (2005). *Crítica feminista del Psicoanálisis*. Tesis de maestría. Escuela de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Martínez y Bolla. (2020). "Psicoanálisis y feminismos: hitos polémico-productivos de un vínculo ambivalente". *Descentrada*. Revista interdisciplinaria de feminismos y género, marzo- agosto, vol. 4, nro. 1, e098. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

viejísimos privilegios y formas de poder preservando las relaciones de dominio como expresión de masculinidades hegemónicas.

La perspectiva de género, implica la deconstrucción de esas formas de masculinidad (Bourdieu, 1999; Echegollen, 2021), con su concomitante de las femineidades subordinadas; es decir, no podemos pensar en sociedades democráticas y justas mientras los hombres y las mujeres no hayan transformado las instituciones patriarcales, empezando por el matrimonio y la familia, desde luego junto con la escuela, y todas las demás. Los y las educadoras podríamos imaginar una sociedad en la que hombres y mujeres, independientemente de su identidad de género y orientación sexual, entablen relaciones amorosas de camaradería, como lo deseaba la Kollontay (1931), caracterizadas por la igualdad, el compañerismo y el respeto.

En términos generales consideramos que la lucha por la equidad y la igualdad de género y la erradicación de toda forma de violencia y discriminación, pasa por una alianza estratégica entre hombres y mujeres, y por tanto entre profesoras y profesores de todos los niveles educativos.

De la sanción: entre lo punitivo y lo restaurativo

El cuarto tema emergente a lo largo del taller, fue el de la sanción a los/las profesoras que hayan incurrido en alguna forma de violencia o discriminación basada en el género;⁴ las discusiones giraron en torno a, por un lado la postura de la institución en el sentido de que antes de rescindir el contrato de algún profesor, habría espacio para “la recuperación”, a través de cursos, talleres, consejería, etc. Por el otro lado, estaba la demanda de las estudiantes de una sanción expedita e inmediata.

Desde luego, el tema no es de menor relevancia y nos lleva a una reflexión acerca de la distinción entre justicia retributiva y justicia restitutiva o de restauración, en donde la primera se centra en el castigo al culpable, y la segunda se propone la restauración del daño y está más bien centrada en la víctima, no en el culpable; la justicia reparadora supone un tratamiento colectivo de las consecuencias del delito en vistas al futuro, en el cual participan el infractor, la víctima y la comunidad (Márquez, 2007). Esta perspectiva tiene como base el respeto a los derechos humanos, la dignidad de las personas tanto víctima como victimario, así como el propósito de restauración del tejido social; de este modo, la justicia tendría la función prioritaria de concientizar

⁴En adelante sólo se utilizará el género masculino, dado que fue el caso de la Ibero, además de que rara vez se ha dado el caso de hostigamiento y/o acoso por parte de profesoras.

sobre las consecuencias del actuar del individuo y su responsabilidad para con otras personas y la comunidad en general (Rodríguez, 2015).

Ambas perspectivas o modelos de justicia se relacionan con el problema de si existe la posibilidad de rehabilitación de los infractores o violentadores y están en juego cuando se abordan las denuncias de estudiantes acosadas u hostigadas por sus profesores; pero también con la necesidad de que las instituciones garanticen la seguridad de las/los estudiantes, de modo que frecuentemente aquéllas se encuentran en un serio dilema, sobre todo en las que aún no hay protocolos expeditos, preferentemente elaborados con una amplia participación de todos los componentes de la comunidad educativa.

En el caso de la Prepa Ibero, la institución ha estado priorizando la rehabilitación o concientización de los profesores denunciados en vías de un cambio de conducta, pero sin acciones claras en relación a la restauración del daño. En casos, similares, es usual que las chicxs se sientan revictimizadas por la institución, la cual no proyecta un verdadero sentido de comunidad. Es decir, la restauración del daño sólo tiene sentido en tanto se entienden las infracciones como daños que trascienden a los individuos, y en donde la restauración en el plano individual opera en función de mantener la claridad en los propósitos institucionales y la constitución de una verdadera comunidad de valores compartidos.

Esto nos lleva a preguntarnos qué tanto las instituciones educativas de todos los niveles, están verdaderamente constituidas como comunidades, en tanto esta acepción supone lazos de solidaridad, cooperación, respeto y una agencia cuyo propósito primordial es el bienestar de todos sus participantes.

Conclusiones

Los cuatro temas están completamente interrelacionados e interconectados y proponemos que es imprescindible que se tomen en cuenta en los ejercicios de transversalización de la perspectiva de género en planes y programas. Las y los profesores de todos los niveles educativos tenemos que asumir que los movimientos feministas han estado haciendo una contribución sustancial a la ciencia moderna y a las humanidades, se trata de una episteme, una teoría y una metodología, que si bien han girado en gran parte en torno a la categoría de género, no se agotan ahí, sino que permiten poner en la mesa de discusión los problemas más acuciantes de las sociedades contemporáneas; no se trata de un tema especial para las mujeres, se trata de la crítica radical de nuestros sistemas de conocimiento a modo de agrietar/fisurar las relaciones patriarcales capitalistas:

... las resistencias reactivas a la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades vienen a indicarnos un déficit en la capacidad de transmitir y registrar lo que estas apuestas suponen e implican: una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje... [se trata de] desestructurar o desarticular la forma ancestral histórica en la que deviene como dominante el dominio y control de la naturaleza, los cuales se extienden al control de los sistemas simbólicos (Buxó, 1991:10, 13.).

Bibliografía

- Berrocal, Carmen, et.al. (2016). "Contribuciones de la medicina psicosomática a la medicina clínica y preventiva". Revista *anales de psicología*, vol. 32, n° 3 (octubre), pp. 828-836.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La Dominación Masculina*. Barcelona: Anagrama.
- ... (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Buxó, Ma. De Jesús. (1998). *Antropología de la Mujer. Cognición, cultura e ideología cultural*. España: Editorial Anthropos.
- Ciampi, Luc. (2007). "Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo". Revista de la Asociación Española de Neuropsiquitría, Vol. XXVII, n.º 100, pp. 425-443.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, James W. (2021). "Masculinidad Hegemónica. Repensando el concepto". Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades, No. 6 UBA-Conicet. Trad. Barbero, Matías de Stéfano y Morcillo, Santiago. pp. 32-62.
- Contreras G. Bárbara. (2021). "Hablemos de lenguaje inclusivo: una reflexión sobre su uso desde la corrección". Primer coloquio interno sobre estudios editoriales. Volumen 9. www.jovenesenlaciencia.ugto.mx. http://repositorio.ugto.mx/bstream/20.500.12059/5463/3/Hablemos%20de%20lenguaje%20inclusivo_Una%20reflexi%C3%B3n%20sobre%20su%20uso%20desde%20la%20correcci%C3%B3n.pdf. [Consulta abril de 2024]
- Cucchiari, Salvatore. (1996). "La revolución del género y la transición de la horda bisexual a la banda patrilocal: los orígenes de la jerarquía de género" en Lamas, Martha, *La Construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. México: Pueg/UNAM.
- Delphy ,Christine. (1985). *Por un feminismo materialista*. Editorial Feminista LaSal - Edicions de les Dones.
- Damasio, Antonio. (2019). *El Error de Descartes*. México: Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V.
- De Beauvoir, Simon. (1990). *El Segundo Sexo*. México: Alianza Editorial Mexicana/Siglo Veinte.
- Echegollen G., Mayleth. (2022). "Bourdieu y la dominación masculina. Una mirada para la deconstrucción". *TLA-MELAU*, Revista de Ciencias Sociales. Nueva época año 16, Suplemento Especial de Verano (Junio- Agosto), pp. 312-333.

- México: Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- El Álbum de la Mujer. (1991): Tuñón, Enriqueta. Vol.I. Época Prehispánica; Tostado, Marcela. Vol II, Época Colonial; Rocha, Martha Eva. Vol. IV. El Porfiriato y la Revolución; Tuñón, Julia. Vol. III. El siglo XIX. México: INHA.
- Eliás, Norbert. (1990). *La Sociedad de los Individuos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Espinal P. Cruz Elena. (2011). “El cuerpo: un modo de existencia ambiguo. Una aproximación a la filosofía del cuerpo en la fenomenología de Merleu- Ponty”. *Revista Co-herencia*. Vol. 8, No 15, Julio – Diciembre, pp. 187-217. Medellín-Colombia: Universidad EAFIT.
- Espinoza R., Ester . (2015). “Entre el discurso religioso y las prácticas de sexualidad femenina en una iglesia pentecostal”. *Culturales*, Época II - Vol. III - Núm. 2 / julio-diciembre, pp.17-46. México: UABC.
- Ferrada-Sullivan, Jorge. (2019). “Sobre la noción de cuerpo en Maurice Merleau-Ponty”. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. No. 65, pp. 159-166. República de Chile: Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile.
- Freud, Sigmund. (2006.c.1931). *Obras Completas*. Varios tomos. Barcelona: Editorial RBA.
- ...(1905) Tres Ensayos sobre Teoría Sexual;
- ...(1923). La organización genital infantil;
- ...(1925) Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica;
- ...(1926). Inhibición, síntoma y angustia;
- ... (1931). Sobre la sexualidad femenina.
- Gasparri, Javier. (2020). “Acerca del lenguaje inclusivo: cuestiones teóricas, razones políticas”, en Kalinowski, Santiago et.al., *Apuntes Sobre Lenguaje No Sexista e Inclusivo*. Rosario-Argentina: Editorial de la Universidad Nacional del Rosario.
- Gonzalbo, Pilar. 1993. *Historia de la Familia*. México: UAM/Instituto Mora.
- Guichard Bello, Claudia. (2015). *Manual de Comunicación No Sexista*, México: INMUJERES
- González Casanova, P. (2001). *La Universidad Necesaria en el Siglo XXI*. México: Ediciones Era.
- Héritier, Francoise. (1996). *Masculino/ Femenino II. Disolver la jerarquía*. México: FCE.
- Irigaray, Luce. (2007). *Espéculo de la Otra Mujer*. Madrid: Akal.
- Kollontay, Alexandra. (1931). *La Mujer Nueva y la Moral Sexual*. Madrid: Ediciones Hoy.
- Lamas, Martha. (1996). *La construcción Cultural de la Diferencia Sexual*. México: Pueg/ UNAM.
- Lagarde, (2005). *Los Cautiverios de las Mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.

- Lavrin, Asunción. (1991). *Sexualidad y Matrimonio en la América Hispánica. Siglos XVI-XVIII*. México: Grijalbo/Conaculta.
- Lemos H. Mariantonia, et.al. (2008). “Revisión crítica del concepto “psicosomático” a la luz del dualismo mente-cuerpo”. *Revista Pensamiento Psicológico*. Vol.4, No. 10, ene-junio. Medellín-Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, pp.137-147.
- Luckmann, T. y Berger P. (1991). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Manual para el uso de lenguaje incluyente no sexista*. (2022). México: Secretaría para la Igualdad Sustantiva y de Género/ Ayuntamiento, 2021- 2024, San Andrés Cholula, Puebla.[Consulta: 8 de abril de 2024] <https://sach.gob.mx/wp-content/uploads/2022/10/Manual-para-el-lenguaje-incluyente-final-Interactivo.pdf>
- Márquez C., Álvaro E. (2007). “La justicia restaurativa versus la justicia retributiva en el contexto del sistema procesal de tendencia acusatoria”. *Prolegómenos - Derechos y Valores*. Volumen X - N° 20 - Julio - Diciembre., Pág. 201-212. Bogotá, D.C., Colombia:UniLibre.
- Merleau-Ponty, Maurice. (1993.c.1945). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: EditorialPlaneta-Agostini.
- Millet, Kate. (1995; c.1970). *Política Sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, Edgar (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Palacios, Oscar A. (2020). *La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas*. Intersticios Sociales. México: El Colegio de Jalisco. Septiembre 2021-febrero 2022, núm. 22, pp.47-70.
- Paoli Bolio, Francisco. (2019). “Multi, inter transdisciplinariedad”, *Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas Problema. núm. 13, enero-diciembre, pp. 347- 357.
- Pérez Tamayo, Ruy. (2006). ¿Existe el Método Científico?. México: SEP/FCE.
- Prigogine, Ilya (2023). *El desorden creador y otros textos*. Biblioteca Virtual. OMEGALFA.
- ...(1997). *Las Leyes del Caos*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Ramírez, Rafael L. y García Toro, Víctor I. (2002). “Masculinidad hegemónica, sexualidad y transgresión” *CENTRO*. Journal Volume xiv Number 1 spring, pp.4-25.
- Ramos Escandón, Carmen. (1991). *El género en Perspectiva*. México UAM.
- Requena, Antonio, et.al. (2006). *La teoría Fundamentada. “Grounded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Cuadernos Metodológicos No. 3. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Riquer , F., Florinda. (1989) Brujas e Identidad Femenina (saber, poder y sexualidad)” en *Trabajo, Poder y Sexualidad*. Orlandina de Oliveira (Ed). México: El Colegio de Mexico, .pp. 333-358.
- Rodríguez Z., María Guadalupe. (2015) “La justicia restaurativa: fundamento sociológico, psicológico y pedagógico para su operatividad”, *Tlamelahua Revista de Ciencias Sociales*, Nueva Época – Año 9, N 173, No 39 – octubre 2015 / marzo 2016.PP.172-187.
- Roseberry, William. (2002). “Hegemonía y lenguaje contencioso” en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent. Compiladores. *Aspectos Cotidianos de la Formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*. Colecc. Problemas de México. México: Ediciones Era.
- Riffkin, Jeremy. (2004). *El Sueño Europeo*. Barcelona: Paidós.
- ...(2010). *La Civilización Empática*. México: Paidós.
- Salzani, Carlo. (2017). “From Post-Human to Post-Animal. Posthumanism and the ‘Animal Turn’”. *Lo Sguardo - rivista di filosofia* N. 24 (II).
- Seed, Patricia (1991). *Amar, honrar y obedecer en el México Colonial*. México: Alianza Editorial/ Conaculta
- Segato, Rita. (2003). *Las estructuras Elementales de la Violencia*. Argentina: Universidad Nacional d Quilmes.

-2018. *Las Pedagogías de la Crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Vendrell F. Joan. (2017). “Antropología y Género: esbozo histórico y perspectivas para el estudio antropológico del género” en Daniela Cerva Cerna. Coord. *Los Estudios de Género a Debate*. Praxis Digital No.14. México: UAEM, pp. 45-76.
- (2020.) *El Poder Masculino en sus Estructuras. Un análisis desde la antropología del género*. México: UAEM.
- Wittgenstein, Ludwig. (1953). *Reflexiones filosóficas*. España: Linkgua.

La legitimidad de los tendedores de denuncias en los espacios educativos

Diana Karina Mantilla Gálvez*

Introducción

A raíz del crecimiento y visibilidad que ha adquirido el movimiento feminista en el mundo en los últimos años, ha crecido también la preocupación porque los espacios educativos de todos los niveles puedan ser lugares diversos, igualitarios y sin violencia. Esta preocupación se ha hecho evidente en distintas instituciones, como ya se ha mencionado en otro capítulo de esta publicación, ocurrió en el nivel medio superior de una institución privada en Lerma, Estado de México, con un tendedero de denuncias estudiantiles, y las integrantes del Grupo de investigación Agenda de Género¹, hemos presenciado el crecimiento de dicha preocupación en el nivel superior en una institución pública, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). En esta universidad, desde la publicación del Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en el año 2019, hemos visto distintos esfuerzos institucionales y de las colectividades de estudiantes, activistas y comunidad universitaria en general por construir un

*Profesora Investigadora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

¹ A este grupo de investigación pertenecemos las coordinadoras del presente dossier: Mayleth Echegollén Guzmán, Tania Belinda Flores Vázquez y Diana Karina Mantilla Gálvez.

espacio libre de discriminación y violencia de género. Sin embargo, la creación de esta herramienta institucional de atención a la violencia ha generado respuestas distintas, desde quienes se niegan a promover su uso por la histórica impunidad con que han sido recibidas las quejas, otras voces y acciones se han centrado en lo local y colectivo desde los movimientos de estudiantes autogestionados y sus repertorios, así como también hay quienes se muestran renuentes a abordar las problemáticas visibilizadas por estas experiencias. El presente trabajo se acerca entonces al abordaje sobre uno de los repertorios de mayor uso desde la creación del mencionado Protocolo de la BUAP, el tendedero de denuncia, heredero de una tradición feminista y que ahora nos lleva a preguntarnos sobre su legitimidad frente a las nuevas dinámicas de cancelación y su presunto uso como venganza o difamación.

Para tal fin, el presente texto se divide en tres apartados para el abordaje de tan polémica y compleja situación, en la primera parte tenemos un acercamiento a la tradición feminista en la que se consolidó el llamado tendedero de denuncia, haciendo un recorrido histórico de su uso y manifestación en el espacio público. En un segundo momento de este análisis se presenta un rastreo o mapeo sobre el uso de este repertorio en el espacio de la BUAP, sobre todo a partir del 2019 en que se publicó el Protocolo antes mencionado. En el tercer apartado se integra la reflexión sobre la pregunta en torno a estos tendederos y su legitimidad, haciendo uso de las preocupaciones feministas y desde una posición de la autora como participante de una Colectiva y ahora de una Unidad de Género en dicha Universidad. Por último, se presentan algunas consideraciones finales que más que llegar a respuestas nos permiten plantear nuevas preguntas.

El tendedero de denuncia como repertorio feminista

En los últimos cinco años, el tendedero de denuncia ha emergido como una herramienta simbólica y visual en la lucha feminista en México, especialmente en los espacios educativos como las universidades públicas. Se trata de una forma de protesta que visibiliza la violencia de género y, al mismo tiempo, cuestiona la falta de acción de las instituciones educativas y sus mecanismos institucionales frente a las demandas de las mujeres estudiantes, docentes y de personal no académico de las universidades. La relevancia de esta práctica radica en su sencillez y en su impacto: carteles, hojas colgadas o pintas en un espacio público que se convierten en testimonios, regularmente anónimos, que exponen experiencias de acoso, abuso y violencia de todo tipo.

Distintas activistas y académicas mexicanas² han resaltado la importancia del tendedero de denuncia en la visibilización de la violencia que permea en las instituciones educativas. El tendedero se ha consolidado como una estrategia de lucha que permite a las mujeres en las universidades apropiarse del espacio y hacer pública la denuncia. Además, los tendederos, están formados por testimonios y al respecto de los testimonios, Ahmed (2022) afirma que “dar testimonio de una denuncia, de lo que te pasó y te llevó a denunciar, de lo que te pasó cuando denunciaste, es casi siempre dar testimonio de una experiencia traumática” y además agrega que, en mucho de los casos, llevar el tema de las denuncias, como lo hace el tendedero, al espacio de dominio público, termina adjetivándose como un “escándalo”. Los tendederos suelen ser atendidos institucionalmente desde el escándalo y no desde el trauma de quienes denuncian.

El tendedero de denuncia tiene sus raíces en el activismo feminista que busca romper el silencio impuesto sobre las mujeres en una sociedad patriarcal. Como señala la antropóloga feminista Marta Lamas (2007), las mujeres han aprendido a nombrar y reconocer las experiencias de abuso que han sido normalizadas históricamente, y el tendedero de denuncia es un ejemplo claro de este proceso de reconocimiento y visibilización colectiva. A través de él, las mujeres denuncian públicamente las violencias de las que han sido objeto, generando un espacio seguro y sororario en el que pueden compartir sus testimonios sin temor a represalias o juicios.

Esta estrategia de denuncia utiliza la sencillez de los recursos para enfatizar el mensaje de las víctimas, mensajes cortos, relatos de las víctimas o indicios de datos de a quienes se acusa de violencia. Colocar las denuncias en un tendedero simboliza la vulnerabilidad de las víctimas, pero al mismo tiempo, la valentía de quienes exponen sus experiencias de violencia en carne propia. La académica y activista mexicana Lucía Melgar (2019) explica que los tendederos son una expresión de la necesidad de justicia y de la demanda de un espacio donde la voz de las mujeres sea escuchada y respetada. Adicional a lo anterior, podemos agregar el impacto de ver tantos testimonios juntos lo cual crea un efecto visual que no puede ser invisibilizado o bien, ignorado, especialmente en contextos donde el acoso y la violencia son constantes.

Esta herramienta proviene de la iniciativa en 1978 de la artista y feminista Mónica Mayer, quien con cuya obra conceptual “el tendedero” en la exposición “Salón 77-78: nuevas tendencias” (Vivas, 2020) hizo un llamado a las mujeres a participar a partir de colocar papeletas rosas (800 de ellas) con la frase “Como mujer, lo que más detesto de la ciudad es:”. Como documenta en su blog, Mayer (2025) realizó tres grandes aportes en su tendedero rosa

² Algunos trabajos sobre violencia de género en las instituciones educativas son de: Buquet, 2017; Casillas, Dorantes y Ortiz, 2017; Cerva, 2020; Melgar, 2019; Andrade, 2020; Torres y López, 2021.

del Museo Moderno de la Ciudad de México: uno, como obra conceptual que manifestó el acoso y la violencia del espacio público que enfrentaron las mujeres en aquella década -y que lastimosamente seguimos enfrentando-; dos, como su primer trabajo abiertamente feminista donde se denuncia que lo personal es político; y tres, como una pieza que se mantiene viva, como lo hemos visto en espacios cada vez más diversos.

Al siguiente año, en 1979, el tendedero salió a la calle, Mayer lo llevó a las calles de Los Ángeles, convirtiendo la pieza artística en activismo y así siguió, llevando el tendedero a diversos espacios de arte y educativos, principalmente. El 8 de marzo de 2016, en el marco de las movilizaciones por la conmemoración del Día de la Mujer y en contra de la violencia de género, el acoso y sobre todo los feminicidios, Mayer instaló un tendedero en la explanada de Bellas Artes, en este, las mujeres documentaron el primer momento en que fueron acosadas o violentadas. El tendedero de Mayer ha visitado al menos treinta y cinco espacios diversos en EE.UU y México, además de campañas digitales con la misma iniciativa, como el “tendedero mundial de 2020” (Mayer, 2025).

Han sido diversos los casos desde el 2016, los que han desatado la indignación de las mujeres, dentro y fuera del movimiento feminista y que han utilizado al tendedero como una herramienta con la finalidad de “transmitir un sentimiento compartido de inseguridad e impunidad frente a la violencia y acoso sexual” (Cerva, 2020: 148). El feminicidio de Lesvy Osorio en 2017, la acción colectiva del 2017 conocida como #MeToo, el tendedero de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM en 2018 que fue orquestado por la asociación feminista Colectiva Violetas FES Aragón (Ramos, 2022) o los diversos tendederos de las universidades en todo el país, sobre todo a partir de 2020 dan cuenta de la potencialidad de este repertorio y su impacto en el activismo feminista.

El tendedero en Puebla, el tendedero en la BUAP

Como hemos visto, han sido muchos los momentos en que el tendedero ha cumplido con su cometido de visibilización, las universidades poblanas se han visto inmersas en dinámicas diversas de denuncia, donde sin duda, el tendedero ha estado presente, pero fue de febrero a marzo de 2020 que en diversas universidades tanto públicas como privadas de la ciudad de Puebla, se documentaron señalamientos contra docentes, personal administrativo y estudiantes de planteles de la BUAP, la Universidad Iberoamericana, la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP) y el Tecnológico de Monterrey. La consigna parecía poner de manifiesto la falla de los Protocolos de atención a los casos de violencia y la desatención institucional a las

denuncias de las estudiantes y docentes, la falta de sanciones, la impunidad o el largo camino de la denuncia resonaron en los espacios universitarios que se expresaron a través de los tendedores.

En las universidades públicas mexicanas hemos visto manifestaciones de diversas formas de violencia de género, desde acoso hasta abusos graves, estos, en muchos casos, han sido invisibilizados, silenciados o minimizados por las propias autoridades, la comunidad universitaria, los medios de comunicación o autoridades competentes fuera del contexto educativo. Ante esta situación, se ha hecho propicio el crecimiento del uso del tendedero de denuncia como una práctica que visibiliza las experiencias de estudiantes mujeres, de las disidencias de género y sexuales, profesoras y trabajadoras universitarias en torno a la violencia de género, como es el caso de la BUAP. En esta universidad, fue hasta el 2019 que se buscó atender el problema adoptando el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género que se ha reformado ya en dos ocasiones (2021 y 2023).

Este documento respondía a la presión ejercida por las colectivas feministas, las universitarias y académicas que llevaban años denunciando el acoso, hostigamiento y violencia. Tan es así, que en ese mismo año, en marzo de 2019, cerca de 50 universitarias de la Escuela de Artes Plásticas y Audiovisuales (ARPA) de la BUAP habían instalado un tendedero denunciando a 12 profesores por acoso sexual, hostigamiento y tocamientos lascivos (Galeana, 2019) con la publicación en noviembre de 2019 del Protocolo, se buscaba atender la problemática, que según las cifras provenientes de la titular de la Oficina de la Abogada General, Rosa Isela Ávalos, ascendía a 147 investigaciones entre 2015-2020.

El Informe de la resolución de casos de violencia de género en la BUAP 2020 que presentó Ávalos Méndez, en el marco del encuentro virtual En Línea con el rector Alfonso Esparza Ortiz indicaba que en 2020 se contaba con 38 expedientes, de los cuales, 10 fueron atendidos por acoso, 26 por hostigamiento y cinco por discriminación (Milenio, 2020).

Las investigadoras Marcela Lagarde y Mónica Cejas (2020) han señalado cómo la violencia de género en las universidades mexicanas es, en muchos sentidos, un reflejo de las dinámicas de poder que estructuran a estas y otras instituciones, la universidad en Puebla no ha sido la excepción. Es así como el patriarcado y las prácticas machistas siguen vigentes en los diversos espacios educativos, en el caso de la BUAP, estas prácticas, aunadas a la inseguridad y la violencia detonaron en un paro estudiantil en el mismo año de inicio de la pandemia por COVID-19. Ya que, en febrero de 2020, estudiantes de dos universidades poblanas, uno de ellos de la Facultad de Medicina de la BUAP, fueron asesinados, desatando el descontento estudiantil y haciendo un llamado al paro indefinido el 26 de febrero de 2020. Fue así como, 22 unidades académicas, las preparatorias de la BUAP y algunos campus regionales

entraron en paro y formaron asambleas estudiantiles. Es ahí donde el proceso asambleario identificó el tema del acoso sexual, la violencia de género y el hostigamiento sexual como demandas de casi todas las unidades académicas y las diversas asambleas estudiantiles instalaron tendedores de denuncia contra docentes, estudiantes y administrativos. Y el 4 de marzo de 2020, se creó la Asamblea de Mujeres Universitarias, quienes denunciaron que el protocolo de la institución carecía de sanciones claras, que no se contaba con apoyo psicológico ni legal, e incluso que “los miembros de la oficina de la abogada general, responsable de llevar los casos, carecían de perspectiva de género; llegando a revictimizar y a intimidar a las denunciantes” (Andrade, 2020).

La activista y académica mexicana Alejandra Martínez (2021) sostiene que el tendedero permite a las mujeres estudiantes “ocupar el espacio público universitario y mostrar que la violencia de género es una realidad que no puede ser invisibilizada”. A través de esta práctica, las universitarias subrayan la urgencia de implementar protocolos efectivos de prevención y sanción, así como de generar conciencia sobre las experiencias de violencia que atraviesan. Los tendedores de la Asamblea de Mujeres Universitarias y las diversas asambleas en la BUAP durante el paro estudiantil mostraban los testimonios de denuncia y descontento. Además, los pliegos petitorios de las diversas facultades exigían el despido de los acosadores, como lo documenta el pliego de la “Red de Mujeres Universitarias Articuladas: Comunicación y Mercadotecnia” de la Facultad de Ciencias de la Comunicación en que pedían el despido de dos profesores, o el tendedero de Rectoría de Ciudad Universitaria, que señala el acoso de docentes de la Facultad Química, así como el “Muro Acosador” de la Preparatoria Enrique Cabrera de la BUAP y los tendedores de las facultades de Psicología, Medicina, Filosofía y Letras, Derecho y Ciencias Sociales, Lenguas y Ciencias de la Electrónica (González, 2020).

Como respuesta a estas manifestaciones de hartazgo, y todavía en paro estudiantil, docentes de diversas facultades respondieron con intimidación y agresiones verbales o en las aulas trasladadas al mundo digital como efecto temprano de la pandemia. Por ejemplo, en la escuela de Ciencias políticas, circuló un comunicado donde se exhortaba “al cese de señalamientos anónimos bajo la justificación de que pueden caer en <difamación y calumnias>” (Andrade, 2020) al mismo tiempo que se ejercía presión a estudiantes en el paro para bajar los carteles del tendedero o borrar los nombres expuestos en las paredes de la Facultad durante el paro.

La pandemia por COVID-19 puso cierre al paro estudiantil de la BUAP, siendo las facultades ARPA, Psicología y Derecho y Ciencias Sociales las últimas en entregar las instalaciones. En esta última, a la que estaba adscrita en dicho periodo, el paro estudiantil mantuvo la toma de las instalaciones por 100 días y el pliego petitorio no fue cumplido. La pandemia provocó que, a

partir de ese año, las clases fueran virtuales hasta mediados de 2021 en que empezó el retorno seguro a las aulas y que continuó hasta volver en un 100% de actividades presenciales en 2022, haciendo con ello que las manifestaciones estudiantiles, incluyendo las de las feministas, ocuparan el espacio digital y no el físico, hasta el regreso a las aulas de los campus de la BUAP. En redes como Facebook e Instagram, aún siguen vigentes espacios de denuncia como el “Tendedero de denuncia BUAP” o las páginas de la Asamblea de Mujeres Universitarias y de Colectivas de mujeres.

En la actualidad, al menos el 8M, se instala un tendedero en las inmediaciones de la Torre de Servicios Universitarios, en donde se encuentra la rectoría en Ciudad Universitaria. En 2023 y 2024, por ejemplo, el Contingente Universitario se sumó a la megamarcha del 8 de marzo luego de realizar el mega tendedero donde se recolectaron los testimonios de manera anónima y se presentaron pliegos petitorios para las autoridades.

El impacto del tendedero de denuncia en la comunidad universitaria

El impacto del tendedero de denuncia en las universidades es múltiple. Por un lado, permite a las víctimas encontrar un espacio de empatía y solidaridad, donde sus experiencias pueden resonar con otras mujeres que han pasado por situaciones similares. Este tipo de acciones ha generado una presión significativa sobre las autoridades universitarias, obligándolas a responder ante la creciente exigencia de justicia y protección. En algunos casos, los tendederos han servido como detonante para la creación de protocolos contra el acoso y la violencia en las universidades, aunque esto no siempre sea reconocido por estas mismas; en otros, han puesto en evidencia la falta de compromiso y las deficiencias en el abordaje institucional de estos problemas.

Como se ha discutido, el tendedero de denuncia ha demostrado ser una herramienta poderosa y flexible en la lucha feminista en México. La pregunta sobre su futuro radica en cómo las instituciones responden a esta demanda constante de justicia y si, eventualmente, se avanzará hacia espacios educativos libres de violencia de género.

Sin embargo, a pesar de que el tendedero de denuncia es una práctica fundamentalmente legítima que ha emergido en un contexto de carencias institucionales y ante la falta de protocolos adecuados y el desinterés por abordar de manera efectiva la violencia de género, en los últimos años, han surgido críticas y dudas sobre su legitimidad, al denunciar, principalmente varones expuestos en los tendederos, que dichos espacios han sido utilizados como espacios de venganza y argumentando falsedad en algunas denuncias.

Esto no sólo ocurre en torno a los tenderos de denuncia, ocurre en general frente a los testimonios, a lo que enuncia una mujer, que suele ser desestimado. Así, cuando se duda sobre las denuncias colocadas en el tendero emerge la consigna de la falsedad en el testimonio, un mito extendido por todo el mundo, como afirma la Organización de las Naciones Unidas, generalmente en temas de denuncias de violencia de género en los países en que se ha medido el porcentaje de denuncias falsas, éstas no superan el 3% (Miranda, 2022) sin embargo, la polarización sobre la legitimidad de los tenderos, por este lado, apuesta a que dicho mito sea una realidad. En México, por su parte, no se cuenta con estadística que mida este tema, sin embargo, sí se tienen cifras que confirman que sólo 5 de cada 100 denuncias por abuso y violación terminan en sentencia (Ángel, 2021). Aunado a ello, varios estudios diagnostican a México como uno de los países con mayor impunidad, siendo uno de los cinco países con más alto Índice Global de Impunidad³.

Los tenderos han sido, un acto de resistencia, exponiendo el dolor y el miedo de las víctimas en espacios públicos donde antes reinaba la indiferencia, pero la actual “cultura de cancelación”⁴ que algunas activistas evocan, sobre todo en los espacios digitales, han puesto en duda su legitimidad y uso. La llamada “cultura de la cancelación” describe actitudes principalmente frente a comentarios vertidos por personas con cierta relevancia popular, reputación u opinión pública que era seguida por multitudes y que frente a un desatinado comentario que se asuma dentro del racismo, el sexismo, la discriminación, xenofobia y otros actos condenables públicamente, este genera una serie de reacciones primordialmente en redes sociales que acarrear el escarnio público de dicha persona, en el caso de los tenderos, su asociación con la cultura de la cancelación suele ignorar que la cancelación no es un fin en sí mismo, sino una respuesta ante la falta de mecanismos institucionales para abordar la violencia de género.

Los tenderos, además visibilizan la complejidad de la violencia de género al permitirnos enunciar los diversos tipos de la violencia y sus manifestaciones dentro del espacio físico y digital en las universidades como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Violencias denunciadas en los tenderos de la BUAP 2019-2024

³ Este índice analiza la información estadística comparable de los 193 Estados miembros de la ONU, publicada por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). Esta segunda edición del IGI fue publicada en 2017 con la inclusión de 69 países.

⁴ El diccionario Oxford (2025) la define como: una forma de comportarse en una sociedad o grupo, especialmente en las redes sociales, en la que es común rechazar por completo y dejar de apoyar a alguien porque ha dicho o hecho algo que te ofende.

Tipos de violencia denunciadas	Ejemplos de frases en los tendedores
Violencia sexual: es cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la Víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto (LAMVLV, 2019).	<i>"Juan N., es un violador"</i> <i>"es estudiante, abusó de mí"</i>
Violencia digital: es toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia (LAMVLV, 2019).	<i>"el profesor me escribía en redes sociales para invitarme a salir"</i> <i>"me pidió fotos desnuda"</i> <i>"tenía una carpeta con fotos mías"</i>
Discriminación: la negación, exclusión, distinción, menoscabo, impedimento, restricción, anulación o preferencia, de alguno o algunos de los derechos humanos y las libertades de las personas, grupos y comunidades (BUAP, 2024).	<i>"voy a darle el espejo del telescopio a los hombres, saben usarlo mejor"</i> <i>"el profesor hace bromas machistas"</i>
Hostigamiento sexual: es el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor [agresora] en los ámbitos laboral y/o escolar (BUAP, 2024).	<i>"si estás buena, sacas 10"</i> <i>"me besó a la fuerza cuando me dio mi calificación final"</i>
Acoso sexual: es una forma de violencia similar al hostigamiento sexual, con la diferencia de que no existe una subordinación real de la víctima frente al agresor, pero igualmente hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva un estado indeseable de sometimiento o indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de si se realiza en uno o varios eventos (BUAP, 2024).	<i>"puso su pene en mi espalda"</i> <i>"me seguía en los pasillos"</i>

Fuente: elaboración propia a través de las notas de Lado B, Periódico Central y Facebook entre 2019 a 2024.

Como señala Sara Ahmed (2022), la queja es un acto que expone las fallas del sistema y busca transformar las condiciones que permiten la opresión. Es decir, que los tendedores en sí, no estarían llamando a la “cancelación” de las personas acusadas, sino que estarían tratando de poner en evidencia las

fallas de las políticas institucionales para atender los casos de violencia de género, para visibilizar que las víctimas no siempre denuncian de manera inmediata por miedo a la revictimización y a la impunidad y que el anonimato suele alentar a las víctimas generando un espacio de solidaridad frente a la impunidad.

Por otro lado, el anonimato que caracteriza a los tendederos de denuncia también plantea riesgos en un contexto donde la cultura de la cancelación, amplificada por las redes sociales, ha transformado la manera en que las personas interactúan y juzgan en el espacio público. Aunque el tendadero fue concebido como un espacio de denuncia y visibilización, su carácter anónimo puede dar lugar a un uso malintencionado, donde la denuncia se emplea como un arma de venganza o como una forma de cancelar a alguien sin justificación clara. La cultura de la cancelación en los medios digitales, que con frecuencia promueve la exposición y el juicio sin pruebas, ha influido en la manera en que algunos ven el tendadero de denuncia. Existen casos reales en que esto ha ocurrido- la venganza-, pero a la fecha, son muy pocos los acercamientos y estudios que se han realizado al respecto. El uso de los tendederos como medio de venganza no es lo más común, pero tampoco debemos dejar de prestar atención a los casos en que sí ocurre dicho uso, para profundizar en los motivos, y en las consecuencias.

Otro concepto que se ha empezado a utilizar con relativa frecuencia y que se asocia a los casos de denuncia en los tendederos es el de “funa”⁵. Si bien, el concepto no es nuevo, su uso ha ido creciendo desde finales del siglo pasado y como afirma Shejade (2021) “en la última década dos elementos han sido claves en la proliferación de las funas: la expansión que han alcanzado las redes sociales en la población y la influencia del movimiento feminista”, esto, haciendo referencia a acciones como el *performance* realizado por el colectivo LASTESIS⁶ en 2019. Con ello encontramos que la abogada e integrante de la Comisión Penal de la Asociación de Abogadas Feministas de Chile (ABOFEM), Isabel Yáñez, señala que es importante comprender el contexto dentro del cual las mujeres deciden realizar funas antes que acudir al sistema judicial (Shejade, 2021).

Nuevamente, destacamos que esto responde, primero a la necesidad de que la problemática deje de individualizarse y se atienda como un problema público; en segundo lugar, lo que implica dejar de pensar en las formas de

⁵ La “funa”, palabra de origen en mapudungun proveniente del “FÜNAN” que significa pudrirse, algo que queda en un sitio, desdeñado y abandonado de todos, y sufriendo un deterioro u otra cosa negativa (Jiménez y Sepúlveda, 2022: 3)

⁶ Es un colectivo artístico, interdisciplinario y feminista de Valparaíso, Chile, compuesto por Daffne Valdés Vargas, Paula Cometa Stange y Sibila Sotomayor Van Rysseghem. El colectivo se dedica a difundir tesis y demandas feministas a través de la *performance* y la *videoperformance*, combinando artes escénicas, sonoras, gráficas y visuales, con la historia, la filosofía y las ciencias sociales.

justicia punitiva, que excluyen tanto a víctimas como a quienes son acusados de los actos de violencia, lo que hace al problema cada vez más complejo, no sólo por lo que corresponde a la presunción de inocencia, si no porque las sanciones previstas en los mecanismos institucionales terminan sin responsabilizarse de la violencia estructural y como ejemplo de ello, vemos cómo los agresores son, retirados de los espacios laborales o expulsados como estudiantes, pero esto sólo reproduce la violencia en otros espacios, incluso a veces solo alarga la situación, sin resolverla de fondo. Por ejemplo, docentes que son removidos de sus facultades, son enviados a otros espacios dentro de la misma universidad, a las preparatorias, en algunos casos o son inhabilitados solo temporalmente y tarde o temprano, reinciden. En el caso de los estudiantes, estos son dados de baja temporal, pero no hay medidas de protección para las víctimas y la violencia se traslada a espacios externos a la universidad en que no se tiene capacidad de injerencia.

Por ello es necesario cuestionar la justicia punitiva como única vía para resolver estas problemáticas. Los tendederos de denuncia no buscan necesariamente castigar a los agresores, sino visibilizar patrones de violencia y exigir cambios estructurales. En un país como México, donde el sistema de justicia está plagado de corrupción e ineficacia, estas prácticas representan una alternativa para las mujeres que han sido históricamente excluidas de los procesos formales.

Consideraciones finales

El uso en la última década de este siglo, del tendadero de denuncia en los espacios educativos, como en las universidades mexicanas, en particular, la BUAP en Puebla, ha demostrado en muchas ocasiones que es una herramienta legítima que visibiliza la violencia y busca justicia para las víctimas. La estrategia, sin duda, ha expuesto diversos casos de violencia, hostigamiento y acoso que los mecanismos institucionales habían ignorado. Con la creación del Protocolo de atención a estos temas en 2019, en la Universidad Autónoma, el uso de los tendaderos no ha disminuido, sino, que, al contrario, ha ido en aumento, tanto por las nuevas dimensiones en que las denuncias se mueven en el espacio físico y virtual educativo a partir de la pandemia, como también, por la sistematización de los casos que han llegado al órgano de atención en la universidad y las escasas sanciones que ya han tenido efecto.

Con la creación del Protocolo, además se ha vivido una alienación de los espacios de atención con políticas institucionales acotadas, como es el caso de las unidades de género que siguen estando supeditadas a las autoridades

personales en las facultades⁷; por su parte, las colectivas, aunque han mantenido su activismo, algunas se han visto desarticuladas como consecuencia del largo proceso de la pandemia y el llamado regreso a la normalidad con lentitud. Por ello, se ha afirmado en este trabajo que la proliferación de los tendaderos responde a la falta de mecanismos efectivos de denuncia y a la impunidad con la que operan muchos agresores dentro de las universidades.

No obstante, el crecimiento del uso de los tendaderos en el ámbito digital plantea nuevos desafíos, especialmente en lo que respecta a la exposición de los datos personales de los presuntos agresores. Aunque estos espacios han servido para evidenciar la inacción institucional, también han generado controversias sobre los límites de la denuncia pública y la privacidad. Es importante entonces, que las universidades asuman su responsabilidad en la ardua tarea de erradicación de la violencia de género, esta tarea no se detiene con la creación de Protocolos, si no con un compromiso de cero tolerancia ante dichas acciones, con la responsabilidad de implementación de los protocolos ofreciendo confianza a las víctimas. La respuesta institucional sólo podrá ser efectiva cuando se ataque el problema de raíz, entendiendo que la denuncia debe ser atendida con sensibilidad, procesos de justicia restaurativa y la contribución a generar espacios seguros para toda la comunidad universitaria.

