



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOBRE AMÉRICA DEL NORTE
CENTRO REGIONAL DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES MEDIANTE LA EDUCACIÓN PARA LOS
MEDIOS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO FEMINISTA**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

PRESENTA:

RAQUEL RAMÍREZ SALGADO

TUTORA PRINCIPAL

**DRA. MARÍA DEL ROCÍO AMADOR BAUTISTA
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
(IISUE), UNAM**

COMITÉ TUTOR

**DRA. MEDLEY AIMÉE VEGA MONTIEL
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS EN CIENCIAS Y
HUMANIDADES (CEIICH), UNAM**

**DRA. ELVIRA HERNÁNDEZ CARBALLIDO
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES (ICSHU), UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX, NOVIEMBRE DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Este gran proceso de cuatro años estuvo lleno de aprendizajes. Quiero agradecer a mi madre por su amor y solidaridad. Nunca olvidaré todo lo que has hecho por mí desde mi primer día en este mundo. Te amo. Muchas gracias a mis hermanas y hermanos, a mi hermosa sobrina, a quienes también amo profundamente. Muchas gracias a mi familia no humana, a mis maravillosos y amados perros, quienes han sido los mejores maestros para aprender qué es el amor, la lealtad, la compasión y la magia de la Naturaleza.

Muchas gracias a mis amigas y amigos: sin ustedes esto no hubiera sido posible. La vida me ha premiado no solo por haber encontrado al feminismo, sino también, porque les he conocido y hemos construido una amistad llena de afectos rebeldes y genuinos. Muchas gracias, desde el corazón. Quiero agradecer especialmente a Ale, porque sin su amistad y cariño, mi estancia en Hidalgo hubiera sido completamente gris y triste. Muchas gracias a los nuevos afectos que están gestándose y afianzándose en una bella amistad.

Deseo agradecer y reconocer el acompañamiento, sabiduría y libertad que me regaló durante más de cuatro años mi queridísima Doctora Rocío Amador. Este fue un proyecto conjunto; siempre atesoraré todo el tiempo que compartimos, todo lo que aprendí de usted: que la ética, la rigurosidad, pero también la empatía, los impulsos de vida y la generosidad pueden y deben estar presentes en los espacios de formación e investigación. Es una académica fuera de serie. ¡Ni calladas, ni sumisas, ni obedientes!

Así mismo, deseo agradecer a las integrantes del comité tutor. A la Doctora Aimée Vega, por su puntual lectura y porque con sus observaciones me motivaba a mejorar mi trabajo y desempeño académico.

A la amorosa Doctora Elvira Hernández Carballido, quien me regaló saberes académicos y de vida; te quiero mucho, Elvira.

Agradezco también las observaciones y el acompañamiento de dos grandes profesoras e investigadoras: la Doctora Laura López Rivera, a quien respeto y aprecio mucho, y quien siempre fue cálida, paciente e iluminadora en momentos de oscuridad y confusión; a la

Doctora Olivia Tena Guerrero, por mostrarme una vez más el compromiso social, ético y político de la investigación feminista, y quien, desde que la conocí, en 2010, ha sido para mí un referente feminista clave.

Muchas gracias a las doctoras Teresa Orozco Martínez y Martha Zapata Galindo, por recibirme durante mi estancia de investigación doctoral en la Universidad Libre de Berlín. Gracias a la Doctora Zapata hice nuevas y fascinantes lecturas de textos feministas emblemáticos. Gracias a la Doctora Orozco, a mi querida Teresa, me adentré a las apasionantes lecturas y discusiones que genera la combinación y acercamientos entre el feminismo y el marxismo. Y además, gracias a Teresa me sentí arropada y cuidada durante el gélido invierno alemán. Agradezco el apoyo y amistad que me regalaron mis compañeras latinoamericanas y alemanas durante la estancia en Berlín. Y también, gracias a Berlín por las duras lecciones. Hoy soy más fuerte y tengo más fortaleza.

En este sentido, mi agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por todo su apoyo durante mis estudios doctorales. El haber sido beneficiaria de una beca con recursos públicos me compromete aún más en mi acción ética y política. Hago un reconocimiento al equipo de trabajo del Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales; muchas gracias por todo su apoyo y entrega.

Necesito agradecer de manera especial a las maravillosas mujeres jóvenes que aceptaron mi invitación para participar durante el proceso de educación para los medios. Las quiero profundamente. Ustedes son el aliciente para seguir cuando la realidad se complica y pareciera que ya nada vale la pena. Aún nos queda mucho camino por recorrer juntas. No permitamos que la llama se extinga. Por la Vida y la Libertad de las Mujeres y las Niñas. Vivas Nos Queremos.

Gracias a la vida por permitirme pisar de nuevo los salones de mi amada UNAM. Fue un regalo y un privilegio estar cuatro años aquí, en casa.

Finalmente, gracias a quienes estuvieron y ya no están. Gracias por lo que fue por un instante. Gracias por lo que no fue.

Introducción	P. 1
Primera parte. Marco teórico.	
Capítulo 1. Revisión del empoderamiento de las mujeres a nivel histórico y conceptual	P. 19
1.1 Historización del movimiento feminista y su discusión sobre el poder	P. 20
1.1.1 La tercera ola feminista	P. 23
1.1.2 Feminismo radical	P. 24
1.1.2.1 Política sexual	P. 27
1.1.2.2 La dialéctica del sexo	P. 31
1.1.3 Los cautiverios de las mujeres	P. 37
1.2 El poder desde una perspectiva feminista: el poder como acción transformadora	P. 41
1.2.1 Del poder al empoderamiento de las mujeres. Algunas definiciones	P. 42
1.2.2 De las necesidades de las mujeres a los intereses estratégicos de género	P.57
1.2.3 Enfoques sobre el empoderamiento de las mujeres: Mujer en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED).	P. 60
1.2.4 El empoderamiento colectivo de las mujeres: el empoderamiento de género.	P. 65
Resumen del capítulo	P. 67
Capítulo 2. Educación para los Medios. Antecedentes, enfoques y líneas de acción	P. 73
2.1 Antecedentes de la EPM	P. 76
2.1.1 Trabajo sobre EPM en Europa	P. 82
2.1.2 Aproximaciones sobre EPM en Canadá y Estados Unidos	P. 95
2.1.3 Experiencias de EPM en América Latina	P. 103

2.2 Esfuerzos por unificar conceptos y criterios: ¿aún insuficientes? P. 108

Resumen del capítulo P. 114

Segunda parte. Metodología

Capítulo 3. Hacia una propuesta de educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista (PEGF) P. 118

3.1 Los derechos humanos de las mujeres y la EPM P. 119

3.2 Propuestas de EPM con perspectiva de género P. 126

3.3 Definición de EPM con PEGF P. 139

3.4 Herramientas metodológicas de la EPM con PEGF P. 140

3.5 Etapas del proceso de EPM CON PEGF P. 146

Resumen del capítulo P. 149

Tercera parte. Estudio de caso.

Capítulo 4. La experiencia de la educación para los medios con perspectiva de género feminista (EMP con PGF) P. 152

4.1 Contextualización de las sujetas P. 153

4.1.1 Poder visible P. 154

4.1.2 Poder oculto P. 160

4.1.3 Poder invisible P. 166

4.2 Diagnóstico de representaciones mediáticas	P. 171
4.2.1 Por qué las revistas “femeninas” como corpus de análisis	P.172
4.2.2 Estrategia metodológica	P. 176
4.2.3 Aproximación y selección del corpus	P. 180
4.2.4 Hallazgos: ¿Quiénes son ellas? Las mujeres representadas como poderosas	P. 182
4.2.5 Hallazgos tras el análisis de contenido	P. 190
4.2.6 Conclusiones del análisis de contenido	P. 200
4.3 Formación	P. 201
4.4 Seguimiento	P. 221
Conclusiones: discusión y reflexión finales	P. 233
Anexo 1. Dimensiones del poder propuestas por Veneklasen y Miller	P. 246
Anexo 2. Lista de mujeres representadas como poderosas en el corpus	P. 249
Anexo 3. Transcripción de referencias sobre componentes del empoderamiento de las mujeres en el corpus	P. 257
Anexo 4. Cartas programáticas de las sesiones de la Etapa de Formación	P. 265

Introducción

Luego de celebrarse la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (en 1995, en Beijing), la Plataforma de Acción, documento que concentró los ejes de trabajo del evento, resaltó en el capítulo “J” la responsabilidad de los medios masivos en la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.

Tras 20 años de Beijing, organizaciones como la *World Association for Christian Communication* (WACC) y la *International Women’s Media Foundation* (IWMF) han reportado que existe una subrepresentación de las mujeres en los medios masivos de comunicación a nivel internacional, además de que solo 36% de los periodistas son mujeres y solo un cuarto de los puestos de toma de decisiones en las industrias mediáticas son ocupados por mujeres. Así mismo, señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)¹, existe una creciente brecha de género en cuanto al acceso y propiedad de las nuevas tecnologías, y los nuevos medios masivos también reproducen formas de violencia contra las mujeres y las niñas, tales como el ciberacoso, la cosificación sexual, pornografía y la cooptación para trata con fines de explotación sexual.

En 2013, en el marco de la Conferencia sobre Medios y Género, celebrada en Bangkok, fue inaugurada la Alianza Mundial sobre Medios y Género (GAMAG, por sus siglas en inglés), la cual “exige a los Estados Miembros de las Naciones Unidas incluir disposiciones claras sobre género, medios y tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) post-2015” (UNESCO, 2014).²

La GAMAG propuso incluir las siguientes disposiciones en los ODS:

¹ Información disponible en: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/alliance_calls_for_strong_global_gender_and_media_agenda-1/#.VMchImSG-R8 (Recuperado el 23 de enero de 2015).

² El plan de acción de la GAMAG está disponible en: http://en.unesco.org/sites/default/files/gamag_framework_and_action_plan.pdf (Recuperado el 23 de enero de 2015).

- “La participación de las mujeres de forma efectiva, en igualdad de condiciones y libres de violencia en todas las áreas de toma de decisión y durante el ejercicio de sus tareas en los medios.
- Igualdad de acceso de las mujeres a las TIC y a sus beneficios.
- Derecho a la seguridad e integridad física en la esfera pública digitalizada.
- Representación justa y equilibrada de los géneros en los medios, incluyendo en el plano laboral.
- Cobertura ética, justa y con perspectiva de derechos humanos sobre la violencia contra las mujeres y las niñas.
- El género en políticas y planes de formación sobre medios y TIC
- Educación, formación y campañas de alfabetización sobre género y medios” (UNESCO, 2014).

Así mismo, la GAMAG ha visibilizado como prioridades:

- “El empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género en los medios, para asegurar una mejor representación de las mujeres en niveles ejecutivos de los medios.
- Acción para proteger a las mujeres periodistas de abusos y violencia en Internet o fuera de Internet. Esto incluirá la creación de una sólida base de datos sobre violencia contra las mujeres en los medios.
- Refuerzo de investigaciones, políticas y buenas prácticas para los contenidos y la praxis mediática sensible a las cuestiones de género. Desarrollo de guías del buen periodismo. Avance en la investigación sobre las mujeres en los medios.
- Acordar mecanismos de trabajo, incluyendo subcomités regionales y temáticos: Juventud; Investigación; Capacitación y Formación; Defensa, Comunicaciones, Campañas, Contenidos y Desarrollo; Políticas y Prácticas de los Medios y las TIC” (UNESCO, 2014).

El Estado mexicano es miembro de las Naciones Unidas, por lo tanto, debe incluir en su agenda las disposiciones señaladas por la GAMAG.

Debido a que la posición epistemológica, teórica, metodológica, política y ética desde la que se construye esta investigación es la del feminismo, se pretende contribuir a la agenda de

la GAMAG con la promoción del empoderamiento de las mujeres mediante una propuesta de educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista.

Sumado los señalamientos hechos por la GAMAG, si bien en México se han producido propuestas e iniciativas en materia de educación para los medios, la mayoría no ha tomado en cuenta la desigualdad de género como un factor transversal y determinante³, lo cual otorga pertinencia académica a esta investigación.

Roxana Volio (2013, p. 253) señala que toda investigación o trabajo basado en la categoría género⁴ tiene al menos cuatro dimensiones, “todas ellas interrelacionadas, es decir, no se puede entender una sin todas las demás”: una teórica, una metodológica, una política y una personal.

La dimensión teórica se refiere a que:

“para explicar la casi universal desigualdad y exclusión de las mujeres, se ha creado un cuerpo teórico que explica de qué modo y con qué argumentos éstas fueron despojadas de su condición de ciudadanas y de los derechos que esta condición conlleva” (Volio, 2013, p. 254).

Precisamente, la categoría “género” es el punto de partida de la teoría que explica la desigualdad entre mujeres y hombres y que ha modificado la concepción de mujeres y hombres, de las relaciones entre éstas y éstos analizadas desde las ciencias sociales, económicas y políticas. De esta forma, se visibiliza a las mujeres, desde su condición y posición en la sociedad, en contraste con los hombres y sus privilegios de género (Volio, 2013, pp. 254-255).