Referencias

- Ahmed, S. (2022). ¡Denuncia! El activismo de la queja frente a la violencia institucional (1ra ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Caja Negra.
- Almanza, E. (2020, 26 de febrero). 22 facultades de la BUAP se van a paro en protesta por asesinato de estudiantes. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/22-facultades-de-la-buap-se-van-a-paro-en-protesta-por-asesinato-de-estudiantes/>
- Andrade, M. J. (2020, 5 de marzo). Alumnas BUAP organizan Asamblea de Mujeres Universitarias. *Lado B*. <https://www.ladobe.com.mx/2020/03/alumnas-buap-organizan-asamblea-de-mujeres-universitarias/>
- Andrade, M. J. (2020, 5 de abril). Los tendaderos de denuncia en universidades, la respuesta ante la ineficaz acción contra la violencia de género. *Lado B*. <https://www.ladobe.com.mx/2020/04/los-tendaderos-de-denuncia-en-universidades-la-respuesta-ante-la-ineficaz-accion-contra-la-violencia-de-genero/>
- Ángel, Arturo. (2023, 7 de julio). En cinco años, solo 5 de cada 100 denuncias por abuso sexual y violación terminaron en sentencia. *Animal político*. https://www.animalpolitico.com/seguridad/5-cada-100-denuncias-abuso-sexual-violacion-sentencia#google_vignette

⁷ Este tema es relevante, pero no constituye el objetivo del presente documento, por lo que sólo se pone énfasis en que la autora tiene una postura crítica la respecto de las responsabilidades y capacidad de acción de las Unidades de género como persona orientadora de una de ellas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la BUAP.

- Arróniz, J. (2023, 8 de marzo). 8M: estudiantes BUAP denuncian con tendadero a agresores y acosadores. *E-Consulta*. <https://www.e-consulta.com/nota/2023-03-08/sociedad/8m-estudiantes-buap-denuncian-con-tendedero-agresores-y-acosadores>
- Bruno, Á. (2023, 8 de marzo). Alumnas de la BUAP realizan tendadero en CU; buscan espacios libres de violencia. *Periódico Central*. <https://www.periodicocentral.mx/academia/alumnas-de-la-buap-realizan-tendedero-en-cu-buscan-espacios-libres-de-violencia/149003/>
- BUAP. (2024). Protocolo para la prevención y atención de la discriminación y violencia de género en la BUAP. <https://diige.buap.mx/pdf/protocolo-para-la-prevenci%C3%B3n-y-atenci%C3%B3n-de-la-discriminaci%C3%B3n-y-violencia-de-g%C3%A9nero-en-la-buap>
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buquet Corleto, A. y Moreno, H. (2017). *Trayectorias de mujeres: educación técnico-profesional y trabajo en México*. Santiago: Naciones Unidas, División de Asuntos de Género de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Casillas, Miguel, Dorantes, Jeysira y Ortiz, Veronica. (2017). Estudios sobre la violencia de género en la universidad. UV. <https://www.uv.mx/personal/jedorantes/files/2018/09/2017.La-violencia-de-g%C3%A9nero-miradas-de-los-estudiantes-de-la-Universidad-Veracruzana.pdf>
- Centro de Estudios sobre Impunidad y Justicia (CESIJ). (2022). Índice Global de Impunidad México 2022. Universidad de las Américas Puebla. <https://www.udlap.mx/cesij/files/indices-globales/IGI-MEX-2022-UDLAP.pdf>
- Cerva Cerna, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista De La Educación Superior*, 49(194), 135-155. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1128>
- Delgado, P. (2020, 13 de diciembre). “Estás cancelado”. La cultura de la cancelación y sus implicaciones sociales. *Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/cultura-de-la-cancelacion/>
- Equis Org. (2020). Violencia contra las mujeres e impunidad: ¿más allá del punitivismo? https://equis.org.mx/wp-content/uploads/2020/05/Informe_Impunidad_Y_Violencia.pdf
- Galeana, M. (2019, 22 de marzo). 50 universitarias denuncian por acoso a 12 profesores de la Escuela de Artes de la BUAP. *ManatíMx*. <https://manati.mx/2019/03/22/escuela-artes-buap-denuncian-acoso/>
- Galatolo, Cecilia. (2024, 11 de octubre). “Cancel culture” (“Cultura de la cancelación”): el boicot a una persona o a ciertos valores <<pasados>>. *El observador*. <https://elobservadorenlinea.com/2024/10/cancel-culture-cultura-de-la-cancelacion-el-boicot-a-una-persona-o-a-ciertos-valores-pasados/>
- González, C. (2020, 11 de marzo). El tendadero del acoso: las denuncias expuestas por las estudiantes poblanas que nadie escucha. *Periódico Central*. <https://www.periodicocentral.mx/2020/academia/item/5172-el-tendedero-del-acoso-las-denuncias-expuestas-por-las-estudiantes-poblanas-que-nadie-escucha>
- IMCO. (2015). Índice global de impunidad vía UDLAP. <https://imco.org.mx/indice-de-impunidad-global-via-udlap/>
- Jiménez Fredes, C., & Sepúlveda Cayuqueo, C. (2022). *La funa y sus consecuencias jurídicas: Una perspectiva del derecho penal*. Universidad de Valparaíso. <https://repositoriobibliotecas.uv.cl/serveruv/api/core/bitstreams/748d732c-a365-4a24-942d-1d511368d7ec/content>
- Lado B. (2023, 8 de marzo). Actualiza BUAP Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y la Violencia de Género. <https://www.>

- ladobe.com.mx/2023/03/actualiza-buap-protocolo-para-la-prevencion-y-atencion-de-la-discriminacion-y-violencia-de-genero/
- La Jornada. (2020, 27 de febrero). Paro en la BUAP y asambleas de estudiantes; demandan aclarar el asesinato de alumnos. <https://www.jornada.com.mx/2020/02/27/estados/025n2est>
- Lamas, Marta. (2007). Género, desarrollo y feminismo en América Latina. *Pensamiento iberoamericano*, N°. 0, págs. 133-152.
- LGAMVLV. (2009) Ley general de acceso a las mujeres a una vida libre de violencia. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Mayer, Mónica. (2025). El tendadero, 1978-2023, en *Blog Pintomiraya*. <https://www.el-tendadero.pintomiraya.com/>
- Melgar, Lucía. (2019, 2 de abril). De la denuncia ¿al cambio social? *El economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/De-la-denuncia-al-cambio-social-20190401-0140.html>
- Miranda, Layla. (2022, 1 de junio). El peligroso mito de las denuncias falsas. *Milenio*. <https://www.milenio.com/opinion/layla-miranda-giron/voces-que-inciden/el-peligroso-mito-de-las-denuncias-falsas>
- Morales, Abril. (2024, 16 de octubre). Las falsas denuncias en delitos sexuales: realidad o mito. *Notitia Criminis*. <https://notitiacriminis.mx/tribuna/nfirmas/9128/>
- Moreno, C., Villarroya, A., & Vergés Bosch, N. (2022). Acción colectiva feminista y sus repertorios: de calles y hashtags. Una revisión de la literatura. *Anuario del Conflicto Social*, 13. <https://doi.org/10.1344/ACS2022.13.11>
- Organización de las Naciones Unidas. (2024, 25 de noviembre). Datos y cifras. Violencia contra las mujeres. <https://www.unwomen.org/es/articulos/datos-y-cifras/datos-y-cifras-violencia-contra-las-mujeres#:~:text=Incidencia%20de%20la%20violencia%20contra%20las%20mujeres%20y,sus%20esposos%20o%20parejas%20actuales%20o%20anteriores.%20>
- Pérez, Francisco y Bernabé, Beatriz. (2012). Las denuncias falsas en caso de violencia de género: ¿mito o realidad? *Anuario de psicología jurídica*. Vol. 22. Pág. 37-46. <https://journals.copmadrid.org/apj/archivos/jr2012v21a4.pdf>
- Ramos, María Fernanda. (2022, 8 de marzo). Los tendaderos de denuncia: un poco de historia y muchos derechos. *Revista internacional de derecho constitucional en español*. <https://www.ibericonnect.blog/2022/03/los-tendaderos-de-denuncias-un-poco-de-historia-y-mucho-de-derechos/>
- Shejade, Tomás. (2021, 31 de agosto) Funas en redes sociales: Análisis jurisprudencial y desafíos institucionales en materia de género para evitar que se recurra al mecanismo de la funa como reacción defensiva. *Diario Constitucional Chile*. <https://www.diarioconstitucional.cl/reportajes/funas-en-redes-sociales-analisis-jurisprudencial-y-desafios-institucionales-en-materia-de-genero-para-evitar-que-se-recorra-al-mecanismo-de-la-funa-como-reaccion-defensiva/>
- Steffanoni, Jacqueline. (2020, 4 de octubre). Alumnas de la BUAP denuncian indeferencia en casos de acoso. *Revista Almanaque*. <https://almanaquerevista.com/puebla/alumnas-de-la-buap-denuncian-indiferencia-en-casos-de-acoso/>
- Vázquez, Aurelio, Torres, Imelda y López, Graciela. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *RLEE Nueva Época (México)* vol.LI número 2. Pp. 299–326
- Vivas, María Luisa. (2020, 8 de marzo). El día que los tendaderos hablaron contra la violencia de género. *Revista Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2020/3/8/el-dia-que-los-tendaderos-hablaron-contra-la-violencia-de-genero-239582.html>

El ciberacoso hacia las mujeres en México y su prevención desde las instituciones educativas

Linda Margarita Romero Orduña*

Resumen :Este texto tiene como objetivo reflexionar sobre el ciberacoso como una problemática social actual que nos aqueja principalmente a las mujeres debido a la creciente digitalización de la vida y a la violencia patriarcal subyacente que siempre ha existido, y considerará al ciberacoso o ciberbullying como un tipo de violencia digital relacionado con el acoso escolar pero también con la sextorsión, el hostigamiento y acoso sexual. Para dar cuenta de ello, presentaremos información relevante proveniente de fuentes digitales que nos permitirá construir, desde la realidad misma y no desde la teoría, un panorama lo más completo posible sobre la gravedad del ciberacoso hacia las mujeres en México. A partir de esto, evaluaremos hasta qué punto contamos con las condiciones jurídicas, sociales y educativas para erradicar este tipo de violencia digital a través de la cultura de la prevención, la cual podría ser impulsada desde las instituciones educativas, a través de la actualización de sus planes y programas educativos, la capacitación y sensibilización de los miembros de sus comunidades educativas y la pertinencia de los protocolos de prevención contra la violencia de género también para los espacios digitales, entre otras cosas. Asimismo, este ejercicio de sistematización de información y análisis nos permitirá vislumbrar los retos que tendremos que asumir si verdaderamente deseamos construir una sociedad libre de violencias, en especial, por cuestiones de género.

Palabras clave: Violencia digital, Ciberacoso, Mujeres, Instituciones Educativas, México.

Introducción

Nos tendríamos que remontar hasta finales de la década de 1990 e inicios de los 2000 para rastrear las primeras incursiones y experiencias que se estaban generando dentro de los nacientes espacios digitales que ofrecían la novedosa posibilidad de socializar e interactuar a distancia y en tiempo real con varias

*Profesora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: linda.orduana@correo.buap.mx

personas simultáneamente. Para quienes utilizamos MSN Messenger o abrimos nuestro primer perfil en Hi5, seguramente recordaremos el impacto que queríamos crear en alguien especial que estuviera conectado al entrar y salir varias veces de nuestra sesión o por medio de envío de zumbidos.

Por aquellos años no era tan extendido el uso de internet y se desconocían los peligros que podíamos enfrentar en tales espacialidades y que podrían violentar nuestra integridad física, psicológica y sexual, en especial, para grupos altamente violentados histórica y sistemáticamente como lo hemos sido las mujeres.

Uno de los principales peligros es convertirse en víctima del ciberbullying o también llamado ciberacoso o acoso cibernético, y de la sextorsión. Estas dos formas de violencia digital están estrechamente ligadas y comúnmente la segunda acompaña a la primera. Cuando hablamos de ciberacoso nos referimos al acoso y hostigamiento a través de redes sociales o cualquier aplicación de comunicación instantánea, y cuando mencionamos sextorsión hacemos énfasis en los chantajes sexuales que el extorsionador/acosador utiliza para exigirle a sus víctimas la realización de algún acto sexual o el envío de fotografías o videos íntimos. Comúnmente, estos agresores son personas conocidas por sus víctimas pero utilizan identidades falsas para acercarse a ellas y lograr sus objetivos.

A inicios del año 2000 tampoco se hablaba de *phishing* o suplantación de la identidad ni de *grooming*, que es cuando un adulto se hace pasar por un niño o adolescente para establecer mayor contacto con un menor de edad, para ganar su confianza y controlarlo.

En la última década, estas formas de violencia en espacios digitales fueron haciéndose más recurrentes, debido a que desde muy temprana edad interactuamos con diferentes tipos de dispositivos conectados a internet para todo tipo de actividades, tanto recreativas como laborales y escolares, pero también como consecuencia de la migración de lo presencial a lo virtual debido al confinamiento provocado por la pandemia por COVID-19.

Por lo tanto, al estar más expuestos, el riesgo de convertirnos en víctimas de violencia en los espacios digitales es mayor. Ahora, la prevención de la violencia digital —en especial del ciberbullying— se ha vuelto un tema prioritario para los padres de familia y las autoridades escolares de los diferentes niveles educativos; tristemente además de aumentar el número de casos de ciberacoso en los últimos años también se ha elevado la gravedad de los mismos, donde en muchos de ellos, el suicidio se ha presentado como la única alternativa para que las víctimas terminen con el sufrimiento que les provoca las consecuencias del ciberacoso.

Al ser una problemática mundial, lamentablemente México no se escapa y posee índices preocupantes al respecto. Según el Módulo sobre Ciberacoso MOCIBA del año 2022, el 22.4% de las mujeres entre 12 y más años fueron víctimas de ciberacoso en comparación con el 19.1% de los hombres que usaron internet (INEGI, 2023). Además, aunada a esta forma de violencia digital que padecemos en mayor medida las mujeres, nos enfrentamos a la discriminación y exclusión en cuanto al acceso a estos espacios digitales, lo que ha provocado que en nuestro país también haya una importante brecha digital de género que agrava la situación de nosotras las mujeres frente a los retos y dificultades que implican una mayor digitalización de la vida cotidiana en una sociedad altamente patriarcal.

En este sentido, en este texto queremos reflexionar primero sobre el ciberacoso como una manifestación frecuente de la violencia digital que nos afecta principalmente a las mujeres y luego nos preguntaremos cómo podríamos prevenirlo desde las instituciones educativas para impulsar la creación de estrategias que permitan la generación de condiciones más igualitarias y seguras para las mujeres en los espacios digitales. Para ello será necesario que comencemos con la recopilación de algunos datos importantes sobre esta problemática en el contexto internacional y nacional, así como el marco jurídico en el cual se inscribe.

La violencia digital y el ciberbullying desde una perspectiva global y nacional

En 2012 se dieron a conocer los primeros casos de ciberbullying o ciberacoso a través de su difusión en redes sociales. Recuerdo que uno de ellos fue el de Amanda Todd, una joven canadiense de 15 años que se quitó la vida el 10 de octubre del 2012, debido al ciberbullying que sufrió a raíz de la publicación de sus fotos en topless por un desconocido (PantallasAmigas, 2012a). Antes de morir, dejó un controversial video que circuló rápidamente por YouTube y en el cual nos narraba por escrito su historia de acoso a través de un conjunto de tarjetas que iba pasando lentamente frente a la cámara (La Prensa Gráfica Noticias, 2016).

En dicho video ella explicaba el acoso que había sufrido durante tres años, desde que un desconocido a través de una videollamada la convenció para que le mostrara los senos. Un año después, el mismo usuario la contactó a través de Facebook y le demandó que se desnudase frente a la cámara, amenazándola con distribuir las imágenes de su primer encuentro si no accedía. Poco después, el desconocido cumplió su amenaza y creó una página de Facebook en la que utilizó la imagen desnuda de Amanda como foto del perfil y la compartió entre sus profesores, amigos y familiares de la joven

(PantallasAmigas, 2012a). Ella describió en las tarjetas de su video, la ansiedad, depresión y pánico que le causó la distribución de su imagen desnuda y cómo buscó refugio en las drogas y en el alcohol, agravando su sufrimiento. Su pesadilla continuó a pesar de su cambio de ciudad y de colegio. Incluso relató cómo en una ocasión, varios jóvenes la esperaron frente a su nueva escuela y la novia de un amigo la golpeó mientras otros grababan la agresión en sus teléfonos móviles (La Prensa Gráfica Noticias, 2016).

Otro caso lamentable de ciberbullying del 2012 fue el de Felicia García, una joven de origen hispanoamericano de 15 años que decidió terminar con su vida en octubre de ese año arrojándose a las vías del tren en New York para ya no seguir soportando acosos, agresiones e insultos debido a la difusión de un video en el que aparecía teniendo relaciones sexuales con cuatro jóvenes de su escuela que eran parte de un equipo deportivo. La escena fue grabada por uno de los participantes con su teléfono y difundida a otros estudiantes del mismo instituto (PantallasAmigas, 2012b). Ella sufrió agresiones físicas y en redes sociales por parte de sus compañeros. En Twitter lo último que publicó fue “I can’t, I’m done, I give up” (García [@feliciagarcia97], 2012). Y en Instagram, horas antes de suicidarse, publicó fotos en las que podía verse que le habían dado una golpiza (García [fgarcia94], 2012).

Tristemente desde el 2012 hasta la fecha han aumentado los casos de ciberbullying o ciberacoso en todo el mundo, algunos de ellos afortunadamente no terminan en suicidio pero otros sí. A nivel mundial, el acoso escolar y el ciberacoso se han convertido en las principales causas de suicidio en niñas, niños, adolescentes y jóvenes; recordemos que la diferencia más importante entre uno y otro es que el primero se presenta únicamente en el entorno escolar de manera física mientras que el segundo se desarrolla mediante el uso de internet.

En México, según la Dra. Ana María Chávez Hernández, el suicidio se ha convertido en la segunda causa de muerte en mujeres de 15 a 24 años y la tercera causa de muerte en hombres en el mismo rango de edad (VOCE-TYS/Campus Tijuana, 2019). Para la Dra. Chávez Hernández, las redes sociales se han convertido en un importante factor detonante del suicidio.

El suicidio es una realidad empujada en ocasiones por las redes sociales. Éstas tienen tal influencia que algunos jóvenes desean estar en línea el mayor tiempo posible y satisfacer estándares poco realistas, crean un vínculo afectuoso a través de likes o seguidores y generan frustración y tensión por no obtener lo que esperan [...]. (VOCE-TYS/Campus Tijuana, 2019)

Sabemos que las redes sociales operan sobre la dimensión psicoafectiva de sus usuarios, enganchándolos a través de interacciones constantes y en

conexión permanente cuya base son las reacciones emocionales del “me gusta”, “me encanta”, “me importa”, “me divierte”, etc. Dichas reacciones por parte de otros usuarios ante algún contenido que hayamos compartido pueden llegar a alterar de manera positiva o negativa el estado de ánimo de quien las recibe, pero en algunos casos pueden afectar de manera significativa su autopercepción y autoestima, en especial, cuando aún son muy jóvenes y están descubriendo y construyendo quién son y quién quieren ser o cuando son mujeres y sufren diariamente en todos los ámbitos de su vida una violencia heteropatriarcal por parte de aquellos varones que se identifican con la lógica de dominación de la masculinidad hegemónica.

Según el Informe internacional 2021/2022 del *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), en más de 50 países de Europa y Asia central incluida Canadá como único país de América, el 16% de los adolescentes han sido acosados cibernéticamente al menos una o dos veces en los últimos meses del 2022. Además, señaló que los niveles más altos de ciberacoso los tenía Bulgaria, Lituania, Polonia y la República de Moldavia, mientras que España tenía los más bajos durante ese periodo del 2021 al 2022 (WHO/HBSC, 2024, p. 9).

Por otra parte, de acuerdo al Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA), en México también contamos con algunos índices preocupantes sobre el ciberacoso. En dicho informe se menciona que durante el 2022, el 20.8% de la población mexicana mayor de 12 años que usa internet fue víctima de ciberacoso, es decir, 17.4 millones de personas, de los cuales 7.6 millones (19.1%) fueron hombres y 9.8 millones (22.4%) fueron mujeres. Asimismo, destaca que la edad de la mayor parte de las mujeres que fueron víctimas de este tipo de violencia digital tenían entre 12 y 19 años de edad pero también entre los 20 y 29 años de edad, ambos grupos con un 29.3% (INEGI, 2023).

El reporte del MOCIBA 2022 también hace referencia a las entidades federativas en relación con el ciberacoso y determina que Tlaxcala era el estado que tenía los mayores índices de ciberacoso hacia mujeres con 34.3 %, seguido por Tabasco con 30.1% y Durango con 29.1 %. Mientras que Morelos era el estado con menos incidencia de ciberacoso hacia mujeres teniendo un 18.0%, seguido por CDMX que tenía un 18.9% (INEGI, 2023).

Durante los últimos 12 meses, 36.0 % de las mujeres y 39.0 % de los hombres víctimas de ciberacoso experimentaron contacto mediante identidades falsas. Asimismo, 34.8 % de las mujeres víctimas de ciberacoso experimentó insinuaciones o propuestas sexuales y 33.6 % recibió contenido sexual. Para los hombres, estos porcentajes fueron 15.1 y 18.5 %, respectivamente. (INEGI, 2023, p. 9)

Estos datos porcentuales nos confirman que el ciberacoso está afectando principalmente a las mujeres mexicanas en un amplio rango de edad, pues estamos hablando de que lo sufren las niñas que están finalizando su educación primaria hasta mujeres universitarias y que se encuentran laborando, y que en ningún estado de la República Mexicana están a salvo del ciberacoso. Al mismo tiempo, pese a las diferencias que pudieran existir entre las diferentes edades de la víctimas, su grado de escolaridad, lugar de residencia, estado civil, tiempo de conexión o red social preferida □por mencionar tan solo algunos criterios de diferenciación en el perfil de la mujer que sufre ciberacoso en México□, hay una importante coincidencia: todos sus agresores son hombres. Incluso, según el MOCIBA 2022, cuando la víctima del ciberacoso llega a ser hombre también su agresor lo es (INEGI, 2023).

Marco jurídico que regula la violencia digital y el ciberacoso

Hay una importante tendencia en que sean hombres los que recurren al acoso cibernético para violentar a sus víctimas que en su mayoría son mujeres; no obstante, esto no nos sorprende porque dicho patrón de comportamientos corresponde a las directrices de la dominación patriarcal donde es el hombre-varón-heterosexual quien goza de una superioridad justificada en su “naturaleza masculina” que le otorga el “derecho” de controlar y poseer todo lo que desee. Si a estos factores le sumamos otros de carácter personal y familiar de cada agresor, tendremos un perfil del hombre acosador cibernético mucho más completo, pues, con frecuencia coincide con sujetos que poseen baja autoestima, inseguros y que se sienten rechazados o estigmatizados; además, suelen provenir de familias que sufren de violencia intrafamiliar, donde ellos mismos han sido víctimas de agresiones y/o acosos por parte de alguna figura masculina, y donde no han recibido apoyo emocional por parte de sus padres o cuidadores (StopBullying.gov, 2021).

Este perfil del agresor no varía mucho a nivel mundial. Y pese a que es una problemática que todos los países desean resolver, aún hay un insuficiente marco jurídico internacional para coordinar los esfuerzos de la comunidad internacional de hacerle frente al ciberacoso que sufren las mujeres en todo el mundo. Ciertamente está el Convenio de Budapest sobre delitos cibernéticos firmado el 23 de noviembre de 2001 pero éste se centra en las infracciones a la seguridad de las redes, derechos de autor y propiedad intelectual, fraude informático y pornografía infantil más que en el ciberacoso. A dicho convenio se le han adherido 68 países hasta principios del 2023, habiendo firmado algunos países de América Latina como Argentina, Chile, Brasil, Colombia y México como estado observador (Inostroza, 2023).

Por su parte, México ha hecho importantes esfuerzos por crear un marco jurídico nacional que brinde protección a las víctimas del ciberacoso a través del reconocimiento de éste como delito de tipo penal. Por esta razón, se han hecho importantes reformas al Código Penal Federal como la del 14 de diciembre de 2016 en el Artículo 259 Quáter “en el que se tipifican los delitos de ciberacoso y el acoso sexual de personas menores de 18 años de edad o de quienes no tengan capacidad para comprender el significado del hecho imponiendo una pena de 2 a 6 años de prisión y de 400 a 600 días de multa” (CEPAL, 2016). Asimismo, en esta reforma se modificaron los artículos 211, 259 Bis y 266 Bis y el nombre del Capítulo I del Título Décimoquinto que se estableció como “Hostigamiento Sexual, Acoso Sexual, Ciberacoso Sexual. Abuso Sexual, Estupro y Violación”. De igual manera, se adicionaron los preceptos 210 Bis, 259 Ter y 259 Quáter (Cámara de Diputados, 2016).

El artículo 259 Ter señala que “comete el delito de acoso sexual, al que asedie a una persona, solicitándole favores sexuales para sí o para un tercero o realice una conducta de naturaleza sexual indeseable para quien la recibe”.

Las penas serán de uno a tres años de prisión y de 200 a 400 días de multa, incrementándose hasta en una mitad cuando la víctima es menor de edad o no tenga capacidad de comprender el hecho.

En el precepto 211 se estipuló que “a quien habiendo tenido una relación de confianza o afecto y por ello hubiese tenido acceso a fotografías, videos o imágenes de contenido sexual y las divulgue sin contar con la autorización de la persona afectada, se le aplicarán sanciones de uno a cinco años de prisión y de 300 a 600 días de multa.

Las penas aumentarán hasta en una mitad cuando la víctima se menor de edad o no tenga capacidad de comprender el hecho. (Cámara de Diputados, 2016)

Por su parte, las entidades federativas de la República Mexicana también han realizado reformas a sus propios códigos penales. Por ejemplo, la que se efectuó el 10 de diciembre de 2018 en el Código Penal del Estado Libre y Soberano de Puebla (CPELSP), en donde se incluyó en el Artículo 225 el reconocimiento de la violencia digital como delito para que se pudiera sancionar a quienes violen la intimidad sexual de las personas a través de medios digitales o que realicen ciberviolencia. En dicho código se establecen de 3 a 6 años de prisión y una multa de 1000 a 2000 veces la unidad de medida (Luchadoras.mx, 2021).

Esta reforma al CPELSP surgió como resultado de la denominada Ley Olimpia, otra ley muy importante a nivel nacional y no sólo para Puebla, pues impulsó que los 31 estados de la República Mexicana consideraran

tales conductas que violentan la intimidad sexual de las víctimas a través de internet y redes sociales como delitos, pues ahora la ley sancionará a todo aquel que comparta contenidos íntimos sin el consentimiento de las partes involucradas (Díaz, 2023).

La Ley Olimpia recibe este nombre gracias a Olimpia Coral Melo, originaria del municipio de Huauchinango del Estado de Puebla, quien fue víctima de su ex pareja sentimental cuando él de manera vengativa y sin su consentimiento difundió un video íntimo de ambos teniendo relaciones sexuales. Cuando Olimpia se presentó ante las autoridades para presentar su denuncia le dijeron que no era procedente debido a que esta acción no estaba tipificada, además la juzgaron y se burlaron de ella. Debido a esto, en marzo de 2014 propuso una iniciativa de ley ante el Congreso de Puebla para que se reformara el Código Penal del Estado pero no sería tomada en cuenta hasta cuatro años después.

Olimpia, a raíz de esta amarga experiencia donde fue revictimizada y culpabilizada por lo ocurrido, se convirtió en una gran activista que co-fundaría el Frente Nacional para la Sororidad, un colectivo cuyo objetivo es proporcionar acompañamiento a mujeres que viven cualquier tipo de violencia digital y brindarles atención legal y psicológica, asumiendo el reto de concientizar y reeducar a una sociedad que históricamente ha observado a las mujeres como inferiores a los hombres y las ha reducido a meros objetos sexuales que también pueden ser poseídas/consumidas a través de sus fotografías y videos por medios digitales.

Además, en el caso de Olimpia como en el de otras mujeres que han sido víctimas del ciberbullying, la cadena de violencia digital hacia ellas se puede extender interminablemente a través de quienes ven sus videos o fotos en redes sociales y deciden también ciberacosarlas al compartir sus contenidos digitales, insultarlas y burlarse. Recordemos que el ciberacoso o ciberbullying existe cuando una persona atormenta, amenaza, hostiga, humilla o molesta a otra a través de redes sociales o cualquier aplicación de comunicación instantánea (Corona, 2016).

Asimismo, además de las reformas a los códigos penales mexicanos, cabe destacar que se han creado nuevas leyes para prevenir, atender y sancionar la violencia digital en sus diferentes manifestaciones, en especial, contra las mujeres como lo es la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV). De igual manera, se han hecho adiciones a otras leyes ya existentes como la realizada al Artículo 101 Bis 3 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para garantizarles un acceso a internet seguro y libre de violencia digital (Cámara de Diputados/Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia, 2023).

Artículo 101 Bis 3. El estado garantizará el acceso y uso seguro del Internet promoviendo políticas de prevención, protección, atención y sanción del ciberacoso y de todas las formas de violencia que causen daño a su intimidad, privacidad, seguridad y/o dignidad realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, sin afectar los derechos previstos en esta ley. (Cámara de Diputados/ Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia, 2023, p. 13).

Cabe destacar que la LGAMVLV es la ley más importante con la que contamos en cuanto a la protección de las mujeres frente a la violencia. Ésta fue publicada en el DOF el 1 de febrero de 2007 y reformada el 18 de octubre del 2022. Por primera vez, en esta ley se establece en qué consiste la violencia digital, donde el ciberacoso es una más de las varias formas en que ésta se expresa. En su Artículo 20 quáter dice que la violencia digital consiste en cualquier acto doloso cometido por medio de las TIC que cause daño a la intimidad, privacidad y/o dignidad de las mujeres.

ARTÍCULO 20 Quáter.- Violencia digital es toda acción dolosa realizada mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, por la que se exponga, distribuya, difunda, exhiba, transmita, comercialice, oferte, intercambie o comparta imágenes, audios o videos reales o simulados de contenido íntimo sexual de una persona sin su consentimiento, sin su aprobación o sin su autorización y que le cause daño psicológico, emocional, en cualquier ámbito de su vida privada o en su imagen propia. (LGAMVLV, 2022)

Gracias a la suma de todos estos esfuerzos que en materia jurídica se han logrado en México para que las mujeres víctimas de ciberacoso tengan protección frente a la ley, ya se han logrado algunas detenciones bajo este cargo. Uno de los casos más recientes de aprehensión en México por el delito de ciberacoso fue en 2023 por parte de la Fiscalía del Estado de Quintana Roo; se trataba de Martin “N” quien fue aprehendido por las autoridades por ciberacoso, acoso sexual y abusos sexuales en agravio de una adolescente de 15 años entre los años 2020 y 2022 (Salvador, 2023). También la detención de Raymundo “N” en junio del 2022 quien fue trasladado a la Fiscalía General de Justicia del Estado de México y puesto a disposición del Ministerio Público por obligar a jóvenes estudiantes de secundaria a tener relaciones sexuales con él en hoteles o moteles ubicados en Tlalnepantla bajo la amenaza de publicar contenido sexual de ellas en redes sociales. Dicho sujeto utilizaba una identidad falsa bajo el nombre de Oswaldo en sus cuentas de Facebook e Instagram para acercarse a sus víctimas (El Universal, 2022).

Las instituciones educativas frente al ciberacoso a mujeres en México

Si bien en el apartado anterior revisamos de manera general las acciones que se han tomado en materia jurídica en nuestro país contra el ciberacoso que es sufrido en mayor medida por quienes somos mujeres, ahora quisiera que revisáramos la importancia de las instituciones educativas y sus actores para prevenir, atender y erradicar el ciberacoso en sus estudiantes, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más igualitaria, con perspectiva de género y libre de violencia.

Tomando en cuenta que el rango de edad de las mujeres que sufren más ciberacoso inicia desde los 12 años y se extiende hasta las 29 años, correspondería iniciar con una revisión general de las propuestas y estrategias que la Secretaría de Educación Pública ha sugerido para que sean implementadas localmente por las instituciones de educación básica dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana para la prevención del acoso escolar y también del ciberacoso. Y posteriormente avanzaremos con algunas acciones contempladas por las instituciones de educación media superior y superior.

Como parte de los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana, se busca que todos los planes y programas de educación básica tengan como ejes rectores el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la justicia, la inclusión y la no violencia, tanto dentro como fuera de los espacios educativos institucionales (SEP, 2023). Esto implica la observancia y cumplimiento de los principios establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, iniciando por lo establecido en su Artículo 1º donde se establece: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (DUDH, 1948). En el mismo tenor, el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que “la educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva” (CPEUM, 2024, p. 5) y se reconoce a los maestros y las maestras como agentes fundamentales de los procesos educativos y que contribuyen a la transformación social.

Con base en el artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación considera de vital importancia promover la tolerancia, la no violencia y los valores democráticos desde los espacios educativos y otorga facultades a las autoridades educativas de cada una de las instituciones para crear sus propios lineamientos y protocolos de prevención, atención de la violencia contra los miembros de sus comunidades escolares (SEP, 2023).

Para orientar la creación de dichos protocolos, la Secretaría de Educación Pública creó el *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación*

del acoso escolar en educación básica que ayudará a las autoridades educativas locales a sistematizar detalladamente las acciones que se tomarán al interior de los centros educativos “a través de procedimientos de prevención, atención (detección, notificación, intervención y seguimiento) y medidas de no repetición” (SEP, 2023). Este manual indica la estructura y apartados que deberán contener los protocolos que se creen como la fecha de publicación, introducción, ámbito de aplicación, objetivos, disposiciones generales como principios rectores, marco jurídico, marco conceptual y figuras responsables, así como las acciones correspondientes a la prevención del acoso escolar, atención, detección, notificación, intervención, seguimiento, medidas de no repetición, directorio de autoridades con facultades en este ámbito, sus contactos y un apartado final para anexos (SEP, 2023).

En dicho Manual se establece que el ciberacoso es un tipo de acoso escolar el cual se entiende como la “[p]ublicación o envío de mensajes electrónicos, incluidos textos, imágenes o vídeos, con el objetivo de amenazar, atacar, difundir rumores, humillar a un estudiante o utilizar imágenes sin consentimiento, a través de plataformas digitales como redes sociales, mensajería instantánea y de texto” (SEP, 2023, p. 22). Y por acoso escolar entiende “toda conducta intencional, direccionada, frecuente y en desigualdad de poder (ya sea física, de edad, social, económica, entre otras) que se ejerce entre las o los educandos en el entorno escolar, generalmente en privado y lejos de los ojos de los adultos, con objeto de someter, explotar y causar daño” (SEP, 2023, p. 21).

Es así que en este documento la Secretaría de Educación Pública (2023) propone cuatro aspectos fundamentales para la prevención del acoso escolar y del ciberacoso: a) La resolución pacífica de conflictos; b) El desarrollo de habilidades psicoemocionales por parte del alumnado; c) La inclusividad, y c) La gestión escolar democrática y la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA). Para abordar las características más relevantes de cada uno, a continuación presentamos mediante incisos un listado de éstos de acuerdo a las consideraciones de la SEP.

- 1) Para lograr una resolución pacífica de conflictos, se considera necesario involucrar a toda la comunidad escolar para el desarrollo de habilidades de cooperación y negociación basadas en el respeto, que busquen creativamente soluciones pacíficas y generen aprendizajes sobre dichas experiencias, además de que se insta a las autoridades para que intervengan inmediatamente ante cualquier manifestación o indicio de conflicto como son las agresiones verbales o físicas.
- 2) En cuanto al desarrollo de habilidades psicoemocionales se sugiere desarrollar la tolerancia, la asertividad y la empatía y para ello se

recomienda una serie de actividades didácticas para estudiantes de preescolar, primaria y secundaria descritas en el documento *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela. Fichero de Actividades Didácticas* (SEP, 2022). Por ejemplo, en la actividad “Un viaje por sí mismo” dirigida para nivel secundaria, cada estudiante responderá en una hoja preguntas sobre sí mismo y en otra hoja responderá las mismas preguntas sobre su compañero(a) y comparará las respuestas. Esta actividad ayudará a su autoconocimiento y al reconocimiento de los demás.

- 3) Con respecto a la inclusividad, se insiste en la necesidad fundamental de generar espacios que brinden seguridad a los NNA donde todos y todas se sientan valorados, reconocidos, incluidos y sin estigmas. Para lograr esto, será necesario apoyar a los y las estudiantes que se encuentran rezagados académicamente o que tienen alguna situación personal delicada, fomentar el trabajo colaborativo, valorar y atender la diversidad de todo tipo □especialmente de género□ y hacer visible y erradicar cualquier forma de discriminación o intolerancia por prejuicios (SEP, 2023, p. 32).
- 4) Y finalmente sobre el cuarto y último factor propuesto para prevenir el acoso escolar y ciberacoso que consiste en la gestión escolar bajo los principios democráticos de participación y representación, se hace hincapié en la relevancia de la toma colectiva de decisiones, libertad de opinión, responsabilidad social y del reconocimiento de todos los miembros de la comunidad escolar como actores, sujetos de derecho y agentes de cambio (SEP, 2023, p. 32). Para favorecer la realización de dichos principios democráticos, la SEP sugiere contar con normas claras y reglamentos, crear instancias de representación de los intereses de los diferentes grupos que conformen la comunidad educativa e involucrar a las madres, padres o tutores del alumnado en la toma de decisiones.

Con la intención de hacer efectivas todas estas estrategias de prevención planteadas por la máxima institución de nuestro país en materia de educación, muchos centros educativos han concentrado sus esfuerzos para elaborar sus propios protocolos avalados por la autoridad local y federal; han organizado jornadas escolares y campañas de información sensibilización y concientización, y han promovido actividades escolares como el diseño de infografías, carteles, y festivales artísticos con perspectiva de género y a favor de la no violencia en sus diferentes manifestaciones.

De igual manera, las diferentes instituciones educativas han buscado capacitar a su personal en estos temas y ofrecer talleres para padres de familia sobre acoso escolar, ciberacoso e inteligencia emocional. Y finalmente, cabe destacar que también han buscado insistir sobre la importancia de la cultura de la denuncia y sobre la necesidad de generar vínculos con otras instituciones educativas, dependencias de gobierno, medios de comunicación y con la sociedad civil. Por ejemplo, muchos centros educativos se han dado cuenta de lo poco útil que sería prohibir el uso de internet y de dispositivos tecnológicos y han optado por promover entre sus estudiantes y personal el uso responsable de estas tecnologías digitales, dando a conocer las ventajas y riesgos pero también sensibilizando a su comunidad sobre la empatía que todos y todas debemos tener para poder reconocer las acciones y actitudes que podrían dañar y violentar a los demás.

Por su parte, en las escuelas de educación media superior y en las universidades podemos encontrar muchas coincidencias con las propuestas y estrategias descritas anteriormente, aunque la manera de comunicarlas así como la naturaleza de las actividades didácticas a desarrollar con el estudiantado se ajustan necesariamente a su edad, pues cada vez se trata más de adultos jóvenes.

En lo que si no hay ninguna coincidencia es en la creciente convergencia del ciberacoso con el hostigamiento y acoso sexual que sufrimos las mujeres conforme vamos transitando entre las edades que corresponden a los estudios medios superiores y a los superiores. Es decir, los casos reportados por ciberacoso en mujeres que tienen entre 15 y 29 años están relacionados con algún tipo de hostigamiento o acoso sexual que también utilizan los espacios digitales para ser perpetrados.

Ante las crecientes denuncias de jóvenes mujeres estudiantes que han sufrido este tipo de violencia y que declaran que las autoridades de sus universidades no ha actuado de manera pronta, justa, eficiente y con perspectiva de género, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM) tuvo que invitar a ciertas instituciones como el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) para que adoptaran el Protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual (CONAVIM, 2023).

Lamentablemente, la situación se complica cuando el ciberacoso aunado a un hostigamiento o acoso sexual hacia una mujer estudiante o incluso trabajadora es perpetrado por un docente o por una autoridad universitaria, pues en la mayoría de los casos los victimarios son protegidos por las mismas instituciones y sus sindicatos, quienes obligan a las víctimas a la conciliación con sus agresores ya que sus protocolos de atención a las víctimas de violencia

de género así lo contemplan, pese a que la Ley General de Educación Superior aprobada en el 2021 prohíbe cualquier toda forma de conciliación o mediación en los casos por violencia de género (adn40Mx, 2023). Además, también las mujeres universitarias que han sido víctimas han denunciado en redes sociales que de todas las denuncias, solamente un pequeño porcentaje de ellas llegan a sancionar a los agresores y, desafortunadamente, dichas sanciones solo quedan en simples llamadas de atención para los culpables o en notificarle a la víctima que ya no será molestada (adn40Mx, 2023).

¿Entonces en qué medida contribuyen las instituciones educativas de los distintos niveles educativos a la prevención de la violencia digital contra las mujeres, en especial, del ciberacoso? ¿Y cuáles son los retos que aún faltan por ser afrontados?