³ Desde los años noventa Mercedes Charles y Guillermo Orozco hicieron importantes contribuciones sobre el tema, al colaborar con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la transversalización de la Educación para los Medios al currículo escolar. Recientemente, la asociación Comunicación Comunitaria A.C. elaboró una metodología de recepción crítica y producción de contenidos dirigida a la niñez. Desde la perspectiva de género, sobresale el trabajo de capacitación a periodistas realizado por Comunicación e Información de la Mujer A.C. (CIMAC), y los talleres de recepción crítica impulsados por Lurdes Barbosa (Mujeres en Frecuencia, A.C.).

⁴ El género es un término cultural que alude a la clasificación social entre masculino y femenino (Oakley, 1977, p.16).

En cuanto a la dimensión metodológica, Roxana Volio señala que:

“la categoría género, junto con su cuerpo teórico requiere de metodologías⁵ que permitan utilizarla o ponerla en práctica en diversos contextos y realidades, con personas de distintas procedencias y niveles, alfabetizadas o sin alfabetizar, para distintos propósitos, es decir, para la planificación de un proyecto y su ejecución o bien, para la formulación de una política o un programa, para transversalizar la perspectiva de género en una organización o institución o para modificar los contenidos de un texto escolar. Convertir la categoría de género en metodologías que la hagan una herramienta práctica requiere su previa comprensión teórica” (Volio, 2013, p. 255).

La dimensión política de la categoría género responde a dos cuestiones:

“es política en cuanto busca modificar las relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres e impulsar los intereses estratégicos de género⁶; y es política en tanto su asunción por parte de la sociedad y sus instituciones, requiere de acciones políticas, por ejemplo, por parte del Estado y de las organizaciones sociales, y de políticas públicas” (Volio, 2013, pp. 255-256).

Finalmente, la dimensión personal, señala Roxana Volio (2013, p. 256), es la más difícil de adoptar, ya que implica asumir que las personas que investigan son también sujetas y sujetos de género; implica reconocer que estas personas fueron socializadas a través de roles de género, de visiones estereotipadas sobre mujeres y hombres. A veces es “más fácil” ver desde las otras y los otros, obviando la revisión propia desde la condición de género.

⁵ La metodología se refiere a “las prácticas de la acción feminista y a la forma de generar conocimiento” (De Barbieri, 1998, p. 103).

⁶ Los intereses estratégicos de género aparecen en escena cuando se cuestiona la posición de las mujeres en la sociedad, asumiendo que las desigualdades de género no tienen un origen natural y que, por tanto, pueden transformarse y erradicarse (Young, 1997, p. 103). En el primer capítulo de esta investigación se profundiza sobre los intereses estratégicos de género.

Roxana Volio subraya que sin la dimensión personal, todo esfuerzo anterior, teórico, metodológico y político, pierde poder y sentido, y explica la dificultad de asumir una posición personal transformadora:

“La dificultad para asumir esta dimensión de la categoría de género deriva, casi siempre, del miedo: el miedo que provoca el cambio, cambiarnos del lugar desde lo conocido, aunque nos produzca malestar y sufrimiento (...) También proviene de la resistencia de mujeres y hombres a perder sus privilegios de género” (Volio, 2013, p. 257).

Basándome en la propuesta de Roxana Volio, explicaré y describiré cuál es la dimensión teórica, política, personal y metodológica de esta investigación.

El cuerpo teórico de este trabajo está basado en la teoría feminista, concretamente, en la categoría “empoderamiento de las mujeres”, la cual se ha construido como una herramienta, como un medio y como un fin. La categoría “empoderamiento de las mujeres” ha sido creada, revisada y puesta en práctica por investigadoras y activistas de distintas partes del mundo. Más adelante, en la descripción del capitulado, se señalarán los nombres de dichas investigadoras, además, se presentará la matriz teórica metodológica que desglosa las categorías y niveles de análisis de esta investigación.

En cuanto a la dimensión política, como ya se señaló, el movimiento feminista ha impulsado acciones a nivel internacional, regional y local que visibilizan el papel de los medios de comunicación como agentes clave en la promoción de la igualdad de género y del empoderamiento de las mujeres. La movilización política feminista ha ido acompañada desde los años sesenta del siglo pasado por reflexiones teóricas y trabajo empírico, dejando claro que la investigación feminista tiene un compromiso político y emancipatorio. De acuerdo con Norma Blázquez Graf, “la ciencia debe entenderse no sólo como la búsqueda de la verdad, sino también como una tarea de resolución de problemas, lo que proporciona una imagen de la ciencia más compleja y multidimensional” (Blázquez, 2008, p. 120).

Sobre la dimensión personal, asumo abiertamente la revisión que hago de mi propia condición como mujer a través de esta investigación. Se escogió la categoría “empoderamiento de las mujeres” porque ésta abarca un cuestionamiento del poder

patriarcal, la cual exige revisar el acceso a recursos económicos, políticos, sociales y culturales, además de la reflexión en torno a la relación que las mujeres guardamos con otras mujeres y con los hombres. Así mismo, el “empoderamiento de las mujeres” implica desarrollar sentimientos como la autoconfianza y la autoestima, recursos que dotarán de capacidad transformadora a las mujeres. Paralelamente a la revisión teórica, existe una revisión personal de la autora de esta investigación, con la aspiración de adquirir acciones transformadoras para mí y para las otras mujeres.⁷

A continuación, expondré la estructura de la investigación (pregunta de investigación, objetivos, propuesta de capitulado), para aterrizar, finalmente, en la dimensión metodológica (estrategia metodológica).

La **pregunta general de esta investigación** es de qué forma una propuesta de educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista puede promover procesos de empoderamiento de las mujeres.

Así mismo, el **objetivo general** de esta investigación consiste en construir una propuesta de educación para los medios (EPM) que promueva procesos de empoderamiento de las mujeres mediante la recepción y creación crítica de contenidos mediáticos, habilidades mediante y con las cuales, podrían problematizar su propia condición, situación y posición de género.

Vale la pena volver a mencionar que la pertinencia de esta investigación se sustenta en la convergencia de iniciativas en torno al papel preponderante de los medios masivos de comunicación en la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, y en la necesidad de generar propuestas feministas para dicha tarea. No hay que olvidar que el principal objetivo de la investigación feminista es hacer contribuciones para mejorar la vida de las mujeres.

Por otro lado, el capitulado de esta investigación está dividida en tres partes: marco teórico, metodología y estudio de caso.

⁷ Sandra Harding propone sustituir la objetividad débil de la investigación no feminista por una objetividad fuerte, en la que se requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento (Harding, 2004, p. 26).

Primer Apartado. Marco Teórico

El marco teórico se compone de dos capítulos. En el primero, “Revisión del empoderamiento de las mujeres a nivel histórico y conceptual”, se hace el análisis de la categoría eje de este trabajo desde una perspectiva histórica y conceptual. El objetivo es identificar el momento de la historia del feminismo en el que comienzan a cuestionarse conceptualmente al poder y las relaciones sociales devenidas de éste. El punto de partida de esta problematización es el feminismo radical, ubicado en Estados Unidos durante los años sesenta y setenta, y representado por autoras como Kate Millet, Shulamith Firestone, Carol Hansich, entre otras. Además, este capítulo pretende trazar el mapa que nos permita identificar a las autoras fundantes de la discusión sobre el empoderamiento de las mujeres como concepto, categoría, proceso y fin.

En el segundo capítulo, “Educación para los Medios. Antecedentes, enfoques y líneas de acción”, se revisa el desarrollo histórico y conceptual de la educación para los medios (EPM), la herramienta que se empleará para colaborar con procesos de empoderamiento de las mujeres con quienes se trabajará en el estudio de caso. Para revisar la historia y desarrollo de la EPM, se recurrió a la división de tres regiones del mundo (Europa occidental, Canadá y Estados Unidos, y América Latina), debido a la relevancia de sus propuestas y acciones.

Segundo Apartado. Metodología

En el tercer capítulo, “Hacia una propuesta de educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista (PEGF)”, se establecen los puntos de convergencia entre la perspectiva de género feminista (PEGF) y las líneas de acción de la EPM a partir del paradigma de los derechos humanos de las mujeres. Así mismo, se exponen otras herramientas metodológicas fundamentales para el desarrollo de propuestas de EPM con PEGF: la investigación Acción Feminista (IAF), los grupos de autoconciencia feministas, y la pedagogía crítica feminista. Finalmente, y como parte de la propuesta nodal de esta investigación, se describen las etapas que un proceso de EPM con PEGF debe llevar: etapa de diagnóstico de representaciones mediáticas; contextualización de las sujetas; etapa de formación, y etapa de seguimiento.

Tercer Apartado. Estudio de Caso.

De acuerdo con las prioridades y disposiciones de la GAMAG, es urgente llevar a cabo procesos de formación sobre género y medios de comunicación, línea temática que prácticamente no está presente en el currículo oficial de los planes de estudio en las licenciaturas en el campo de la Comunicación impartidas en las universidades públicas de nuestro país⁸, a pesar de ser un tema prioritario para organismos internacionales. De esta forma, los procesos de educación no formal ayudan a acceder a recursos a los que no se accede mediante la educación formal.

Con base en lo señalado, el proceso de EPM con PEGF fue desarrollado con mujeres estudiantes de la carrera de Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc, institución en la que la autora de esta investigación se desempeñó como profesora de asignatura. En el apartado de la estrategia metodológica profundizaré sobre la pertinencia de trabajar con mujeres estudiantes de la UACM.

Como se mencionó en el párrafo previo, la EPM con PEGF implica varias etapas. El cuarto capítulo de esta investigación (estudio de caso) comienza con la contextualización de las sujetas, recurriendo a la propuesta de las investigadoras Lisa VeneKlasen y Valerie Miller acerca de las tres dimensiones del poder: lo visible, lo oculto y lo invisible. VeneKlasen y Miller (2002) señalan que en cada dimensión del poder están presentes agentes, mecanismos y estrategias que promoverán u obstaculizarán la participación política (no partidista) y la transformación social. En el caso del poder visible, los agentes clave son el Estado y sus representantes, y los organismos internacionales. En cuanto a la dimensión de lo oculto, se encuentran agentes como las instituciones educativas o los medios de comunicación masiva. Finalmente, en cuanto lo invisible, se incluye la influencia desde el ámbito familiar y comunitario. Con base en lo anterior, la contextualización se construyó a

⁸ De acuerdo con lo consignado en los sitios web de las universidades públicas donde se imparten licenciaturas del campo de la Comunicación. Solo se encontraron dos materias sobre género y comunicación: "Género y poder", asignatura optativa del plan de estudios de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma de Guerrero (Recuperado de: <http://uacom.uagro.mx/comunicacionplan.html>) e "Introducción a los estudios de género", materia optativa de la licenciatura en Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México (Recuperado de: <http://dep.uaemex.mx/curricular/sitio/index.php>) (Recuperado el 20 de enero de 2015).

partir de la investigación documental y tomando en cuenta los aspectos estructurales y macrosociales (poder visible); las brechas y sesgos de género en el ámbito educativo (poder oculto), y, a partir del testimonio de cada participante, la forma en el sistema de creencias ha impactado en la subjetividad de cada una (poder invisible).

Posteriormente, en el apartado de diagnóstico de las representaciones mediáticas, se problematiza cómo representan los medios de comunicación al empoderamiento de las mujeres. Para esta tarea, se utilizó la propuesta teórica feminista de Nelly Stromquist sobre los componentes del empoderamiento de las mujeres; metodológicamente, se recurrió a los ejes de la perspectiva de género (insertos en la metodología de investigación feminista), mientras que la técnica utilizada fue el análisis de contenido. El corpus se compuso por 15 revistas de circulación nacional, dirigidas a mujeres o que incluyeran un número especial sobre las mujeres y el poder. Esta sección parte del supuesto de que los medios masivos de comunicación representan algún componente del empoderamiento de las mujeres desmarcándolo de su origen teórico, ético y político feministas, lo cual genera distorsiones de éste, alejándolo de su condición como herramienta, colectiva y personal, de emancipación para las mujeres.

Existen evidencias empíricas que han mostrado que los medios masivos de comunicación reproducen estereotipos de género y banalizan las expresiones de violencia contra las mujeres y las niñas. En dichos trabajos se han estudiado los contenidos en televisión, radio y prensa, pero no son retomados como evidencia central del diagnóstico de representaciones mediáticas porque el objeto de estudio de esta investigación es el empoderamiento de las mujeres y se requería estudiar representaciones mediáticas que lo enunciaran como tal. Esto no quiere decir que el empoderamiento de las mujeres no guarde una relación cercana o directa con la violencia contra las mujeres, empero, el objetivo del diagnóstico era analizar y comprender el escenario mediático a partir del cual se reafirman, recrean o surgen las relaciones que las mujeres construyen con el poder, y así trazar o construir alternativas de emancipación, ya no solo de visibilización de la opresión experimentada por las mujeres. Este capítulo posee pertinencia metodológica a través de lo señalado por David Buckingham (2007): ningún proceso de EPM puede prescindir de analizar, previamente, al discurso mediático.

En la sección de la etapa de formación se describen las actividades, reflexiones y el producto final creado por las participantes. La etapa de formación se llevó a cabo durante cinco días, y se recurrió a los grupos de autoconciencia feminista, al cine debate y a la realización de video. El corpus analizado por las participantes fue el mismo que se utilizó en la etapa del diagnóstico de representaciones mediáticas, más documentales, películas y canciones que reproducen o problematizan estereotipos de género, la hipersexualización y violencia contra las mujeres, y la dominación masculina. El producto final de la etapa de formación consistió en un video en el que las participantes ponderan a la sororidad como una forma de prevención y de acompañamiento de la violencia contra las mujeres.