Reflexiones finales

En el intento de dar respuesta a las interrogantes anteriores, consideramos que las instituciones educativas representan espacios estratégicos para prevenir la violencia digital y el ciberacoso contra las mujeres, tanto dentro de sus espacios educativos como fuera de ellos, debido a que permiten detectar factores de riesgo presentes en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes y ofrecer estrategias de solución para los mismos. Los ámbitos que confluyen y que pueden recibir apoyo desde las instituciones educativas serían los siguientes:

- a) El personal que nos remite a la dimensión psicoemocional de cada uno donde se construye el autoestima, la estabilidad emocional, las habilidades comunicativas o la resiliencia;
- b) El familiar que nos revela las relaciones afectivas entre los miembros de la familia, los métodos de crianza, la presencia o ausencia de valores éticos y morales, entre otras cosas;
- c) El social donde se presentan los patrones socioculturales de dominación patriarcal que se reproducen sistemáticamente y que violentan a las mujeres a través de micromachismos que son invisibilizados o normalizados, así como los prejuicios y estereotipos, y los modelos de violencia y acoso exaltados por los medios de comunicación y la industria del entretenimiento;
- d) El escolar que no solo nos proporciona los recursos y herramientas básicas para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las diferentes

disciplinas científicas, sino que crea ambientes para ofrecer y fortalecer la confianza y seguridad en los estudiantes, para desarrollar sus habilidades intrapersonales e interpersonales, elevar su autoestima, adquirir valores éticos, morales y cívicos, brindar acompañamiento y apoyo frente a problemas familiares, y adquirir una cultura de paz con perspectiva de género que rompa estereotipos.

Éstas son algunas razones por las cuales podría valer la pena que le apostáramos a las instituciones educativas de los diferentes niveles educativos como pilares claves para la prevención del ciberacoso que nos aqueja a las mujeres en la actualidad, no obstante, hacer esto implicaría que estamos obligados y obligadas a asumir algunos retos, como el comprometernos verdaderamente con la calidad educativa en nuestro país, a garantizar el acceso a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a actualizar los planes y programas de estudio, a promover una educación integral y crítica, a abandonar las viejas prácticas autoritarias y cómplices de la violencia de género, a sancionar a todo aquel que comenta un acto de violencia y también a mejorar los salarios de los maestros y las maestras.

En otras palabras, se necesita de un trabajo colaborativo y solidario entre los diferentes actores e instancias políticas, sociales y educativas que comience con la priorización de la educación por parte del Estado mexicano para destinarle los suficientes recursos y con la obligación de crear políticas gubernamentales y públicas coherentes con dicho objetivo. De la misma manera, se requiere del compromiso de las autoridades educativas con la erradicación de la violencia contra las mujeres de sus comunidades, reflejándose en la creación de instrumentos normativos internos y protocolos que sean debidamente observados. Al mismo tiempo, también será necesario que todos los miembros de la sociedad asumamos responsablemente nuestro compromiso con estos cambios que se quieren lograr para crear ambientes seguros y libres de todo tipo de violencia, comenzando por revalorizar la importante labor del docente y por el reconocimiento de la obligatoriedad de los marcos jurídicos así como su constante actualización, pero sobre todo, debemos promover activamente una educación integral que nos encamine hacia la transformación social que deseamos alcanzar en beneficio de todos y de todas.

Referencias bibliográficas

- adn40Mx (20 de abril de 2023). *Sanciones ineficientes en la UNAM por casos de acoso y abuso*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=gNqYuiGKrUg>
- Cámara de Diputados (14 de diciembre de 2016). *Nota N°. 5363 Reforman diputados Código Penal Federal, para tipificar el ciberacoso y acoso sexual, y sancionar la difusión de fotos o videos sexuales sin autorización del afectado*. <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Agencia-de-Noticias/2016/12-Diciembre/14/5363-Reforman-diputados-Codigo-Penal-Federal-para-tipificar-el-ciberacoso-y-acoso-sexual-y-sancionar-la-difusion-de-fotos-o-videos-sexuales-sin-autorizacion-del-afectado#:~:text=El%20art%C3%ADculo%20259%20Quáter%20establece,o%20persona%20que%20no%20tiene>
- Cámara de Diputados/Comisión de Derechos de la Niñez y Adolescencia (22 de agosto de 2023). *Dictamen conjunto con proyecto de decreto por el que se adiciona el artículo 101 bis 3 a la ley general de los derechos de niñas como a niños y adolescentes coma en materia de acceso a internet libre de violencia contra niñas como a niños y adolescentes*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/iniclave/65/CD-LXV-III-1P-330/02_dictamen_330_25oct23.pdf
- CEPAL (2016). *Reforma al Código Penal Federal. Tipificación de los delitos de ciberacoso y acoso sexual – México*. <https://igualdad.cepal.org/es/repository-of-policies-and-strategies/reforma-al-codigo-penal-federal-tipificacion-de-los-delitos#:~:text=En%20México%20se%20reformó%20el,a%20600%20d%C3%ADas%20de%20multa>
- CPEUM (22 de marzo de 2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- CONAVIM (15 de marzo de 2023). *Necesario adoptar protocolo contra acoso sexual en planteles de educación media y superior: Conavim*. <https://www.gob.mx/conavim/prensa/necesario-adoptar-protocolo-contra-acoso-sexual-en-planteles-de-educacion-media-y-superior-conavim-329114?idiom=es>
- Corona, P. (5 de agosto de 2016). *¿Qué es el cyberbullying?*. <https://www.gob.mx/ciberbullying/articulos/que-es-el-ciberbullying#:~:text=Ciberbullying%20es%20un%20término%20que,como%20teléfonos%20móviles%20o%20tablets>
- Díaz, P. (8 de marzo de 2023). *Ni porno, ni venganza: violencia digital, afirma la inspiradora de la Ley Olimpia en México*. <https://news.un.org/es/story/2023/03/1519217>
- El Universal (1 de junio de 2022). *Detienen a sujeto por denuncias de ciberacoso contra estudiantes de secundaria en Edomex*. <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/detienen-sujeto-por-ciberacoso-contra-estudiantes-de-secundaria-en-edomex/>
- García, F. [@feliciagarcia97]. (22 de octubre de 2012). I can't, I'm done, I give up. Twitter.
- García, F. [fgarcia94]. (22 octubre 2012). Imagen. Instagram. <https://www.instagram.com/p/RGYNyStDrS/?igsh=MTd1N2l4bXpmdjlldg==>
- Gob.mx. (s.f). *Ficha técnica Ley Olimpia*. <http://ordenjuridico.gob.mx/violenciagenero/LEY%20OLIMPIA.pdf>
- INEGI (13 de julio de 2023). *Módulo sobre Ciberacoso 2022*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/MOCIBA/MOCIBA2022.pdf>
- Inostroza, L. (8 de febrero de 2023). *El Convenio de Budapest y la ciberseguridad en América Latina*. <https://idealex.press/el-convenio-de-budapest-y-la-ciberseguridad-en-america-latina/>
- La Prensa Gráfica Noticias (28 de marzo de 2016). *El delicado caso de la adolescente Amanda Todd, quien fue víctima de acoso cibernético y se suicidó*. <https://www.youtube.com/watch?v=bP1pKLyCsCE&rc=1>
- Luchadoras.mx (2023). *Puebla*. <https://luchadoras.mx/project/puebla/>

- PantallasAmigas (17 de octubre de 2012a). *Amanda Todd, caso dramático de sextorsión y cyberbullying analizado por PantallasAmigas*. <https://www.ciberbullying.com/cyberbullying/2012/10/17/el-video-con-el-que-amanda-todd-luchaba-contra-el-ciberbullying-subtitulado-al-espanol-por-pantallasamigas/>
- Pantallas Amigas (31 de octubre de 2012b). *Felicia García: una nueva víctima mortal del cyberbullying que fue acosada mediante la difusión de un video sexual*. <https://www.ciberbullying.com/cyberbullying/2012/10/31/felicia-garcia-una-nueva-victima-mortal-del-ciberbullying-que-fue-acosada-mediante-la-difusion-de-un-video-sexual/>
- Salvador, C. (19 de septiembre de 2023). *Por primera vez detienen a un hombre por el delito de ciberacoso contra una adolescente en Quintana Roo*. <https://www.infobae.com/mexico/2023/09/19/por-primera-vez-detienen-a-un-hombre-por-el-delito-de-ciberacoso-contra-una-adolescente-en-quintana-roo/>
- SEP (2023). *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica*. https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/Manual%20protocolo/kNXgmVM2YP-M_AE04.12.23_REV.pdf
- SEP (2022). *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela. Fichero de Actividades Didácticas*. https://dggeyet.sep.gob.mx/convivencia_escolar/fichero/FICHERO_Promover_la_Cultura_de_Paz.pdf
- StopBullying.gov (30 de marzo de 2021). *Why Some Youth Bully*. <https://www.stopbullying.gov/bullying/why-some-youth-bully>
- VOCETYS/Campus Tijuana (12 de noviembre de 2019). *Redes sociales, detonantes que incitan al suicidio de adolescentes y jóvenes*. <https://www.cetys.mx/noticias/redes-sociales-detonantes-que-incitan-al-suicidio-de-adolescentes-y-jovenes/>
- WHO/HBSC (2024). *A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/376323/9789289060929-eng.pdf?sequence=2>

Las desigualdades de género en la educación

Aurora Furlong y Zacaula^{*}
Miguel Ángel García Roque^{**}

Resumen: La educación es un derecho importante no sólo para el desarrollo económico de los países sino también para el crecimiento personal de cada individuo. En México, constitucionalmente la educación es un derecho, sin embargo, las mujeres tienen más dificultad de terminar estudios universitarios porque además de estudiar, cumplen las tareas históricamente impuestas por razones de género como el cuidado de los más pequeños o de algún familiar enfermo, ancianos, labores domésticas, entre otras actividades, de esta manera, socialmente se les excluye de un derecho fundamental. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio es analizar la importancia de la educación en la sociedad y mostrar cómo pese a que es una herramienta liberadora, no se privilegia como un derecho para las mujeres quienes aún sufren violencia, discriminación e inferiorización, situación que se agudizó y se hizo más evidente durante la pandemia, donde no sólo se mostraron las brechas digitales y educativas sino también se agudizaron problemas de desigualdad y violencia de género. Pese a lo anterior, existe una incorporación creciente al mundo laboral asalariado y un sensible incremento en los niveles educativos, aunque este proceso no está exento de múltiples contradicciones.

Introducción

La educación es un elemento importante en la naturaleza humana, junto con la curiosidad y creatividad, las personas han buscado responder a distintos cuestionamientos desde sucesos ambientales, hasta los acontecimientos sociales con el objetivo de comprender el entorno social, cultural, económico y político.

El desarrollo de los individuos ha pasado por distintos métodos y mecanismos para interpretar la realidad. Tal es el caso de la experiencia empírica que en cierto momento ayudó a entender el comportamiento, acontecimientos

^{*} Profesora en la Facultad de Economía de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: zfurauro@yahoo.com.mx

^{**} Docente en la Universidad Interserrana del estado de Puebla, Chilchotla. Contacto: miguel.caballero.roque@gmail.com

sociales y naturales. Pero ello no bastó para comprender la totalidad del espectro natural y social, de esta manera toma relevancia la educación como una práctica que puede explicar la realidad e impulsar la comprensión del contexto e incidir en él.

La educación ha sido un pilar fundamental en la construcción de las sociedades. Son las colectividades, cuestiones sociales, culturales y políticas que están en constantes cambios, por tanto, es deber de las personas comprender estas transformaciones con el objetivo de alcanzar un bienestar no sólo cultural o económico sino también social para transformar y mejorar las interrelaciones existentes en la sociedad.

González Casanova, Freire, Bruner entre otros enfatizan sobre el desarrollo del pensamiento crítico de la educación a través de una mirada analítica con sentido social, relevando la gratuidad de la educación en todos los niveles institucionales para lograr la transformación de las sociedades. David Ausubel mediante su teoría menciona que,

“aprender significa que los nuevos aprendizajes conectan con los anteriores; no porque sean lo mismo, sino porque tienen que ver con estos de un modo que se crea un nuevo significado. Por eso el conocimiento nuevo encaja en el conocimiento viejo, pero este último, a la vez, se ve reconfigurado por el primero. Es decir, que ni el nuevo aprendizaje es asimilado del modo literal en el que consta en los planes de estudio, ni el viejo conocimiento queda inalterado. A su vez, la nueva información asimilada hace que los conocimientos previos sean más estables y completos” (Torres, 2016).

Foucault señala que el conocimiento deviene de la experiencia material en donde la realidad presenta una sociedad dada, y se define a través de los discursos hegemónicos, pero también por la articulación de la visión de los oprimidos que él les llama “conocimientos subyugados”, en esta forma los discursos de las mujeres no están considerados por la sociedad en su conjunto, o bien no han sido visibles, obviar el aporte desde la visión de las mujeres significa distorsionar el campo de estudio, análisis y reflexión. En el mismo sentido Freire (2002) señala que:

“La pedagogía dominante es la praxis de las clases dominantes, los métodos de opresión no pueden servir a la liberación del oprimido, la educación como práctica de la libertad, postula una pedagogía del oprimido no pedagogía para el sino de él” (Pág. 06)

Sin embargo, la mayoría de las mujeres están anónimas en la teoría, pero integradas en los diversos sectores económicos a través de su trabajo y aportaciones, desde su educación, participación política, movilización o liderazgo que es el referente inmediato de cualquier investigación, ya que la enseñanza vista desde el ángulo de la teoría de género, no solo las involucra en una nueva corriente de pensamiento, sino que lleva implícita la esencia de colocar en un lugar relevante al ser humano, independiente de su sexo y género, de tal suerte que históricamente oprimidas deberán crear una pedagogía desde sus derechos.

Es así como la educación vista desde la interpretación de la teoría de género, resulta ser revolucionaria y transformadora. Recordemos que las mujeres son las primeras educadoras en la vida y el crecimiento de las generaciones, lleva consigo una enseñanza que transmite conocimientos, muchos de ellos reservados y exclusivos pero legitimados por la neutralidad.

La educación vista desde el ángulo del género, representa una complejidad y subyace en el proceso un carácter multidimensional debido a que se puede realizar una interpretación desde distintos ángulos de la realidad que nos puede brindar la posibilidad de ampliar nuestra percepción, sin embargo, en tanto inmerso en el contexto económico neoliberal vemos que esta amplitud se revierte ya que se ajusta y acota a los intereses de lo masculino, por tanto, la mayoría de las mujeres intervienen en él en condiciones de desventaja, ya que se evalúan un sinnúmero de aportaciones femeninas desde el racero masculino.

La educación es un proceso individual, pero a su vez está inmersa en lo colectivo. Esta puede contener contradicciones ya que al estar dentro del modelo económico neoliberal, se encuentra sometida a la coerción e imposición de características machistas y androcéntricas que es parte de la naturaleza del capitalismo, es representar al poder de otros quienes la transforman en pro de sus beneficios, impidiendo el desarrollo del proceso de concienciación (Freire, 2002) de las personas, sobre todo de las mujeres a quienes el propio sistema económico les impide una formación educativa superior pese a ser un derecho fundamental.

Por otro lado siendo un proceso concienciador (Freire, op.cit.) crea un pensamiento de liberación a través de la comunicación horizontal entre las personas crea proceso de aprendizaje liberadores en pro de la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo capaz de transformar la sociedad, y construir una sociedad igualitaria y justa para las sociedades.

Las mujeres tienen todo en desventaja en la sociedad patriarcal neoliberal, ya que se les impone una educación de rasgos de dictadura que las obliga a aceptar no solamente su rol de género, sino una serie de arbitrariedades y abusos de poder, independientemente de su clase o raza. De ello deviene

la sumisión y autoevaluación porque es parte de la educación con valores ajenos a lo femenino.

Por ello se habla de una fragilidad en el proceso educativo de las personas, debido a que no todos tienen las mismas oportunidades para educarse y aprender, no sólo por la falta de recursos económicos, sino también por la discriminación en contra de lo femenino, lo pobre el color de piel o la orientación sexual, negando este derecho, porque antes que todo se les imponen aquellas tareas que culturalmente son “exclusivas de las mujeres” dentro de los hogares como el cuidado de niños y tareas domésticas, argumentando su debilidad y excluyéndolas de un derecho fundamental como es la educación.

Educación para la transformación social.

La educación forma parte del entorno económico, geográfico, político y social de cada región, estas diferencias se acentúan cuando se analizan zonas específicas, por tanto, el camino que tome la educación partirá de las condiciones de cada lugar, de cuestiones sociales, culturales incluso naturales, nos referimos concretamente a las zonas rurales y de los pueblos originarios.

En México, como en cualquier país, la educación tiene un papel fundamental en el desarrollo de la sociedad. Con ella se logra comprender el contexto social, económico, político e histórico y todo aquello que sea considerado como relevante. La educación, por tanto, debe ser la expresión de un proceso humano y no un privilegio, sino un derecho de cada pueblo sin discriminación para la construcción de una humanidad nueva donde lo femenino, lo económico y la raza no sean motivo de exclusión.

El desarrollo actual y el despliegue de la tecnología en el contexto actual, se sigue considerando una mala inversión educar a la mayoría de las mujeres. Además, su aportación al capital sigue siendo invisible, aún después de la pandemia cuando muchos hombres proveedores de las familias quedaron sin trabajo o murieron y ellas retomaron las responsabilidades de subsistencia.

Si bien el sexo, se puede entender desde el punto de vista anatómico-biológico, es el proceso de socialización el que logra racionalizar la asignación de roles entre hombre y mujeres construyendo los géneros masculino y femenino es la construcción de lo humano. Además, la diferenciación sexual al que se le van asignando límites sociales y que varían cultural e históricamente se construyen y son reforzados por las instituciones en sus aspectos económico, social, político y religioso.

De hecho, todas las instituciones manejan una imagen para la sociedad, de manera implícita con lenguajes y símbolos determinados pero discriminatorios. Los estudios y movimientos feministas y de género, han logrado cambiar los límites de la historia, haciendo uso de técnicas y perspectivas,

ayudando a comprender los cambios moldeados que realizan una jerarquización sexual y desigual, de esta forma las actitudes de mujeres y de hombres son aprendidas como aprendida es la discriminación e inferiorización por motivos de género.

Durante la pandemia provocada por el Covid-19, la educación debió ser un derecho para todos con el objetivo de reflexionar y transformar un sistema decadente y altamente injusto para la mayoría, en particular para las mujeres. Sin embargo, ante la reclusión, se hicieron presentes las brechas, educativas, tecnológicas y de género, donde las mujeres fueron las más vulnerables y violentadas.

Al final de la pandemia era necesario plantear un panorama sobre el contexto que estamos viviendo, pero sobre todo conocer las propuestas sobre una posible y verdadera educación transformadora, mediante un proceso de empoderamiento y enriquecimiento ideológico social para el impulso de una reflexión crítica, educativa y contemporánea acorde al proceso de construcción y libertad del pensamiento en manos de las poblaciones, ya que fueron justamente en las mujeres que recayó la mayor responsabilidad, sin que esto fuera reconocido socialmente.

Educación y trabajo.

Desde mediados del siglo XX, para el estado mexicano la educación no ha tenido gran relevancia dentro de la agenda política. Sobre todo, en 1968 con la masacre de cientos de estudiantes en la plaza de las tres culturas en Tlatelolco y después el 10 de junio de 1971 con el operativo denominado “halconazo” donde cientos de jóvenes fueron reprimidos por un grupo paramilitar entrenados por la policía.

Si bien el Estado debe garantizar una educación de calidad, así como los mecanismos para su aseguramiento, que contengan políticas para el progreso del aprendizaje además de apoyar la investigación científica y tecnológica, en México esto se ha realizado parcialmente, lo cual se refleja en el presupuesto asignado al rublo educativo, el cual se ha mantenido sin cambios significativos e incluso ha disminuido en rublos como la educación para adultos (-35%), la educación superior (-14%) y la educación básica (-6%) (IMCO, 2023).

Lo anterior se contrapone con lo marcado en el artículo tercero constitucional donde se establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado, así como sus distintos extractos impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior de manera gratuita en un ambiente de armonía, donde los individuos puedan desarrollar sus

facultades como seres humanos con el objetivo de comprender su realidad y transformarla.

Sin embargo, aún existe una gran desigualdad educativa, económica y social y sobre todo de género a partir de ver en lo femenino lo inferior.

“En México hay 34.8 millones de niños, niñas y jóvenes entre tres y 18 años que, por su edad, deberían asistir a la educación obligatoria. De ellos, 6.4 millones no asisten a la escuela (18%). La mitad de los estudiantes que no logran acceder a la educación formal pertenecen a algún grupo desfavorecido, tales como las comunidades indígenas, personas con discapacidad, población rural y afrodescendiente” (IMCO, 2024).

Además “solo uno de cada tres jóvenes que inició la primaria logrará llegar a la universidad... cuatro de cada 100 entre las personas con discapacidad y tres de cada 100 de aquellos que hablan alguna lengua indígena” (IMCO, 2024). Así, la cantidad de personas que logran concluir sus estudios son porcentajes muy bajos.

La falta de oportunidades para las jóvenes hace que se vuelva complicado el desarrollarse en el medio educativo, y no es para menos, cuando una gran cantidad de estudiantes tienen que desenvolverse en medios difíciles, agreguemos el hecho de que muchos tienen que laborar a la par de realizar sus estudios:

“Hay más de 9 millones de jóvenes que trabajan o buscan un empleo. La mayoría De los cuales, (48.8%) de los jóvenes que tienen un empleo laboran entre 35 y 48 horas a la semana y 44.9% de ellos tiene una remuneración máxima de \$5 mil 186 pesos mensuales” (IMCO, 2022).

De este modo muchos jóvenes se han incorporado al trabajo asalariado, generalmente mal remunerado, flexible y precario. Así lejos de brindar estabilidad crea incertidumbre, desestabilidad emocional y violencia en la población en un contexto de crisis económica y de transformación del mercado laboral.

Por otro lado, las condiciones de empleo para las mujeres suelen ser jornadas laborales muy largas y exhaustas, impidiendo que puedan desarrollarse en alguna preparación que les proporcione mayores ingresos. Esto obliga a realizar otras actividades para complementar y poder subsistir, lo cual merma el tiempo que pudiesen dedicar al estudio, según el INEGI.

“Los hombres dedican cada semana 16 horas al trabajo del hogar y de cuidado no remunerado, mientras que las mujeres destinan 40 horas a estas actividades. Además, 17.2 millones de mujeres mexicanas se dedican exclusivamente a las tareas del hogar, en contraste con los 992 mil hombres en esa situación. Es decir, hay 17

veces más mujeres que hombres dedicadas por completo a las labores del hogar. Las fuentes que respaldan estas cifras son del INEGI y del IMCO, las cuales destacan que el 24 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB) en México proviene del trabajo no remunerado realizado por las mujeres” (Raible, 2024).

Con esta información se observa que en el caso de las mujeres que realizan trabajo doméstico lo combinan con el trabajo asalariado o los estudios, las cuales van mermando su salud física y mental, debido a la cantidad de estrés que tienen que vivir y desempeñar una complejidad de actividades. Por otro lado, Colom González (1993), destaca que, como consecuencia del actual proceso de precarización del mercado de trabajo, y de la transformación social, tecnológica y organizacional de las actuales sociedades, se espera que el proceso de inserción femenil en el ámbito laboral se constituya en una etapa conflictiva en proceso.

Sin embargo, las mujeres profesionistas contribuyen con un cambio radical expresando en todas las formas de la vida social, a la vez, han abierto espacios en el ámbito público sin existir correspondencia con la contribución de los hombres, entre otras cosas debido a que ellos no tienen participación en la reproducción del trabajo y vida privada (labores domésticas) esto tiende a transformar la cultura en la que ambos géneros siguen reproduciendo esquemas y formas de interacción social tradicionales de desigualdad y discriminación.

Un ejemplo de ello fue que, en 2018, por primera vez el Congreso de la Unión se integró de manera paritaria, y las mujeres conformaron el 48.2% de la Cámara de Diputados y el 49.2% del Senado de la República (INMUJERES, 2021). Se observa entonces que en tema de paridad se está avanzando, pues día a día se implementan nuevas formas, nuevos métodos para que los espacios de cargos públicos sean igualitarios.

La educación tradicional en el neoliberalismo

En México, el modelo económico neoliberal está caracterizado porque prioriza el interés del mercado sobre cualquier otro sector, incluso el educativo. Así las grandes empresas transnacionales, imponen sus intereses y se expanden territorialmente acrecentando el capital privado nacional e internacional. En esta forma el neoliberalismo ha despojado y sobreexplotando todo sector social, bajo la garantía brindada por el Estado que defiende sus intereses por encima de los beneficios para la población, intensificando su participación en las decisiones de políticas públicas e imponiendo cuanto proyecto sea necesario para acrecentar al capital generalmente transnacional. Por conveniencia, los gobiernos neoliberales a su vez han defendido los

intereses del capital en un proceso donde la premisa es acumular y depredar a través de la privatización todo recurso natural y humano a través de los llamados proyectos de muerte.

Actualmente nos encontramos en una situación complicada en cuanto al desarrollo de un sistema educativo en pro de la liberación de la humanidad que responda a cubrir de las necesidades humanas y que en verdad sea para un nuevo proceso de reflexión y construcción que se apoye del desarrollo científico y tecnológico y que garantice el bienestar de la población sin recurrir o reproducir esquemas de discriminación tradicionales excluyentes de la población femenina, pues resulta paradójico ya que la naturaleza del capital es mantener sometida a más del 50 por ciento de la población.

Existen múltiples interpretaciones, posiciones y tendencias de la educación donde se debaten dos proyectos. El primero, pretende generalizar e imponer el modelo capitalista como única opción de enseñanza, ya sea por motivos ideológicos o intereses de cierto grupo o sector de la sociedad cuya característica es estrictamente mercantil en donde existe la tendencia de considerar prioritaria la privatización de la educación y considerarla un negocio. El segundo, enfatiza la innovación, el pensamiento creativo y la reflexión, el interés desde este punto de vista es la educación colectiva y publica como un derecho inalienable de la población inscrito en el artículo tercero de la Carta Magna del país y que debe contener la liberación del individuo.

En materia educativa el modelo neoliberal plantea un bajo desarrollo sobre todo para los países del sur global, imponiendo valores falsos de carácter individualista y deshumanizante. Bajo estas premisas del modelo económico predominante podremos afirmar que ha ido desarrollando la privatización y mercantilización de los derechos más elementales de la población como la educación.

Ello ha provocado que la educación y su acceso se vuelvan para una pequeña elite de los que poseen mayores recursos económicos, acentuando en la población diferencias de clase, raza y género, la academia poco ha respondido al respecto, por tanto, urge el desarrollo de un modelo educativo¹ que estimule en los niños y jóvenes la obtención de un pensamiento crítico, lógico, y propositivo, sobre todo que impulse y dimensione la educación de género y que provoque a la reflexión, análisis, innovación, creación y recreación en contra del anquilosamiento de la educación tradicional.

El proyecto neoliberal en cambio, propone el establecimiento de una economía de libre mercado, sustentada en una serie de premisas:

¹ La Nueva Escuela Mexicana es una propuesta educativa promovida durante el presente sexenio que busca transformar el sistema educativo en México, con la propuesta de mejorar el proceso educativo, así como una mejor reflexión en el estudiantado.

- i. Todo capital es libre y debe tener absoluta movilidad, así como la nula participación del Estado en factores sociales (educación, salud, seguridad, economía).
- ii. Apertura total al capital privado, y ser el que garantice los servicios a la sociedad, y que sean ellos quienes elijan lo que más les convenga; fortaleciendo así la idea consumista en las personas el individualismo y la competencia.
- iii. Con la apertura comercial se agudizan los intereses individualistas del capital.

Observando estas propuestas del neoliberalismo, nos encontramos ante un plano que no es fructífero para la educación, es decir, la orientación que tiene este modelo es privatizar, al proclamar que rechaza la instrucción pública por considerarla un monopolio que impide la participación de otros agentes en el mercado del servicio educativo (Furlong 1986).

“En los términos del proyecto neoliberal se valora el individualismo, la calidad utilidad y la productividad, por lo tanto, la oferta de servicios educativos a nivel profesional, de investigación y el desarrollo tecnológico se encuentran cada vez más supeditados a las posibilidades de intercambio económico” (Romo, 1997).

El panorama que plantea tales afirmaciones solo denota la idea errónea de mercantilizar la educación, trayendo consigo que solo un puñado de individuos accedan al servicio educativo, no provoca a la reflexión, únicamente a la repetición de conceptos sin contenido ni sensibilidad por los problemas sociales. El neoliberalismo educativo proclama que solo unos cuantos deban educarse ser más competitivos y ejercer puestos directivos, generalmente en empresas manufactureras o maquiladoras, y una mayoría solamente acceda a capacitación técnica, acentuando la lucha de clases y de géneros priorizando la educación para los hombres.

Así se reproducen las divisiones y diferenciación educativa donde unos cuantos tendrán mayores ingresos mientras que otros, en el mejor de los casos, logren una educación de nivel técnico con jornadas laborales extenuantes y bajos salarios, sin tener los suficientes conocimientos para ostentar un puesto mejor remunerado o de dirección. Por tanto, la mayoría de la población mientras más ignorante, dócil y manejable será más valiosa para los intereses del capital.

Por lo anterior, es necesario plantear la propuesta sobre una verdadera educación con la cual se pueda obtener un pensamiento crítico, reflexivo

y propositivo, en esta dimensión tenemos por ejemplo el método de María Montessori:

...La maestra necesita una técnica especial para conducir al niño a una disciplina de esta naturaleza, disciplina que le acompañara para toda la vida (...) así el niño se acostumbra a una disciplina que no se limita a manifestarse en el ambiente de la escuela (M. Montessori, 2003).

Donde la libertad es ciertamente muy importante, y para conquistarla, las personas tienen que trabajar de forma independiente y respetuosa. Los estudiantes participan de manera activa en su proceso de desarrollo y aprendizaje y pueden autodirigirse con inteligencia y elegir con libertad².

Se destaca también a otros autores como Pablo Gonzales Casanova (1998) quien menciona que la enseñanza no es para aprobar sino,

... se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Y ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. También debe hacerlo la evaluación como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurre cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos...

Lev Vygotsky con la teoría sociocultural pone el acento en,

...la participación proactiva de los menores con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo...sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social: van adquiriendo nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida (Regader, 2015).

Por su parte, Jerome Bruner con la teoría de las percepciones, dedicó gran parte de sus estudios para demostrar la influencia de las variables cognitivas y motivacionales. De esta manera,

...distingue tres fases en la percepción: 1) Una fase pre-perceptiva, en la que el sujeto está a la expectativa de un determinado acontecimiento, llevado por sus esquemas intelectuales o motivacionales. 2)

² Además, sostenía que cada persona tiene que hacer las cosas por sí mismo, de otra forma no podrá aprender. Así la educación es un proceso continuo, por una motivación interna natural que fomenta la curiosidad.

La fase de la recepción de la información. 3) La fase de evaluación de las hipótesis perceptivas, en la que el sujeto juzga la adecuación existente entre sus expectativas anteriores y la información recibida (Aramburu, 2004).

Otra teoría importante es la de inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner la cual,

rompe con la concepción tradicionalista y academicista del factor “g” y abrir un abanico de posibilidades para las personas, más allá de su vinculación a los estudios y su nivel cultural. En su teoría (...) plantea la existencia de ocho inteligencias: inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal-cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista. Además, define el término de inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2016, pág. 3) (Sánchez, 2020).

Por último, Jean Piaget menciona en su teoría del desarrollo intelectual que:

.... los niños pasan por varias etapas de desarrollo cognitivo, en las que la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno les permiten llegar a conclusiones por su cuenta. Además, de acuerdo con las cuatro etapas de desarrollo se espera que todos presenten el mismo avance al llegar a cierta edad... (UNIR, 2024).

Las propuestas teóricas de la educación desde su base filosófica tienen por objetivo entonces que el individuo rompa con los procesos tradicionales de la educación y se planteen nuevas estructuras las cuales se fundamenten en la praxis, acción y reflexión donde la premisa sea la reconstrucción de la persona. La comprensión y la interpretación del contexto social con el fin de brindar los mejores métodos y técnicas que coadyuven a los procesos educativos, de este modo los autores críticos del modelo neoliberal deben ser estudiados y debatidos, contribuyendo así también a la crítica anticapitalista y por tanto a una, alternativa educativa desde nuestras especificidades económicas, sociales y culturales.

La pedagogía planteada por Freire surge de la crítica al modelo económico capitalista y contra la pedagogía tradicional; esa se orienta en contra de un proceso educativo en la que los estudiantes omiten su palabra, no hay crítica al contexto que viven, es vacía en cuanto a creatividad, es estéril porque

no produce, no incita, no crea y no transforma, por tanto, debe ser sujeto de creación de una nueva educación hacia la igualdad y liberación:

Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución y por tanto sin conciencia, no tiene en ésta algo irreconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres es hecha en nombre de su humanización (Freire, 1974).

Por supuesto el proceso educativo deberá contener la perspectiva de género, la cual ha sido introducida y agregada por las feministas y estudiosas del tema reformulando así la teoría de educación popular de nuestro autor (López, 2008). Al retomar la aportación de Freire a los estudios de género, se hace visible el tema de la aportación económica del trabajo de las mujeres históricamente invisibilizado, ya que a ellas se les han impuesto una serie de tareas, desde su propia naturaleza, se requiere crear y desquebrajar lo hasta ahora planteado económica y culturalmente para ir transformando su realidad, teniendo como eje la sororidad para su propia liberación. (Arrufat, 2004)

Deficiencia del sistema educativo ante la crisis sanitaria del Covid-19.

La pandemia por el covid-19 puso en evidencia una serie de problemas que emergieron con mayor énfasis como la desigualdad, el acceso a nuevas y mejores oportunidades en la educación, salud y tecnología. En este contexto, se evidenció que el país no estuvo preparado para enfrentar un problema de tal magnitud, sobre todo en lo que respecta a los derechos más elementales como la educación y la salud.

El no tener medios adecuados para los requerimientos educativos (acceso a internet y medios electrónicos) provocó gran inestabilidad educativa, maestros y alumnos tuvieron que aprender a manejar plataformas y cambiar las clases presenciales a modalidad en línea, muchos niños y jóvenes tuvieron que abandonar las aulas y casi toda la población sufrió miedo y estrés sobre todo las mujeres jefas de familia quienes sufrieron un aumento de las laborales.

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) solo alrededor del 40% de los hogares en México contaban con una computadora, lo cual

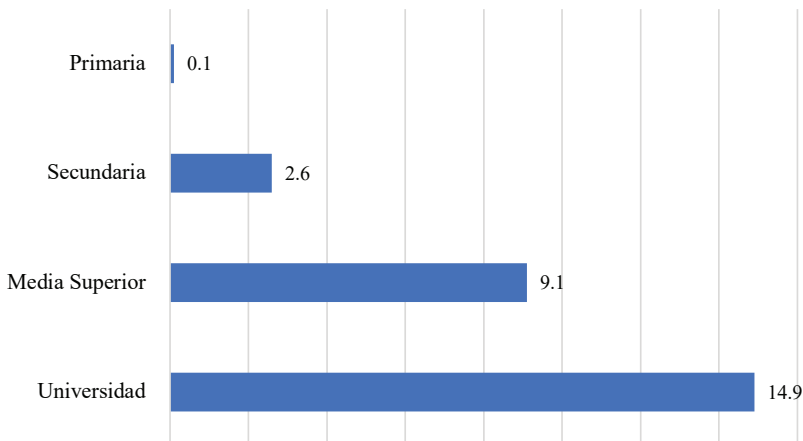
implicaba una brecha digital importante para tener acceso a la educación durante la pandemia, fueron las mujeres las que empezaron a salir en búsqueda de trabajo asalariado (Moreno, 2020) que les permitiera la compra de teléfonos móviles y ordenadoras digitales.

Lo anterior permite caracterizar y analizar el fenómeno de la disponibilidad y uso de las TIC a nivel nacional, permitiendo conocer el panorama del país, así como punto de partida para desarrollar políticas implementadas en mejorar estos índices a nivel nacional tanto en el ámbito urbano, como el rural e indígena.

En palabras de Paola Gómez, secretaria de educación de la UNICEF México comenta: *“...hay una carencia en los mismos estudiantes y docentes que no tienen aptitudes para el estudio en línea o para dictar las clases de manera digital”* (UNICEF, 2020) tal afirmación resulta relativamente acertada, lo que no consideró es que las aptitudes las pueden desarrollar maestros y alumnos como fue demostrado en la práctica ante la necesidad de continuar con los procesos educativos. Sin embargo, no se tenía considerada una situación de emergencia (covid 19) como la vivida por toda la población en la cual las mujeres fueron las más afectadas. De acuerdo con datos de INEGI (2021) 2.5 millones de mujeres de entre 3 y 29 años no se pudieron inscribir en alguna institución educativa por falta de recursos económicos, o por enfermedad más aun por el peso cultural de género que a pesar de los avances tecnológicos se sigue priorizando educar a los hombres.

Gráfico 1.

Porcentaje de mujeres que abandonan la educación, 2022-2023



Fuente: Elaboración propia con datos tomados de REDIM (2024).

La situación de México antes de la pandemia tiene un balance positivo en cuanto a educación básica, ya que la igualdad en el acceso de niñas y niños se consideraba como una brecha prácticamente superada. Sin embargo, a medida que crecen, las niñas y mujeres jóvenes dejan de estudiar (Grafico 1). Este fenómeno se debe a una cultura donde las niñas siguen el camino de vida predestinado donde hay vidas que importan más que otras, como diría Judith Butler (2010), así entre 2019 y 2022 medio millón de mujeres abandonaron la escuela, y 2 de cada 5 no tienen recursos económicos, el matrimonio o el embarazo fueron limitantes para continuar estudiando (Castro, 2023).

La educación en los núcleos familiares fue retomada, incrementando las tareas para la mayoría de las mujeres que además del trabajo doméstico aprendieron y acompañaron a los niños a utilizar medios electrónicos y plataformas educativas.

Es comprensible que en un país donde la política no se encamina a desarrollar procesos de investigación y donde el desarrollo científico y tecnológico esté descuidado, la educación no es prioridad, por otro lado, existe una fuerte tendencia hacia la privatización del conocimiento y el escaso acceso a la educación, hecho muy significativo desde sexenios anteriores que han privilegiado la rentabilidad y la ganancia.

En el contexto de pandemia, la educación retoma su papel de interpretar y resaltar nuevos aspectos para analizar y debatir por parte de docentes y estudiantes, la población en general tiene ante sí, factores fundamentales como el de reconstruirse con el medio que se tiene a disposición, resulta imperativo diseñar estrategias que permitan la búsqueda de alternativas de educación con esquema de género y esté al alcance de todos.

Así el neoliberalismo no sólo se debe entender como un enfoque económico y político sino también social debido a su impacto en la discriminación por género, donde a las mujeres se les impone el cuidado del hogar, siendo las menos privilegiadas dentro del mercado de trabajo donde es más difícil que ocupen algún puesto de alta jerarquía, soportando discriminación salarial, acoso y reduciendo su participación en roles tradicionales.

Conclusiones

La educación es una herramienta primordial para el desarrollo de las personas, sin embargo, bajo el modelo económico neoliberal, ésta se ha sometido a los intereses del gran capital para su acrecentamiento, dando como consecuencia no sólo la mercantilización sino también, individuos más dóciles con pensamiento acrítico, y en esa dimensión la población femenina es la más afectada, solo a través del estudio de la teoría de género y los movimientos feministas se ha logrado impulsar y hacer visible la necesidad de la

incorporación de las políticas más equitativas y justas, pero aún hay mucho trabajo que realizar.

Si bien la educación es un derecho plasmado en la constitución de México, ésta sigue siendo desigual sobre todo para las comunidades indígenas en su mayoría pobres, en donde las mujeres no tienen acceso o es mínimo. La mayoría de las personas de los estados más pobres (Puebla, Oaxaca, Guerrero, Veracruz Chiapas) las poblaciones carecen de acceso no sólo a instalaciones dignas sino también a herramientas digitales, las cuales son necesarias para el aprendizaje y la educación.

Entre hombres y mujeres existe una brecha de desigualdad muy importante. Aunque en los últimos años han ido alcanzando niveles superiores en las universidades, aún subsisten brechas de género que no se han superado, por la discriminación. En la mayoría de las ocasiones, porque antes de estudiar se les ha impuesto cumplir con sus roles históricamente asignados situación que se agrava en el mercado de trabajo con las brechas salariales por la discriminación e inferiorización.

Por lo anterior, se requiere crear estrategias de política feminista actual y futura, para descubrir las posibilidades reales inherentes al género y redefinir y estructurar una dimensión de igualdad política educativa y social que comprenda no solamente el género sino también la etnia, la raza y la clase social, esto significa que hay todo por construir desde la educación con perspectiva de género.