Finalmente, en la sección de seguimiento, se exponen, con base en lo compartido en un texto de formato libre por las participantes, los aprendizajes y nuevos saberes que el feminismo dejó en ellas, tanto a nivel colectivo como personal. Cabe resaltar que lo personal no se refiere a una cuestión individual, sino a que, como reflexionaron las feministas radicales “lo personal es político”⁹. En este apartado también se incluyen algunas ideas de las participantes para poner en marcha al interior del plantel Cuauhtémoc, como festivales de cine y género, talleres y conferencias.

Dimensión y estrategia metodológica

La perspectiva de género es la herramienta científica creada por el feminismo, la cual permite explicar las causas, características y consecuencias de la opresión experimentada por quienes no son el sujeto hegemónico del patriarcado, caracterizado por ser hombre, occidental, racional, propietario y legitimado para ejercer dominación sobre otras sujetas y sujetos. Así mismo, la perspectiva de género es la herramienta política que desde el feminismo permite generar alternativas de emancipación y justicia social, basadas en la equidad y la democracia genérica.¹⁰

⁹ Es decir, que en la experiencia propia pueden reconocerse elementos de opresión derivados de la condición de género de las mujeres.

¹⁰ Marcela Lagarde define a la democracia genérica como la serie de principios esenciales que desmonten la condición patriarcal, excluyente y autoritario de las leyes y de las formas estatales de tutelaje y control sobre las mujeres, para lograr el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos de las mujeres y hacer prevalecer la legalidad y la justicia (Lagarde, 2013, p. 148).

Marcela Lagarde (1996) explica que incorporar la perspectiva de género implica un camino lleno de cuestionamientos a los marcos de referencia que han dado sentido a mujeres y hombres a lo largo de su vida. La perspectiva de género es una invención feminista y, ciertamente, el feminismo es una epistemología de ruptura con el sistema y estructura patriarcales, por eso, incorporar la perspectiva de género demanda transformaciones ideológicas, éticas, estéticas, políticas, etcétera:

“El análisis de género feminista es detractor del orden patriarcal, contiene de manera explícita una crítica a los aspectos nocivos, destructivos, opresivos y enajenantes que se producen por la organización social basada en la desigualdad, la injusticia y la jerarquización política de las personas basada en el género (...)

En el sentido patriarcal de la vida de las mujeres deben vivir de espaldas a ellas mismas, como *seres-para-los-otros*. La perspectiva de género expresa las aspiraciones de las mujeres y sus acciones para salir de la enajenación para actuar cada una como un *ser-para-sí* y, al hacerlo, enfrentar la opresión, mejorar sus condiciones de vida, ocuparse de sí misma y convertirse por esa vía en *protagonista* de su vida (...)

No ha sido sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que hacerlo conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad. Y no es casual que así suceda. La representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la subjetividad de cada quien y en la cultura. Se aprenden desde el principio de la vida y no son aleatorios, son componentes del propio ser, dimensiones subjetivas arcaicas y en permanente renovación, por ello son fundantes. Están en la base de la identidad de género de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas (...) (Lagarde, 1996, pp. 13-18).

La perspectiva de género parte de la teoría de género feminista y permite analizar las características que definen a mujeres, hombres y a la diversidad misma de las identidades sexo genéricas. Marcela Lagarde puntualiza el objeto de estudio que se mira desde la perspectiva de género:

- “El género asentado en el cuerpo, lo está en el cuerpo histórico y cada quien existe en un cuerpo vivido... La sexualidad, condensada al género define:
- Los grupos genéricos.
- Los sujetos particulares: las mujeres y los hombres.
- Las relaciones sociales definidas en torno al sexo por edades, es decir, las relaciones de género concebidas también de propiedad de bienes y recursos y de la riqueza.
- Las instituciones privadas y públicas, económicas y sociales, jurídicas y políticas.
- La cultura: los símbolos y las representaciones, el imaginario y la fantasía, las concepciones del mundo y de la vida, de cada acontecer, las maneras de pensar y los pensamientos, así como la afectividad; los lenguajes corporales, verbales, escritos y sus correspondientes sustratos, la gestualidad, la palabra y la voz, la escritura y el arte y todas las creaciones efímeras de la vida cotidiana, así como las creaciones materiales más perdurables; valores circunscritos en una eticidad y, desde luego, dimensiones variadas del sentimiento de la vida. Las identidades personales y grupales, así como las mentalidades individuales y colectivas.
- La vida de principio a fin de cada persona”. (Lagarde, 2001, p. 19-29).

A lo largo de la introducción se ha nombrado feminista a la perspectiva de género con la intención de identificar el origen ontológico, epistemológico, teórico, metodológico y político de esta herramienta científica. Fuera del paradigma histórico, teórico, político y ético del feminismo, la perspectiva de género, al igual que el empoderamiento de las mujeres, carece de sentido y pertinencia. Por eso la importancia de nombrar feminista a la perspectiva de género:

“(...) La perspectiva de género exige además nuevos conocimientos. Irrita a quienes no quieren aprender, estudiar y hacer esfuerzos intelectuales, a quienes quieren todo facilito, simple y esquemático. Como exige pensar de otra manera y desarrollar comportamientos distintos y un nuevo sentido de la vida, choca también la perspectiva de género con quienes creen que es una técnica o una herramienta para hacer su trabajo, un requisito y nada más. Molesta, indudablemente, a quienes piensan que la perspectiva de género no les toca: que deben modificarse las mujeres, objeto de los análisis o de las políticas. Se equivocan. Esta perspectiva exige de mujeres y hombres, toda la puesta en movimiento y cambios personales,

íntimos y vitales, que no son aceptados por muchas personas que hoy usan el género como si fuera una herramienta técnica, neutra y edulcorable (...) (Lagarde, 1996, pp. 13-18).

Una vez que se esbozó qué es la perspectiva de género feminista, se asume que es la herramienta metodológica que da sentido y base a esta investigación, la cual se combina y dialoga con otras aproximaciones metodológicas, métodos y técnicas, y que, si bien, algunos no fueron creados por el feminismo, éste les ha retomado luego de una reflexión epistemológica:

- **Investigación Acción Feminista:** Basada en la necesidad de generar transformaciones sociales y que quien investiga experimente el contexto en el que se desarrolla el trabajo (Delgado Ballesteros, 2010, p. 209). Por lo anterior, se eligió trabajar con estudiantes de la UACM, ya que la autora de esta investigación formó parte de la comunidad, desempeñándose como profesora de asignatura, y también, presenciando las problemáticas internas que las estudiantes enfrentan. Por otro lado, la Investigación Acción Feminista rompe con el supuesto de que quien investiga no debe tener una relación cercana con las personas que le ayudarán a llevar a cabo el trabajo empírico, ya sea como informantes, o como parte de un proceso de aprendizaje y reflexión.