Bibliografía

-
- Aramburu Oyarbide, Mikel (2004). Jerome Seymour Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Arrufat Gallardo, Mireia Las «otras mujeres» y la Pedagogía de la Autonomía de Freire *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 18, núm. 2, 2004, pp. 45-58 Universidad de Zaragoza Zaragoza, España
- Buttler Judith. (2010). La performatividad de género y política democrática radical. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53731?show=full>
- Casanova, A. (1998). La evaluación educativa. Escuela básica. SEP.
- Castro, M. (25 de enero de 2023). El abandono escolar también tiene género. *IMCO*. <https://imco.org.mx/el-abandono-escolar-tambien-tiene-genero/#:~:text=Entre%202019%20y%202022%2C%20medio,que%20son%20diferentes%20entre%20sexos>.
- Colom González, F. (1993). Actores colectivos y modelos de conflicto en el Estado de Bienestar. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (63), 99-122.
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Furlong, A. (2006) Género, poder y desigualdad. BUAP.
- Gardiner, Jean 1999 (comp.), Los padres fundadores, Icaria, Barcelona https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0101.pdf

- INEGI (2021). INEGI presenta resultados de la encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la educación (ECOVIED-ED) 2020. Comunicado de Prensa 185/21. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ECOVIED-ED_2021_03.pdf
- INMUJERES (2021). Las Mujeres y la Participación Política Cuadernillo 2021. *Instituto Nacional de las Mujeres*. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Cuadernillo_2021%20Participacio%C3%ACn%20poli%C3%ACTica_FINAL.pdf
- Instituto Mexicano para la Competitividad (07 de noviembre de 2023). *Falta presupuesto para atender los retos educativos*. <https://imco.org.mx/falta-presupuesto-para-atender-los-retos-educativos/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (11 de agosto de 2022). *El panorama educativo y laboral de los jóvenes en México*. <https://imco.org.mx/el-panorama-educativo-y-laboral-de-los-jovenes-en-mexico/>
- Instituto Mexicano para la Competitividad (22 de enero de 2024). *Desigualdades educativas en México*. <https://imco.org.mx/desigualdades-educativa-en-mexico/>
- Moreno, E. (24 de abril de 2020). La brecha digital: Exclusión social y las clases en línea. *Cholollan*. <https://fmcholollan.org.mx/2020/04/la-brecha-digital-exclusion-social-y-las-clases-en-linea/>
- Pallarès-Piquer, Marc (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Raible Quiñones, M. N. (09 de mayo de 2024). La doble o triple jornada de las mujeres en México. *ITESO, Universidad de Guadalajara*. https://www.iteso.mx/en/web/general/detalle?group_id=5579659
- REDIM (13 de diciembre de 2024). Abandono escolar de niñas, niños y adolescentes en México (2016-2023). *Red por los Derechos de la Infancia en México*. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2024/12/13/abandono-escolar-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-mexico-2016-2023/>
- Regader, Bertrand (14 de junio de 2024). *La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky*. <https://psicologiamente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky>
- Romo, Rosa Martha, Becerra Guadalupe, Refugio Garrido, “Dos procesos de formación: docencia e investigación” en Deslinde, núm. 7, Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras, Monterrey, pp. 23-30 <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826032004.pdf>
- Sánchez, Liana (16 de octubre de 2020). *Educación desde las inteligencias múltiples*. [https://unae.edu.ec/educar-desde-inteligencias-multiples/#:~:text=En%20su%20teor%C3%ADa%2C%20Gardner%20\(2004,inteligencia%20interpersonal%20e%20inteligencia%20naturalista](https://unae.edu.ec/educar-desde-inteligencias-multiples/#:~:text=En%20su%20teor%C3%ADa%2C%20Gardner%20(2004,inteligencia%20interpersonal%20e%20inteligencia%20naturalista)
- Torres, Arturo (13 de diciembre de 2016). *La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel*. <https://psicologiamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- UNICEF (05 de junio de 2020). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. *UNICEF*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>
- UNIR (15 de enero de 2021). *Condicionamiento operante: el aprendizaje mediante asociaciones*. <https://www.unir.net/salud/revista/condicionamiento-operante/#:~:text=Defiende%20que%20si%20una%20conducta,negativas%2C%20la%20probabilidad%20ser%C3%A1%20menor>
- UNIR (18 de abril de 2024). *La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y su impacto en la Educación Especial*. <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/desarrollo-cognoscitivo-cognitivo-piaget/>

La transversalidad de género y su aplicación en los programas educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Irma Flores Vázquez*

RESUMEN : La transversalidad desde la perspectiva de género tiene que ver con los cambios realizados dentro de las Universidades y la evaluación de las políticas públicas, de tal manera que sea incluida en todos los niveles como es el caso de la importancia que las universidades le dan a este apartado, esta Universidad cuenta con un Centro de Estudios de Género, un espacio académico de investigación, docencia y extensión sobre los estudios de género adscritos a la Facultad de Filosofía y Letras de nombre Dirección de Igualdad de Género, la cual fue fundada el 14 de febrero de 1995 y la Dirección Institucional de Igualdad de Género, fundada el 25 de julio de 2020. Desde entonces se han especificado líneas de investigación, entre el estudio de las masculinidades de un enfoque poco estudiado.

Con este estudio se organiza el enfoque de la transversalidad de género, que intervienen en la articulación de los circuitos con los que se dota del sentido la educación y transversalidad de género. De tal manera que el objetivo de estudio es analizar la transversalidad de género desde un enfoque teórico que emana de su aplicación a través de los programas educativos en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

De acuerdo a todo lo planteado, desde la perspectiva de género dentro de las universidades, nos damos cuenta que es imprescindible trabajar la transversalización de género desde la planeación y estructura institucional, en todos y cada uno de los espacios de la vida universitaria.

Palabras Claves: Transversalidad, Género, Educación Superior, Planes de Estudio.

*Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: irmavasquez-5@hotmail.com

Introducción.

El informe del dos mil diecinueve sobre la educación obligatoria en México, nos menciona que en nuestro país está garantizado constitucionalmente el derecho a la educación de calidad para todos, establecido en el artículo tercero Constitucional se sustenta en los principios identificados en las literaturas nacional e internacional sobre el tema y además incorpora el principio de mejora constante. En tal sentido, el documento aprobado en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, convocada por la Unesco Paris, 5-9 de octubre 1998, establece literalmente que:

“Esta reestructuración de los planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativa a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas”

Considerando la inquietud del tema de transversalidad de género puede ocasionar dentro del currículo como trabajo de cada una de las academias, es necesario aclarar que éstas se encuentran establecidas en el programa del modelo Universitario Minerva, plasmado desde el sentir de la comunidad universitaria sobre la renovación y actualización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Conforme los objetivos del Plan General de Desarrollo Institucional en la búsqueda de una mejora constante de la calidad académica y de pertinencia con la sociedad.

Por lo cual el objetivo de nuestra investigación es analizar la importancia de la transversalidad de género desde un enfoque teórico que emana de las inquietudes, producto de las necesidades de los estudiantes y docentes a nivel superior, el cual se centra principalmente en el análisis de las desigualdades de género y principalmente en la facilidad para erradicarlo o las barreras que surgen en el proceso de su incorporación en la educación superior, para finalmente difundir los acontecimientos y sus resultados obtenidos para sensibilizar a la población estudiantil y docente sobre la problemática en cuestión. Objetivos que se pretenden alcanzar utilizando el método empírico ya que las suscritas se basan en los acontecimientos de los cuales hemos sido testigos al pertenecer a la academia de Derecho Social del Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, así mismo, el método histórico nos hace darnos cuenta con la observación de la transformación de la educación en

favor de la transversalidad de género y su inserción en el ámbito educativo, las distintas barreras y facilidades para su correcta aplicación.

Concepto y análisis de género.

En este marco podemos apelar a varias definiciones institucionales que coinciden en lo sustantivo. El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en su Reporte de septiembre de 1997 definió el género en el mainstream de la siguiente manera:

De acuerdo con el Reporte del Consejo Económico y Social 1997.A/52/3,18 de septiembre 1997. Chapter IV mainstreamin the gender perspective intro all policies and programs in the United Nations System¹, que a la letra dice:

“El mainstream de la perspectiva de género es el proceso de evaluar las implicaciones que tiene para hombres y mujeres, cualquier acción que se planifique, incluyendo las de tipo legislativo, las políticas o los programas de todas las áreas y a todos los niveles. Es una estrategia para hacer de las experiencias y necesidades o intereses de hombres y mujeres una dimensión integral en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, sociales y económicas a fin de que hombres y mujeres se beneficien por igual y desaparezca la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad de género.”

De todo el aparato conceptual del feminismo teórico, el concepto de género ha tenido una especial incidencia en las ciencias sociales y las humanidades, incluida la historia de la medicina y de la ciencia. El género, considerado como una categoría de análisis científico, ha permitido contemplar a los sexos como entidades sociales, políticas y culturales, superando las limitaciones del concepto de sexo como algo natural, primario, esencial y aparentemente, sometido a escasas transformaciones históricas: Género es una palabra que tiene en castellano diversos significados, unos alejados y otros ambiguamente conectados con su compleja definición feminista (expresada en idioma inglés con la palabra gender). (María Molier 1983).

El concepto, o categoría, de género integra tres componentes fundamentales; un componente estructural, que hace referencia las formas de organización social y división del trabajo; un componente simbólico que se expresa

¹ Capítulo IV Transversalidad de la perspectiva de género en todas las políticas y programas del Sistema de Naciones Unidas.

en nuestra sociedad mediante atributos asociado a dos formas ideales del ser humano y que se aplica tanto a personas como a cosas y conceptos abstractos. Y, por último, un componente individual que afecta a la identidad de las personas y la forma en que éstas se reconocen a sí mismas y a sus propios cuerpos. (Ortiz Tereza 1996 pag.17, 18)

Educación y transversalidad de género.

La educación puede mejorar estas condiciones para el desarrollo de la mujer es de todos conocido que el sistema educativo es una agencia fundamental en la formación de estructuras mentales que contribuyen al mantenimiento de las relaciones de poder. Este mantenimiento de las relaciones se apoya en diversos mecanismos tales como elementos pedagógicos (Currículo oculto y formal, su forma de transmisión), así como en la estructura organizativa (jerarquía de niveles y cursos, etc.). A pesar de esto, los procesos de diferenciación en el sistema de educación conducen a diferentes maneras de conciencia e identidad para las distintas clases sociales y también para los géneros. Para Bourdieu, la escuela es la trasmisora de lo que podría denominarse “*la cultura legítima*” Esta permea las diversas clases sociales, aunque de diferente manera y con distintos efectos. Es decir que el sistema educativo impone el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante, en este caso la del género de los varones y la legitimidad de su propia cultura. (Trejo Sirvent 2015)

El eje transversal por su parte corresponde a líneas generales que orientan la transversalidad de un currículum. Representan objetivos educativos y contenidos que tienden a ser recurrentes en un currículum (Boggino 1995.)

En los planes de acción para las etapas primera y segunda del programa mundial se determinaban para promover la educación en derechos humanos en una serie de sectores concretos. Deberían hacerse esfuerzos para reforzar la puesta en práctica mediante las siguientes estrategias: Se señalan seis estrategias de las cuales se mencionarán una de ellas que corresponde a la número seis.

De acuerdo con el programa mundial para la educación en derechos humanos en su tercera etapa celebrada en Nueva York y Ginebra. En el 2017 nos dice que hay que *promover la integración de la educación y la formación en derechos humanos en los planes de estudios de las escuelas y en los programas de formación. Deberían hacerse esfuerzos para integrar y generalizar la educación en derechos humanos en: los planes de estudio, por ejemplo, determinando si la educación en derechos humanos es una asignatura independiente o transversal y si es obligatoria u optativa; los procesos de enseñanza y aprendizaje; los libros de texto y los materiales didácticos y de aprendizaje; y el entorno general de aprendizaje y de trabajo.*

Universidades son los representantes con más responsabilidad en la formación integral de la personalidad de los jóvenes; debe ser el entorno crucial para la educación en incorporar la transversalidad de género dentro de la educación corrigiendo cualquier tipo de inequidad social.

Por lo anteriormente mencionado es indispensable cuestionarnos desde una perspectiva de derechos humanos ligada a la educación, ¿Por qué se ha formulado un programa mundial para la educación en derechos humanos?, Con el objeto de promover la ejecución de programas de educación en la esfera de los derechos humanos, para que el disfrute de estos derechos sea una realidad en todas las comunidades, el programa mundial tiene por objeto promover una visión común de los principios y metodologías básicos de la educación de derechos fundamentales, proporcionar un marco concreto para la adopción de medidas y fortalecer las alianzas y la cooperación desde el nivel internacional hasta el de las comunidades.

Política pública.

Las políticas transversales no remplazan los movimientos y medidas específicas a favor de las mujeres; todo lo contrario, éstas se conservan para acompañar a las estrategias transversales. Todas las instancias deben integrar la perspectiva de género por lo que se hace necesaria, además de la imprescindible voluntad política, la sensibilización y formación en el conocimiento de la situación de las mujeres y hombres, el análisis de las barreras que dificultan el acceso a la plena participación en la vida económica social y política y la elaboración de medidas que apuesten a la equidad de género.

La incorporación de la perspectiva de género en las políticas públicas ha tenido como objetivo visibilizar y corregir las desigualdades e inequidades de género a través del compromiso explícito del Estado de revertir las desigualdades presentes en la sociedad; asimismo, transformar las relaciones de género. La incorporación del enfoque de género en las políticas públicas ha sido identificada, también, como una estrategia para incrementar la eficacia y eficiencia de las mismas; construir políticas públicas más equitativas y mejorar su focalización; promover la participación ciudadana; fortalecer la democracia y contribuir a la modernización del Estado y la gestión pública. (Ximena Solar y Gloria Ochoa 2011).

A partir de estas concepciones y de los retos sociales, económicos, políticos y culturales, que el Estado se ve en la necesidad de estructurar políticas públicas educativas que den una respuesta clara y articulen estas nuevas demandas. No importa en qué momento inicia la construcción de una política educativa, hay que reconocer que, en nuestro país, han sido diversos actores capaces de impulsar distintas acciones para la construcción de estas políticas

de perspectivas de género, en nuestro entorno académico, la sociedad civil organizada, el funcionario, tienen la convicción de que cuando se incorpore los ejes transversales de perspectivas de género dentro del currículo, se formen jóvenes íntegros para sociedad con respeto a nuestros derechos como seres humanos entre mujeres y hombres.

La Ley General la igualdad entre mujeres y hombres (LGIMH, 2006), en su artículo 4 Fracción VII define la transversalidad como:

“el proceso que permite garantizar la incorporación de la perspectiva de género con el objetivo de valorar las implicaciones que tiene para las mujeres y los hombres cualquier acción que se programe, tratándose de legislación, política pública, actividades administrativas, económicas y culturales en las instituciones públicas y privadas”.

La transversalidad de género tiene el objetivo de mejorar, desarrollar, evaluar y poner en marcha los mecanismos institucionales que garanticen la incorporación de la perspectiva de género en todo el ciclo de la política pública y la cultura institucional, así como los programas, proyectos y servicios que impulsen las instituciones de Gobierno.

El Instituto Nacional de las Mujeres en su glosario para la igualdad de género nos dice que para materializar la transversalidad de la perspectiva de género en el servicio público es necesario implementar estrategias diagnósticas con información desagregada capacitación en materia de género, planeación, monitoreo y evaluación de las políticas públicas.

Consideramos que estos lineamientos constituyen un nuevo referente para la elaboración de políticas y favorecen en principio el reconocimiento de las mujeres como actoras sociales con derecho a participar en los espacios públicos donde se identifican y constituyen las necesidades sociales y a ser interlocutoras del Estado. Por otro lado, permiten pensar en mecanismos para contrarrestar la presión a la exclusión de los actores sociales con menos poder, entre ellos las mujeres. Posibilitan, igualmente, analizar el sentido de las acciones del Estado en referencia a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de género. (Guzmán, Virginia 1997)

Políticas públicas en el marco de la BUAP

La perspectiva de género que se están realizando en nuestra casa de estudios. De acuerdo a todo lo planteado la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) en cuestión de género ha establecido sus planes de trabajo como marco limitante de involucrar la importancia de la transversalidad de género y trabajarlo dentro de las academias de cada una de las materias.

Nuestra Benemérita Universidad Autónoma de Puebla tiene un centro de Estudios de Género, un espacio académico de investigación, docencia y extensión sobre los estudios de género fundada el 14 de febrero de 1995 así como La Dirección Institucional de Igualdad de Género. El Centro de Estudios de Género (CEG) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, es un espacio académico de investigación, docencia y extensión sobre los estudios de género que en primer término atienden a las víctimas o personas que tengan conocimiento de actos de discriminación o violencia de género, con la finalidad de orientar y brindar la información necesaria acerca de los procedimientos y las instancias a las que pueden acudir y dar seguimiento a la situación que dio origen a ciertos actos de discriminación o violencia de género; por lo que respecta a la Dirección Institucional de Igualdad de Género (DIIGE) fue creada con la finalidad de impulsar en nuestra máxima casa de estudios en la inclusión de la Perspectiva de Género en todas las tareas sustantivas y adjetivas de la institución, que tiene como meta principal la de garantizar una convivencia en la comunidad universitaria libre de toda violencia y discriminación en razón de género.

La BUAP asumió el compromiso de fomentar una vida libre de violencia dentro de la comunidad universitaria implantando acciones para poder promover la igualdad de trato y de oportunidad entre mujeres y hombres.

Con la participación de integrantes de la comunidad universitaria, la institución desarrolló un Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP en fecha noviembre del dos mil diecinueve y que conlleva la integración de las Unidades de Género en las Escuelas, facultades e institutos, así como dependencias Administrativas.

Se deberá tener conocimientos básicos sobre Perspectiva de género, no discriminación y derechos humanos, habilidades de sensibilización y formación e igualdad de género.

Entre sus funciones, deberán informar y orientar, así como conocer los procedimientos señalados en el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género, así mismo en el plan institucional de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, se establece como parte de sus objetivos, Impulsar la cultura de inclusión y género en el 100% de los programas educativos de posgrado a través de cursos, charlas, talleres, entre otros, al 2025. (PDI BUAP 2021-2025)

Teniendo en cuenta lo antes mencionado y por ser este el objetivo de esta investigación, en este estudio se desarrolló un análisis de contenido de carácter exploratorio donde hemos encontrado la resistencia para asistir a los talleres denominados “transversalización de género en los programas de asignaturas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.” de la facultad de Derecho y Ciencias Sociales, por lo que se analizaron los datos que a continuación se presentan.

Capacitación docente para la transversalización de género en los programas de educación superior.
(Derecho Económico y Fiscal)

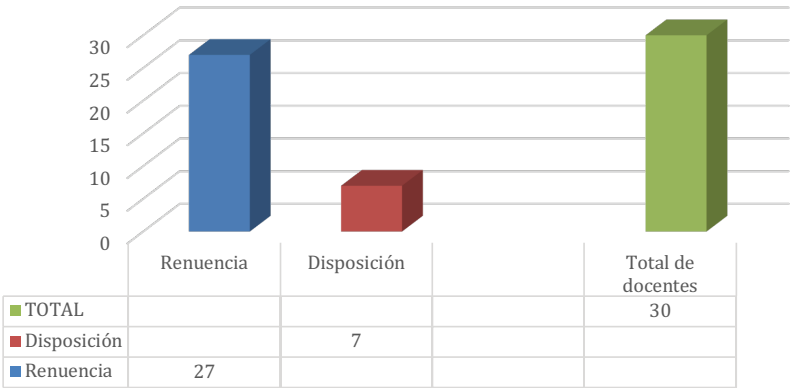


Tabla realizada con datos recabados de la Academia de Derecho Económico y Fiscal de la BUAP 2023.

Capacitación docente para la transversalización de género en los programas de educación superior.
(Derecho Constitucional)

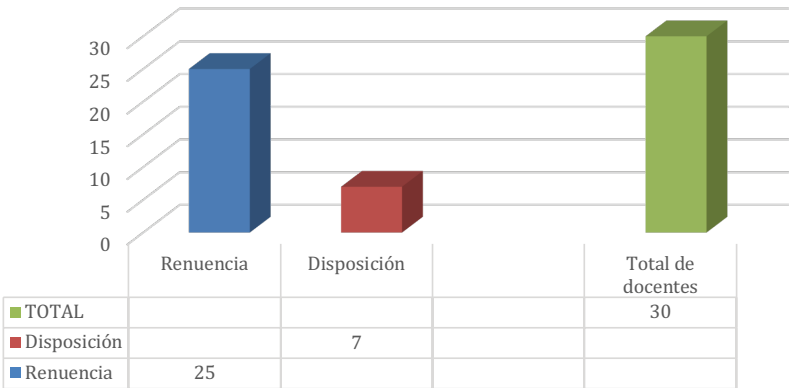


Tabla realizada con datos recabados de la Academia de Derecho Constitucional de la BUAP 2023.

Capacitación docente para la transversalización de género en los programas de educación superior.
(Derecho Social)

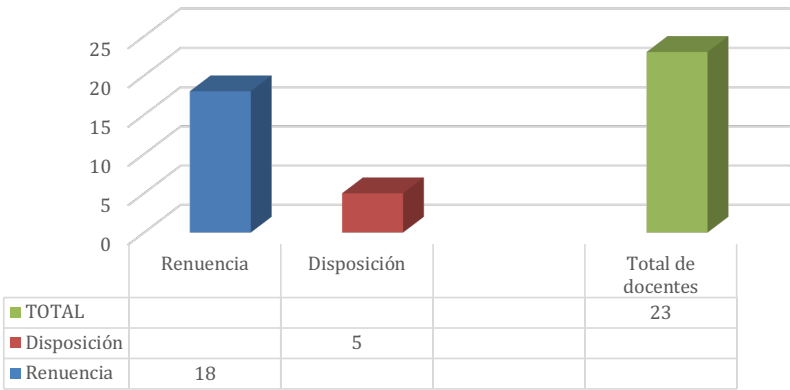


Tabla realizada con datos recabados de la Academia de Derecho Social de la BUAP 2023.

Capacitación docente para la transversalización de género en los programas de educación superior.
(Derecho Civil)

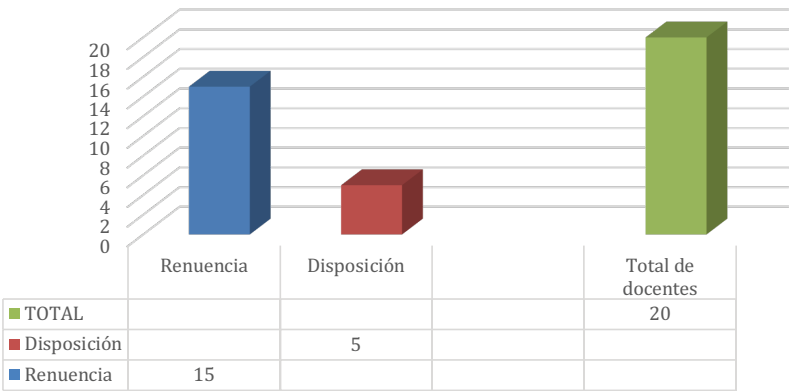


Tabla realizada con datos recabados de la Academia de Derecho Civil de la BUAP 2023.

Como se puede apreciar de las tablas que anteceden, se puede determinar que, a la presente fecha, aun resentimos síntomas de indiferencia ante la problemática planteada, sin embargo, la capacitación a la docencia en materia de género aunado a los programas de estudio, es parte de las estrategias

se sensibilización y que esta a su vez se trata de transmitir a los alumnos, la transversalización de género a través de los planes de estudio.

La Universidad sigue trabajando, en el caso de la facultad de derecho y ciencias sociales, los objetivos son: Sensibilizar a las y los docentes participantes en el Taller “transversalización de la perspectiva de género en los programas de asignaturas de la BUAP” de la Facultad de Derecho sobre la necesidad de la incorporación de la perspectiva de género en la docencia e investigación universitaria.

Reflexionar sobre el androcentrismo dominante en el ámbito universitario y proporcionar herramientas conceptuales, teóricas y metodológicas para introducir una perspectiva de género en la actualización de los programas de asignaturas de las y los participantes del Taller de las diversas licenciaturas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. En este sentido, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, específicamente la Academia de Derecho Social, se da a la tarea de formar una Comisión de Educación para la transversalización de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio de derecho.

Este Taller está formado por un módulo introductorio y tres módulos temáticos y de trabajo; el primer módulo se enfoca en brindar una introducción en torno al tema de la Perspectiva de género, vinculándoles con ese marco teórico conceptual y metodológico desde la revisión de los conceptos relevantes y desde la lectura de diversas autoras representativas, además se incorpora en ese módulo un ejercicio de autoevaluación al respecto de los conceptos clave y herramientas necesarias para proceder a la revisión y actualización de los programas de asignatura.

El segundo módulo, se centra en la elaboración de las competencias bajo la perspectiva de género. Para ello, se presentan materias útiles para el reconocimiento de la formación por competencias y sobre todo cómo se elaboran las competencias que deben integrarse en los programas, ahora, desde una perspectiva de género como eje transversal. Se retoma en el módulo la necesidad de ubicar los niveles cognoscitivos, las habilidades, los conocimientos y las actitudes que se espera sean desarrolladas en cada asignatura, ubicándola curricularmente y relacionamente con otras asignaturas, previas y posteriores.

El tercer módulo, estará enfocado en la incorporación de Contenidos con perspectiva de género a los programas de asignatura, reconociendo que no se trata de introducir temas nuevos o el tema específico de “perspectiva de género” a cada programa, sino contenidos propios de las asignaturas, bibliografía actualizada y accesible que como cada actualización de programas debe realizarse en todas y cada una de las materias de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Reconociendo los avances logrados por las autoridades y las mujeres que contribuyen la igualdad de género dentro de las Universidades, pero conscientes de lo mucho que falta por hacer dentro de la sociedad, y las nuevas barreras que se presenten y que debemos afirmar que toda esta lucha que hemos venido realizando algún día tendrá los resultados que esperamos, por lo que se recomienda continuar y reforzar las estrategias de sensibilización a través de capacitaciones a los docentes y estos a su vez a la comunidad universitaria, así mismo, la publicidad, difusión y divulgación de esta clase de artículos y resultados de investigación para dar a conocer de las problemáticas que actualmente como sociedad enfrentamos y principalmente para concientizar a la comunidad científica y sociedad en general.

Conclusiones.

La Universidad como representantes de la sociedad tiene el encargo de difundir saberes, fomentar valores y establecer normas de comportamientos; se establecen nuevos horizontes para la educación, para edificar un soporte con nuevos programas que, con equidad e igualdad de oportunidades, brinden a los jóvenes las competencias y autonomía para desarrollarse y pensar en un entorno posible, libre de estereotipos y representaciones desfasadas que respondan a sus necesidades y los que requiere la sociedad actual

Las universidades deben participar en la creación de los nuevos cambios sociales a través de la cultura en favor de la igualdad y democratización de género, basado en los nuevos cambios curriculares a través de los programas de estudios, con respeto y observancia de los derechos humanos de hombres y mujeres cambios que nos solicitan ser aplicados y que en estos momentos son exigidos por la sociedad, entonces el aplicar la transversalidad de género en los programas visualizando distintos fenómenos de la realidad, tomando en cuenta el actuar de hombres y mujeres, donde los estudiantes y docentes identifiquen y analicen las prácticas culturales en torno al género. Dentro de la BUAP como se ha establecido durante el curso de este análisis y discusión desde la perspectiva de género nuevos retos que no son fáciles de implementar, es por esto a pesar de todo se ha venido avanzando. Sin embargo, es de vital importancia incluir a otros actores que tienen relación con todos los problemas como son: las autoridades educativas, las autoridades sindicales, los medios masivos de comunicación y el ámbito familiar, que dan sentido a las experiencias para mejorar la conducta en cuestión de género.

Finalmente, para garantizar lo que sucede en esta casa de estudios es importante siempre la legislación universitaria y dentro de ella encontramos en su marco jurídico y como instituciones encargadas de velar por la transversalidad de género la Dirección Institucional de Igualdad de Género

(DIIGE), que se encarga de como objetivo principal la institucionalización y transversalización de la Perspectiva de Género, así como la atención y prevención de la violencia de género y la discriminación en la Universidad. En este orden de ideas, la oficina de la abogada general de nuestra Benemérita Universidad a través de la unidad de Género de la Dirección de Acompañamiento Universitario, publicó el Protocolo para la Prevención y Atención de la Discriminación y Violencia de Género en la BUAP, en noviembre de 2019, y revisado en julio de 2021; en él se establece la integración de las Unidades de Género de escuelas, facultades e institutos, así como de dependencias administrativas. El Protocolo tiene como propósito contribuir a la erradicación de la opresión de género como la desigualdad, la injusticia y la jerarquización de las personas basadas en el género con el objetivo es promover la igualdad entre los géneros a través de la equidad, y el bienestar de la comunidad universitaria.

Bibliografía.

- Dora I. Munévar y Marta L. Villaseñor, transversalidad de género. una estrategia para el uso político- uso político educativo de sus saberes, Revista de Estudios de Género. La ventana, Universidad de Guadalajara, México 2005.
- Guzmán, Virginia, La equidad de género como tema de debate y políticas públicas”, en: Memoria del foro internacional sobre ciudadanía, género y reforma del Estado, México, GEM, 1997.
- La educación obligatoria en México informe 2019, Informe institucional, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- La síntesis de los tres componentes del concepto de género en HARDING (1986) Y (1996) pp.47-51. Colección Alternativa, 23 Medicina, historia y género Teresa Ortiz Gómez. Medicina, historia y género 130 años de investigación feminista.
- Martínez Vilchis, JOSE (2005) Plan Rector de Desarrollo INSTITUCIONAL UAEM, MÉXICO.
- Modelo Universitario Minerva, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Primera edición, Puebla-México, 2017.
- Moliner María, diccionario de uso del español María Moliner (3ª ed.) (2 vols.) GRE-DOS, 1983.
- Plan de Desarrollo institucional de la Benemérita universidad Autónoma de Puebla 2017-2021.
- Plan de Desarrollo institucional de la Benemérita universidad Autónoma de Puebla 2021-2025.
- Trejo Sirvent, María Luisa; Llaven Coutiño, Gabriel; Pérez y Pérez, Hugo César, EL Enfoque de género en la educación, Atenas, vol. 4, núm. 32, octubre-diciembre, 2015
- Ximena Solar y Gloria Ochoa, Género y políticas públicas: ¿camino a la transversalización?, revista GERMINA, mayo 2011.

Legislación Universitaria BUAP de apoyo en la investigación.

Ley de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Estatuto Orgánico.

Normas básicas para la integración provisional y del funcionamiento de los Consejos de
Unidad Académica.

Reglamento de la Comisión de Honor y Justicia.

Reglamento de la Defensoría de los Derechos universitarios de la BUAP.

ARTÍCULOS DE
INVESTIGACIÓN



La migración en tránsito por México en un contexto de violencia y pandemia

Equipo México*

Resumen: Durante el otoño de 2020 realizamos trabajo de campo en diferentes estados de México en el marco del proyecto de estudio con enfoque transnacional sobre migración forzada y violencia organizada “*ForMoveProject*”, el cual tiene los objetivos de comparar y contrastar formas de migración forzada y en tránsito, y su interrelación con la violencia organizada tanto en México como en Turquía. En este texto se describen algunos elementos y experiencias sobre el trabajo de campo realizado para dar camino a una reflexión desde la visión de quienes fuimos entrevistadores al aplicar el cuestionario de “*ForMoveProject*”, además se complementó con observación participante moderada en distintos lugares a lo largo de la ruta migratoria por México que suelen frecuentar personas migrantes con origen en naciones centroamericanas y otras. El desarrollo de este trabajo estuvo condicionado por el contexto de la pandemia de Covid-19 y la inseguridad producto del clima de violencia que se padece desde hace décadas en México, las eventuales situaciones de riesgo fueron planteadas desde bases metodológicas de corte sociológico y resueltas gracias a las redes de informantes-enlaces y la cualificación de las y los entrevistadores.

Palabras clave: trabajo de campo, migración forzada, migración en tránsito

* Integrantes del equipo de entrevistadores: Amir Estrada, Marlene Rodríguez, Karla Gutiérrez, Estefanía Gutiérrez, Aranza Climaco, Axel Ortiz, Antonio Amat, Alan Rodríguez, Javier Solís y Eusebio Moto, todas/os estudiantes y egresadas/os principalmente de la Licenciatura en Sociología y otras, en trabajo coordinado por el profesor Dr. Óscar Calderón Morillón de la Facultad de Ciencias Sociales, todos/as de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), bajo la dirección de la Prof. Dra. Stephanie Schütze y la Dra. Ximena Alba Villalever del Instituto de Estudios Latinoamericanos (LAI) de la Universidad Libre de Berlín (FUB) y del Prof. Dr. Ludger Pries de la Dra. Berna Sakaf Zulfikar Savci de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Ruhr en Bochum (RUB) en el marco del proyecto de estudio *ForMoveProject*.

“No lamentar, no retir, no detestar, sino comprender”. De nada serviría que el sociólogo hiciese suyo el precepto spinoziano si no fuera capaz de brindar los medios de respetarlo.

Bourdieu (2010)

Investigando la migración de tránsito en México, comprender para emprender el trabajo de campo

Durante el otoño de 2020 realizamos trabajo de campo con entrevistas estructuradas o encuesta longitudinal estandarizada a personas migrantes en tránsito con origen en las naciones de Honduras, El Salvador, Guatemala, entre otras, y a su vez efectuamos observación participante moderada en diferentes lugares del flujo o rutas migratorias a lo largo de México, este trabajo se realizó en el marco del proyecto de estudio con enfoque transnacional sobre migración forzada y violencia organizada “*ForMove Project*”, el cual tiene los objetivos de comparar y contrastar formas de migración forzada y en tránsito, además de su interrelación con la violencia organizada tanto en México como en Turquía. En calidad de profesor, estudiantes y egresados/as de la licenciatura en sociología y otras de las ciencias sociales fuimos invitados/as a participar en *ForMoveProject* para formar un equipo de entrevistadores para el caso mexicano, a partir de esta experiencia y con base en enfoques propios de nuestra formación académica en ciencias sociales, se describen aquí las experiencias buscando aportar a la comprensión sobre las implicaciones del trabajo de campo con respecto al fenómeno de la migración forzada en tránsito por México.

En primer lugar, debemos mencionar que para emprender este trabajo partimos de un enfoque metodológico que en principio buscar *comprender* (Bourdieu, 2010), al situarnos mentalmente en el lugar donde las personas entrevistadas se ubican en el espacio social, es decir desde una comprensión genérica y genética de las condiciones sociales que originan la situación de la persona, en este caso, de las personas migrantes centroamericanas en extrema vulnerabilidad durante su tránsito por México, para realizar entrevistas con sentido para ellos/as y para la problemática propuesta por *ForMove*. Comprender desde esta experiencia es reconocer en el fenómeno masivo de la migración forzada de personas centroamericanas en tránsito por México, un contexto de extrema vulnerabilidad, motivado por la precariedad económica y violencias producto de la polarización de la sociedad ante los procesos de precarización social, así como de crisis ambientales en su lugar de origen (Castillo Ramírez, 2020). Al mismo tiempo comprender, es tener

un fundado dominio teórico y práctico de estas condiciones sociales, en el sentido de lo planteado por Bourdieu (2010) sobre que el entrevistador o encuestador solo tiene alguna posibilidad de estar verdaderamente a la altura de su objeto si posee al respecto un inmenso saber adquirido, a veces, por la experiencia en investigación y también más directamente conseguido en anteriores entrevistas; cabe señalar en este punto que nuestras posibilidades para este trabajo fueron más gracias a que como equipo e individualmente ya contábamos con experiencias en otros proyectos de investigación social, en especial sobre migración.

En tal sentido también es preciso mencionar que el manejo práctico del campo para esta investigación fue tan crucial como estratégico, crucial porque sin ese saber adquirido para solucionar *qué hacer* en el campo y concretar las entrevistas ante los eventuales riesgos y contingencias, no se hubiera podido avanzar en esta investigación; y estratégico para hacer frente a un campo difícil dadas las condiciones de extrema vulnerabilidad para estas personas migrantes, la vigilancia de las milicias mexicanas a lo largo de la ruta migratoria con fines de deportación, aunado a las implicaciones en la seguridad y la salud de los/as entrevistadores al realizar su trabajo en territorios donde el involucramiento de organizaciones criminales en la gestión de la migración irregular a lo largo de las rutas migratorias en México es más que evidente y por tanto inseguros, sin dejar de soslayarla, a su vez, la contingencia del Covid-19 como variable de ajuste, debido a sus efectos observados en el flujo de la migración por México como el cierre de albergues al público en general y la disminución del tránsito de personas migrantes. Las estrategias que tomamos partieron de comprender estas condiciones sociales para emprender la realización de las entrevistas bajo las circunstancias descritas a continuación.

Preparativos básicos: capacitación, enlaces y el inicio de la persecución

A invitación del profesor Dr. Ludger Pries, en coordinación con la Dra. Stephanie Schütze, la Dra. Ximena Alba Villalever y la Dra. Sakaf Zulfikar Savci, nos presentaron los objetivos del antes mencionado proyecto de investigación “*ForMove*” con el fin de realizar las primeras entrevistas piloto para la calibración de su encuesta longitudinal estandarizada¹. En otra ocasión realizamos una segunda reunión semi virtual donde nos conocimos el equipo completo y las coordinadoras de *ForMoveProject* seguido de una capacitación a lo largo de dos días. En la capacitación se plantearon protocolos de cuidados higiénicos para reducir el riesgo de contagio de Covid-19, además de algunos elementos prácticos de la entrevista como técnica de

¹ Para mayor información sobre *Formove* y su encuesta longitudinal estandarizada visitar: <https://www.migration-violence.org/>

investigación útiles al caso particular de estudio, por ejemplo: la formalidad al identificarnos (Identificación de la Universidad o credencial para votar visible (INE), uniforme de playera, gorra y morral) para ser evidentes en el campo y así evitar una percepción negativa de nuestra presencia; a su vez el abordaje a la persona a entrevistar, a partir de *comprender* las condiciones sociales de la persona y la sinceridad sobre los objetivos del proyecto, asegurando la confidencialidad y el anonimato, y la necesidad de generar un clima de confianza por medio de una actitud de empatía por parte del entrevistador, es decir tratando de comprender al entrevistado poniéndose en su lugar, pero sin perder objetividad ni neutralidad (Giroux & Tremblay, 2004). Aunado a esto se realizó en la capacitación una simulación de la aplicación del cuestionario y se concertó un espacio de discusión para resolver dudas y plantear escenarios en el trabajo de campo.

Así mismo, incluso antes de comenzar con la prueba piloto del cuestionario se buscaron contactos con personas que probablemente pudieran acercarnos a las organizaciones y lugares donde se concentran en México personas migrantes en tránsito. Los contactos con *informantes-enlace*, es decir personas “de las que se sabe están integradas en el centro de las redes sociales más amplias [...] y en posición de indicar el nombre y la dirección de personas a las que le atañe la encuesta” (Blanchet y Gotman, 1992 en Giroux, 2004 p. 175) fueron desde el principio y hasta el final, un apoyo crucial para determinar el desarrollo de la aplicación del cuestionario.

Cabe mencionar que en todos los territorios donde estuvimos, la primera acción a realizar fue la presentación con las autoridades locales o directamente con las personas responsables de los albergues visitados, en la mayoría de los casos a través de las personas quienes amablemente proporcionaron su ayuda como enlace. A su vez, en un inicio se planteó por la dirección del proyecto abarcar tres zonas del país enmarcadas como el sur, centro y norte del país, que incluía solamente la visita a estados como Chiapas, Ciudad de México y Baja California, sin embargo, durante la previa concertación de contactos en estos lugares nos fuimos percatando de la dificultad y escases de personas migrantes en determinados albergues por motivo de la pandemia de coronavirus, de modo que la estrategia en campo cambió hacia una de tipo persecutoria, pues se fue construyendo conforme fuimos encontrando lugares donde encontrar personas centroamericanas en tránsito, estos lugares aleatorios constaron desde vías pública como plazas, parques, mercados, vialidades, campamentos improvisados, chozas debajo de distribuidores viales, a lado de las vías del tren, domicilios particulares y desde luego hasta albergues no contemplados inicialmente pero que en el transcurso de la investigación se fueron generando contactos, cabe señalar que muchas veces en nuestras persecuciones no probamos ni una sola pizca de suerte, por tanto no solo se visitaron estados como Chiapas, Ciudad de México y Baja California,

además estuvimos en Oaxaca, Veracruz, Puebla, Tlaxcala, Estado de México, Sonora y Tamaulipas, en donde tuvimos experiencias que puntual y generalmente describimos a continuación.

CHIAPAS. Estambul a la mexicana, punto común para dos corrientes migratorias

El estado de Chiapas es regularmente la puerta de entrada para las principales rutas terrestres migratorias que provienen desde Venezuela y Colombia que transitan a través del istmo centroamericano desde Panamá hasta Guatemala (Castillas, 2008), para llegar a la frontera con México marcada por el río Suchiate, el cual es ciertamente una de las puertas predilectas para la migración sin papeles y el trasiego de un sinnúmero de mercancías desde México hacia el sur, por eso la existencia en esta frontera de trabajadores como cargadores, transportadores de carga en triciclo y balseros. Uno de estos trabajadores, en especial uno en triciclo se dio cuenta de las malas maniobras que hicimos con el auto en el que viajábamos al llegar a Ciudad Hidalgo, nos preguntó a donde íbamos, le dijimos que a la frontera, se ofreció a llevarnos, estacionamos y nos invitó a llevarnos el resto del camino con el triciclo de carga, desde luego no pudo llevar más que a dos por algunas subidas y caminos de tierra para finalmente llegar al río donde con unas balsas hechas de madera y cámaras de llanta de tractor, personas y mercancías cruzaban el río con relativa facilidad, eludiendo la frontera “formal” sobre todo por el pago de aduana, según nos comentó un balsero señalando el puente Rodolfo Robles que une a México y Guatemala, en lo que pudiera considerarse como un puerto para balsas con techo y espacio para la atención de la clientela al cruzar mercancías.

Luego caminamos con rumbo al puente por veredas contaminadas con basura, pasamos por escaleras y pasillos donde se podía leer en uno de los muchos murales dedicado a las personas migrantes en las paredes de los inmuebles que dan hacia el río: *“Con la inclusión y protección de las personas migrantes ganamos todos”*. En ese momento de la caminata apreciamos como una veintena de agentes del Instituto Nacional de Migración y oficiales de la Guardia Nacional, detuvieron a una persona migrante, seguimos de largo y de regreso al auto durante el camino, el trabajador quién insistía en llevar alguien con su triciclo, un poco más suelto sobre mejores caminos, nos comentó que antes no había tantas policías o al menos no así y que es originario de Guatemala donde vive, pero trabaja en México.

En Tapachula inicialmente visitamos las afueras de la estación migratoria Siglo XXI, la más grande a nivel nacional, donde encontramos a un grupo de personas migrantes recién liberadas quienes participaron en las

entrevistas, además nos contaron que niños/as, mujeres, personas LGBT+ y hombres se encontraban detenidos en secciones separadas dentro de la estación. De pronto, un par de policías con uniforme de la extinta y del anterior sexenio Policía Federal, nos solicitaron identificarnos y mencionar el propósito de nuestra presencia ahí, el profesor Óscar les mostró una carta de la dirección de *ForMoveProject*, la leyeron incrédulos y nos “invitaron” a hacer nuestras encuestas en otro lado, pues donde estábamos, en sus palabras: “todavía era parte del Instituto”.

Esa “invitación” nos llevó a irnos de ahí con rumbo al Parque Central Miguel Hidalgo, donde por grupos, en pares o en la soledad muchas personas migrantes estaban sentadas o deambulaban por la plaza a pesar de su virtual “cierre” por la pandemia, un tanto simbólico e inútil pues los obstáculos para impedir acceder a la plaza constaban de unos alambres casi invisibles que todo el mundo ignoró, con todo el mundo nos referimos a los diferentes orígenes observados en la plaza, pues no solo logramos reconocer migrantes de Centroamérica sino también originarios del continente africano, quienes después supimos estaban en tránsito por el corredor migratorio que viene desde África, entra por Sudamérica o el Caribe y hace una parada en Chiapas en su camino hacia Estados Unidos (Álvarez Velasco, 2016), no por nada largas filas de personas afrodescendientes se apreciaban en un oficina del Instituto Nacional de Migración en el centro de Tapachula, incluso en las calles algunas de estas personas comerciaban o simplemente permanecían quietas o deambulando. Al observar esta diversidad de orígenes, alguien del equipo soltó un comentario sobre que la ciudad de Tapachula es la Estambul de México, por la diversidad de orígenes confluyendo en un mismo lugar, pero en condiciones mucho más precarias, es decir a la mexicana.

A pesar de nuestras dudas sobre hacer las entrevistas en un sitio tan público, no hubo ningún problema, de hecho, una persona migrante fue completamente sincera con una compañera del equipo, le dijo que efectivamente era de Honduras de donde huyó porque era víctima de discriminación debido a su identidad de género, descartó seguir camino hacia el norte pues una organización LGBT+ de Estados Unidos le proveía 300 dólares al mes, además según su testimonio, al igual que otras personas migrantes ejerce el trabajo sexual en Tapachula, con lo cual podía procurarse un sustento.

OAXACA. Niñas, niños, adolescentes, estudiantes, mujeres y hombres migrando forzosamente

En Ixtepec, Oaxaca, por medio de un informante-enlace establecimos contacto con una persona que se encargaba de coordinar ahí a un grupo grande de migrantes en el marco de un programa del Gobierno Federal para

“vincularlas en tareas de retribución a la comunidad” (Gobierno de México, 2019), después de hacernos esperar en un parque que estaba siendo limpiado por un grupo de personas migrantes, el encargado llamó precisamente a aquellos migrantes para frente a nosotros comunicarles, en un tono disuasivo, que veníamos de una universidad a realizar entrevistas “totalmente voluntarias” donde “cada quien sabe qué contestar o qué no”; después nos llevó a las vías del tren donde otra cuadrilla de migrantes limpiaba y cortaba el pasto seco, les llamó con silbidos para hacer un medio círculo y les mencionó la razón de nuestra presencia ahí, otra vez con el mismo tono para tratar de disuadir, al final pudimos hacer entrevistas a algunas personas partícipes de este programa tanto en el parque como en las vías del tren. Además de la cuadrilla de trabajadores, había otro grupo de migrantes hombres bajo un árbol donde estaban sentados formando un círculo, se reían en estado eufórico y se encontraban en situación de calle, les ofrecimos botellas de agua, galletas y latas de atún, a algunos pudimos entrevistarlos mientras otros debajo de ese árbol tan solo observaban enmudecidos.

Después nos dirigimos al emblemático albergue “Hermanos en el camino”, muy conocido en la ruta migrante, así como en el ámbito público mexicano por las intervenciones del sacerdote que lo fundó, en defensa de los derechos humanos de las y los migrantes y en otros asuntos políticos. A las afueras del albergue se encontraba una veintena de hombres acostados o sentados en el suelo y otros tantos jugando fútbol con un balón roto y desinflado; a todos los saludamos y les preguntamos por el albergue, nos respondieron que no podían entrar pues estaba lleno de niños, les ofrecimos agua y comida y todos participaron en las entrevistas, uno de ellos haciendo memoria de sus otras más experiencias andando la ruta migratoria hacia Estados Unidos a través de México, resalta el cambio de actitud y prácticas del crimen organizado a lo largo de la ruta, pues dice antes respetaban a los migrantes, ahora, a partir de que las pandillas salieron de su país les atacan aun estando en México, en todas partes les atacan cada vez con más intensidad, concluyó.

Después entramos al albergue donde nos recibió amablemente una encargada, nos presentamos junto con las cartas de la dirección de ForMove y explicamos el propósito de nuestra visita y la confidencialidad del estudio, pidió leer el cuestionario impreso, nos cuestionó y nos dio la bienvenida, no sin antes decirnos que el control en la entrada era sobre todo por la protección de los menores y adolescentes albergándose ahí. Otra encargada del refugio nos mostró y describió las extensas zonas del albergue, desde la entrada se podía observar gran cantidad de personas, trabajadores, agentes del Instituto Nacional de Migración, adolescentes y sobre todo menores, enseguida de la entrada se encontraban instaladas unas estructuras de plástico como alojamiento de emergencia donados por ACNUR, donde no había nadie, y

a un lado una estructura de concreto con techo de lámina, con una televisión empotrada en la pared a manera de sala de tele; luego algunos niños jugando fútbol en la cancha, un parque de juegos semi vacío, los dormitorios exclusivos para niñas, a un lado los exclusivos para niños y adolescentes y otros para voluntarios, estos últimos vacíos por cuestión de la pandemia, según nos dijo la encargada, un comedor donde los mismos menores migrantes ayudaban a preparar la comida, y por último las oficinas, donde había un consultorio médico, sin médico, debido al término del apoyo de la ONU para cubrir el sueldo del personal de la salud así como la imposibilidad del albergue para pagarlo, en palabras de la encargada.

En este albergue se recogieron diversos testimonios, pero en general la alta ocupación del albergue aquel día fue porque el pollero² abandonó el camión donde transportaba varias niñas, niños y adolescentes ante las numerosas instalaciones de la Guardia Nacional y el Instituto Nacional de Migración de retenes y puntos de revisión en las carreteras tanto de Chiapas como en Oaxaca, para detener a personas migrantes sin documentos. Por su parte, otras personas en el albergue cuentan que migraron por razones ambientales, consecuencia del paso a través de Honduras de dos fuertes huracanes en menos de seis meses, dejando la muerte de alrededor de un centenar de personas y cuantiosas pérdidas materiales; alguien afectado por esta situación fue un estudiante de Ingeniería Agrónoma en Honduras, según su testimonio casi todo el campo se destruyó por los huracanes, por tanto no pudo elegir otra salida que la de migrar a México donde le gustaría estudiar una maestría en la UNAM.

Otro caso muy particular fue el de una mujer adulta mayor quien, mientras se come despreocupadamente unas botanas, cuenta una terrible historia sobre que fue violentada físicamente y amenazada de muerte por su pareja en su país de origen, incluso dejando a sus pequeños hijos con sus familiares migró sin papeles hacia los Estados Unidos, donde trabajó y vivió durante más de 30 años junto con sus hijos desde muy pequeños, pues al tener una pronta solvencia económica pudo pagar su traslado. Ahí en los Estados Unidos tuvo una pareja de nacionalidad estadounidense con quien procreó otro hijo y con quien vivió hasta ser su víctima de agresiones físicas que la llevaron a padecer actualmente de discapacidad motriz, después de su parcial recuperación física cayó en un cuadro depresivo que la alejó de su cotidianidad con consecuencias tales como perder la potestad de sus hijos y ser deportada a Tijuana, México, donde no conocía a nadie y donde estuvo en situación de calle y drogadicción, de lo cual recuerda poco hasta que fue encontrada por el sacerdote de “Hermanos en el camino”, albergue donde

² Persona que cobra por cruzar ilegalmente grupos de migrantes indocumentados a través de una frontera, en particular la de México y Estados Unidos de América (COLMEX, s. f.)

vivirá vitaliciamente con el sostén de 50 dólares a la semana que le mandan sus hijos desde Estados Unidos.

VERACRUZ. ¿Protección del Estado mexicano?

Otro punto de referencia para la ruta migratoria a través de México en la región del Istmo de Tehuantepec es Acayucan, Veracruz; con una capacidad para retener a cerca de 800 personas ahí se encuentra establecida la segunda estación migratoria más grande de México, después de la estación migratoria Siglo XXI de Tapachula Chiapas. Debido al gran tránsito de personas migrantes por este municipio no es de extrañarse la presencia de distintas organizaciones internacionales que tienen como mandato o misión, promover y fomentar la salvaguarda de los derechos humanos de las personas migrantes que transitan por este territorio, entre ellas el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), *Asylum Acces México*, El Comité Internacional de Rescate (IRC), *Save the children*, y Médicos Sin Fronteras. Así mismo se encuentran instalados consulados de Honduras, Guatemala y el Salvador.

Cerca de Acayucan, en Olutla, se ubica uno de los albergues más conocidos del sur de México, la “Casa del migrante Monseñor Guillermo Ranzahuer Gonzales” donde se brinda a personas migrantes en tránsito y a solicitantes de refugio, asistencia humanitaria que consta en hospedaje, alimentación, servicios de atención legal, psicológica y médica, precisamente en este albergue se realizaron las entrevistas. Las instalaciones en esta casa del migrante fueron precariamente adaptadas para aislar a personas contagiadas de coronavirus, así como dormitorios segmentados para mujeres, familias, hombres, personas LGBT+ y personas con discapacidad.

Entre los casos en este albergue se encuentran migrantes con necesidad de protección internacional que huyeron por conflictos armados, persecución por motivos políticos, religiosos, de identidad de género y orientación sexual. Además se identificó una cantidad importante de migrantes económicos con destino a Estados Unidos quienes a diferencia de las otras personas tienen un paso breve por el albergue pues lo que esperaban era descansar unos días y atender algunas necesidades emergentes para seguir su travesía hacia el norte de México, mientras que las otras personas, migrantes con necesidad de protección internacional pueden pasar meses en el albergue y la ciudad, inclusive algunas expresaron sus intenciones de quedarse a vivir en Acayucan por tiempo indefinido, esto obedece a que las personas con este perfil buscan regularizar su estancia obteniendo la protección del Estado mexicano a través del otorgamiento de la condición de refugiado, por esto deben seguir un proceso administrativo ante la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados

que puede tardar meses, inclusive uno o dos años, durante este proceso se les obligan a permanecer dentro de los límites territoriales de la entidad federativa en la que solicitaron adherirse a este proceso, en este caso Veracruz.

Por otro lado, también es pertinente señalar la opinión favorable de las personas migrantes entrevistadas a partir de su percepción sobre ser bien recibidos por la comunidad local, la mayoría expresó que no ha experimentado algún tipo de discriminación y pese al difícil contexto de inseguridad producto de la disputa armada entre grupos del crimen organizado por el territorio, tampoco se sienten amenazados. Al mismo tiempo según algunos testimonios, Acayucan es un lugar donde encuentran asistencias económicas, así como orientaciones jurídicas y sociales gratuitas por parte de los organismos internacionales que tienen presencia ahí, lo que hace que su estancia e integración en la ciudad sea relativamente más fácil, además destacan que los costos de vida en el lugar son más accesibles comparado con otras ciudades de México.

Pese a las relativas bondades en este lugar para las personas migrantes, también es importante mencionar que varias de estas personas entrevistadas dijeron haber sufrido múltiples abusos por parte de agentes del Instituto Nacional de Migración, no sólo en la estación migratoria donde algunos estuvieron detenidos, sino también en otros estados del país en los que estuvieron de manera previa. En general hubo un sentir generalizado de hartazgo, tristeza y frustración por este tipo de incidentes que invariablemente les hace repensar si debiesen permanecer en espera de la protección del Estado mexicano o volver a su país de origen ante la sistemática violación a sus derechos humanos precisamente por agentes del Estado de quien piden protección.

PUEBLA Y TLAXCALA. Escuadrón de la vía

Escuadrón de la vía es la expresión de un compañero del equipo para referirse a todos esos elementos necesarios para poder conseguir las entrevistas en esta zona, sobre todo porque a bordo de tres autos la recorrimos exhaustivamente en búsqueda de personas migrantes, pero aún más en el fondo porque fue necesaria cierta disciplina, esfuerzo físico y enfrentarnos a circunstancias aleatorias en el campo de forma colectiva *como un escuadrón*, en este caso a lo largo de las vías de los trenes de carga que transportan autos, cemento, otras cosas y muchas personas migrantes sobre y entre los vagones de carga. Por esto es muy común ver a personas migrantes pidiendo dinero y alimentos en las localidades paralelas a las vías del tren que atraviesan por Puebla y Tlaxcala, especialmente en Ciudad Serdán y en Apizaco respectivamente.

Durante siete días en un periodo de tres semanas, visitamos sitios de la región de Ciudad Serdán y sus alrededores donde normalmente se encuentran

migrantes, a estos lugares los ubicamos preguntando en la calle, pero sobre todo por medio de un compañero del equipo quien ya había presenciado este fenómeno desde hace tiempo en aquella región, pues es originario de San Sebastián Villanueva (una localidad a poco más de una hora en auto de Ciudad Serdán), donde pernoctamos durante el trabajo en esta zona para despertar cada vez más temprano y así encontrar a los migrantes, pues su tránsito sucedió por aquí entre las 7:00 y las 14:00 horas aproximadamente.

Inicialmente llegamos a la antigua estación del ferrocarril en Mazapiltepec de Juárez donde normalmente se encontraban migrantes, aunque no fue posible encontrarlos ahí pues las vías del tren fueron bloqueadas como protesta de un sindicato de maestros según algunos lugareños, y como pudimos confirmar tiempo después en los medios de comunicación, esta situación fue tan solo el preámbulo de la experiencia en esta zona, las personas migrantes si transitaban por ahí pero de una forma una tanto más invisible, ante esto el compañero conocedor de estos lugares nos guio hasta una patio de maniobras del ferrocarril, a una hora de ahí en auto hacia un pueblo de nombre Jesús de Nazareno en Ciudad Serdán, allá llegamos a su plaza central y pudimos observar personas migrantes pidiendo ayuda en las calles, antes de comenzar las entrevistas buscamos al juez de paz (legalmente líder de la comunidad), para pedir permiso de estar por ahí haciendo el trabajo.

Las primeras entrevistas se dieron en la plaza central de Jesús de Nazareno, después nos acercamos al patio de maniobras del ferrocarril donde un grupo grande de personas migrantes se refugiaban del sol bajo unos árboles ubicados en un camino entre los sembradíos, antes de abordarlos un policía auxiliar nos pidió identificarnos y explicar el motivo de nuestra visita, tomó foto de nuestras identificaciones y se excusó por ese control debido a que su trabajo es sobre todo cuidar las valiosas mercancías transportada en los trenes, a la vez nos contó que las carga de un tren un tanto más valiosa que las demás es custodiada de posibles hampones quienes se pueden encontrar entre las personas que van migrando, por tanto en este patio de maniobras policías con armas largas hacen descender de los trenes a todos los migrantes para esperar un tiempo indeterminado pero relativamente corto, para abordar ahí otro tren con mercancías “menos valiosas” a juicio de los jefes de los policías, quienes de hecho controlan el flujo en este lugar.

Las entrevistas fueron realizadas en presencia de la policía que observaba nuestro trabajo, además para generar un clima un tanto más de confianza conseguimos agua y comida en las tiendas del pueblo para ofrecer a los migrantes, así pudimos continuar nuestra labor, de pronto un oficial de la Guardia Nacional, cuerpo castrense instalado también en aquel patio de maniobras, se acercó a un grupo de migrantes para preguntar y disuadir con respecto a las entrevistas, no pasó a mayores pero tampoco sería la primera vez en tener ese tipo de contacto con la Guardia Nacional, pues en otra

ocasión también tomaron fotos de nuestras identificaciones y nos impidieron acceder a cierta zona del patio.

En días siguientes visitamos el patio de maniobras con menos suerte al no encontrar migrantes, ya los policías nos reconocían y nos recomendaron llegar más temprano pues es al amanecer cuando hay más tránsito. Así que separamos al escuadrón después de no tener suerte en Jesús de Nazareno para buscar en otros lugares de la región como en la antigua estación de ferrocarril de Rafael Lara Grajales, donde según lugareños normalmente había migrantes, pero en aquel momento no, ante la instalación de la Guardia Nacional en tramos de las vías del tren, por lo cual dedujeron se encontrarían más adelante en la ciudad de Huamantla, en el estado de Tlaxcala. Después de otra hora de camino llegamos a la antigua estación de ferrocarril de Huamantla, donde tampoco tuvimos suerte, preguntamos a gente local y dijeron haber percibido una disminución del flujo de migrantes pues habían sido regularmente detenidos por la Guardia Nacional para ponerlos a disposición de las autoridades migratorias.

Ante nuestro desconcierto y con base en experiencias previas nos dirigimos hasta Apizaco, Tlaxcala, en un lugar donde habitualmente se encuentran migrantes centroamericanos, en el albergue “La Sagrada Familia” fundado por una organización católica y sostenido por gente local solidaria, se ubica a un lado exactamente de las vías del tren y se accede por el fondo de una calle privada en la cual, donde antes no había ninguna barrera, instalaron un reja que controla el acceso a la calle debido a la quejas de los vecinos por el tránsito hacia el albergue y ante el estigma que les confieren a los migrantes, según pudimos confirmar con una encargada del albergue, claro no sin antes identificarnos y comunicarle las razones de nuestra visita; ella nos recibió amablemente pero nos advirtió sobre la estancia de tan solo unas cuantas personas, lo cual a su parecer fue producto de la pandemia y las reiteradas detenciones de migrantes lo largo de la ruta migratoria. Tres días después regresamos de visita a “La Sagrada Familia” y en esta ocasión adolescentes, mujeres y hombres en su mayoría jóvenes, se encontraban ahí, la encargada del albergue nos presentó con estas personas y recogimos diversos testimonios sobre la reiterada trasgresión a su integridad física y a sus derechos humanos viajando por la ruta migratoria, agresiones, abusos, violencia sexual, robo, amenazas, extorsión; sus victimarios, desde las policías municipales y estatales hasta organizaciones criminales mal llamadas pandillas o cárteles.

El albergue de Apizaco es un punto medio para el tránsito de migrantes por México donde pueden permanecer hasta 72 horas, aquí llegan agotados, hambrientos y desgastados ante su extrema vulnerabilidad, al punto que algunas personas partícipes de las entrevistas nos pedían comida, calzado e incluso hasta un número de cuenta de alguien de los entrevistadores para

recibir una transferencia de dinero; como se mencionó anteriormente todo tipo de personas pasan por ahí, incluso una persona que formó parte del ejército de Honduras, quien manifestó su descontento con sus demás connacionales porque le discriminaban al darse cuenta que calzaba unas botas características del ejército de Honduras.

Así mismo el *escuadrón de la vía* siguió activo y con más misiones que cumplir desde las 7:00 hrs y a pesar de las bajas temperaturas en el patio de maniobras de Jesús de Nazareno, en dos de los cuatro días más que acudimos ahí no encontramos ni una sola persona migrante y en una de estas dos ocasiones se debió a la numerosa detención de migrantes en las inmediaciones del patio de maniobras por parte del Ejército mexicano, el Instituto Nacional de Migración y la policía municipal de Ciudad Serdán, como se pudo dar cuenta en medios de comunicación locales de Puebla (Valerio, 2020). Cuando sí los encontramos en la vía fue muy temprano entre las 7:00 y las 7:30 hrs de la mañana, además presenciamos cómo era bajados del tren por los policías y los formaban en una fila al lado de las vías del tren, era una situación totalmente tensa pues al ver a los policías armados y la total vulnerabilidad de los migrantes, nuestro papel estaba sobrado en esta escena, sin embargo un compañero tomó una caja de cubrebocas, se paró enfrente de la fila de los migrantes y les dijo: “buenos días hermanos, traemos cubrebocas para ustedes”, por lo cual se rompió la fila y repartimos las *maskarillas*, como dicen en Centroamérica, también pudimos platicar con algunos y entrevistarlos, además repartimos latas de atún, botellas de agua y paquetes de galletas. Otros migrantes estaban sentados haciendo una fogata y asando unos elotes que cortaron ágilmente de los sembradíos, además alguien de entre los migrantes vendía cigarros gritando “¡cigarros, cigarros, 10, cigarros, 10!”, mientras realizábamos las entrevistas, poco menos de media hora después de ser bajados del tren, se escuchó la llegada de otro y desde los sembradíos de maíz y debajo de los árboles salieron apresurados corriendo para tomar el siguiente, algunos compañeros tuvieron que acompañar al migrante a abordar, incluso uno corrió a lo largo de la vía con su tabla y sus hojas del cuestionario anotando y preguntando a la persona ya a bordo del tren, mientras este ya estaba en movimiento.

ZMVM. De personas migrantes calificadas y otras en marginación

Dentro de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM) en el albergue Casa Tochán de la Ciudad de México (CDMX) nos permitieron un acceso sencillo y un trato cordial sobre todo por la concertación previa de enlaces o contactos con algunos encargados; el lugar físicamente era bastante agradable, había mucho orden y limpieza, a la vez estrictos filtros sanitarios

para acceder a las instalaciones, además de espacios para el ocio y la recreación de las personas migrantes, quienes también se mostraron muy accesibles para contribuir con nosotros/as. Desde las primeras entrevistas se pudo notar que estábamos frente a personas migrantes con condiciones más favorables en comparación a la imagen común de una persona centroamericana en proceso de migración forzada por México y también en comparación con otras personas que entrevistamos en las vías del tren o en otros albergues.

Sin intención de minimizar la situación por la que atraviesan, se podría decir que se trata de migrantes un poco menos vulnerables que el promedio, lo cual obedece a varios factores como lo son el capital humano y social cultivado desde sus lugares de origen, demostrando que las condiciones sociales bajo las cuales viven en sus lugares de origen se reproducen de manera similar en el lugar de destino. Es importante mencionar que este grupo de migrantes llevaba ya entre tres y seis meses en el albergue debido a las restricciones de inmovilidad por la pandemia de coronavirus, durante este lapso la gran mayoría se encontraba realizando trámites para regularizar su situación migratoria en México.

Sobre los casos se pueden mencionar un par en los cuáles el motivo de su migración se debió a conflictos políticos, uno de ellos hasta se autodenomino como “líder opositor del gobierno en turno” de Honduras y cuenta que su activismo político le mereció ser un perseguido de las autoridades de aquella nación, ante lo cual no tuvo otra alternativa sino la de salir de su país. Sobre el otro caso de persecución política, se trataba de un profesionista quien hasta ese momento ya había presentado su examen de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pues en sus planes estaba continuar con su formación académica.

Por su parte, un tanto cerca pero dentro de la Zona Metropolitana del Valle de México en Ecatepec, Estado de México, cerca de la Plaza comercial Las Américas, donde anteriormente fue la fábrica de sosa Texcoco hasta los años ochenta y donde ahora se encuentra un distribuidor vial elevado paralelo a un río que actualmente hace las veces de desagüe de aguas negras, el profesor Óscar en un estado mental de persecución a migrantes al igual que el equipo de entrevistadores durante este tiempo de la investigación, transitaba por ahí en su auto, de pronto en un crucero con semáforos sobre la Avenida Central una persona vendía paletas y otra limpió el parabrisas de su coche, les preguntó de donde venían, de Honduras le dijeron, se orilló y entabló conversación con ellas, les comentó del proyecto y les invitó a participar en la entrevista, a lo que mostraron una cierta desconfianza.

Al día siguiente se les preparó y llevó unas tortas, leche, latas de atún y medicamentos pues comentaron estar enfermos, así pudimos acercarnos a su choza construida de hules y cartón ubicada debajo del distribuidor vial elevado, donde se refugiaban al menos doce personas todas de origen

centroamericano quienes participaron en la entrevista. Las respuestas al cuestionario fueron escuetas y aún bajo cierta desconfianza, sin embargo comentaron cosas a propósito de las preguntas, como que uno de ellos había estado herido en Apizaco, Tlaxcala, al lastimarse con un bolardo de cemento instalado al paralelo de las vías del tren, artefactos que habitualmente sirven para disuadir el descenso de migrantes por ciertas zonas de Apizaco, además en el caso de este grupo y su situación de calle las policías en esa zona no eran un amenaza, en cambio las bandas de maleantes locales sí lo eran, al punto que uno de ellos ya se había reñido a golpes con uno de aquellos maleantes.

BAJA CALIFORNIA. “Jesús es un migrante” religión y ayuda humanitaria

En un principio se tenía previsto realizar un tercio de las entrevistas en Tijuana, Baja California dada su importancia como lugar clásico de entrada para miles de migrantes hacia Estados Unidos, por tanto, en el mes de octubre de 2020 se realizó una visita exploratoria para comprobar si era posible realizar las entrevistas, pero por la pandemia del Covid-19 todos los albergues y comedores contactados se encontraban cerrados, ante esta situación se optó prontamente por no realizar cuestionarios ahí, sin embargo mientras nos encontrábamos trabajando en Caborca, Sonora, el profesor Dr. Cuauhtémoc Calderón Villareal del Colegio de la Frontera Norte (COLEF) Tijuana, nos facilitó el contacto con el muy conocido ministro religioso el pastor Gustavo Banda, ilustre por su activismo religioso a favor de los derechos de las personas migrantes y su valiosa colaboración y sensibilidad con la investigación social, su misión religiosa le llevó erigir el albergue y templo “Embajadores de Jesús” con sus propias manos y la ayuda de gente solidaria, este lugar se encuentra ubicado en un rincón de Tijuana rodeado por colinas de escasa vegetación, conocido como “el cañón del alacrán” donde se aprecia la extrema pobreza y vulnerabilidad de las personas que habitan en esta zona.

Este Albergue-Templo, fue tempranamente bautizado como la “Pequeña Haití”, porque ahí fue construido el primer consulado haitiano en Tijuana ante la migración masiva de alrededor de dos mil personas originarias de Haití en el año de 2016, posteriormente se convirtió en un “santuario migrante” dado el camino echado a andar de Gustavo Banda basado en la profesión práctica de sus principios religiosos con respecto a la migración, por tanto actualmente se encuentran ahí residiendo personas de distintas edades y con diversos orígenes, entre quienes pudimos entrevistar provenientes de Centroamérica. Por último, es pertinente apuntar que este Albergue-Templo es una prueba más de la participación activa de grupos religiosos ofreciendo

ayuda humanitaria a las personas migrantes que transitan en extrema vulnerabilidad a lo largo de la ruta migratoria por México, como es el caso de otros albergues que visitamos en otros lugares de México, por tanto, de hecho estas organizaciones religiosas prácticamente profesan sus creencias pues como Gustavo Banda declaro a un medio local “todos son migrantes en la Biblia. Jesús es un migrante” (Arturo Villa, 2022)

SONORA. Tensión en el desierto

Mientras transitábamos en auto sobre la carretera hacia Caborca, Sonora fuimos detenidos por un oficial de la Guardia Nacional quien nos cuestionó sobre el origen, propósito y el destino de nuestro viaje, a lo que respondimos con total sinceridad, estudiantes y profesor de la Universidad de Puebla, con interés de estudiar la migración en Caborca y Altar; ante nuestra respuesta el oficial nos respondió negando nuestras intenciones porque “estaba caliente” en esos lugares, es decir se vivía un clima de violencia e inseguridad, seguido de esto comenzó a narrar de manera cruda y minuciosa actos de violencia que aparentemente habían sucedido en Altar y Caborca días previos a nuestra llegada, entre los cuales se encontraba el caso de unos trabajadores que ofrecían servicios de telefonía celular en la calle, pues al ser “confundidos” con agentes de investigación de la policía federal fueron desaparecidos, torturados, asesinados y arrojados sus cadáveres a la calle. Además, agregó con más empeño en disuadirnos, literalmente viendo a las compañeras mujeres de reojo: “no le arriesgue, qué tal que vaya a salir ahí alguien drogado y les haga algo o los mate, mejor regrésense a Hermosillo acá no van a encontrar nada y los vayan a confundir, que tal si les hacen algo a las chamacas”. Ciertamente las palabras del oficial nos desconcertaron y nos llevaron a hacer una parada en la próxima gasolinera para reconsiderar, contactamos a nuestros informantes-enlaces y nos aseguraron que podíamos continuar con el viaje y llegar hasta Caborca, sin embargo, ante este evento intimidatorio tan fortuito e inesperado decidimos pernoctar en Hermosillo, la capital de Sonora, porque ante tales dudas priorizamos nuestra propia seguridad, retroceder un poco y *comprender* mejor el campo.

Al día siguiente en Hermosillo, con el apoyo del Dr. José Guadalupe Rodríguez Gutiérrez de la Universidad de Sonora, nos dirigimos hacia el Comedor y Dispensario San Luis Gonzaga para Migrantes e Indigentes “Grupo Humanitario Mateo 23:25”, pero nos encontramos que debido a la pandemia el comedor había sido parcialmente cerrado, ahí tan solo se encontraba un par de personas y el encargado de la cocina de origen centroamericano quien participó en la entrevista describiendo su labor en el comedor y su estadía indefinida ahí. Ante la suspensión de abrir las puertas del comedor

los voluntarios y el sacerdote que lo coordina, optaron por repartir la comida empacada en las vías del tren más cercanas a donde viven personas en situación de calle, entre quienes buscábamos personas centroamericanas pues habitualmente se encuentran ahí también, pero no tuvimos mucha suerte, incluso hubo quien se enfadó con un compañero por buscar personas centroamericanas en aquel sitio, “¿y qué los mexicanos no valemos?!” increpó esa persona al compañero, llegando incluso a buscar agredirlo físicamente, afortunadamente pudo retirarse sin complicaciones y continuamos con nuestro trabajo.

Aunque fue una experiencia importante que nos permitió comprender mejor el campo y observar la noble labor que realizan ahí, durante los dos días siguientes que acudimos no encontramos más casos, por tanto ampliamos la búsqueda hacia un pequeño albergue más céntrico de la ciudad de Hermosillo, en la Casa de atención “Hermana Migrante”, en este lugar pudimos platicar con un grupo de mujeres migrantes centroamericanas, de quienes obtuvimos testimonios con casos sobre intentos de regularización de su estancia en México un tanto paralizados por las restricciones de la pandemia, además de una entrevista a profundidad con una mujer de Nicaragua residiendo en México por más de treinta años, quien a lo largo de dos horas y media dio cuenta de la extrema vulnerabilidad que padecen las mujeres migrantes en México. Al mismo tiempo, la encargada del albergue nos mencionó que el número de personas ahí era reducido por cuestiones de la pandemia y nos contó la historia de aquel sencillo albergue para mujeres fundado por un grupo de amigos no hace mucho tiempo, el cual se sostiene por donaciones y se organiza en adhesión a una red nacional de refugios o albergues para migrantes, lo cual nos parece pone en evidencia que la ayuda humanitaria a las personas migrantes en tránsito por México descansa sobre el esfuerzo de la sociedad civil organizada.

Por otra parte, como se ha comentado anteriormente, los contactos o informantes-enlaces en todo momento fueron cruciales tanto para determinar la viabilidad de nuestro trabajo, como para concretar las entrevistas en el campo, como es común en la investigación social la ayuda de un *portero* para entrar al campo es hasta cierto punto imperiosa, en el caso de Altar y Caborca fue totalmente necesario contar con la ayuda de alguien que nos guiara por aquellos lugares, sobre todo ante la enorme tensión que causa la llegada de personas desconocidas a estas localidades, pues se encuentran bajo un régimen dictado por las organizaciones criminales que trafican ilegalmente personas a través de la frontera con Estados Unidos. La ayuda en Altar y Caborca vino de encargadas/os de los albergues y de un sacerdote muy conocido en este tema y en estos lugares por su activismo político en favor de los derechos de las personas migrantes.

La primera visita fue al Centro Comunitario de Atención al Migrante y Necesitado (CCAMY) donde amablemente las encargadas nos explicaron la situación por la que atraviesa Altar y Caborca con respecto a la migración, en tanto está controlada por organizaciones criminales y la mayoría de sus habitantes son partícipes de la industria local de la migración que incluye: venta de todo tipo de accesorios para cruzar la frontera por el desierto como protectores de suela de zapato para evitar las huellas en la arena, para transportar agua botellas de plástico pintadas de color negro y así evadir el reflejo con la luz del sol y la eventual detención por la patrulla fronteriza estadounidense (*border patrol*), además de calzado y ropa camuflada tipo militar, entre otros accesorios y servicios para migrantes. Así mismo en esta visita nos explicaron las condiciones bajo las cuáles los migrantes intentan cruzar la frontera por el desierto, según el presupuesto de los migrantes los polleros transportan a las personas a casas de seguridad o en su defecto individualmente acuden a los albergues, esperan algunas horas o días para intentar cruzar, en algunos casos el pago por cruzar incluye más de una oportunidad si eres detenido por la *border patrol*, además es una ruta que requiere la completa condición física, de otro modo se pone en riesgo la vida de quien cruza, no por nada las cruces en aquel albergue son un símbolo en memoria de las personas acaecidas en el desierto.

En otro momento, cerca de la plaza principal de Altar nos encontramos con el sacerdote, subimos a su camioneta y dimos un recorrido, el territorio es completamente árido y la arena y el polvo es parte del panorama, saluda a alguien en una camioneta negra de batea con vidrios polarizados y nos dice que es “el mero mero”, o sea el capo de la zona, en los barrios se ubican varias casas de seguridad donde los migrantes se alojan, observamos como de una vagoneta se bajan aproximadamente diez personas hacia una de esas casas. Hacemos una parada y entramos a una casa de seguridad o “casa de huéspedes” como se dice por ahí, aproximadamente 150 pesos la noche cuesta una litera dentro de un cuarto con más literas, las almohadas y cobijas se rentan por separado, en pocas palabras el lugar se encontraba en condiciones insalubres e irregulares. Continuando con el recorrido nos percatamos de las muchas tiendas con todo tipo de artículos para cruzar el desierto, en maniqués se muestran ropa camuflada, gorras, sombreros y demás objetos para protegerse de las temperaturas tan extremas del desierto. Por último, fuimos a la vereda donde comienza el cruce hacia la frontera, de camino nos damos cuenta de que somos observados porque el sacerdote saluda a todos los “puntos” (personas que vigilan el territorio), y nos explica la función que tienen de dar aviso de quién pasa o no por ese territorio a los líderes de la organización criminal, llegamos a la entrada de la vereda y observamos las cruces blancas donde se leen nombres de personas y frases como: “*Dios pide proteger al migrante*”.

A partir de este momento nos hospedamos en Caborca, cerca de dos albergues para migrantes, particularmente del “Centro Comunitario de Ayuda al Migrante”, en donde durante dos días al final de cada jornada de desayuno y comida se realizaron las entrevistas, la escena cotidiana en este albergue comienza por la mañana a las afueras del albergue, se reparten platos desechables con comida a las numerosas personas en situación de calle quienes abundan por ahí, inclusive al lado del albergue hay una casa ocupada por algunas de ellas en condiciones visiblemente deplorables. Luego se juntan sillas y mesas de plástico, una encargada nos pide ayudar a servir la mesa y ella misma dirige la oración en la mesa para que después los migrantes comiencen a comer.

Por su parte, muy cerca de este hay otro albergue rodeado por una reja con púas, cámaras de seguridad y alumbrado, es la “Casa del Migrante Pueblo Sin Fronteras, A.C”. Por dentro son dos pies de casa con un terreno interior amplio en uno están los encargados y sus cercanos y en el otro más migrantes con apenas unos colchones en el suelo, bajo un techo de lámina se encuentran camastros uno junto de otro y visiblemente desgastados, no siendo suficiente esta instalado un campamento extra un tanto más precario hecho con unas lonas de plástico donde se acuestan más personas. En este albergue pudimos entrar por recomendación de los encargados del Centro Comunitario de Ayuda al Migrante, quienes ya habían presenciado nuestro trabajo con las entrevistas, así esta experiencia incluyó hasta la historia del encargado de este albergue quien cuenta como salió desde adolescente de El Salvador en donde era miembro de una familia de artesanos, migró hacia Estados Unidos para vivir y trabajar unos años, después de ser deportado y de intentar reiteradamente cruzar la frontera sin éxito se encuentra en Caborca comerciando con precarios servicios para los migrantes sobre todo de Centroamérica, vende cigarros, jabones y demás artículos a los que no todos ahí pueden acceder. Nos cuenta como el albergue ha sido blanco de diversos ataques por grupos paramilitares quienes han secuestrado, asesinado y vejado a muchas personas migrantes, por eso el gobierno del estado de Sonora instaló la reja con púas y las cámaras de vigilancia para reducir ahí los delitos contra los migrantes, según nos cuenta el encargado como resultado de una disputa política entre el gobierno de Sonora y los migrantes de este albergue y ante las protestas públicas de estos últimos.

El primer día que acudimos, cerca del mediodía, solo pudimos hacer unas cuantas entrevistas, después nos enteramos debido a que los migrantes también se emplean regularmente en las fincas de la zona, así que al día siguiente acudimos después de su jornal caída la tarde, efectivamente su presencia era más numerosa a un nivel de hacinamiento, incluso llegamos a escuchar que ese día el dueño de una finca sencillamente no les pagó su jornal, los casos ahí eran igual de graves que otros en la ruta migratoria, e

inclusive nos encontramos a una adolescente quien nos reconoció por el uniforme dado que participó en la entrevista en Apizaco, Tlaxcala. Finalmente, después de una ardua jordana de forma abrupta terminamos de realizar ahí las entrevistas, ante el desconcierto de la noticia sobre el hallazgo del cadáver maniatado de una mujer quien días atrás fue reportada como desaparecida en Caborca.

TAMAULIPAS. Otro negocio del crimen organizado

En Matamoros, Tamaulipas una vez más los informantes-enlaces cobran especial importancia para poder acceder al campo, en este caso gracias al contacto con familiares de una compañera del equipo quienes residen ahí y contribuyeron a brindar seguridad, además de proporcionarnos información para llegar a las personas que nos interesaba conocer y con quienes ellos tenían contacto, lo cual ayudó a crear confianza. En Matamoros fue posible identificar tres lugares donde ubicar personas migrantes, el primero fue la Casa del Migrante San Juan Diego y San Francisco de Asís A.C., la cual es dirigida por religiosas, a diferencia de otros albergues en este las restricciones a causa de la pandemia eran secundarias, más bien las prohibiciones iban en el sentido de no tomar fotos al lugar y a las personas por su seguridad; un encargado nos recibió con apertura, platicó los objetivos del albergue, las alianzas con otras casas, el soporte por donaciones y trabajo voluntario de los migrantes, accedió a abrir las puertas de la casa para realizar las entrevistas siempre y cuando fueran antes de las seis de la tarde para salvaguardar nuestra propia integridad, dentro pudimos notar un ambiente tranquilo y agradable, incluso ahí rigen horarios y reglas que acatar, la mayoría de quienes se encontraban ahí eran personas originarias de Centroamérica, aunque también habían de Cuba y México.

Uno de los testimonios recogidos ahí fue el de un adolescente de El Salvador, quien expresó su interés de participar en la entrevista, inclusive preguntó a una compañera del equipo si lo reconocía con respecto al primer día que visitamos la casa, ya que se pintó el cabello para no ser reconocido por “la maña”, como comúnmente se le conoce por ahí a los grupos del crimen organizado, pues había sido ya amenazado por esta. En sus palabras dijo salir de su país solo para mejorar sus condiciones de vida, sin embargo, ya había sido en México víctima de múltiples delitos desde amenazas, asaltos, robos, estafas y hasta secuestro; algo también recurrente según otros testimonios recabados ahí.

El segundo lugar donde también se realizaron entrevistas fue cerca del puente peatonal donde se accede a pie hacia Estados Unidos, a las afueras de la continuación del campamento famoso por improvisado para las personas

en espera de una respuesta sobre su solicitud de refugio ante las políticas restrictivas de Donald Trump, mismo que funcionó oficialmente hasta marzo de 2021 ante la llegada de Joe Biden a la presidencia de Estados Unidos y su promesa de hacer esperar a las personas solicitantes de asilo del otro lado en territorio estadounidense; sin embargo el campamento persiste y ahora está ocupado por personas de Centroamérica migrando en condiciones de vulnerabilidad. Ahí no pudimos ingresar porque trabajadores del Ayuntamiento de Matamoros nos negaron el acceso y nos “sugirieron” un eventual trámite administrativo, lo cual desde el principio es infructuoso ante los tediosos procesos burocráticos y la imperante corrupción en estos. Por tanto, las entrevistas en este lugar fueron a quienes iban entrando o saliendo de ahí, pues según una persona entrevistada ahí “solo entras si eres centroamericano que necesitas ayuda, si quieren entrar deben pedir permiso”.

Aunque en un inicio las entrevistas en estos dos anteriores lugares se realizaron aparentemente sin problemas, hubo un obstáculo que se presentó en la mayoría de los casos pues algunas personas no estaban del todo seguras de participar ante su sospecha de que formaríamos parte de alguna policía, en este punto fue crucial *comprender* que generar un clima de confianza por medio de una actitud de empatía, es decir tratando de comprender al entrevistado poniéndose en su lugar, pero sin perder objetividad ni neutralidad, son piezas clave para el trabajo de campo sabiendo integrar amabilidad y sensibilidad con la parte académica. Solo de esta manera nos fue posible la participación de algunas personas, entre quienes bajo estas condiciones se mostraron entusiasmados de contar su historia, en su mayoría hombres, a diferencia de las mujeres con quienes fue más difícil debido a los reiterados casos de abuso sexual y violencia de género que las orillaron a esa situación de migración forzada. Así mismo y, por último, no se dejó de lado a las personas asentadas ya en algunos barrios de Matamoros por cuestiones de matrimonio o inclusive laborando para juntar el dinero suficiente para pagar un servicio de cruce irregular por la frontera, un negocio caro por estos rumbos y concerniente a las actividades propias de “la maña”, lo cual desde luego es una evidencia más de que el tráfico ilegal de personas hacia Estados Unidos es actualmente un negocio más propio del crimen organizado en todo lo ancho de la frontera norte de México, especialmente en Tamaulipas.