Para el proceso de Educación para los Medios (EPM) se establecieron cuatro etapas:

- a) **Contextualización de las sujetas¹¹:** A través de la investigación documental, del método deductivo, y de la recuperación de las experiencias de las participantes, se analizó cómo la estructura patriarcal se reproduce en todos los ámbitos sociales, la cual se caracteriza por excluir, discriminar y violentar a las mujeres. La estructura patriarcal está presente en el ámbito educativo, y las mujeres también enfrentan exclusión, discriminación y violencia en el resto de los ámbitos sociales. Historizar y contextualizar dichas condiciones de opresión, permite desnaturalizar la desigualdad entre mujeres y hombres, además de que humaniza a las mujeres con

¹¹ En este caso, se habla de sujetas, pero la EPM con PEGF puede incluir trabajo de campo con distintos tipos de sujetas y sujetos.

quienes trabajamos en una investigación: no solo son un dato o una anónima, son sujetas históricas de género.

- b) Diagnóstico de representaciones mediáticas:** Se utilizó como técnica el análisis de contenido para revisar la representación en los medios masivos de comunicación del empoderamiento de las mujeres.
- c) Formación:** Se recurrió a la pedagogía crítica feminista y a la metodología de los grupos de autoconciencia creada por el feminismo radical. Esta combinación es clave porque debe reconocerse el liderazgo de quien dirige el grupo (otorgado por la pedagogía crítica feminista), pero entendiendo que todas las participantes comparten la misma condición de género (base de los grupos de autoconciencia).
- d) Seguimiento:** Cada participante compartió en un escrito en formato libre, las transformaciones, a nivel personal y colectivo, después del proceso de formación.

A continuación se presenta la matriz que muestra la ruta teórico-metodológica de la investigación, y también los motivos personales y políticos que la motivan y le dan pertinencia. Un vez más, la propuesta de Roxana Volio para estructurar la matriz.

La primera columna corresponde a la dimensión teórica, con la categoría base que es el empoderamiento de las mujeres. Es importante mencionar que de todas las propuestas conceptuales sobre empoderamiento de las mujeres revisadas, se eligió la de la psicóloga peruana-estadounidense Nelly Stromquist (en el capítulo uno se desglosa su planteamiento) debido a que no solo es especialista en procesos de empoderamiento de las mujeres, sino en procesos de educación, formal y no formal, que promueven el empoderamiento de las mujeres. Stromquist también establece que existen cuatro componentes interdependientes que hacen posible que las mujeres se empoderen (cognitivo, psicológico, económico y político), lo cual da muestra de la complejidad de dicho proceso.

La segunda columna, que corresponde a la dimensión metodológica, muestra la operacionalización de cada componente del empoderamiento de las mujeres, es decir, responde a cómo éstos puede materializarse o ser visibles. Esta columna orienta sobre lo

que debe abordarse y analizarse durante el proceso de EPM. Esta columna también muestra algunos de los resultados esperados.

Por último, la tercera columna contiene los elementos que reflejan la problemática del empoderamiento de las mujeres, o sea, las preocupaciones personales y políticas que visibilicé con respecto a cada componente, a las creencias y prácticas patriarcales para obstaculizar la transformación de las relaciones de dominación:

<p align="center">Dimensión Teórica</p> <p align="center">¿Qué es el empoderamiento de las mujeres?</p> <p align="center">(De acuerdo con la propuesta de Nelly Stromquist)</p> <p>“Un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones”, con cuatro componentes:</p>	<p align="center">Dimensión Metodológica</p> <p align="center">¿Cómo puede materializarse o ser visible?</p> <p align="center">¿Qué temas abordar durante el proceso de EPM?</p>	<p align="center">Dimensión personal/política</p> <p align="center">Cuál es la problemática del empoderamiento de las mujeres: obstáculos, agentes sociales clave</p>
<p>1. Componente cognitivo:</p> <p>“Hace referencia a la comprensión que tienen las mujeres sobre sus condiciones de subordinación, así como las causas de ésta en los niveles micro y macro de la sociedad (Stromquist, 1997, p. 80).</p>	<p>1.1 Conocimiento de las cifras o datos sobre desigualdad entre mujeres y hombres a nivel local, regional y mundial (brechas de género).</p> <p>1.2 Conocimiento de las convenciones y leyes sobre derechos humanos de las mujeres.</p> <p>1.3 Conocimiento específico sobre los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>1.4 Reconocimiento de prácticas socioculturales en el ámbito familiar que reafirman la desigualdad de género (sesgos de género).</p> <p>1.5 Reconocimiento de prácticas socioculturales en el ámbito laboral-escolar y en el comunitario que reafirman la desigualdad de género (sesgos de género).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdad de género - Brechas de género - Sesgos de género - Violencia contra las mujeres - Sexismo - Machismo - Misoginia
<p>2. Componente psicológico:</p> <p>“Incluye el desarrollo de sentimientos (autoconfianza, autoestima) que las mujeres pueden poner en práctica a nivel personal y social para mejorar su condición, así como el énfasis en la creencia de que pueden tener éxito en sus esfuerzos por el cambio” (Stromquist, 1997, pp. 80-81).</p>	<p>2.1 Desnaturalización de los roles sexuales.</p> <p>2.2 Reconocimiento de los estereotipos de género.</p> <p>2.3 Deconstrucción de estereotipos de género.</p> <p>2.4 Presencia de seguridad y confianza en ellas mismas.</p> <p>2.5 Iniciativa para crear proyectos que promuevan los derechos humanos y el empoderamiento de las mujeres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Roles sexuales - Estereotipos de género - Violencia contra las mujeres - Sexismo - Machismo - Misoginia