Perseverar en el trabajo de campo a pesar de la violencia y la pandemia

Con la descripción de nuestras experiencias al realizar trabajo de campo con respecto al fenómeno de la migración forzada en tránsito por México, esperamos darnos a entender que aun con más urgencia en estos tiempos

convulsos es fundamental conformar una base teórica, metodológica y experimentada que sea útil para plantear y ejecutar trabajo de campo, pero sobre todo para sortear los eventuales riesgos y contingencias propias al realizar investigación social. En especial en un contexto como el mexicano donde el clima de violencia aunado a la pandemia de coronavirus fueron verdaderos obstáculos para realizar la investigación, por tanto, nos hace reflexionar sobre las implicaciones del trabajo de campo en México ante la inexistencia de seguridad pública y salubridad y así desarrollar estrategias más adecuadas, pues el campo ideal donde las personas están abiertas a participar en el proyecto social de la ciencia no existe más al menos desde nuestra experiencia, de modo que representa un reto el plantear si quiera una representatividad estadística de hecho en poblaciones como estas que transitan y se encuentran en contextos de extrema vulnerabilidad y violencia.

Por otra parte, es preciso apuntar que el situarse mentalmente en el lugar donde las personas entrevistadas se ubican en el espacio social, no es una conmisericordia *per se*, es brindar los medios para que la entrevista hasta en condiciones tan difíciles, no se convierta en un acto de violencia simbólica, ante la distancia que pueda existir entre entrevistado y entrevistador; por tanto nuestro trabajo de campo debería generar un clima de confianza por medio de una actitud de empatía, pero en la medida de lo posible tender a la rigurosidad donde no se pierda objetividad ni neutralidad.

Así mismo, la ciencia es un proyecto social que se va construyendo colectivamente pero que molesta cuando observa los problemas, contradicciones y crisis de la sociedad, por tanto es necesario y útil establecer informantes-enlaces o redes de contactos en la materia que se busca investigar, de otra forma es todavía más molesto y puede generar conflictos, desde nuestra experiencia establecer estos contactos hizo la diferencia y nos libró de problemas, aún con el acoso de los diferentes cuerpos policiacos y castrenses vigilando o entorpeciendo nuestro trabajo, por eso pudimos tener previamente y en tiempo real información y apoyo dados los contactos establecidos, en este caso principalmente con las organizaciones religiosas y de la sociedad civil con quienes estaremos eternamente agradecidos/as.

Perseverar en la investigación de campo a pesar de la violencia y la pandemia, es una invitación para que se generen estrategias teóricas, metodológicas y prácticas para abordar nuestros problemas sociales de forma que logren enfoques empíricos más acabados sobre nuestras realidades y al mismo tiempo perseverar en la generación con trabajo de campo del dato crudo, aún en circunstancias adversas y más allá del amago por confinar la actividad académica al espacio virtual como comúnmente se creyó durante la pandemia de coronavirus.

Bibliografía

- Álvarez Velasco, S. (2016). ¿Crisis migratoria contemporánea? Complejizando dos corredores migratorios globales. *Ecuador Debate*. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/12140/1/REXTN-ED97-11-Alvarez.pdf>
- Arturo Villa, A. (2022, enero 3). *Gustavo Banda Aceves: “Dios me escogió para los migrantes”*. ZETA. <https://zetatijuana.com/2022/01/gustavo-banda-aceves-dios-me-escogio-para-los-migrantes/>
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillas, R. (2008). Las rutas de los centroamericanos por México, un ejercicio de caracterización, actores principales y complejidades. *Migración y desarrollo*, 10, 157-174.
- Castillo Ramírez, G. (2020). Migración forzada y procesos de violencia: Los migrantes centroamericanos en su paso por México. *Revista Española de Educación Comparada*, 2019(35).
- COLMEX. (s. f.). Pollero | *Diccionario del español de México*. Recuperado 29 de enero de 2022, de <https://dem.colmex.mx/Ver/pollero>
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: La investigación en acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Gobierno de México. (2019). *Con programa de Emergencia Social la Secretaría de Bienestar atiende a migrantes de diversas nacionalidades*. gob.mx. <http://www.gob.mx/bienestar/prensa/con-programa-de-emergencia-social-la-secretaria-de-bienestar-atien-de-a-migrantes-de-diversas-nacionalidades>
- Valerio, J. C. (2020, octubre 6). *Policía municipal de #Chalchicomula de Sesma, brindó apoyo al personal del Instituto Nacional de Migración, para asegurar a 55 indocumentados originarios de #Honduras, entre los migrantes hay dos menores de edad*. [[Imagen adjunta] [Publicación de estado]]. Facebook. <https://www.facebook.com/1933484640239103/posts/2821476438106581/>

Anexos



Entregando mascarillas a migrantes para romper con la tensión y comenzar con las entrevistas. Patio de maniobras del ferrocarril en Jesús de Nazareno, Ciudad Serdán, Puebla. 04.10.2020.



Litera en un cuarto de una usual “casa de huéspedes” para
migrantes en Altar, Sonora. 28.10.2020

La afrodescendencia y los vacíos en la poesía mexicana: procesos de visibilización de escritores vinculados con la esclavitud: Gregorio “el Negro”, Miguel de la Flor y Juan Ramírez

Álvaro Solís Castillo*

Introducción

En el presente trabajo se mostrarán las circunstancias que propiciaron la aparición de condiciones limitantes, en cuanto a la práctica de la literatura, en algunas personas de origen africano que vivieron en situación de esclavitud en la Nueva España y en el México Independiente. Se pretende determinar de qué manera se daba la participación de estas personas en relación con la actividad de la creación y difusión de obras literarias originales. Para ello se mostrarán tres momentos que pueden interpretarse como una evolución en torno a la posibilidad del ejercicio de la escritura: en primer término el caso del esclavo Gregorio “el negro”, radicado en la Ciudad de Puebla de

*Profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: alvaro.solis@correo.buap.mx

los Ángeles en el siglo XVI; posteriormente el esclavo mulato Miguel de la Flor, residente de la antigua ciudad de Antequera, hoy capital del estado de Oaxaca, durante el siglo XVII y, finalmente, el caso del poeta Juan Ramírez, poeta tabasqueño, quien fue hijo de un esclavo liberto y perteneciente a la segunda mitad siglo XIX.

El reciente auge de la cultura afrodescendiente se da a partir del reconocimiento constitucional de este grupo social, lo cual ha permitido la promoción y divulgación de investigaciones provenientes de diversos campos disciplinares como la historia, la antropología, la sociología y los estudios literarios. Lo anterior ha permitido y facilitado la comprensión de procesos relacionados con la esclavitud que antes habían permanecido vedados, por ejemplo entender las causas y los procedimientos por medio de los cuales estas personas lograron trascender sus condiciones limitantes y pudieron vincularse con el fenómeno literario, ya como lectores o bien como creadores de obras originales. En los casos que ahora se estudian destaca la producción de obras de teatro y poemas.

Con lo anterior se busca demostrar que estas personas, cercanas a la actividad literaria, tenían una participación activa en el ámbito de la cultura y que, por razones obvias, esta debía ser una actividad de tipo clandestina. El escritor esclavizado no buscaba la fama, puesto que no tenía acceso al mundo editorial de la época, sino que encontró en la lectura y la escritura un medio idóneo de expresión humana. Los lectores de estas obras eran otros miembros de la comunidad esclavizada quienes conservaban, a escondidas, los textos manuscritos que les habían proporcionado los propios autores.

Primer contacto: personas afrodescendientes al inicio del proceso de la Conquista

Francisco Hernández de Córdoba llegó a las costas de lo que hoy es México en el año de 1517, al mando de tres navíos y ciento diecisiete hombres. Un año después hubo una segunda expedición a cargo de Juan de Grijalva conformada por cuatro barcos y doscientos cincuenta hombres. En el año de 1519, en un tercer momento, arribó Hernán Cortés al mando de aproximadamente novecientos hombres y, finalmente, en 1520 llegó una expedición más a cargo de Pánfilo de Narváez con ochocientas personas más. Con estas cuatro expediciones, que reúnen a más de dos mil personas, dio inicio el proceso de la Conquista.

Junto con los conquistadores de origen europeo llegó también otra presencia, una que ha sido, y aún es en muchos sentidos, invisible, no por decisión propia, sino por toda una serie de condicionamientos limitantes que han contribuido, infamemente, a la invisibilidad de este grupo de personas.

Estos afrodescendientes llegaron en condición de esclavitud y es por ello que los registros, la mayoría de las veces, omiten sus nombres y número, aunque sobre ellos existe información importante en otras listas, particularmente en actas de notariales en donde aparecen consignados como simples objetos que pasan de un dueño a otro sin posibilidad de escapatória¹. Sus precios variaban de acuerdo a diversos criterios como la edad, su sexo, su fortaleza, si sabían leer y escribir, si sabían sacar cuentas o si habían aprendido algún oficio, etc. Se trataba de ventas que no aceptaban reclamación ni devoluciones, pues el esclavo se vendía “libre de todo empeño, deuda, obligación ni hipoteca especial ni general tacita ni expresada y vende con todas sus tachas, vicios, defectos y enfermedades públicas y secretas, viejas y nuevas” (Díaz, Miguel y Torres, María, 2003, p. 49).

Es muy posible que ya con Juan de Grijalva y Francisco Hernández llegaran las primeras de estas personas nacidas o descendientes de seres humanos provenientes de África. De hecho existen listas donde se da cuenta de los conquistadores, en donde no sólo son enumerados, sino que sobre ellos se proporcionan datos vitales como lugares de origen, oficios o puestos en la navegación, con quienes estaban casados, si tenían hijos, si eran hidalgos, si eran familiares de otras personas reconocidas, en dónde y en qué circunstancias había ocurrido su fallecimiento.

En el caso de las poquísimas personas afrodescendientes que aparecen en estos registros iniciales, se consignan pocos nombres, junto a los apellidos que solían ser el de sus propios amos. El que los esclavos tuvieran los mismos apellidos de sus amos no debe interpretarse como un rasgo que enfatice una relación de proximidad emotiva, sino sólo como un recurso por medio del cual se identificaba a los esclavos como pertenencias de tal o cual persona. Lo anterior puede resultar muy impactante, dado que en la actualidad son los hijos quienes heredan los apellidos de sus padres.

¹ Llama la atención que en algunos de estos documentos notariales de compraventa de esclavos, se utiliza en ocasiones la expresión “para siempre jamás”, lo cual sirve para determinar la extensión temporal por la cual es comprado o vendida la persona. La expresión mencionada remite a un contexto religioso y utilitario, ya que la esclavitud no terminaba con la muerte, sino que se extendía más allá de esta cuando el amo seguía teniendo posesión legal de los hijos del esclavo, incluso de sus nietos, con los cuales podría también comerciar. Se ilustra lo anterior con un ejemplo: “142 - 28-IV-1744. Tacotalpa, villa (Esclavitud). Don Juan de Villamayor, vecino de esta villa y ante Don Manuel de la Fuente, alcalde mayor, capitán general y juez oficial real por su majestad en esta provincia, da en venta real y para siempre jamás a don Felipe Ocampo, mercader de esta misma provincia, una mulata llamada María de la Torre con sus dos hijas: Sebastianana como de tres a cuatro años, y Rosalía, como de un año; dicha mulata la compró en años anteriores a don Diego de Salazar.

La venta se efectúa en cuatrocientos pesos; la alcabala y esta escritura original la paga el vendedor, quien ya ha recibido cien pesos” (Díaz, Miguel y Torres, María, 2003, p. 38).

Generalmente los esclavos eran carimbados² en diversas partes del cuerpo, para que quien los viese supiese de inmediato que se encontraba ante la posesión de otra persona. Se sabe de esclavos o esclavas que fueron carimbados en el rostro con largas frases que identificaban a quien era su amo. De este modo, los esclavos, además de su libertad, eran despojados de sus nombres originales, de sus apellidos, de su identidad y sus vínculos familiares. Los esclavos eran despojados de las lenguas que originalmente hablaban, dependiendo de las tribus de las cuales provenían y, como parte final de todo este proceso de borramiento de la identidad, eran trasladados por vía marítima a miles de kilómetros de sus lugares de origen y vendidos “para siempre jamás” a personas que podían pagar por ellos. Los esclavos llevaban los apellidos de sus dueños y durante el mestizaje muchos de estos se fueron heredando de una generación a otra, de manera que muchos, en la actualidad, probablemente ignoren que sus apellidos que consideran tan propios, en realidad sólo señalen a un amo en el pasado.

En la lista de quienes venían con Cortés aparecen muy pocos registros de afrodescendientes: “Juan Cortés, esclavo negro de don Hernando; Juan Cortés cocinero de don Hernando, pudiera ser el mismo esclavo negro, aunque aparece como diverso” (Riva Palacio, Vicente, s/f, p. 84). Por su parte, con la llegada de Pánfilo de Narváez aparecen consignados las siguientes personas: “Sebastián de Ébora, mulato; Juan Garrido³, negro, el primero que en México sembró y cogió trigo; Juan Guía, negro que introdujo las viruelas a México; Guidela, negro truhán de Narváez; Beatriz Palacios, parda y Alonso Valiente, secretario de Cortés” (403-405). Si bien este último no es un afrodescendiente, se sabe (Bernal Díaz, 2011) que tenía al menos un esclavo de nombre Juan Valiente, quien fue posteriormente conquistador de Santiago de Chile, junto a Pedro de Valdivia. En total, en estas dos listas sólo aparecen registrados siete personas afrodescendientes, cuando en realidad llegaron

² Marcar la piel con un hierro al rojo vivo.

³ En el caso de Juan Garrido “su figura destaca por su evolución de vida desde la esclavitud procedente de África hasta ser el primer sembrador de trigo de toda la América continental y fundador de la primera ermita de San Hipólito en homenaje a los caídos en la “Noche Triste” en la antigua Tenochtitlan haciendo eco de su defensa del catolicismo y de su convicción de acciones formando parte de los llamados conquistadores” (Sánchez, David, 2020, p. 84).

muchos más⁴. Sus nombres no aparecen en ninguna acta, tampoco los nombres de las decenas de indios ladinos que llegaron con los conquistadores, en calidad de esclavos, provenientes de Cuba. Es evidente la negligencia y el olvido histórico de la población afrodescendiente en México por parte de las instituciones y la sociedad, lo que ha llevado a la falsa creencia de que son extranjeros en lugar de ser considerados como parte fundamental de la historia y la nación mexicana.

Se trata de miles de afrodescendientes que llegaron a este territorio durante el periodo de la Conquista y de la Colonia, la gran mayoría de ellos lo hicieron en condiciones en condiciones terribles, pertenecían a otro inventario, el de las cosas o posesiones, puesto que llegaron como mera mercancía: “Datos disponibles sobre la época muestran que los negros representaron del 0,1 al 2,0% de la población colonial; el número de los introducidos por la Trata de esclavos no fue mayor a 250 mil individuos en el curso de tres siglos” (Vázquez, Salvador, 2008, p. 192). Sin embargo, estas cifras no son definitivas, ya que muchas compraventas consignan “piezas de indias” y esto podría representar desde un individuo hasta una familia entera. Por otra parte, hubo mucho contrabando. Cabe aclarar que, en esa misma época, el porcentaje de europeos estaba aún por debajo de esos números.

Se construyó de todo un sistema político, religioso, económico e ideológico por medio del cual logró justificarse el trato que, como objetos, recibieron esos millones de seres humanos que fueron extraídos de sus lugares de origen en el continente africano y traídos de manera forzada hasta América:

Las leyes que gobernaban la propiedad mueble evolucionaron a partir de las más primitivas civilizaciones, [y] se convino universalmente en que un esclavo podía comprarse, venderse, traficarse, arrendarse, pignorar, legarse, obsequiarse, ser garantía de una deuda, ser

⁴ Por citar un ejemplo, la arqueología permitió recientemente desenmascarar un proceso de invisibilización cometido por este tipo de listas. Bernal Díaz del Castillo en *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* cuenta en el “Capítulo CXL” sobre una caravana, proveniente de la Veracruz, que fue interceptada y capturada. En esa ocasión, expone Bernal: “habían sido muertos cuarenta y tantos soldados de los que habían llegado con Pánfilo de Narvaez”, le llamaron a ese lugar el Pueblo Morisco. Cortés mandó en 1520 a Gonzalo de Sandoval a castigar a los habitantes de ese lugar y a buscar dos cargas de oro de las que se habían apoderado. Ni en el texto de Bernal Díaz del Castillo ni en ninguna otra fuente en donde se hable de ese acontecimiento, se menciona a personas afrodescendientes. Sin embargo, en 1990 se continuaron unas excavaciones iniciadas en la década de los 60 en Tlaxcala, en un sitio llamado Zultépec-Tecoaque (el Pueblo Morisco mencionado anteriormente). En *Sacrificios de negros al inicio de la conquista* (Martínez, Enrique y Jarquín, Ana, 2009), se da cuenta que en esas excavaciones se identificó la presencia de varios restos óseos de personas, hombres, mujeres de origen africano, así como un silbato con un rostro negroide. Se encontró también un tzomplantli y uno de los cráneos de este es de origen africano. Este tzomplantli forma parte actualmente de la exposición permanente del Museo de Chapultepec.

incluido en una dote, o embargarse en una quiebra. (Mosquera, Sergio, 2017, pp. 153-154).

Algunos de los africanos que llegaron inicialmente a estos territorios “formaban parte de las huestes de los conquistadores, también desembarcaron en las costas mexicanas miles de personas esclavizadas para trabajar en las haciendas ganaderas, en las minas, los ingenios, los talleres gremiales y el servicio doméstico en casas, conventos y colegios” (Velázquez, María & Iturralde, Gabriela, 2012, p. 59). Está claro que: “los negros no sólo aportaron una contribución biológica, sino que, vehículos portadores de cultura, ofrecieron también una aportación cultural cuyas supervivencias aún están presentes en México” (Aguirre, Gonzalo, 2019, p. 99). Estas contribuciones pueden percibirse en muchos ámbitos, como la gastronomía, las danzas, la música y las letras de las canciones asociadas a esta, leyendas, y otros muchos modos que han encontrado en la tradición de la oralidad su espacio de subsistencia.

Es importante recalcar que las condiciones de esclavitud variaban dependiendo de algunos factores, como si se desarrollaba en un ambiente rural, explotados con jornadas de trabajo de hasta 16 a 20 horas, continuas y extenuantes, o si se trataba de un ambiente urbano, en donde desempeñaban otro tipo de funciones. Muchas personas que hoy son bastante conocidas en nuestra historia mexicana poseían esclavos, era algo completamente normalizado, tal es el caso de Sor Juana Inés de la Cruz, quien tuvo una esclava (de quien fue propietaria diez años) de nombre Juana de San José y que: “el 6 de junio [vendió] a su hermana Josefa María [...] por doscientos cincuenta pesos de oro común” (Schmidhuber, Guillermo y Peña, Olga, 2021, p. 328) o el propio precursor de la independencia, considerado el padre de la patria, el cura Don Miguel Hidalgo y Costilla que “el 11 de enero de 1790 compró por 125 pesos un esclavo de nombre José Mariano, de 18 años de edad” (Ávila, Sonia, 2013, pár. 1).

En algunos otros contextos del continente, como en Cuba (Barnet, Miguel, 2014), algunos esclavos eran seleccionados para destinarlos a la reproducción con la finalidad de, posteriormente, vender a sus hijos. Los hijos recién nacidos de los vientres esclavizados, eran retirados de inmediato de sus madres y criados en espacios especialmente destinados para ello, eran alimentados por nodrizas, muchos de estos niños eran vendidos, desconociendo totalmente a sus padres. Algunos de estos, antes de su venta, aprendían a leer y escribir o a sacar cuentas, o bien algunos oficios especializados en el contexto agrícola, con la única finalidad de venderlos a un mayor precio. Muchos de estos esclavos eran hijos e hijas de sus propios dueños quienes, en muchas ocasiones, habían violado a sus madres. Hay algunos registros notariales en donde se otorga la libertad a niños recién nacidos en donde se

menciona que se trata de hijos del propio dueño. Sin embargo, la madre solía seguir sujeta a la esclavitud.

Es evidente que esta llamada “segunda diáspora africana” tiene una presencia significativa en varias regiones específicas de México⁵. Las cifras son abrumadoras, aproximadamente “doscientos cincuenta mil hombres⁶, mujeres y niños de distintas regiones de África arribaron de manera forzada a la Nueva España por los océanos Atlántico y Pacífico” (Velázquez, María, 2019, p. 81).

Ha existido, por desgracia, una actitud generalizada de ocultamiento. La cual no es exclusiva de nuestro país. Especialistas, como el tunecino Salah Trabelsi, consideran que “aunque los efectos de la esclavitud no han desaparecido y las huellas de este fenómeno son visibles en nuestras sociedades, actuamos como si no pudiéramos recordarlo” (Walker, Sheila y Collinet, Georges, 2010). Resulta difícil de explicar cómo fue posible traficar, tal y como si fueran mercancías, a millones de personas y trasladarlas miles de kilómetros de su lugar de extracción o compra hasta los puntos finales en donde fueron vendidos. Se trata de un largo y oscuro proceso de invisibilización que cubre con el manto del olvido su historia y oculta la mayoría de los aportes de esta comunidad a la sociedad de esas miles de personas y sus millones de descendientes que hoy habitan nuestro país⁷. Queda claro que este grupo de personas “se encontraban en la escala más baja de la clasificación social y eran considerados como mercancía” (Paredes, María, 2009, p. 111).

Son muchos los procedimientos de invisibilización o borramiento llevados a cabo por quienes contaron las versiones del pasado. El desenmascaramiento de estos procedimientos constituye, en sí mismo, un mecanismo detonador de la construcción de un nuevo perfil, una nueva actitud en torno a la identidad del mexicano afrodescendiente.

En ese sentido, si bien es fácil identificar diversos y significativos aportes de la afrodescendiente en México, los cuales se pueden rastrear hasta la colonia, no son tan visibles otros rasgos en el ámbito de la literario que se fija a través de la escritura. Pero el hecho de que no sean visibles no significa que no existan obras escritas por autores afrodescendientes que hayan vivido en condición de esclavitud. La mayoría de ellos se encuentran en los fondos de

⁵ La UNESCO creó en 1994 *La ruta del esclavo*, un proyecto que tiene la intención de localizar y preservar el patrimonio documental que ayude a entender cómo se dio el proceso de esclavitud de africanos en América, Europa y Asia. En México este proyecto estuvo a cargo en el inicio, de la especialista Luz María Martínez Montiel.

⁶ Rafael Castañeda García considera que “en total, entre los siglos XV al XIX, más de 12.5 millones de personas arribaron a distintas partes del Nuevo Mundo” (2021, 17).

⁷ La condición de los esclavos en la Nueva España tiene características distintivas en relación con la esclavitud de africanos en otras regiones de América: “en los tres siglos coloniales, la mayoría de los africanos y sus descendientes eran libres y sujetos a jornal, siendo los esclavos un grupo particular y cada vez más reducido” (García de León, Antonio, 2018, p.14).

archivos eclesiásticos, civiles o de notarías a la espera de ser descubiertos. Por lo que el estudio de este tipo de obras literarias y de escritores depende directamente del rescate, por parte de diversos especialistas, de ese material todavía oculto en alguna caja de viejos documentos.

Gregorio “el negro”; lector de la Ciudad de los Ángeles

Uno mecanismo de visibilización es no considerar a los esclavos como personas que sólo vivían en ambientes rurales. Muchos de ellos pertenecían a amos que vivían en la ciudad, por lo tanto los esclavos también participaban de la vida urbana de diversas formas llevando a cabo oficios relacionados con el comercio, muchos de ellos sabían leer y escribir: “contamos con abundantes y muy valiosos trabajos de especialistas a los que puedo añadir decenas, quizá centenares, de contratos notariales de compraventa, manumisión y testamentos, en los que se mencionan esclavos que sabían leer y escribir” (Gonzalbo, Pilar, 2023, p. 146). Lo anterior no impedía que los esclavos tuviesen que realizar otro tipo de actividades.

Varios esclavos aprendieron a leer y escribir, pero sólo algunos podían dedicar tiempo a la lectura de obras literarias, incluso destinaban parte de sus pocos recursos monetarios para adquirir libros de novelas, poemas u obras de teatro. Gonzalbo señala lo siguiente: “las modestas bibliotecas de comerciantes y propietarios enriquecidos proporcionaban a sus esclavos y sirvientes la oportunidad de leer e intercambiar los libros en castellano, que tomaban temporalmente, con autorización o sin ella” (2023, p. 109).

Un hallazgo importante (Cruz, Salvador, 2009) que vincula a esclavos como consumidores de literatura, es el del esclavo de don Juan Velasco, habitante de la ciudad de Puebla de los Ángeles, identificado como “el negro” Gregorio, quien fue señalado como uno de los diecinueve lectores de libros perseguidos el 26 de marzo de 1588 por Alonso Fernández de Santiago, Comisario del Santo Oficio de la Inquisición. Entre otros libros se le encontraron la tragicomedia de *Calixto y Melibea*, *Espejo de la vida humana*, *Contempus Mundi* y doce libros de la *Eneida*. El caso de Gregorio es importante porque nos muestra a un esclavo que no sólo sabía leer y escribir, sino que procuraba el hábito de la lectura de obras eminentemente literarias. Se acreditó la pertenencia de los libros mencionados porque en la última página de cada uno de ellos se encontró escrito su nombre. Los libros se encontraban en una caja, junto a otros muchos libros que pertenecían a diversas personas.

La importancia del caso de Gregorio es el de constituir el ejemplo de un esclavo que, todavía en el siglo XVI, ya disfrutaba de la lectura de obras literarias, había vivido la experiencia estética de quedar atrapado en la trama de una obra o bien había sido tocado en su sensibilidad por algún poema.

Tal vez sintió en algún momento la necesidad de trascender de la lectura a la escritura y pudo atreverse a escribir un verso, un poema entero, una obra de teatro. Pero si esto ocurrió no queda constancia de ello. Está claro que “la realidad es que esta población se insertó en muchas de las actividades productivas de la sociedad colonial, incluso en las reservadas al grupo dominante” (García de León, 2019, p. 17), actividades en donde bien se podría incluir las de índole cultural.

Miguel de la flor, de la lectura a la escritura

El caso del mulato Miguel de la Flor es quizá el más significativo en relación a la afrodescendencia de México y la escritura literaria durante el periodo en el estuvo vigente el fenómeno de la esclavitud. Representa un paso significativo porque consta que fue un escritor que cultivó al menos dos géneros literarios; el teatro y la poesía.

De la Flor fue esclavo del capitán Don Miguel Juárez y Velasco. El caso se dio a conocer gracias a un hallazgo documental de Rodrigo Salomón Pérez Hernández y que posteriormente retomarían otros estudiosos, destacando el reciente trabajo de Pilar Gonzalbo Aispuru, quien describe a Miguel como “alguien que tuvo una familia, precaria e insegura, limitada a la cercanía de su madre esclava, y que apenas le dejó el vago recuerdo del nombre de su padre y la visita ocasional de hermanos y tíos esclavos de otros amos” (Gonzalbo, Pilar, 2023, p. 35).

Miguel de la Flor fue llevado juicio ante la Santa Inquisición más de una vez, en ellos se declaró lector de Lope de Vega y algún otro discípulo del poeta español. Fue condenado a 200 azotes, a trabajo comunitario en un hospital y a la “quema de todos los papeles escritos por él mismo” (Gonzalbo, Pilar, 2023, p.139). Por datos obtenidos de los juicios se sabe que hablaba latín y un poco de hebreo y que escribía teatro y poesía. No se conserva desgraciadamente ninguna de sus obras. Cuando fue ingresado a la prisión de la Santa inquisición y se le revisaron sus pertenencias se declaró lo siguiente: “haviendosele puesto presso en la carcel numero once de este Santo Oficio, luego se hizo cala y cata de su persona, y haviendolo mirado y registrado... se hallo traer consigo un papel roto de versos que comienza déjame en paz amor tirano déjame en paz” (AGN, Fondo indiferente virreinal, caja 1118, exp. 14, fojas 73-74). El valor de este texto, aunque breve, es que constituye el testimonio de un autor afrodescendiente vinculado con una de las más altas expresiones de la poesía, ya que ese fragmento fue originalmente escrito por Luis de Góngora y Argote. Sin duda el hecho de portar el fragmento puede interpretarse como que el poeta Miguel lo reconocía como una influencia de su propio trabajo literario.

Durante uno de los juicios De la Flor es identificado como poeta por uno de los testigos y también por parte de quienes lo juzgaban:

Posteriormente el comisario del Santo Oficio en Oaxaca, en una carta enviada junto con la remisión de los autos, precisaba ‘Dos cosas se me ofrecen avisar a Vuestra Señoría en la causa que con esta remitió, la una que la capacidad del reo es grande por serlo su capacidad de aplicación e inteligencia en varias materias, es poeta, preciase de que entiende latín. (Pérez, Rodrigo, 2006, 29)

No deja de ser paradójico que estos juicios funcionen hoy, con la mediación de la historia, como un recurso o instrumento visibilizador. Quizá la parte más dolorosa del proceso inquisitorial para el poeta mulato haya sido la declaración del clérigo Alonso Ximénez ya que involucra a un esclavo suyo de nombre Mateo Ximénez, que es referido como conocido o amigo del acusado. Éste “al morir dejó entre sus pertenencias muchos papeles de coplas y otras cartas de versos escritos por De la Flor. Había uno que llamó su atención, era un abecedario en hebreo, puestas en las letras del abecedario nuestro y un papel escrito en que le amonestaba que lo aprendiese” (Pérez, Rodrigo, 2006, p. 29).

La importancia de la mención de Mateo Ximénez en el juicio radica en que refleja como el poeta mulato procuraba la creación de su propio público lector al facilitar a su amigo poemas y otras obras manuscritas. Era frecuente en esta época que muchas obras circularan de este modo debido a los costos y la escasez de los libros impresos, además de la censura de que eran objeto muchísimos títulos.

Mateo no fue el único lector de De la Flor, también aparecen en la misma categoría: “Manuel de Escudero, mulato esclavo del Hospital de San Cosme y San Damián declaró que tenía un entremés y papeles de varias comedias que le dio Miguel de la Flor” (Gonzalbo, Pilar, 2022, p. 137). Lo mismo declaró Thomas de Araujo, mulato blanco, también esclavo: “declaró tener dos entremeses que le entregó Miguel compuestos por él, uno intitulado “Aceite de Perales” y, el otro, “De Villalpando” para que se representaran en el Hospital” (137).

Se trataba pues de un esclavo que tuvo la suficiente confianza como para mostrar su trabajo literario e incluso haber incitado a su amigo al estudio y al aprendizaje de una nueva lengua. Su actitud bien podría leerse como otra modalidad de cimarronaje, otra forma de rebeldía que implica la actividad literaria e intelectual como herramienta de insurrección. El lenguaje ha sido siempre una categoría importante para reflexionar desde la perspectiva de quienes vivieron esclavizados: “es uno de los elementos de la comprensión

de la dimensión para el otro del hombre de color, es necesario. Entendiendo que hablar es existir absolutamente para el otro” (Fanon, Franz, 2009, p. 49).

A través de acciones de resistencia por medio de la escritura, como la llevada a cabo por el mulato Miguel, se reafirma la idea de “que la historia de los negros en América ya no es historia silenciada ni contada por otros: en ocasiones son ellos mismos los que hablan a través de denuncias presentadas en los juzgados y de los recursos que llegaban a veces a instancias superiores” (Vila, Enriqueta, 2014, p. 13). Este caso en particular llega hasta hoy precisamente por haber participado de un juicio, lo cual nos permite conocer la circunstancia de Miguel, pero también pone en relieve su afán de mantenerse, casi a cualquier precio, en el ejercicio de la escritura.

No existen registros, salvo los asociados a los juicios de De la Flor, que den cuenta de las reacciones que producía en las personas cercanas a él, si su vocación literaria era exaltada por su dueño, por sus familiares, o si era algo que solía meterlo en problemas. Por asociación, es posible tener una idea del trato que recibía consultando la *Autobiografía de un esclavo* del poeta cubano Juan Francisco Manzano, quien fue esclavo. Se trata de una obra que muestra el maltrato y el castigo que recibió su autor, que vivía en condiciones de esclavitud y cómo su vocación literaria y su talento desmedido le ganó una desazón vital a causa de constantes maltratos físicos y psicológicos que recibía cada vez que se permitía mostrar su prodigiosa escritura, su capacidad nemotécnica o su facilidad para la improvisación de versos.

Si bien los juicios emprendidos en contra de Miguel de la Flor no estaban directamente relacionados con el ejercicio de la escritura, su capacidad literaria era un motivo para que se censurara su derecho de expresión por medio de la poesía o el teatro. Su sagacidad e inteligencia fueron siempre motivo de encono y sospecha por parte de sus juzgadores y de sus acusadores. La censura no toleró su palabra escrita y por ello fue borrada en la hoguera.

Al igual que el poeta Manzano, el caso de Miguel de la Flor es paradigmático en este sentido, ya que ambos ejercieron su labor literaria cuando todavía eran esclavos, en ambos casos esta actividad tuvo consecuencias terribles e inimaginables. El caso de Miguel de la Flor constituye, hasta el momento, un caso único en el contexto de la Nueva España. Las investigaciones históricas asociadas a él han permitido, desde la literatura, tratar de encontrar sentido y un posicionamiento a una figura que rompe con muchos estereotipos que se esperan de una persona que nació, creció y murió en condiciones de esclavitud, lo cual condicionaba que la sociedad de su época lo percibiera no como persona, sino como una simple mercancía.

Los primeros vestigios teóricos que asocian la poesía con la esclavitud como una actividad de resistencia, son los que tienen que ver con el movimiento de la negritud, el cual fue de carácter político, ideológico y literario. Se desarrolló en la primera mitad del siglo pasado y tuvo como eje a la

lengua francesa. Este movimiento encontró en la poesía un medio propicio de expresión, de denuncia y de búsqueda y recuperación de la identidad. Así se muestra en la obra de dos de sus fundadores, el originario de Martinica Aimé Fernand David Césaire (1913-2008) con *Cuaderno de un retorno al país natal* (1939) y en la obra del senegalés Leopold Sedar Senghor (1906-2001) con *Cantos de sombra* (1945). Para Césaire la negritud:

Es una manera de vivir la historia, dentro de la historia: la historia de una comunidad cuya experiencia se manifiesta, a decir verdad, singular con sus aportaciones, sus transferencias de hombres de un continente a otro, los recuerdos de creencias lejanas, sus restos de culturas asesinadas./ ¿Cómo no creer que todo esto que tiene su coherencia constituye un patrimonio?/ ¿Se necesita algo más para fundar una identidad? (2006, p. 86-87)

En el caso mexicano ha resurgido todo un movimiento que busca, en términos similares a lo que se pretendió con Césaire y Senghor, recuperar y asimilar esa larga historia de silencio e invisibilidad. Todo este auge que ahora se vive surge a partir del *Decreto por el que se adiciona un apartado C al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*⁸, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 9 de agosto de 2019:

en México, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 1 millón 381 mil 853 personas⁹ se reconocen como afrodescendientes. [...] Su pertenencia a esta comunidad es, para muchos, motivo de orgullo e identidad, no obstante el bajo nivel de reconocimiento que, en su calidad de afrodescendientes se les confiere, tanto desde la perspectiva normativa como desde el ámbito de las políticas públicas, ha propiciado un fenómeno de invisibilidad que los expone, muchas veces, a condiciones de discriminación institucional y, en general, a situaciones de exclusión y vulnerabilidad. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 4)

A partir de la publicación en 1946 de *La población negra de México* de Aguirre Beltrán, el asunto de la afrodescendencia en México ha constituido un punto

⁸ En los documentos que avalan el proceso por medio del cual se añade un apartado C al artículo 2º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se explica que la finalidad de este es reconocer a las personas, pueblos y comunidades afrodescendientes mexicanos como integrantes de la composición pluricultural de la Nación.

⁹ Estas cifras corresponden a la Encuesta Intercensal de 2015 del INEGI. Sin embargo, en la Encuesta de 2020, llevada a cabo por la misma institución, esta cifra se elevó a aproximadamente 2 millones de personas que se consideran a sí mismas como afromexicanas.

o tema de interés para antropólogos, historiadores, etnógrafos, musicólogos y algunos estudiosos de la literatura especializados, etc.

También han cobrado importancia casos de mujeres, como el de Margarita de Sossa, una afrodescendiente nacida en Lisboa que fue procreada a partir de la violación de su padre a su madre, quien era de su propiedad. Según relata Chloe Ireton (2020), Margarita pasó por vicisitudes inimaginables: fue vendida muchas veces y fue violada por varios de sus dueños, posteriormente fue vendida a un esclavista flamenco, quien la embarcó hacia América, en donde fue vendida otras tantas veces, hasta llegar a la Ciudad de Puebla de los Ángeles en donde, por fin, logró comprar su libertad. Se casó con un zapatero portugués, quien la golpeaba continuamente, hasta dejarla inconsciente, éste le robó 50000 pesos de la época y huyó hacia Asia con otra mujer, robándole, además, una esclava propiedad de Margarita. Finalmente fue acusada de brujería por la Santa Inquisición y llevada a juicio, gracias al cual sabemos detalles pormenorizada de su existencia.

Juan Ramírez, poeta tabasqueño hijo de un esclavo liberto

Son tres las fuentes en donde se han podido documentar datos biográficos sobre este poeta. De acuerdo a Gerardo Rivera (2010) Juan Ramírez fue hijo Lázaro Ramírez, y de Nicolasa Sánchez. Nació el 31 de octubre de 1862 en la ciudad de Tacotalpa, Tabasco, en la región de la Sierra, en una especie de zona común entre Tabasco y Chiapas y que involucra a varios municipios, entre ellos el ya mencionado. Por su parte Francisco J. Santamaría señala que Juan Ramírez “era hijo de padres humildes pero honrados [...] y como ellos él también fue pobre y honrado; teniendo que ganarse la vida desde su tierna edad, se dedicó a aprender el oficio de carpintería, estudiando en sus ratos de descanso” (1950, p. 2012). Pero es Andrés González Pagés quien proporciona un dato sin duda relevante, ya que identifica a Ramírez como “hijo de un esclavo liberto”, lo cual sitúa al poeta como miembro de una primera generación que vivió sin el yugo de la esclavitud, aunque todavía asociado a ella por la esclavitud de la que fue sujeta su padre. Ya se han ilustrado las enormes dificultades que esta condición representó para Miguel De la Flor, y el duro y adverso destino que tuvo que afrontar.

El caso de Juan Ramírez es sin duda distinto, si bien las tres fuentes en donde se antologa su obra se señala su condición de pobreza, en todas aparece situado en un papel destacado entre sus pares literarios, participando con la publicación de textos en periódicos y revistas, siendo muchas veces celebrado y admirado por sus propios compañeros de generación literaria. Si bien resulta inquietante el año de su nacimiento en relación a la abolición de la esclavitud en México, la cual ocurre de manera definitiva hasta 1829 por

un decreto de Vicente Guerrero, resulta esclarecedor el hallazgo de un documento notarial proveniente del mismo municipio de Tacotalpa, en donde se hace constar que se otorga la libertad a una niña de apenas un año y cuatro meses¹⁰. Es decir, en el caso de Ramírez, su padre bien pudo haber obtenido la libertad a partir de 1829, a una edad muy temprana, como resultado del decreto mencionado y haber podido procrear a Juan Ramírez siendo ya liberto en 1862.

El poeta nacido en Tacotalpa perteneció a un movimiento llamado la *Bohemia tabasqueña*, que reunió a un grupo numeroso de escritores alrededor de una revista homónima. Se trata del “movimiento literario más importante de la entidad” (Santamaría, Francisco, 1950, p. 110), y Ramírez es uno de los miembros más destacados de este movimiento, dentro del cual algunos otros escritores parecen haber sido para él su mecenas. El poeta tuvo un final trágico: “Lorenzo calzada refiere, en el número 2 de la segunda época de la revista, cómo luego de recibir la dramática despedida de Ramírez, escrita en dos renglones, fue a encontrarlo ya muerto a causa de una larga tuberculosis” (Andrés, González, 1994, p. 115). Es dolorosa la imagen del poeta sufriendo de los síntomas relacionados con esta enfermedad, la tos, la sangre que la acompañaba, la pus en la orina y la pérdida de peso. Si bien ya su padre se había liberado de su condición de marginalidad al dejar de ser esclavo, Ramírez parece seguir condenado a una marginación igual de terrible en el aspecto económico y social.

Al parecer fue un escritor prolífico de quien, por desgracia, sobreviven muy pocos poemas. Murió a la edad de 38 años en la ciudad de San Juan Baustista (hoy villahermosa, Tabasco) en el año de 1900. Pero es en su obra, y no en su biografía, en donde es posible encontrar una situación mucho más plena en cuanto a su condición de escritor. Ya no se trata del mulato Miguel repartiendo entre sus compañeros esclavos, de manera manuscrita, los entremeses y los poemas que escribía, sino que es el caso de un autor que publicaba en algunos medios importantes de su época. Se trata de un autor que tenía lectores ávidos, su obra era un abanico de posibilidades abierto a cualquiera que quisiera asomarse en ella. Si bien por su pobreza extrema no logró encontrar un estado de paz y confortabilidad económica, sí logró en

¹⁰ “157 - 21-VI11-1744. Tacotalpa, villa (Esclavitud). Doña Josepha Ramos de Casanova, vecina de esta villa de Tacotalpa, viuda del sargento mayor don Antonio de la Concha Puente, otorga libertad de toda sujeción y cautiverio a Antonia Manuela Gómez, su esclava de color, de pelo crespo, de edad de un año y cuatro meses, hija legítima de Juan Isidro Gómez y María Josepha, negra, su esclava, para que quede libre de servidumbre y pueda disponer de sus bienes y entrar y salir fuera del país.