<p>3. Componente económico</p> <p>El elemento psicológico es importante, pero necesita ser reforzado con recursos económicos. Aun cuando el trabajo de las mujeres por fuera del hogar significa, con frecuencia, una doble carga, la evidencia empírica apoya la idea de que el acceso al trabajo incrementa la independencia económica de las mujeres, lo que genera un mayor nivel de independencia en general. La subordinación económica debe ser neutralizada para que las mujeres puedan ser empoderadas” (Stromquist, 1997, p. 81).</p>	<p>3.1 Reconocimiento de la división sexual del trabajo y/o segregación ocupacional.</p> <p>3.2 Reconocimiento de la invisibilización del trabajo doméstico.</p> <p>3.3 Reconocimiento del acceso al trabajo remunerado como un derecho humano de las mujeres.</p> <p>3.4 Valoración del dinero propio como un recurso vital.</p> <p>3.5 Iniciativa para desempeñar actividades remuneradas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - División sexual del trabajo - Violencia contra las mujeres - Discriminación - Segregación ocupacional - Techo de cristal
<p>4. Componente político</p> <p>“Supone la habilidad para analizar el medio circundante en términos políticos y sociales; esto significa también la habilidad para organizar y movilizar cambios sociales. En consecuencia, un proceso de empoderamiento debe involucrar la conciencia individual, así como la acción colectiva, que es fundamental para el propósito de alcanzar transformaciones sociales” (Stromquist, 1997, p. 82).</p>	<p>4.1 Valoración del feminismo como el movimiento social que ha promovido el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género.</p> <p>4.2 Comprensión de qué es la perspectiva de género y cómo se aplica.</p> <p>4.3 Reconocimiento de la desigualdad de género en la experiencia propia.</p> <p>4.4 Reconocimiento de la desigualdad de género en la experiencia de otras mujeres.</p> <p>4.5 Habilidades para la creación de proyectos que promuevan el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rechazo social al feminismo - Enemistad histórica entre las mujeres - Misoginia

Desde mediados de los años sesenta del siglo pasado, estudiar las representaciones mediáticas ha sido un tema estratégico para la investigación feminista. Como ya se mencionó, luego de la revisión de los posibles avances sobre género y medios de comunicación, se ha descubierto que no hay muchos, ya que las evidencias empíricas muestran que siguen reproduciéndose estereotipos de género, banalizando la violencia contra las mujeres y las niñas, sumado a la segregación ocupacional en las industrias mediáticas, y a la diversificación de la violencia contra las mujeres en espacios virtuales. Por lo tanto, sin eliminar de la discusión la responsabilidad social, política y jurídica que tienen distintos agentes sociales, como el Estado, los concesionarios y los organismos internacionales, es clave que se generen espacios de resistencia, no para la revictimización, sino para la construcción de alternativas y de ciudadanía. La EPM puede ser una alternativa y una herramienta, pero no viéndola como un ejercicio unidireccional y vertical, sino con propósitos políticos y éticos claros, desde marcos críticos y de derechos humanos: Aprender de los medios para transformarlos y, paralelamente, a las representaciones y construcciones patriarcales de sentido.

Con una propuesta de EPM no se solucionan *per se* las problemáticas estructurales, pero sí se detonan otros procesos que pueden llevar a la movilización en varios sentidos: que la comunicación sea la clave para acceder a derechos humanos.

Capítulo 1

Revisión del empoderamiento de las mujeres a nivel histórico y conceptual

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo realizar la genealogía del concepto feminista “empoderamiento de las mujeres”. Con base en lo anterior, este apartado comienza historizando la discusión feminista en torno al poder, para luego ubicar la creación del “empoderamiento de las mujeres” como concepto, categoría, proceso y fin.

En la dimensión histórica y teórica, se retoman a autoras clásicas del feminismo radical, como Kate Millet y Shulamith Firestone; a autoras con planteamientos epistemológicos diversos, como Marcela Lagarde, quien desde una postura latinoamericana y antropológica crea la categoría “cautiverio” para problematizar las relaciones que las mujeres establecen con el poder. Estas autoras fueron seleccionadas por sus planteamientos novedosos y por las rupturas con otros planteamientos teóricos.

De acuerdo con Patricia Castañeda (2008, p. 8) una de las claves epistemológicas del feminismo es “contribuir desde el pensamiento complejo e ilustrado a la erradicación de la desigualdad entre mujeres y hombres, a través de generar conocimiento que concrete el proceso emancipatorio de éstas”. Es ahí donde se ubica el empoderamiento de las mujeres, como una ruta y una meta a seguir, las cuales no pueden desmarcarse de su origen político y conceptual: el movimiento feminista y la teoría feminista.

Para definir al empoderamiento de las mujeres, se recurrió a las ideas propuestas por autoras como Maxine Molyneux, Naila Kabeer, Jo Rowlands, Kate Young, Shrilata Batliwala y la misma Marcela Lagarde, entre otras, quienes introducen las ideas fundantes sobre el empoderamiento de las mujeres como concepto, categoría, proceso y meta, sin dejar fuera la visibilización de los agentes sociales involucrados y los posibles obstáculos para su promoción y desarrollo.

Así mismo, en este capítulo se incluyen la revisión de los enfoques con los que se han creado estrategias para la promoción del empoderamiento de las mujeres. Analizar los enfoques y estrategias tiene el propósito de identificar a las acciones sustentadas en la

teoría y praxis feministas y diferenciarlas de aquellas que no resignifican al poder y lo mantienen como un ejercicio de dominación.

El capítulo concluye con la revisión de un mecanismo político feminista que permite promover y llevar a cabo el empoderamiento de las mujeres de manera colectiva: el *affidamento* y la sororidad.

1.1 Historización del movimiento feminista y su discusión sobre el poder

La filósofa feminista Amelia Valcárcel propone para el estudio del feminismo dividirlo en olas, entendiendo a cada una como los momentos históricos y políticos que definieron sus preocupaciones y objetivos.

En primera instancia, Amelia Valcárcel define al feminismo como un “hijo no querido de la Ilustración”: “El feminismo es la primera corrección fuerte y significativa al democratismo ilustrado” (2001, p. 9). Valcárcel habla del carácter ilustrado del feminismo porque no se trata de un discurso de la excelencia de las mujeres, sino de la igualdad, evidenciando la exclusión de las mujeres del pacto de ciudadanía moderna.

Así, la primera ola feminista evidenció a la dominación masculina como dominación política, desde la cual se crean discursos y prácticas que escinden a las mujeres del espacio público, confinándolas al espacio doméstico y de la reproducción (Valcárcel, 2001, p. 13). Mary Wollstonecraft, Olympe de Gouges y Nicolás de Condorcet fueron algunas de las voces protagonistas de la primera ola feminista.

La consolidación del proyecto liberal durante el siglo XIX fue el puente entre la primera y segunda ola feministas. En este periodo, señala Amelia Valcárcel (2001), encontramos posiciones encontradas, discursos que promueven la misoginia, como los filósofos Hegel y Schopenhauer, y personajes que mantenían una posición política por la inclusión de las mujeres a la ciudadanía, tales como Harriet Taylor y John Stuart Mill.

En 1848, la Declaración de Seneca Falls, documento derivado de la primera convención celebrada sobre derechos de las mujeres en Estados Unidos, incluía exigencias muy puntuales sobre la ciudadanía civil de las mujeres y lineamientos para generar importantes

transformaciones a nivel cultural y moral. Se perfilaban el derecho al voto, al trabajo y a la educación como los grandes pilares de la lucha (Valcárcel, 2001, p. 17).