La vendió por la cantidad de ochenta pesos de ocho reales de plata que Juan Delgado mulato libre y su mujer Lucía Gómez, naboría, sus padrinos, le pagaron por dicha esclava.

Pasó ante mí como juez receptor P. # 4 F. 99-100 Manuel de la Puente, (r)” (Díaz, Miguel & Torres, María, 2009, p. 43).

vida una atmósfera de reconocimiento social y literario. Es un hecho que el yugo de la esclavitud que si vivió su padre, no lo afectó a él en este aspecto. Como autor, es posible reconocer en él la influencia de otros autores reconocidos, y cómo incluso él mismo influyó a otros autores de la época.

Conclusiones

La creación y difusión de obras literarias por parte de la comunidad de personas esclavizadas afrodescendientes se llevó a cabo de manera clandestina. Ellos no tenían acceso a la editoriales por lo que se vieron en la necesidad de circular y promocionar sus obras de manera manuscrita, de mano en mano. Debido a lo anterior no se conoce en Mexico ninguna de estas obras, al menos no han sido halladas hasta el momento.

Algunos rasgos de este quehacer literario clandestino, como escritores esclavizados de origen afrodescendiente, han salido a flote con el hallazgo de la documentación que da cuenta de Miguel de la Flor, un esclavo, mulato que fue llevado a juicio por la Santa Inquisición a mediados del siglo XVII. Por medio de los datos que se han obtenido con el seguimiento de este juicio se ha podido conocer que aún en las terribles condiciones en las que vivían las personas esclavizadas lograban realizar de manera constante y metódica la producción de diversas obras literarias. Otro aspecto significativo y concluyente es conocer que los destinatarios de estas obras, es decir la comunidad de lectores, hayan sido también otros miembros de la comunidad esclavizada de origen afrodescendiente.

Si bien no se conserva ninguna obra íntegra escrita por De la Flor, sí se conservan algunos títulos de obras escritas por él, además del testimonio por medio del cual se puede tener la certeza de que cultivó, al menos, dos géneros literarios: teatro y poesía.

El contacto con la literatura de la comunidad esclavizada implicaba también el rol de lectores, el cual ha podido acreditarse por medio del hallazgo de unas listas de lectores de obras prohibidas por la iglesia en una de las ciudades más importantes de la Nueva España, como lo fue la ciudad de Puebla de los Ángeles. En esa lista se pudo identificar a Gregorio “el negro”, lector de, entre otras obras, la *Eneida*. También se pudieron identificar otras dos personas las cuales eran lectoras de esta literatura producida en el seno del mundo afrodescendiente. Se trataba de dos esclavos del hospital de San Cosme y San Damián: Manuel de Escudero y Thomas de Araujo. Miguel de la Flor había entregado a ambos manuscritos con entremeses y poemas, con la finalidad de realizar montajes en el mismo hospital, además de poemas. El mismo Miguel de la Flor, a la par de constituirse como autor, juega también un rol como lector, ya que al ser revisado para ingresarlo a una de las celdas

de la Santa Inquisición se le encontró un fragmento de un poema escrito por Luis de Góngora y Argote.

En el Archivo General de la Nación se conservan algunos dibujos de Miguel de la Flor, estos jugaron un papel importante ya que, en parte por ellos, es que fue llevado a juicio. Además de lo singular de estos seis dibujos humanoides con cabezas demoniacas y cuerpos constituidos por diversas formas animales: garras de águila, alas pequeñas, cuerpos de reptiles o de abeja y colas de ganso, aparece la grafía del poeta, una letra fluida y firme que, en la actualidad, incita a la imaginación de las fojas con sus obras de teatro y sus poemas manuscritos.

Finalmente, Juan Ramírez ilustra con claridad cómo, siendo parte de la primera generación que ya no sufre en carne propia los estragos de la esclavitud, logra insertarse entre los escritores de su época, quienes lo consideran como un igual y en quien provoca respeto y admiración. Ni la escritura ni la promoción de esta constituyen ya actividades clandestinas. El escritor accede a los medios habituales publicando en periódicos y revistas, incluso logra publicar una plaqueta. A diferencia de sus pares no descende de familias opulentas que recién han llegado de Europa y que son dueñas de fincas o haciendas cacahuateras o cacaoteras. Para vivir tiene que aprender el oficio de la carpintería, no logra ir a la escuela, salvo por breves semanas, lo cual no le impide desarrollar su vocación literaria y ser un miembro y referente de la generación de *La Bohemia tabasqueña*, el grupo literario más influyente e importante de Tabasco. Juan Ramírez vive y muere en la pobreza a la edad de treinta y ocho años.

“El negro” Gregorio, Miguel de la Flor y Juan Ramírez viven de acuerdo a la circunstancia histórica que condiciona su acercamiento y su relación con la literatura. Es evidente que la esclavitud es determinante coartando horizontes de posibilidad para el desarrollo de su vocación literaria. Sin embargo, los tres lograron imponer rumbos definitivos a su vocación literaria yendo en contra de toda probabilidad. El tipo de relación que establecieron con la literatura, ya como lectores o escritores, da muestra de un ejercicio literario que, en muchos sentidos, resultaba desconocido y por lo tanto incomprensible en la actualidad. Gracias a la vinculación y colaboración de la historia, la antropología y los estudios literarios se ha podido determinar la importancia, para el ámbito de la cultura, de la relación que tuvieron con la literatura los escritores afrodescendientes en condiciones de esclavitud.

Bibliografía

-
- AGN, Fondo indiferente virreinal, caja 1118, exp. 14, fojas 73-74
 Aguirre, Gonzalo. (2019). *La población negra de México: Estudio Etnohistórico*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ávila, Sonia. (2013). *Memoria rescatada, salvaguardan actas notariales*. México: Excelsior. <https://www.excelsior.com.mx/expresiones/2013/12/13/933580>
- Barnet, Miguel. (2014). *Biografía de un cimarrón*. Ediciones cubanas ARTEX. Cuba.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). “Decreto por el que se adiciona un apartado C al artículo 2º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”. México: Diario Oficial de la Federación.
- Castañeda, Rafael. (2021). *Esclavitud africana en la fundación de la Nueva España*. México: UNAM.
- Cesaire, A. (2010). *Cuaderno de un retorno al país natal*. México: Laberinto.
- (2010). *Discurso sobre la negritud*. México: Akal.
- Cruz, Salvador. (2009). *Cien personajes iniciales de Puebla de los Ángeles, varia lección de historia regional*. IMACP/ Facultad de Filosofía y Letras, BUAP México.
- Diario Oficial de la Nación*. (9 de agosto de 2019). *Decreto por el que se adiciona un apartado C al artículo 2º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Díaz, Miguel y Torres, María. (2003). *Sepan cuantos esta carta vieren... documentos notariales en el Tabasco colonial*. Secretaría de Educación/ Archivo histórico y fotográfico de Tabasco, México.
- Díaz, Bernal. (2011). *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*. Real Academia Española/ Espasa, Madrid.
- Fanon, Franz. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal, España.
- García de León, Antonio. (2019). *Alma en boca, huesos en costal. Negros en la Nueva España*. México: Secretaría de Cultura/ Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Gonzalbo, Pilar. (2023). *Mulato Miguel. Entre amigos y demonios. Oaxaca, siglo XVII*. El colegio de México: México.
- González, Andrés. (1994). *Tabasco: el meridiano de la poesía. Antología 1790-1973*. Gobierno del Estado de Tabasco. México.
- Klein, H. y Vilson, B. (2016). *La esclavitud en América Latina y el Caribe*. México: El Colegio de México.
- Martínez, Enrique & Jarquín, Ana. (2013). *El sacrificio de negros al inicio de la Conquista de México*. Arqueología Mexicana núm. 119, pp. 28-35).
- Mosquera, Sergio. (2017). *La trata negrera y la esclavización: una perspectiva histórico-psicológica*. Apidama ediciones/ Muntú Bantú, Fundación Social Afrocolombiana, Unidad de Diversidad, Colombia.
- Ireton, Chloe. (2020). *Margarita de Sossa, Sixteen-Century Puebla de los Ángeles, New Spain (México)*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Paredes, María. (2009). *¿Rebelde diabólico o peculiar cristiano? Miguel de la Flor, mulato letrado en latín, poeta y dibujante de Antequera*. Boletín Del Archivo General De La Nación, 6(24), 109-120. Recuperado a partir de <http://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/519>
- Pérez, Rodrigo. (2006). *Grande es la malicia del reo. es poeta: Miguel de la Flor, mulato, 1664*. Boletín Del Archivo General De La Nación, 6(14), 25-47. Recuperado a partir de <http://bagn.archivos.gob.mx/index.php/legajos/article/view/735>
- Riva Palacio, Vicente. (s/f). *México a través de los siglos*, T. II. Editorial Cumbre, México.
- Rivera, Gerardo. (2010). *La bohemia tabasqueña*, T. I. Gobierno del Estado de Tabasco, México.
- Sánchez, David. (2020). *Juan Garrido, el negro conquistador: nuevos datos sobre su identidad*. Hipogrifo, Revista de cultura y literatura del siglo de oro. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517563676018>
- Santamaría, Francisco. (1950). *La poesía tabasqueña*. Editorial yucateense Club del libro.
- Schmidhuber, Guillermo & Peña, Olga. (2021). *Cronograma de Juana Inés de Asuaje/ Sor Juana Inés de la Cruz*. El humanista, journal of iberian studies. <https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/ehumanista/volume49/ehum49.sch.pdf>
- Senghor, Leopold. (2003). *Cantos de sombra*. España: Colección Visor de Poesía.

- Vázquez, Salvador. (2008). *Las raíces del olvido. Un estado de la cuestión sobre el estudio de las poblaciones de origen africano en México*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823033021/11vaz.pdf>
- Velázquez, María. (2019). *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*. México: Secretaría de Cultura/ Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Velázquez, María e Iturralde, Gabriela. (2012). *Afrodescendientes en México, una historia de silencio y discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación/ Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Vila, Enriqueta. (2014). *Hispanoamérica y el comercio de esclavos*. Universidad de Sevilla, España.
- Walker, Sheila y Collinet, Georges. (2010). *Ruta de los esclavos*. Costa Rica: Cátedra de Estudios de África y el Caribe/ Universidad de Costa Rica. <https://www.unesco.org/archives/multimedia/document-1637-spa-3>

PLAZA PÚBLICA



De mirreyes, estatuas y librerías

Víctor Manuel Reynoso Angulo*

En los mismos días en que se difundió la vida de Sandro Castro, nieto de Fidel, se retiraron de la colonia Tabacalera las esculturas del abuelo y de su compañero de proyecto revolucionario, Ernesto Guevara. Una casualidad, pero también una oportunidad para la reflexión.

Hay dos polos para ver el lugar histórico de Fidel Castro y Ernesto Guevara. Por un lado su propia narrativa, sus ideas y proyectos. Por otro, sus resultados.

Si nos quedamos en el primero, sin duda hay que considerarlos grandes próceres. Lucharon por una sociedad sin desigualdad ni explotación, tanto al interior de las naciones como en el trato entre ellas. Se propusieron construir un “hombre nuevo” moralmente muy superior al “hombre viejo del capitalismo”.

Si vemos sus resultados, la conclusión es muy distinta. Miles de muertes, sea en conflictos armados, sea por ajusticiamiento de sus adversarios. Un sistema político autocrático y ineficaz para satisfacer las necesidades más básicas de la población. Cuba es uno de los países que tiene los índices más altos de expulsión de población.

Argumentar que la causa no está en el sistema cubano, sino en el bloqueo de Estados Unidos es olvidar que la revolución de Castro se hizo contra ese país. Que expropiaron las propiedades de ciudadanos norteamericanos. Que amenazaron y humillaron a la nación estadounidense al colocar en su territorio misiles con capacidad nuclear (con lo que dieron lugar a lo que se considera el momento más cercano a una guerra nuclear).

*Profesor de tiempo completo en la Universidad de las Américas Puebla. Contacto: victor.reynoso@udlap.mx

Nadie puede ser juzgado por lo que hacen sus nietos. Pero la vida de lujos y ostentación de Sandro, el nieto de Fidel, que se ha hecho pública recientemente, parece ser un buen símbolo de la situación de Cuba y países con sistemas similares (Corea del Norte, Nicaragua, Venezuela): una élite política con un nivel de vida similar a la de cualquier aristocracia capitalista, en medio de una población brutalmente depauperada.

En México estamos lejos de eso. Pero hay que tomar nota de las lujosas vacaciones de nuestros políticos que militan en un partido que ha hecho elogio y ostentación fallida de la austeridad franciscana. No hay que creerle a la gente lo que dice, sino lo que hace.

La semana pasada un grupo oscuro, en más de un sentido, vandalizó la librería Julio Torri de la UNAM. Tengo el privilegio de haberla visitado varias veces, de constatar su personalidad única, y de haber encontrado ahí más de alguna joya bibliográfica.

¿Y las librerías en Cuba? Nada que ver. No hay ahí nada que vandalizar. Y ahí la dejo.

A cien años de *La raza cósmica**

Guillermo Hurtado**

Hace cien años se publicó *La raza cósmica* de José Vasconcelos. La efeméride ha pasado casi desapercibida en México, lo que no se explica, dado que quizá sea el libro más leído de la filosofía mexicana y, sin duda, uno de los más significativos del pensamiento iberoamericano del siglo XX. Por desgracia, sus detractores, que no son pocos, han construido un grueso muro de silencio a su alrededor. No obstante, a cien años de su publicación, el libro nos sigue cautivando e increpando.

La raza cósmica se publicó en 1925, en Madrid, por la Agencia Mundial de Librería. El libro alcanzó mucha mayor difusión cuando la editorial Espasa Calpe lo reeditó en 1948 y lo distribuyó globalmente. Es entonces que alcanzó la categoría de *best seller* que no ha perdido desde entonces.

Algo que pocas veces se señala es que la versión de 1925 no es igual a la de 1948. La de 1948 incluye un breve prólogo que no aparece en la de 1925. Otra diferencia, más importante, es que la de 1948 sólo incluye la narración del viaje de Vasconcelos al Brasil y la Argentina, eliminando las páginas que en la edición de 1925 narraban su visita al Uruguay y a Chile. El libro pierde con estos cortes porque la narración del viaje a Chile es una de las más interesantes del libro, por todo lo que sucedió en la visita del autor a ese país. La parte sobre Uruguay es más breve y superficial, pero, de todos modos, no deja de tener interés. ¿Qué pasó en Chile? Vasconcelos se atrevió a criticar públicamente al nacionalismo chileno que se enorgullecía de la victoria de

*Texto publicado en La Razón, el lunes 25 de agosto de 2025. Disponible en: <https://www.razon.com.mx/opinion/2025/08/16/a-cien-anos-de-la-raza-cosmica/>

**Profesor investigador en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ese país en la llamada Guerra del Pacífico contra el Perú y Bolivia. Los países latinoamericanos, afirmaba Vasconcelos, no debían pelearse entre sí, sino, por el contrario, unirse como hermanos en la lucha contra el verdadero enemigo, el gigante del norte del continente que nos somete.

¿Por qué se quitaron esas dos secciones en 1948? Podemos imaginar varias respuestas. Una de ellas es que Vasconcelos no sólo fue crítico de los gobiernos del Uruguay y de Chile, sino, además, de algunos sectores de la sociedad de ambos países, que le parecían dominados por una oligarquía latifundista, militarista y cómplice de los intereses económicos de las corporaciones extranjeras.

Es probable que los editores de Espasa Calpe pensaran en 1948 que algunos lectores uruguayos y chilenos reaccionarían negativamente a las opiniones de Vasconcelos acerca de sus países y que, por razones comerciales, prefirieran eliminarlas. Pero no se puede descartar que el propio Vasconcelos haya decidido quitarlas porque ya no se identificaba con la posición revolucionaria, casi socialista, desde la cual había formulado sus críticas. El Vasconcelos de 1948 ya no era el mismo que el de 1925. Aunque seguía siendo un feroz oponente a la hegemonía de Estados Unidos en el continente americano, su orientación política se había movido considerablemente hacia la derecha.

Hay otra explicación de por qué se eliminó la parte chilena y la uruguaya, y es que ambas narraciones desviaban al lector del argumento central de la obra. El foco del libro estaba puesto en el viaje al Brasil y la Argentina; las visitas al Uruguay y a Chile resultaban irrelevantes para una de las tesis principales que se defienden en la obra, a saber, que en los territorios de los primeros dos países estaba el futuro de la humanidad.

Vasconcelos quedó cautivado con la Argentina y el Brasil. No se entiende de *La raza cósmica* sin esa fascinación que llegó a lo más hondo del espíritu del autor. A Vasconcelos le maravilló la riqueza del territorio, la belleza de los paisajes, la exuberancia de la naturaleza. También le encantó la gente, la hermosura de sus mujeres, la gallardía de sus hombres, la cultura de sus ciudades y de sus campos, el espíritu de trabajo y de progreso, el afán de enseñanza y de civilización.

Aunque todo ello quedó plasmado en la segunda edición de la obra, la de 1948, no debemos olvidar la primera, la de 1925, para entender el mensaje original de Vasconcelos. Pienso que no sería una buena idea que se reimprimiera la primera edición en ocasión de su centenario.

Principios

Samuel Schmidt*

El gran Groucho Marx entre sus cápsulas de sabiduría dijo: Estos son mis principios, pero si no te gustan tengo otros. Pienso en él para tratar de entender ciertas decisiones del gobierno mexicano.

El gobierno actual con base a una cuestión de “principios” apoya el establecimiento de dos estados entre Israel y Palestina, y enseguida criticó que se use el hambre como instrumento de guerra en Gaza.

Actualmente hay un Estado palestino cuya capital es Ramallah y tiene una extensión en Gaza gobernada por Hamas. No hay elecciones y sus líderes son corruptos. Carece de himno, moneda, es inviable económicamente y está abrumado por la violencia. Hamas ejecuta a los que piensa se le oponen. Su economía se basa en donativos internacionales y en los empleos que ofrece Israel. El Estado palestino invadió y declaró la guerra contra Israel el 7 de octubre de 2023.

A menos que aclaren lo contrario, este es el Estado Palestino que apoya el gobierno mexicano, aunque no me queda claro a partir de que “principios”. Sería bueno escucharlos.

Luis Echeverría, jefe de Estado mexicano, apoyó la declaración de Sionismo es Racismo, la ratificó en la ONU, visitó el medio oriente, abrazó y ensalzó al líder de la OLP Yaser Arafat. Imagino que lo hizo a partir de ciertos “principios”, que según Radio Bemba era conseguir la secretaría general de la ONU, lo que sin duda hubiera beneficiado a México. Echeverría no pudo enfrentar un boicot económico de parte de instituciones judías de Estados Unidos. Ningún gobierno mexicano posterior ha rechazado esa declaración.

* Investigador visitante en la Universidad de Texas, en Austin. Contacto: shmil50@hotmail.com

Frente a su argumento del manejo del hambre, el gobierno mexicano parece desconocer que hay denuncias sobre las miles de toneladas que la ONU NO distribuye en Gaza, justificando su ineficiencia en que les roban la ayuda, uno de los mayores ladrones es Hamas que la revende, ¿con ellos se solidariza el gobierno?

Los países tienen intereses y los benefician acercándose hacia las fuerzas/países que les son convenientes. Hoy enfrentamos el dilema de no fácil solución, de si acercarnos a los BRIC o seguir dependiendo de Estados Unidos. En el mismo terreno debemos escoger a qué lado acercarnos en Medio Oriente. La sociedad palestina es semi tribal, rural, sin desarrollo económico ni recursos naturales. Los empleos que ofrece Israel y los impuestos que le transfiere son la savia con la que existe, ¿qué nos contribuye? Israel es una potencia educativa, científica, tecnológica, que nos ayuda en temas de agua e irrigación y desarrollo científico. Hamas no implica apoyos de Arabia Saudita, los Emiratos Unidos y aunque recibe fondos de Catar, no moviliza su política, más bien al revés, es utilizado por Catar e Irán; ¿cuál “principio” debe primar para establecer cercanía? ¿Quién nos conviene más?

Este gobierno se dice humanista, sin embargo, su voz no se levanta ante violaciones contra la humanidad. No clama por la liberación de los secuestrados por Hamas.

Guardó un silencio ofensivo ante el caso de 50 niños judíos bajados por un avión de Vueling en Valencia, los niños cantaban en hebreo.

Ni una palabra oímos sobre el genocidio de los Uyghurs por China y mucho menos por el genocidio en Sudán, ni la opresión de los Mapuches es recordada. Ni que esperar que reaccionaran ante la matanza de los Druzos en Siria.

¿Cuál es la postura del gobierno mexicano sobre Yémen? Los houthies que controlan medio país atacan constantemente con misiles a Israel. El gobierno no ha condenado los ataques, pero preguntemos si también propone la solución de 2 Estados en Yemen.

¿Qué significan los silencios? ¿Acaso los “principios” son distintos ante distintos lugares, conflictos, religiones? Tal vez el espíritu de Marx entró a las oficinas decisoras del gobierno mexicano y tienen unos principios para unos casos y otros para otros. Por qué desgastarse por 50 niños judíos (2025) agredidos.

México ha carecido de intereses en el Medio Oriente, ha carecido de una política sobre la región y solamente hay declaraciones y votos en foros internacionales, muchas veces alineados a los intereses a los que el país está sometido y pocas veces sostenidos por criterios políticos. La experiencia de Echeverría fue ruinososa.

¿Acaso la postura pro palestina responde a los intereses de la comunidad árabe en México?, esta es mayoritariamente libanesa y católica y también los católicos son masacrados por los fanáticos islámicos.

Dos instituciones académicas rompieron con universidades israelíes, imagino que las consolidarán con las universidades palestinas. Ellas perdieron porque aunque destacan a nivel nacional, las israelíes se encuentran entre las desarrolladoras de nuevo conocimiento y tecnología a nivel mundial. El “principio” nos hace perder.

Las reacciones mexicanas hacia Israel son desmedidas mientras que ni siquiera se mueven frente a conflictos como los ya mencionados, y el “principio” puede ser: judeofobia, adoptar la propaganda de Hamas y la narrativa de la victimización. Ojalá el gobierno aclare.

Golpes en el Senado: ¿Hacia dónde vamos?

Jorge Alberto Calles Santillana^{*}

El bochornoso espectáculo que ofrecieron el miércoles pasado en el Senado de la República, Alejandro Moreno “Alito” y Gerardo Fernández Noroña, no es simplemente un episodio que expone la gravedad de la polarización política que se ha exacerbado en los últimos años en el país. Es, más bien, un hecho que exhibe la degradación de la clase política mexicana y las características que ha terminado por conferirle a la acción pública. Pero es, sobre todo, una muestra de lo que podríamos esperar en el futuro.

No hay defensa posible para ninguno de los dos. «Alito» ha señalado que reclamó a Fernández Noroña por haberle impedido presentar un último punto de análisis, a pesar de que su intervención estaba ya aprobada.

Eso no justifica la agresión, eso no lo autoriza a recurrir a la violencia. Fernández Noroña es tan impresentable como lo es el priista campechano. Siempre prepotente, altanero y grosero, Fernández Noroña alcanzó niveles de soberbia insospechados una vez convertido en presidente del Senado.

Fue exhibido, en repetidas ocasiones, impidiendo a los representantes opositores hacer uso de la palabra o interrumpiéndolos de manera altiva y sin mostrar el menor respeto.

Desde las alturas de la silla presidencial, haciendo alarde de su posición y cinismo, dio a entender que la reforma electoral no incorporará ninguna propuesta que no provenga de la fuerza oficial por contravenir “su proyecto de nación”. Resulta difícil así imaginar que una persona como Alejandro Moreno —que privilegia el uso de gritos y amenazas sobre argumentos— no rebasara con facilidad sus bajos límites de tolerancia.

^{*}Profesor jubilado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: callesantillana215@gmail.com

Luego del zafarrancho acusó de “cobarde” a Fernández Noroña, mostrándose en mangas —recogidas— de camisa para ofrecer, por contraposición, una imagen de “valiente”. Fernández Noroña, por su parte, se victimizó y apuntó que se promoverá el desafuero del agresor. Difícil saber que espectáculo resultó más lamentable: si el de los insultos y golpes en el seno del Senado o el de las posteriores explicaciones y justificaciones de cada uno de ellos.

Alejandro Moreno es la expresión más acabada de la involución del PRI. En tanto partido de Estado, el Revolucionario adquirió de manera natural el carácter de imán para todo los políticos que tuvieran interés en alcanzar posiciones dentro de las instituciones gubernamentales.

Estructurado alrededor de la disciplina hacia quienes detentaran las posiciones más altas, el partido dio lugar a una cultura política de sometimiento. Con el tiempo, se convirtió en una escuela de simuladores —recordando a Rodolfo Usigli— y en una agencia de empleos, que no en un partido en el que las doctrinas y los proyectos sociales tuvieran prioridad, sino los logros grupales y los ascensos individuales.

Ciertamente, los gobiernos priistas pueden destacar a un buen número de funcionarios que ocuparon posiciones importantes por sus méritos y por haber diseñado instituciones y políticas públicas que promovieron la movilidad y ciertos niveles de bienestar social.

Pero, ante la falta de competencia, se convirtió en la casa de todo tipo de políticos y —nada sorprendente— en una institución promotora, ocultadora y defensora de la corrupción, para lo cual institucionalizó el simulacro como su práctica más importante.

Ese ejercicio del poder tuvo efectos sociales importantes. La sociedad mexicana desarrolló una fuerte cultura política autoritaria y aprendió la discursividad del engaño. Tan es así, que no hubo partido de oposición que no reprodujera su modelo una vez instalado en el poder.

El hecho de que «Alito» sea hoy el presidente del PRI sólo se explica por la pérdida de relevancia del tricolor y por la incapacidad que tiene como institución para replantearse a través de un proceso de autocrítica y otro de diagnóstico del país.

El único interés de «Alito» es seguir teniendo visibilidad —madrear a un odiado Fernández Noroña por supuesto que refuerza la que estaba perdiendo— para mantener posibilidades de sobrevivir en el sistema.

Para su desgracia, es posible que él y los pocos priistas que aún mantienen su afiliación pronto habrán de desaparecer del escenario, a no ser que migren hacia otras latitudes, Morena es la más redituable hoy en día.

Que Fernández Noroña haya alcanzado la presidencia del Senado nos hace ver que Morena es hoy lo que el PRI terminó siendo en sus últimos años.

Un buen porcentaje de sus miembros militaron antes en el PRI y el PAN y al ver que el barco se hundía, abrazaron convenientemente la transformación ofrecida por López Obrador.

Las prácticas de corrupción y los abusos de poder que han quedado a la luz en estos últimos años no pueden sino convencer que la transformación registrada en esos años no es otra que ésa a través de las cuales las pocas y débiles instituciones que la sociedad civil habría conseguido crear para detener los abusos han quedado eliminadas, desarticuladas o cooptadas.

Si «Alito» es la expresión de la vacuidad y el cinismo priista, Fernández Noroña es la manifestación de la soberbia y la prepotencia de una nueva fuerza partidaria que, ante el control de todo el aparato, no sólo no respeta las diferencias, sino que le resultan ofensivas y cuya desaparición desea porque de esa manera podría desarrollar el escenario político unívoco que anhela y que considera propio del fin de la historia.

Por cierto, este lunes uno de septiembre, tomará posesión el nuevo Poder Judicial.

TESTIMONIO



Crónica de las exploraciones arqueológicas en Tecoaque*

Fernando Cortés de Brasdefer**

El Altiplano Central de México fue un crisol de algunas culturas y paso natural de otras que se desplazaban a distintos rumbos. Precisamente, la región de Calpulalpan, el bastión estratégico del poniente del estado de Tlaxcala fue una región con las condiciones óptimas para el tránsito de grupos humanos que peregrinaban, exploraban territorios en busca de espacios para asentarse y posteriormente comerciaban. Fue aquí por donde cruzaron infinidad de seres humanos que iban en busca de tierras para fundar sus pueblos, ya fuera porque su líder moral lo decidía o porque su mítica tierra era señalada por sus deidades. Así cruzaron muy cerca de Calpulalpan los chichimecas (tlaxcaltecas), quienes sufrieron las hostilidades de grupos locales como los aztecas al pasar por el Valle de México. Otros llegaron por el norte, noroeste y oeste rumbo a Cholula. Una de aquellas peregrinaciones, al pasar por la región de Apan, guiados por la referencia de los volcanes Iztaccíhuatl y Popocatepetl arribaron a Calpulalpan, se establecieron en el Cerro Yehualica, quienes después de un tiempo se dirigieron rumbo al oriente cruzando cercos y pueblos bélicos como Hueyotlipan y Tliliuquitepec, para alcanzar la tierra prometida de Huamantla, donde los otomíes asentaron sus reales.

En tiempos previos al paso de los anteriores grupos, en el período denominado Preclásico Tardío (400 a. C. - 250 d. C.) hubo un crecimiento de la

*La zona arqueológica y el museo de sitio de Zultepec-Tecoque pertenecen al municipio de Calpulalpan, Tlaxcala.

**Investigador en el Centro INAH del Estado de Quintana Roo. Contacto: fernando.konher@gmail.com

población, se desarrolló la arquitectura e incluso el urbanismo. En Calpulalpan prevalecen en algunos casos como los asentamientos de San Nicolás el Grande (probablemente el pueblo teotihuacano más grande descubierto en el estado de Tlaxcala) y Los Cerritos (antes Las Colinas). En Calpulalpan fundaron estancias, aldeas, villas, pueblos y casas o templos aislados, con rasgos culturales netamente teotihuacanoides.

Desde la década de los años 1960 inicié el registro de decenas de sitios arqueológicos que sirvieron de referencia para las investigaciones de posteriores estudiosos de la arqueología que arribaron a la región en distintas épocas. Durante el Siglo XX en Calpulalpan hubo algunos investigadores dedicados a reconocer el área. Cronológicamente se registra a Florencia Müller, quien trabajó desde el gabinete, después Sigvald Linné, George Vaillant, Román Piña Chan y bajo la dirección de este último, el suscrito. Posteriormente, en la primavera de 1972 el Instituto Nacional de antropología e Historia (INAH), implementó un proyecto de exploración y restauración dirigido por el arqueólogo José Luis Gómez León, mismo en el que participé. Más adelante, se llevó a cabo el Proyecto Norte de Tlaxcala, cuya dirección estuvo a cargo del arqueólogo Ángel García Cook, con la participación de Leonor Merino y mía, periodo en que efectué las primeras y únicas excavaciones que se han realizado en el antiguo asentamiento teotihuacano de San Nicolás el Grande, descubierto y registrado por mí. No se trata del sitio arqueológico de 9 estructuras que George Vaillant reportó con nombre similar, sino de otro distinto, homónimo de San Nicolás el Grande, con 119 construcciones prehispánicas que incluye una plaza cerrada con una estructura piramidal alta. Contribuí a elaborar el primer plano del sitio.

Los recorridos de superficie me permitieron identificar pueblos teotihuacanos como San Nicolás el Grande y Los Cerritos, en este último sitio hasta ahora han sido identificadas algunas estructuras piramidales y otras estructuras. De las aproximadamente 30 que existieron, hoy únicamente pueden verse las 3 mayores y algunos restos más de otras desbastadas por los efectos del arado agrícola. Este lugar fue un importante asentamiento residencial, agrícola, artesanal, comercial y religioso, que al mismo tiempo producía vasijas de cerámica, deidades de barro, figurillas de diversos tipos, esculturas en piedra representando también deidades, azuelas, morteros, metates, metlapiles, tejolotes, mazos, herramientas y fina lapidaria de obsidiana, así como navajillas, raspadores, cuchillos y hachas, también objetos artesanales más finos elaborados con el mismo material, en su mayoría de color verde de las minas controladas por Calpulalpan y en menor cantidad en gris proveniente de otras fuentes, y muchos otros objetos en distintos materiales. Descubrí los yacimientos de obsidiana y los talleres. Ambos repostados por mí.

Hubo un intenso comercio con otras regiones mesoamericanas como el mundo Maya, Oaxaca y el Golfo. También existen evidencias de mica,

caracoles y conchas marinas, cuentas de piedra verde, laminillas delgadas de basalto decoradas en rojo, cinabrio, mercurio, máscaras teotihuacanas de piedra verde, yugos y palmas, cerámica anaranjado delgado y de otros tipos foráneos, así como pigmentos de varios colores. Este punto geográfico sirvió de pernocta para continuar a Teotihuacán o a la Cuenca de México y viceversa, igual que en la actualidad.

En la agricultura se destacaba por el cultivo del maguey para la producción de pulque; el maíz, la calabaza y el frijol, de manera especializada.

En la construcción de obras arquitectónicas se fabricaron adobes y mortero de cal, se utilizaba el cascajo, xalnene, bloques de tepetate, piedra volcánica (tezontle) y piedra de otras fuentes.

Otro asentamiento que reporté fue la ciudad denominada San Nicolás el Grande. Posteriormente levanté un plano identificando 119 estructuras, entre las que se encuentran una plaza cerrada de planta rectangular, 2 pozos artificiales azolvados, uno muy grande de entre 4 y 5 metros de diámetro, y el otro de menores dimensiones, es el que se logró explorar, identificando en su interior semillas de aguacate e importante y abundante cerámica clásica como la denominada anaranjado delgado, en diferentes variedades. La excavación de este pozo fue realizada por mí.

En la década de los noventa, el INAH implementó un proyecto arqueológico en Tecoaque dirigido por el arqueólogo Enrique Martínez Vargas, que al parecer continúa, así como un rescate realizado por el propio INAH en el sitio arqueológico, denominado Los Castillo (hoy La Herradura).

Finalmente, se llevaron a cabo las exploraciones arqueológicas en la montaña sagrada de Yehualica dirigidas también por mí. A todo esto, hay que agregar que el INAH Puebla y después sólo Tlaxcala, desplegaron en el área inspecciones, rescates y salvamentos arqueológicos de manera esporádica, como hasta la fecha.

Una aportación más a la arqueología y a la paleontología tlaxcalteca, fue haber descubierto y reportado un séptimo yacimiento de obsidiana verde que estuvo también bajo el control de Teotihuacán y posteriormente de los pueblos aztecas y acolhuas de Calpulalpan; así como uno de los palacios del rey poeta Nezahualcōyotl; y el hallazgo de fauna pleistocénica de hace más de 10000 años como mamuts, perros-lobos, caballos, camellos, evidencias de armadillos del tamaño de un Volkswagen (gliptodontes), y de otros fósiles de la misma era.

A 65 años de su creación, en 1960, el INAH implementó un proyecto de investigación en el sitio arqueológico de Tecoaque, antes territorio de San Felipe Sultepec y hoy ejido de San Marcos Guaquilpan y municipio de Calpulalpan, Tlaxcala, bajo la dirección del arqueólogo campechano Román Piña Chan. El arqueólogo acordó con la dirección de la Escuela Nacional

de Antropología e Historia, que los estudiantes de arqueología realizaran sus prácticas de campo en Tecoaque, además de contar con un salario quincenal.

El ojo clínico del arqueólogo pronto exhumó los primeros muros de los cuartos, fueron apareciendo las entradas y en su interior el “tlecuil” (fogón). A medida que iban desescombrando, poco a poco tomaban forma hasta quedar liberados por completo. Se exploró casi toda el área ceremonial incluyendo su templo mayor dedicado a Ehécatl, de forma circular como el de Calixtlahuaca, Estado de México, y su entorno colindante, abundantes cuartos y pasillos, plazas cerradas y abiertas, callejones y conjuntos habitacionales continuos que yo no entendía. Todavía recuerdo que había dos pozos en el piso, uno en un pasillo y el otro más alejado. En el primero me bajaron los estudiantes para sostener una cinta métrica y tomar las medidas con sus indicaciones.

Cerca del templo circular y en dos altares se descubrieron restos humanos, no recuerdo si presentaban perforaciones craneales laterales como los empalados en los tzompantlis aztecas. En varios puntos se hallaron entierros de seres humanos que parecían haber sido inhumados recientemente por su estado de conservación excepcional, sobre todo de sus cráneos resistentes; sin embargo, eran antiguos. Para entonces yo no disponía de conocimientos de arqueología. Mi padre había hablado con el arqueólogo para que me permitiera aprender el oficio e ir tres días a la semana, incluyendo el sábado.

Como era de esperarse, había cosas que yo no entendía, la mayoría de los objetos para mí no tenían explicación alguna, sobre todo por razones de mi edad. Por haber sido las primeras exploraciones en el sitio arqueológico es obvio que los estudiantes y el maestro Piña Chan debieron haber encontrado también las primeras evidencias arqueológicas e históricas de los españoles y de sus aliados que conformaban la caravana de Pánfilo de Narváez, y que iba al alcance de Hernán Cortés a México – Tenochtitlan, cuyo objetivo se frustró debido a que las aproximadamente 500 personas que la integraban fueron interceptadas y capturadas en la parte estrecha de una barranca en Calpulalpan, “pueblo morisco”, el día de San Juan, en 1520 y sacrificados sus integrantes en Sultepec (hoy Tecoaque) el mismo año, según el INAH.

Hasta ahora, mi memoria no recuerda que el personal de investigación haya hablado de los españoles ni de la conquista de México-Tenochtitlan, ni relacionar los objetos y restos humanos exhumados en Tecoaque con la caravana. Estoy seguro de que no se enteraron en qué lugar estaban parados ni lo que había acontecido en el lugar. Tampoco Piña Chan comenta nada al respecto en su libro *Ciudades Arqueológicas de México* publicado por el INAH en 1963. Los dos arqueólogos que logré entrevistar –varios años después de la primera exploración del sitio– no me mencionaron nada al respecto, lo cual aconteció en la primera mitad de la década de 1990.

Cuando terminaron las exploraciones en Tecoaque me despedí del arqueólogo Román Piña Chan y de los estudiantes de arqueología. Las estructuras intervenidas quedaron expuestas a la intemperie y con el tiempo empezaron a caerse algunas piedras, pero a finales de año hubo una restauración parcial. Durante mi adolescencia regresé con mis amigos después de las exploraciones, fue cuando quedé impresionado cómo quedó el pueblo restaurado, había sido edificado en la época prehispánica con mampostería, pisos de cal, arena y cascajo. Fue consolidado con una mezcla de cal, arena y cemento, también se aprovechó uno de los cuartos prehispánicos situados a la orilla de la carretera federal para elevar los muros y ponerle un techo de doble agua, posteriormente sustituido por una bóveda de calcreto para el resguardo y la vigilancia del custodio Ángel Bravo, quien se convirtió en mi amigo de por vida.

En el primer semestre de 1972 se llevó a cabo un nuevo proyecto arqueológico en Tecoaque, bajo la dirección del arqueólogo José Luis Gómez León, quien me invitó a participar en las exploraciones, en ese tiempo ya había iniciado la carrera de arqueología y de arquitectura. En los tres meses que duró la temporada de campo se llevó a cabo un levantamiento planimétrico del área nuclear, recolección de superficie en áreas no exploradas, exploración en cuartos y su consolidación respectiva.

El 8 de octubre de 1975 llevé al arqueólogo Ángel García Cook y a Leonor Merino —mi compañera de clases y laboral— al mismo sitio arqueológico. Entre los tres recogimos material, delimitamos el sitio, tomamos fotografías y realizamos dibujos. Yo bajé de nueva cuenta a dos pozos con su ayuda para elaborar los cortes, los mismos pozos a los que me introdujeron los estudiantes para tomar las medidas en 1960.

Finalmente, llenamos entre los 3 la cédula de registro del proyecto con el número de catálogo T-555 y número de sitio 1. En esos años había varios cráneos humanos en las palmeras de las estructuras, en montículos y en la bodega del custodio que sacaba cuando araba, muchas veces los vi en mis visitas esporádicas, todavía hacia el año de 1989, cuando fui la última vez.

Con mucha modestia digo que una de las contribuciones más importantes a la arqueología mexicana y tlaxcalteca, fue el haber determinado con exactitud mediante el análisis de las fuentes históricas y su cotejo personal con los recorridos de superficie realizados durante más de 15 años, el paradero de Sultepec prehispánico. El argumento consistió en que el sitio preciso donde se recluyó a la caravana de Pánfilo de Narváez ocurrió en el territorio de Sultepec (del cerro de San Vicente al cerro Tlamacas o Tlamacax, de Este a Oeste, y de Norte a Sur cerca de las minas del “tizar” o tiza a Los Guilos), hoy Tecoaque. El sustento se plasmó en una tesis de licenciatura publicada en junio de 1978 por la Escuela Nacional de Antropología e Historia

(ENAH). Fui el primero y único investigador hasta esas fechas en advertir que ese lugar había sido el Sultepec prehispánico.

En 1991 el INAH implementó un nuevo proyecto de investigación arqueológica, siendo el titular el magnífico arqueólogo Enrique Martínez Vargas, mismo proyecto que posteriormente se convirtió en interdisciplinario por los hallazgos relevantes. A partir de este año se empezaron a encontrar en el sitio las evidencias arqueológicas e históricas de la caravana capturada de Pánfilo de Narváez durante la Conquista de México - Tenochtitlan. El estudio de las fuentes históricas estuvo a cargo de la arqueóloga Ana María Jarquín Pacheco. En la identificación de los restos humanos colaboraron el Antropólogo Físico, Carlos Serrano, así como Miguel León. Los resultados de las exploraciones en el sitio arqueológico, así como las investigaciones posteriores, aportaron información relevante para la historia de México. Vale la pena visitar este lugar y si es en compañía del arqueólogo Martínez, mucho mejor. Del mismo modo, escuchar a la arqueóloga Jarquín es muy importante.

OBITUARIO



Leonardo Morlino (1947-2025)

Una semblanza intelectual

César Cansino*

Israel Covarrubias**

Con gran pesar hemos recibido la noticia del fallecimiento del Profesor Leonardo Morlino, uno de los estudiosos de la democracia más importantes y reconocidos a nivel mundial. En virtud de ello, reproducimos a continuación el siguiente texto publicado en ocasión de la aparición en español de su libro *Democracias y democratizaciones* (México, Cepcom, 2005), en el que se resumen y comentan las principales contribuciones de Morlino a la ciencia política. Los autores de este texto estudiamos con Morlino en la Universidad de Florencia y nos sentimos en deuda con él por sus muchas enseñanzas.

~

Han pasado cuatro décadas desde que Leonardo Morlino publicara su importante trabajo teórico *Come cambiano i regimi politici*, obra que en 1985 fue traducida al español por el Centro de Estudios Constitucionales en Madrid, España. El autor tenía 33 años cuando su libro salió a la luz, es decir en el *inicio* de su maduración intelectual y académica. La recepción de este libro

* Profesor investigador en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: politicaparaciudadanos@gmail.com

** Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Querétaro. Contacto: israel.covarrubias@uaq.mx

en el mundo iberoamericano ha sido afortunada. Incluso en nuestro país ha encontrado importantes resonancias en algunos ámbitos especializados. Para corroborarlo y darse una idea, basta hojear las extensas bibliografías de los trabajos de investigación que toman como núcleo de análisis el fenómeno del cambio político y, en particular, el de la democratización: la referencia al libro de Morlino ha resultado casi obligada para los estudiosos del argumento. Quizá podríamos atrevernos a decir que Leonardo Morlino es conocido en el mundo de lengua española por este trabajo. No obstante la gran recepción de esta obra, es un autor que, por desgracia, no ha sido traducido como podría esperarse a nuestra lengua. En México, esta ocasión es la primera que se traduce y se publica un libro suyo, ya que solamente están a disposición del lector especializado y no especializado algunos ensayos de ciencia política y, sobre todo, de política comparada, y que precisamente no han sido recogidos en publicaciones o editoriales de nuestro país. La mayor parte de su trabajo de los últimos años es prácticamente desconocida para el mundo académico de lengua española —sobre todo sus investigaciones empíricas—, con raras excepciones, como algunos círculos académicos españoles muy restringidos, con los cuales ha colaborado en modo continuo desde hace muchos años.

Es importante señalar que Morlino estaba en el inicio de su maduración intelectual cuando publicó *Cómo cambian los regímenes políticos*, ya que el libro *Democracias y democratizaciones* puede pensarse como la *culminación* de su propia maduración intelectual sobre el cambio político. *Democracias y democratizaciones* es una obra consistente desde el punto de vista analítico, ambiciosa desde el punto de vista teórico, y bien estructurada desde el punto de vista temático. Con la publicación de este trabajo, pensamos que se le hace justicia a un autor que es una referencia fundamental en la discusión sobre el macro-fenómeno de la democratización (transiciones a la democracia incluidas) pero que, como sucede con muchos otros autores, pocos han tenido la posibilidad de leerlo y discutirlo posteriormente de modo integral. Para dar una idea más precisa del trabajo de Morlino, es necesario referir rápidamente algunas de sus principales contribuciones a la ciencia política y a la política comparada.

Alumno favorito de dos de los mayores pensadores que ha dado la ciencia política contemporánea (a saber Giovanni Sartori y Juan Linz), Morlino ha trabajado sobre algunas de las principales dimensiones que están en el centro del cambio político. En particular, a él se debe la introducción del concepto de *coalición política dominante*, que es un verdadero parteaguas en los estudios sobre cambio político y, en particular, sobre las transiciones políticas. Al respecto, vale la pena recordar que antes de la introducción de este concepto, los estudiosos sobre el cambio político trabajaban sólo en dos grandes vertientes de reflexión: la primera privilegiaba los aspectos *estructurales* que condicionaban y, al mismo tiempo, incentivaban el cambio; la segunda privilegiaba los

aspectos de corta duración, en particular las estrategias que introducían los actores políticos relevantes para el cambio político. Ahora bien, el concepto de coalición política dominante ha sido decisivo para el desarrollo de las teorías contemporáneas del cambio político, ya que es un concepto *bisagra* que ha permitido incorporar en el seno de la reflexión tanto los aspectos estructurales como los de corta duración —sobre todo cuando se iniciaba un proceso de cambio, cuya base estaría claramente supeditada a la articulación y el posterior desarrollo de un periodo histórico de crisis política—. En pocas palabras, una coalición política se vuelve *dominante* cuando está en posibilidades de imponer las soluciones por ella preferidas en virtud de la posesión o el uso consciente de la mayoría de los recursos, los cuales pueden ser electivos, no electivos y de influencia, y coercitivos. Con esto, podríamos comprender mejor tanto las soluciones puestas en acción por los actores y sus estrategias a la manera de Linz, como los aspectos de la estructuración de los regímenes políticos, que se encuentran en la base de la concepción de Almond.

De igual modo, Morlino prefigura y desarrollará después aquello que Linz intuyó como la “morfología genética” del cambio político. Es decir, a este autor se le debe una de las caracterizaciones mejor armadas de los ritmos y las fases propias de la democratización, al establecer el conjunto de secuencias o momentos lógicos del propio cambio: crisis, colapso, transición, instauración, consolidación y, por último, profundización de la calidad democrática. Esto nos ha ayudado a pensar en la sugestiva y provechosa definición de la transición como *régimen temporal* que, en cierta medida, se le debe a este autor.

Dada la concepción de la transición política como régimen temporal, un núcleo temático sobre el cual Morlino ha desarrollado una reflexión importante es la consolidación democrática. Con este término, el autor definirá el proceso de firme establecimiento y adaptación de las estructuras democráticas, normas y relaciones entre el régimen y la sociedad civil que permiten que el propio régimen democrático gane autonomía y legitimidad. En otras palabras, este proceso implica el reforzamiento del régimen democrático para impedir posibles crisis futuras. Al definir la consolidación democrática como un *proceso*, se posibilita su análisis en modo *diacrónico* —con las implicaciones metodológicas que un enfoque de este tipo conlleva—, se puede tener un mejor entendimiento de la propia dinámica del régimen democrático y las relaciones entre los actores implicados. Esto nos permitiría comprender y explicar, además, por qué aquellos actores que se acomodan en el régimen pueden beneficiarse más del nuevo ordenamiento institucional y proteger mejor sus propios intereses, o estar en una mejor posición para hacer prevalecer sus decisiones. Sin embargo, su definición también nos ayuda a pensar la consolidación democrática como un *resultado*. Es decir, en qué medida el régimen democrático está consolidado, ha persistido y qué tan estables o fuertes son la autonomía y la legitimidad alcanzadas en su interior.

En efecto, el tema que se encuentra detrás de esta última argumentación es el de la perdurabilidad de los procedimientos y las instituciones del régimen democrático.

En este orden de ideas, vale la pena subrayar que el autor también ha discutido —con éxito— los factores fundamentales que permiten explicar la persistencia y la estabilidad, por una parte, y el cambio de un determinado régimen, por la otra. Es decir, aquellos factores que indicarían el grado de consolidación finalmente alcanzado o la situación de *mantenimiento* de una democracia en estricto sentido que, por su parte, puede llevar al régimen político hacia una posterior crisis —en el peor de los casos, obviamente—. Al respecto, Morlino indica algunos de los factores esenciales de este proceso: 1) la legitimidad o apoyo hacia el régimen por parte de la comunidad política en general y de la élite política en particular, lo que puede llevar a una consolidación *fuerte* o *débil*; 2) el proceso que da pie al rendimiento, la eficacia decisional y la efectividad en los distintos componentes del régimen político (estructuras y procedimientos y sus relaciones) en vías de consolidación, y que puede expresarse en modo *sectorial* o *total* que, a su vez, inciden en el grado de legitimación que pueda alcanzarse; y 3) los reequilibrios entre gobierno y oposición, que dependen en gran medida de las posiciones ideológicas y la actividad de los grupos en la oposición, así como del tipo de relaciones que se establezcan entre ellos y con el gobierno, y que pueden volver a la consolidación *conflictiva* o *negociada*.

Junto a las dimensiones anteriores, el autor puntualizará un aspecto decisivo de los procesos de consolidación democrática: la relación y el impacto de los partidos políticos y sus elites, con los grupos de presión e interés. Es decir, para alcanzar autonomía, los partidos y los grupos de interés tienen que caracterizarse por un papel de *protección*, desempeñado por el sistema de partidos respecto a los grupos. Si existe ese rol, la autonomía se ha alcanzado en forma definitiva. Esta función es entonces la que desempeñan los partidos preocupados por controlar el acceso de los grupos de interés a las arenas decisionales, de manera que dichos grupos no tengan entrada en estas últimas. Para esos grupos no existe otro modo de proteger sus intereses sino a través de la intermediación del partido. En ese marco, los partidos desempeñan un papel preponderante en la toma de decisiones con relación a los grupos, por lo que la consolidación es *incluyente*. En caso contrario, es decir, cuando los grupos tienen una fuerte incidencia en los partidos y acceso directo a cuestiones de política, la consolidación es, por lo que se refiere a los partidos, *excluyente*.

Esta reflexión culminará posteriormente en el desarrollo de la llamada *teoría de los anclajes*. Hay dos puntos por resaltar inmediatamente de esta teoría: el primero es que a pesar de que Morlino ha concebido la teoría de los anclajes para dar cuenta de la consolidación democrática en un conjunto

de países claramente inscritos en una misma dimensión espacial, inclusive en una misma dimensión temporal (Europa Mediterránea y, en particular, Italia, Grecia, España y Portugal), sus premisas y derivaciones analíticas son pertinentes para la literatura sobre democratizaciones por su *flexibilidad* y *prudencia* al no pretender elaborar un *modelo teórico totalizante*, antes bien, un modelo local que permite describir y explicar, fundándose en un cuidadoso y profundo trabajo empírico; el segundo, atañe a una cuestión que tentativamente podríamos denominar cognitiva. Es decir, las dos dimensiones fundamentales de base para dar cuenta de la situación y el rumbo que está siguiendo una determinada consolidación democrática son, según el autor, el papel y el peso de los grados y/o los niveles de legitimidad y consenso (aceptación / satisfacción) —que ya estaban presentes en sus anteriores reflexiones sobre la materia— y “el desarrollo diversificado, según sean los casos, de cuatro modalidades de anclajes institucionales”, lo que permite a su vez indicar la *dirección* de las relaciones entre instituciones de representación y de gobierno, estructuras intermedias —sobre todo partidos políticos— y sociedad civil en una democracia de reciente creación y que está expresando un pasaje medianamente efectivo hacia su consolidación.

En este sentido, las anclas o anclajes de la consolidación son cuatro: 1) el desarrollo de los partidos políticos (profesionalización, oferta política, el papel de la llamada elite del partido); 2) el neocorporativismo, que indicaría el grado de acuerdo y/o conflicto entre empresarios, sindicatos y estructuras intermedias; 3) el clientelismo político, sobre todo cuando los ciudadanos corresponden más a una sociedad civil no del todo organizada o intermitente; 4) el papel de los partidos políticos tanto en el gobierno como en la oposición para controlar el acceso de los grupos de interés a las arenas decisionales (función de *gatekeeper*). Cabe anotar que estas cuatro anclas pueden leerse como un desarrollo acabado de los factores esenciales del proceso de consolidación arriba delineados (legitimidad, eficacia decisoria y efectividad, relaciones gobierno-oposición y relaciones entre partidos y grupos de interés). Ahora bien, a partir de estas cuatro anclas, construirá cuatro tipos de consolidación democrática según el particular proceso de anclaje o *enganchamiento* institucional (*neutralidad* o *dominio*) que esté presente en un determinado país: a) consolidación estatal; b) consolidación elitista; c) consolidación partidista de la democracia; y d) una situación de mantenimiento de esta.

De este modo, llegamos a los desarrollos más recientes a nivel teórico y empírico del autor, y que están básicamente concentrados en la problematización de las principales dimensiones de inteligibilidad de lo que ahora se llama “calidad de las democracias” o el estado de “salud” del régimen democrático. Sin temor a equivocarnos, el elemento que articula su propuesta de consolidación democrática, la llamada teoría de los anclajes y el debate de la calidad de la democracia, está dado por una doble problematización: por

una parte, el autor sostiene que la plena consolidación del Estado de derecho es uno de los requisitos formales —quizá el requisito indispensable— para poder discutir seriamente la consolidación democrática en un determinado país; por otra, el Estado de derecho resulta ser contemporáneamente la primera dimensión que discute en su análisis de calidad de la democracia y que funciona como *pivote* de las otras dimensiones. Así pues, las otras dimensiones de estricto carácter procedimental son, junto al llamado *rule of law* —aunque hay que señalar que esta expresión no es sinónimo de Estado de derecho—, la rendición de cuentas (*accountability*) y la reciprocidad (*responsiveness*).

De igual modo, incluye en su análisis dos dimensiones de corte sustancial: el aseguramiento de los derechos y su profundización (*in primis*, las libertades) y la igualdad (económica, política y social). Con ello, plantea algunos de los principales problemas que el análisis de la calidad democrática deberá enfrentar: 1) el peso de la llamada herencia autoritaria; 2) el tipo de diseño constitucional más oportuno para cobijar, consolidar y profundizar la calidad de una democracia real; 3) la relevancia de los anclajes que se irán desarrollando y madurando en el transcurso del propio proceso de consolidación; y 4) el contexto y los factores internacionales para la profundización o la subversión de la calidad de la democracia (en particular, Morlino tiene en mente el proceso de integración europea).

El tema de la calidad de la democracia (por ejemplo en América Latina) nos parece oportuno porque puede interpretarse como el surgimiento de la necesidad de introducir criterios más pertinentes y *realistas* para examinar su grado de consolidación y de aseguramiento de los derechos (por ocupar una de las dimensiones propuestas por Morlino), en democracias que —en su mayor parte— se encuentran en la actualidad muy por debajo de los estándares mínimos de calidad deseables. Por ello, pensamos que la noción y la propuesta de calidad de la democracia de Morlino se publica en un momento justo, ya que llena una grave ausencia académica que existía al respecto.

Para terminar, basta decir que *Democracias y democratizaciones* es un libro que puede significarse por tres elementos: la claridad, la rigurosidad y la pertinencia del trabajo. El lector encontrará en esta obra una síntesis bien lograda tanto por su aparato crítico como por su potencial correspondencia en el terreno empírico. Por ello mismo, el libro es una referencia importante para el debate actual sobre la democratización. Y mayor vigencia cobra en la situación mexicana, que aún no ha encontrado una salida medianamente plausible para superar las inercias de su pasado autoritario. Sin duda alguna, su lectura puede ser provechosa para todos.

POESÍA



Ana Taddei*

Lo que queda por decir

Lo que aún nos quede por decir
que quede pendiente hasta que la vida lo permita y el destino
—con su juego de nuestra insoportable levedad—
nos vuelva a reunir.
Hasta entonces seré tu sombra y tú serás mi olvido.

* Periodista cultural. Contacto: taddeiana1993@gmail.com

ENTREVISTA



Emilio Uranga, el crítico inclemente.

Entrevista a José Manuel Cuéllar Moreno*

Cristopher Cabello*

José Manuel Cuéllar Moreno (Ciudad de México, 1990), reúne en un libro 130 críticas literarias del filósofo Emilio Uranga, el crítico inclemente.

El narrador y ensayista mexicano ofrece un viaje a las facetas del filósofo mexicano. Se trata de un viaje para explorar una de las facetas casi desconocidas de Uranga: la de crítico literario.

En el libro, *Herir en lo sensible* (Bonilla Artigas, 2025), Cuéllar Moreno recupera 130 textos de crítica literaria de Uranga, cada una con sus particularidades, y que deja ver a un Uranga que no temió criticar a las estrellas literarias del siglo XX.

Para el autor, Uranga es un amplio tema de investigación, ya que ha profundizado en la vida y obra de este filósofo, mayormente conocido por el libro: *Análisis del ser mexicano* (1952).

“Esta es una investigación que comenzó por lo menos hace diez años. Yo estudié filosofía y me salió al paso este libro brillante, que es *Análisis del ser mexicano*, un libro con un estilo punzante, con unas intuiciones ontológicas que cautivaron mi atención. Creo que a nadie deja impasible la prosa de Uranga”, señala Cuéllar Moreno en entrevista.

Tras comenzar a investigar a Uranga, el autor se dio cuenta de que el filósofo escribió diferentes textos en columnas periodísticas de la época. “Tuvo una columna en el periódico a finales de los años cincuenta, a lo largo de los sesenta y hasta 1984. Era un periodista que escribía por lo menos cien

* Esta entrevista se publicó en el periódico El Universal el 24 de junio de 2025.

** Periodista cultural. Contacto: adonai.cabello@clabsa.com.mx

artículos al año y, en algunos años, hasta más de 200 artículos. Escribió en varios diarios, el principal, “La Prensa”. A lo largo de la década de los sesenta publicó ahí, que no solamente era el periódico más leído sino el de mayor tiraje. Ahí su columna estaba cerca de las páginas centrales. Tenía un título que le venía muy bien: *Examen*, apunta.”

En la exploración de la columna *Examen*, Cuéllar Moreno encontró “verdaderas joyas, perlas de sabiduría.” “Eran como agujas en un inmenso pajar. Textos donde Emilio Uranga se ocupaba de comentar las novelas que estaba leyendo, o que entonces estaban publicando. Sus obsesiones de siempre, de adolescente, como Goethe, como Proust, como Ortega, pero también criticaba a personajes contemporáneos, gente que conocía, como Elena Poniatowska, como Fernando del Paso, como José Emilio Pacheco, apuntó.”

En *Herir en lo sensible*, se reúnen 130 artículos de diferentes temas y autores, los cuales fueron encontrados a un exhaustivo trabajo de búsqueda en archivos. “Fue muchísimo trabajo de archivo, de búsqueda; y es que Emilio Uranga no nos dejó en carpetas sus artículos. En la introducción del libro refiero que la obra de Uranga se la llevó un vendaval furioso; ese vendaval dispersó la obra y no sólo me refiero al tiempo, sino a la voluntad de Uranga, que no quiso dejar un archivo reunido. Este volumen es, de alguna manera, ir en contra de esa voluntad de dispersión”, detalla.

De acuerdo con la investigación de Cuéllar Moreno, el estilo de crítica literaria estuvo marcado por su estilo cínico y ácido. “Lo primero es su estilo, yo siempre digo que Emilio Uranga era de estos pensadores que mojan la pluma en veneno antes de escribir. Tiene esta acidez, tiene este cinismo, que no es simplemente adorno retórico. Él utiliza el cinismo y utiliza este estilo mordaz como una estrategia de desenmascaramiento.”

Para Uranga, la crítica era algo que celebrara las obras, y no una labor erudita de disección de los autores. “Le encantaba aullar las verdades que los otros se empeñaban en ocultar. Este es Emilio Uranga, él tiene una concepción de la crítica como algo festivo, no como una labor erudita de diseccionar a los autores, de ir enlistando las ideas; sino más bien de lo que se trata a la hora de leer un libro, es de captar el modo de ser del autor, es de hacer de las ideas ajenas sangre de nuestras arterias, esto es característico de la crítica literaria de él”, detalla.

Al ser filósofo, hay claras relaciones entre la filosofía y sus críticas literarias. “Jamás renuncia a su ADN existencialista”, que existencialista quiere decir que para él no hay determinismos, no hay absolutos, y en el caso del arte debe ser siempre un arte comprometido, es decir, un arte que esté alerta, que sea consciente de sus circunstancias, un arte que posea un coeficiente de responsabilidad, y por ahí también van sus críticas literarias”, explica Cuéllar Moreno.

Su pensamiento existencialista, agrega el autor, fue el que lo llevó a ser un crítico inclemente. “Era alguien a quien le gustaba agitar las aguas calmas de la inteligencia mexicana. Le gustaba decir, no. Un no que venía de esta convicción existencialista, siempre es una toma de consciencia, un llamado de consciencia; no es gratuito este veneno. Otra cosa que le molestaba y creo que le podemos dar la razón, es una cultura literaria que se desarrolla alrededor de mandarines, alrededor de jefes literarios. Creo que eso le molestaba.”

Cuéllar Moreno añade que la figura de Uranga y su pensamiento han sido sepultados por los investigadores y la academia. “Uranga es una figura no solamente olvidada, sino deliberadamente sepultada en el olvido. Tuvo muchísimos enemigos en vida, justamente por esta manía suya de desenmascarar, de tocar las fibras sensibles, de herir lo sensible. Y, sin embargo, creo que los principales enemigos de Emilio Uranga han sido los investigadores de filosofía mexicana actual que no nos hemos preocupado de reunir su obra y de leerla”, concluye.

CULTURA LIBRESCA



La teoría del Estado **de Hermann Heller***

Víctor Alrcón Olguín**

Uno de los personajes que más me ha fascinado y al cual vuelvo con frecuencia para reerlo es el insigne jurista alemán / polaco de extracción socialdemócrata Hermann Heller (1891-1933), quien para mi gusto es quizás uno de los que mejor entiende la relación entre el Derecho y la Política, reconociéndole a esta última su estatuto autónomo y no auxiliar, como se le consideraba regularmente en la primera mitad del siglo pasado por los cultivadores del Derecho Constitucional, posteriormente extendido a ramas como el Derecho Político, el Derecho Administrativo, el Derecho Electoral o el Derecho Parlamentario.

Todo lo anterior viene a cuento porque recién he podido adquirir un ejemplar de la primera edición de su conocida e inconclusa, *Teoría del Estado*, traducida en 1942 para el Fondo de Cultura Económica (FCE), por Luis Tobio, abogado integrante del exilio republicano español dentro de la naciente sección de Ciencia Política, dirigida por Manuel Pedroso y Vicente Herrero, también miembros de dicha diáspora intelectual.

La recopilación y adaptación de Heller (quien huyó del nazismo para incorporarse como profesor invitado en la Universidad Central de Madrid, gracias a las gestiones de Adolfo Posada y su exalumno Francisco Ayala), fue hecha por Gerhart Niemeyer, a partir de la edición realizada en Alemania en 1934.

* Heller, Hermann, *Teoría del Estado*, México, Fondo de Cultura Económica, colección Política y Derecho, 1998.

** Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Contacto: alar@xanum.izt.uam.mx

Ver esta obra en su versión encuadernada en papel cartone color azul (hay que recordar que la colección de Sociología dirigida por José Medina Echavarria tenía tapas verdes y la de Economía, encabezada por Daniel Cosío Villegas, tenía tapas naranja), y con sus hojas hoy color sepia envejecidas, es una sensación de bibliófilo indescriptible.

INVITACIÓN A
LA LECTURA



Las minucias de Solares*

Omar Eduardo Mayorga-Gallardo**

Un libro permanece apagado hasta
que llega un lector a encenderlo.

Ignacio Solares

Mucho se ha escrito sobre el quehacer creativo de los narradores. Pero ¿qué sabemos de la escritura de aforismos? Como los versos, hay quien dice que “aparecen” de modo inopinado: auténticas revelaciones dictadas por un extraño. Son los invitados que no esperas. No cuentan ninguna historia, es cierto, pero revelan, como la poesía, instantes trascendentes de la experiencia personal y social de los seres humanos.

Vasconcelos dijo que había libros para leer de pie, pero existen otros para leerse cómodamente sentado. En el caso de la literatura, sabemos que hay poemas para leer en voz alta y otros para leer en silencio, como una auténtica plegaria.

En este sentido, hay libros que sólo se comprenden a cabalidad si se leen en silencio. En ellos no hay espacio para interpelar. La participación del lector es enteramente pasiva. Esto es particularmente cierto en los libros sagrados, en dónde el silencio monástico es prerequisite fundamental para comprender el mensaje del profeta. En otros espacios, como en la reflexión filosófica —por ejemplo—, lo que anima la lectura es la predisposición del

*Solares, Ignacio. *Minucias*, México, Grijalbo, 2025.

**Candidato a doctor en Sociología por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego” de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: omargallardo10@gmail.com

lector a dudar sistemáticamente de lo que lee. Su interés por el tema o el autor está acompañado de un arsenal de dudas razonables. Se trata, por tanto, de un lector combativo.

A decir de Jorge Gordon, quien escribe el prólogo de esta obra, los aforismos de Solares lo “asaltan como relámpagos verbales, esquirlas de sol en medio de la noche oscura.” En cierta medida, estas luminosas sentencias son derivaciones literarias –no sé si espontáneas–, que reflejan cavilaciones de toda índole. Son resultado del destilado social que nos deja la vida gregaria; siempre y cuando sea vista con lucidez y penetración. Si la literatura –según Pessoa– es la forma más agradable de ignorar la vida, los aforismos tratan de asirla con creatividad y conciencia moral, pero también con buen humor.

En este sentido, la función social de los aforismos no es el entretenimiento, ni la exploración del lenguaje, ni la creación artificiosa de realidades otras. Su cometido es más modesto, pero no por ello intrascendente. Las ideas escritas en clave de aforismos buscan, como la ciencia, la religión o la literatura, explicarse la vida a partir de experiencias concretas –personales o ajenas–, escritas sucintamente con estilo coloquial, sin sacrificar por ello la profundidad moral e intelectual del tema que se aborda.

En este sentido, tan virtuoso es el escritor de ficciones como el filósofo erudito, el místico, o el libre pensador que recoge en breves sentencias lo esencial de la experiencia humana.

Más cercano al popular refrán que al erudito ensayo, los solares de Ignacio son rayos que transparentan la abigarrada condición humana para extraer de cada reflexión una moraleja, o una premonición, una conjetura, o una fábula, pero también una sonrisa socarrona.

No se olvide que el aforismo es otra forma del pensamiento intelectual y creativo. Otro modo –válido como todos– de leer la vida, de criticarla, de recrearla, desfigurarla y reorientarla. Ténganse en cuenta que esta forma del pensamiento no está reñida con el buen humor y la ironía: “Lo primero que pidió Lázaro después de resucitar fue una cerveza bien fría”; pues “Sin sentido del humor, la vida nos derrotaría”; tampoco está reñida con los misterios de la fe: “Yo, como Péguy, soy un cristiano sin iglesia”; ni tampoco está enemistada con la creación literaria: “En las azoteas los gatos beben leche de luna”, o “Hay quienes escriben con reloj de sol; otros lo hacemos con reloj de luna.”

Las minucias de Solares tampoco se oponen a las premoniciones y los enigmas: “Nunca le preguntes a tu pareja que soñó. Te podría contar la verdad”, pues “En ocasiones, revelamos confidencias sin necesidad de palabras.” Su conjetura sobre el cruce de saberes es pedagógica: “El novelista llena con la imaginación los huecos que deja la historia.” Esto último puede ser visto como un principio metodológico en la escritura de sus novelas históricas.

Finalmente, el escritor chihuahuense se sirve de todos los recursos del lenguaje para cumplir su cometido. El andamiaje de su escritura echa mano de los diversos tropos literarios para dejarnos una verdad fugaz y profunda –por más simple que parezca– “Deprime pensar que un día no estaremos ni siquiera en la guía telefónica.” Yo me quedo con el optimismo de Solares cuando escribió que “La violencia es el veneno; el antídoto es la cultura.”

Casa Rafaelita
Agosto de 2025

Historia de un exiliado Latinoamericano*

Humberto Morales Moreno**

La colección de Historia de la Dirección de Publicaciones de nuestra Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), ha decidido inaugurar la Serie *Testimonios*, con una obra cuyo valor testimonial e histórico es incuestionable. Sobre todo, porque *Voces de la memoria para un relato*, de Jorge Trujillo Espinoza es, al mismo tiempo tan cerca y tan lejos de nosotros aquí en México. Cerca porque Jorge Trujillo entregó su vida laboral a nuestra universidad después del complejo periplo de su exilio; y lejos porque el escenario del *Dramatis Personae* que nos narra está en las entrañas del Santiago ensangrentado en pleno Cono Sur de la América Nuestra. Si para Wim Wenders, en su entrañable filme de 1993 (Con Otto Sander) *In weiter Ferne, so nah!* (Tan lejos, tan cerca) un ángel observa la vida de la gente en la reunificada Berlín con la prohibición de intervenir en sus vidas, finalmente sucumbe ante la necesidad humana (accidente, crisis, redención) y termina tan cerca...como humano.

Nuestro ángel, encarnado en la humanidad de Jorge Trujillo sucumbe a través de su testimonio a unir dos historias, más cerca de lo que podríamos comprender, pues su testimonio es un reflejo de la condición humana. Es repensar el libro testimonio de Ronald Fraser, *Recuérdalo tu y recuérdalo a otros*,

* Trujillo, Jorge. *Voces de la memoria para un relato*, México, BUAP, 2025.

** Profesor investigador en el Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: hmoreno98@yahoo.com

(Historia oral de la guerra civil española) que marcó mi juventud como historiador en ciernes, cuando en manos de otro exiliado, el de Juan Oddone, el uruguayo maestro, lo leí por vez primera, de manos de quien también miró a Sudamérica desde México en los aciagos años de la dictadura del inefable Bordaberry.

Tuve el privilegio de conocer a Jorge Trujillo por conducto de Lilia Alarcón, luchadora social de las juventudes comunistas de la UAP en el laboratorio intelectual de una prepa nueva, “General Lázaro Cárdenas” allá por el año de 1987. Yo acababa de conocer a mi futura cuñada danesa en Copenhague y Jorge hablaba danés con facilidad, pues su primer exilio lo llevo del refugio chileno a Dinamarca, donde construyó una historia que se narra a varias voces en su texto, con los camaradas que lograron salir hacia Suecia y Francia, entre otros países de la diáspora del golpe militar, nuestro 11S de 1973.

La hoy Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), es una institución pública en México que no está ajena a los procesos sociales y siempre en consecuencia con la preservación de la memoria histórica. Ha sido también una de las instituciones de educación superior en nuestro país que le ha dado cobijo a catedráticos y estudiantes refugiados de América Latina y de Centro América, libro abierto para la docencia, la investigación o para culminar sus estudios interrumpidos por situaciones políticas en sus países de origen. Trujillo, como muchos otros camaradas del exilio latinoamericano, guardaron una trayectoria discreta en nuestra institución. A veces incomprendido y maltratado por pares que se decían estar en el mismo canal de una izquierda combativa, pero ¡qué podían ellos experimentar si la condición humana de dolor, pérdida, enfrentamiento militar y diáspora templan el acero de los que no se doblan ¡lo que los mantuvo siempre lejos de su ejemplo, pues nuestro testigo nunca se dejó tentar por cantos de sirena ni movilizaciones de fachada.

El cuerpo de su obra relata su experiencia personal durante los inicios de su militancia política, su participación durante el gobierno del presidente Salvador Allende y el sangriento golpe de estado, con sus consecuencias que implicaron para él y sus compañeros; tortura, juzgado por un consejo de guerra a quince años de cárcel y exilio. El relato también da cabida a un homenaje que rinde el autor a sus compañeros ejecutados y desaparecidos durante los primeros meses del golpe de estado y también a los que durante los años posteriores han ido falleciendo en el exilio, tan lejos, pero gracias a Jorge, tan cerca de su patria. Recurriendo a la participación de familiares directos y compañeros que a través de relatos cortos nos muestran a cada uno desde su perfil humano, cotidiano y consecuente con sus ideales.

Jubilado de nuestra institución, nacido en la ciudad de Antofagasta, preso político de la dictadura militar por dos años y medio, posteriormente exiliado

en Dinamarca donde vivió por siete años antes de trasladarse a vivir a México donde ha residido por 43 años. Durante su paso por nuestra institución, ha trabajado en el Archivo Histórico, la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Arquitectura. Fue además por un periodo, secretario de relaciones exteriores, del Comité Ejecutivo del Sindicato Unitario de Trabajadores de la institución.

No me resta que agradecer a la Dirección de Publicaciones, bajo la batuta del Dr. Jorge David Cortés Moreno y a su equipo, por el decidido apoyo para que esta obra inaugurara la serie *Testimonios* y con esto, rendir homenaje por parte de nuestra institución a quienes, como Jorge Trujillo, contribuyeron a darle realce y presencia a la BUAP, comprometida con las mejores causas de la humanidad. Pensar bien, para vivir mejor.

INVITACIÓN A LA LECTURA

El extinto imperio de Gadafi

Adriana Sletza Ortega Ramírez*

Fascinante. Con este adjetivo calificaría en una sola palabra a esta obra. En este libro, el Embajador Eduardo Roldán Acosta, nos conduce por los intersticios y redes de intereses que construyeron al régimen de Muamar Gadafi y que a la postre propiciaron su caída. Con observaciones de primera mano, por haber sido el primer embajador mexicano en Libia, nos ofrece un panorama sumamente detallado del periodo 2006-2012.

El libro inicia situando a Libia en su contexto geopolítico y geoeconómico. Explica también el momento en que el gobierno mexicano decide formalizar sus relaciones políticas con el gobierno de Gadafi. El Embajador Roldán describe las situaciones que se presentaron en el contexto de la primavera árabe, así como los intereses extranjeros que incluso llevaron a la intervención de la OTAN en Libia en 2011.

El Embajador Roldan con “Gadafi: el Imperio de arena” nos adentra en los momentos en los que las protestas sociales escalaron mientras el régimen empezó a desestabilizarse. Y nos hace partícipes de los retos de su propia labor diplomática y de apoyo consular para las y los connacionales de México que se encontraban en ese país durante esta coyuntura.

* Profesora investigadora en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Contacto: asletza@gmail.com

De la misma manera, nos permite comprender los intereses de las potencias occidentales y de las potencias regionales, que inclusive explican la situación presente en ese país. E igualmente, nos muestra las divergencias de las distintas facciones internas libias en disputa por el poder; y en ese sentido, el título “Imperio de arena” es una analogía del propio régimen que sostenía la figura de Gadafi, pero también de las consecuencias de su desmoronamiento.

La verdad como pedagogía moral*

José Manuel Cuellar**

¿Tiene sentido seguir hablando de la “verdad” en la época de las redes sociales y la IA? El filósofo mexicano Guillermo Hurtado acaba de publicar un libro que se titula *Biografía de la verdad* (Siglo XXI Editores). Su respuesta es un contundente “sí”. La verdad es necesaria. Se trata de una necesidad tanto epistémica como vital. “No saber en qué creer y en quién creer provoca desesperación, desolación y amargura.” Guillermo Hurtado va aún más lejos y equipara a la crisis de la verdad con la guerra nuclear y con el cambio climático. Esta es la gravedad de la amenaza y la gravedad de nuestro negacionismo. Al desinterés por la verdad se añade el rechazo a la verdad. De aquí que el autor a veces se refiera a la “crisis de la verdad” como un “desencuentro”. Le hemos dado la espalda a la verdad. Es alarmante y descorazonador que a la verdad ya no se la encuentre por ningún lado. Pero resulta más alarmante aún que hayamos perdido el deseo de buscarla.

El título del libro nos sugiere que la verdad no es tan solo un concepto teórico. “Nadie aprende el significado de la palabra ‘verdad’ al leer un diccionario. La palabra se aprende antes de saber leer.” La verdad es una entidad viva, posee un árbol genealógico. Debemos retomar la vieja pregunta de “¿qué es la verdad?, ¿qué hace que lo verdadero sea verdadero?”,

*Hurtado, Guillermo. *Biografía de la verdad*, México, Siglo XXI Editores, 2024. Una versión preliminar de este texto se publicó en el periódico Milenio, el 16 de agosto de 2024.

**Filósofo. Su libro más reciente es: *Herir en lo sensible. Ensayos de crítica literaria de Emilio Uranga*, Bonilla Artigas, 2024.

pero también debemos preguntarnos “¿cómo vivir con la verdad?”, o incluso “¿cómo vivir a pesar de la verdad?”. Guillermo Hurtado, en su libro, no nos ofrece ni una historia ni una teoría —otra historia, otra teoría— de la verdad. Para enfrentar la crisis “no necesitamos definiciones más exactas”. Lo que nos ofrece en cambio es una genealogía y una pedagogía moral. “Una teoría es un sistema de conocimiento. Una pedagogía, en el sentido del término que rescato aquí, no se reduce a una ciencia rigurosa o a una disciplina académica, sino que pretende ser, por encima de todo, un sistema de enseñanza.”

Desde hace siglos (desde Aristóteles) nos hemos acostumbrado a pensar la verdad como una adecuación, una conformidad, una correspondencia entre lo que decimos del mundo y los hechos del mundo, entre la realidad y nuestros juicios sobre esta realidad. “La verdad es decir de lo que es que es y de lo que no es que no es.” Así reza la famosa definición de Aristóteles en la Metafísica. Es una definición que suena aceptable y hasta obvia. Decimos que está lloviendo. Nos asomamos por la ventana y constatamos que, en efecto, llueve. Hemos enunciado una verdad en apariencia incontrovertible.

Lo cierto es que en la actualidad muy pocos filósofos sostienen la teoría de la correspondencia, pues parece implicar una teoría del lenguaje como representación. ¿La estructura de los enunciados debe coincidir con la estructura de los hechos? “No podemos descartar la sospecha filosófica —concluye Hurtado— de que somos nosotros, los hablantes de cada lenguaje, quienes cortamos el mundo a la medida para que nuestras oraciones verdaderas encuentren sus correlatos.”

Hay otra manera de entender la verdad que nos resulta igualmente intuitiva, a saber, que lo verdadero coincide con lo bueno. En otras palabras, que la senda de la verdad es una y la misma con la senda del bien. La verdad (por regla general) es preferible a la mentira y al error. A esta intuición Guillermo Hurtado la denomina la “intuición platónica”. Existen, por supuesto, las mentiras piadosas. No siempre mentimos para engañar. A veces la mentira se nos presenta como la única manera de hacer el bien. Toda regla general, al fin y al cabo, tiene sus excepciones. Queda muy lejos de los propósitos de Guillermo Hurtado darnos una lista de consejos para la acción o de imperativos categóricos, a la manera kantiana. Él está convencido de que ambas intuiciones (la platónica y la aristotélica) deben recogerse en una pedagogía moral.

Históricamente el bien ha sido identificado con Dios (San Agustín), convirtiéndose de este modo la verdad en un vehículo de comunión divina y de salvación; y la falsedad, en una suerte de caída y de pecado. Otras veces se ha identificado el bien con la rectitud. “Según San Anselmo, algo es recto en el sentido de verdadero cuando cumple con su tarea, diseño, misión, finalidad, deber o destino. Por ejemplo, decimos de una espada que es de verdad cuando no solo tiene apariencia de espada, como las de utilería y juguete, sino

cuando cumple con la función que se tiene planeada para ella de manera eficiente, porque tiene filo, corta y puede usarse en la batalla.”

Otras posturas que revisa Guillermo Hurtado son el coherentismo y el pragmatismo. Al “desafío de Nietzsche”, como no podía ser de otro modo, le dedica varias páginas. Para Nietzsche, detrás de la voluntad de verdad se agazapa la voluntad de poder. Nuestros conceptos más caros (“bien”, “verdad”, “Dios”) no son más que ilusiones, o mejor dicho, metáforas contingentes que nos han servido para dominar la realidad y a nuestros semejantes. Guillermo Hurtado no sucumbe a la tentación nihilista, aunque sí recupera de Nietzsche (y de su continuador en el siglo XX: Michel Foucault) la idea de que para pronunciarnos sobre la verdad (para vivir con la verdad) no hace falta echar mano de principios absolutos o esencias metafísicas. (De lo que sí echa mano el autor es de la literatura en lengua española. No se limita a discutir con filósofos. Su pedagogía moral de la verdad también abreva de Cervantes, Calderón de la Barca, Gracián.)

El camino a la verdad no tiene que ser por fuerza un camino ascendente, luminoso y ofuscador (como el camino que recorre el prisionero liberado de la caverna platónica). El camino es acaso más modesto. Tal vez no se trata de “llegar a”, sino de “salir de” (la falsedad, el engaño, la ilusión, la maldad, el egoísmo, etcétera). “Todos los días nos damos cuenta de que estamos equivocados acerca de algo, de que nos han mentido sobre cierto asunto, de que ignoramos un dato indispensable, de que no sabemos cómo cumplir una tarea específica.”

Los antiguos griegos y romanos se representaban a la diosa Verdad, hija de Virtus y Saturno (la virtud y el tiempo), como una doncella hermosa y desnuda (o semidesnuda) que lleva un espejo en la mano y que rara vez se deja avistar pues habita en las profundidades de un pozo. La verdad es de suyo misteriosa. Juega un doble papel de mujer cautivadora y mujer cautiva.

Biografía de la verdad aparece en las librerías en el momento preciso. Puede leerse como una advertencia de la catástrofe moral por venir (o en curso), como una brújula para orientarnos en medio de la proliferación de teorías y definiciones de la verdad, como una invitación a retomar la secular e inacabable búsqueda de lo bueno y lo verdadero, una invitación a buscar la verdad en la vida y la vida en la verdad. Puede leerse de múltiples maneras. De lo que no cabe duda es que debe leerse.

Las biografías suelen consistir en la narración de un nacimiento, de una trayectoria y de una defunción. Este no es el caso. Guillermo Hurtado se rehúsa a secundar a aquellos que proclaman la muerte de la verdad. La verdad sigue viva por la sencilla razón de que su biografía también es la nuestra. Quizá no nos aventuramos al interior del pozo por temor a la imagen que nos devolverá el espejo de la inclemente diosa Verdad. “Da la impresión de que cada vez hay más seres humanos que viven dentro de modernas cavernas

acondicionadas con instrumentos de alta tecnología. Las pantallas nos tienen atados a nuestros prejuicios más burdos, nuestras opiniones más endebles y nuestras pasiones más bajas. Que tantos seres humanos ya no distingan entre el interior y el exterior de la caverna y, peor aún, elijan la cicatería, la fantasía y la servidumbre, es una medida de nuestro fracaso civilizatorio.”