Otro hecho importante que convergió con la segunda ola feminista fueron los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX y con esto, la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado:

“Cuando las grandes guerras se produjeron en la primera convulsa mitad del siglo XX, los varones fueron llamados a filas y llevados al frente. Los países beligerantes tuvieron entonces que recurrir a las mujeres para sostener la economía febril, la industria bélica, así como grandes tramos de la administración pública y de los subsistemas estatales. La economía no falló, la producción no descendió y la administración estatal pudo afrontar sin lagunas momentos muy críticos. Quedaba entonces claro que las mujeres podían mantener en marcha un país. En tales condiciones, que siguieran excluidas de la ciudadanía carecía de todo sentido. Ni siquiera las voces más misóginas pudieron oponerse a la demanda del voto. Simplemente se limitaron a augurar los efectos catastróficos que la nueva libertad de las mujeres tendría para la familia” (Valcárcel, 2001, p. 20).

Parecía que luego de la conquista de ciertos derechos políticos, económicos y sociales no había nada más que problematizar. El sufragismo, dice Amelia Valcárcel (2001), supuso que esa nueva libertad para las mujeres no alteraría las relaciones familiares: “Las cosas eran ahora diferentes. ¿Pero lo eran?” (Valcárcel, 2001, p. 20).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial las mujeres consiguieron el derecho al voto en la mayoría de los países europeos, pero en países de otros continentes el proceso fue distinto, tal es el caso de México, que ocurrió en 1953. Nuevas inquietudes se añadieron a los cuestionamientos feministas, vertidos en obras célebres del siglo XX como “El segundo sexo”, de Simone de Beauvoir, y “La mística de la feminidad”, de Betty Friedan, como lo indica Ana de Miguel:

“La obra de Simone de Beauvoir es la referencia fundamental del cambio que se avecina. Tanto su vida como su obra son paradigmáticas de las razones de un nuevo resurgir del movimiento. Tal y como ha contado la propia Simone, hasta que

emprendió la redacción de *El segundo sexo* apenas había sido consciente de sufrir discriminación alguna por el hecho de ser una mujer. La joven filósofa, al igual que su compañero Jean Paul Sartre, había realizado una brillante carrera académica, e inmediatamente después ingresó por oposición -también como él- a la carrera docente. ¿Dónde estaba, pues, la desigualdad, la opresión? Iniciar la contundente respuesta del feminismo contemporáneo a este interrogante es la impresionante labor llevada a cabo en los dos tomos de *El segundo sexo* (1949). Al mismo tiempo que pionera, Simone de Beauvoir constituye un brillante ejemplo de cómo la teoría feminista supone una transformación revolucionaria de nuestra comprensión de la realidad. Y es que no hay que infravalorar las dificultades que experimentaron las mujeres para descubrir y expresar los términos de su opresión en la época de la "igualdad legal". Esta dificultad fue retratada con infinita precisión por la estadounidense Betty Friedan: el problema de las mujeres era el "problema que no tiene nombre", y el objeto de la teoría y la práctica feministas fue, justamente, el de nombrarlo. Friedan, en su también voluminosa obra, *La mística de la feminidad* (1963), analizó la profunda insatisfacción de las mujeres estadounidenses consigo mismas y su vida, y su traducción en problemas personales y diversas patologías autodestructivas: ansiedad, depresión, alcoholismo. Sin embargo, el problema es para ella un problema político: "la mística de la feminidad" -reacción patriarcal contra el sufragismo y la incorporación de las mujeres a la esfera pública durante la Segunda Guerra Mundial-, que identifica mujer con madre y esposa, con lo que cercena toda posibilidad de realización personal y culpabiliza a todas aquellas que no son felices viviendo solamente para los demás" (de Miguel, 1995, p. 236).

De nuevo se presenta la respuesta patriarcal ante los avances del movimiento feminista y ésta se va tornando compleja ya que después de la Segunda Guerra Mundial se legitima, por ejemplo, a través de los medios de comunicación, la figura de la madre ama de casa y el *status quo* de la familia nuclear, entonces, ¿cómo encontrar la desigualdad y la violencia en ese contexto? Así, el feminismo asume como desafío demostrar que la naturaleza no encadena a los seres humanos, pero sí, desde un sistema patriarcal, fija su destino social (Gamba, 2007).

Cabe mencionar que Amelia Valcárcel (2010) identifica la transición entre la segunda y tercera ola del feminismo a partir de la publicación de "El segundo sexo".

1.1.1 La tercera ola feminista

Después de la primera mitad del siglo XX, el modelo económico-político establecido tras las guerras entró en crisis. Ana de Miguel señala que la condición sexista, racista, clasista e imperialista del sistema motivó diversas movilizaciones sociales, como el movimiento antiracista, el estudiantil, el pacifista, y, desde luego, la rearticulación del movimiento feminista:

“La característica distintiva de todos ellos fue su marcado carácter contracultural: no estaban interesados en la política reformista de los grandes partidos, sino en forjar nuevas formas de vida -que prefigurasen la utopía comunitaria de un futuro que divisaban a la vuelta de la esquina- y, cómo no, al hombre nuevo. Y tal como hemos venido observando hasta ahora a lo largo de la historia, muchas mujeres entraron a formar parte de este movimiento de emancipación” (de Miguel, p. 3, 1995).

En 1966, Betty Friedan funda la *National Organization for Women* (NOW, por sus siglas en inglés), grupo adscrito al feminismo liberal. Con la aparición de NOW, se produjeron fuertes discusiones al interior del movimiento feminista, ya que varias jóvenes feministas discrepaban con la perspectiva del feminismo liberal, la cual, de acuerdo con Nuria Varela, se caracteriza por:

“Definir la situación de las mujeres como una desigualdad, y no como una opresión o una explotación. Por ello, defienden que hay que reformar el sistema hasta lograr la igualdad entre los sexos. Las liberales definieron el problema principal de las mujeres como su exclusión de la esfera pública, y propugnaron reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral. También, desde el principio tuvieron una sección destinada a formar y promover a las mujeres para ocupar cargos políticos” (Varela, 2014, p. 102).

1.1.2 Feminismo radical

Nuria Varela (2008) ubica también a “El segundo sexo” y a “La mística de la feminidad” como las obras inaugurales de la tercera ola feminista. En este contexto, surge el feminismo radical, el cual se desarrolló de 1967 a 1975, y cuyas representantes más importantes, Kate Millet (“Política sexual”) y Shulamith Firestone (“La dialéctica del sexo”), retomaron las bases del marxismo, el psicoanálisis, el anticolonialismo y la Escuela de Frankfurt (Varela, 2008). El feminismo radical utilizó la frase “lo personal es político” y ese fue el eje para que se visibilizaran temas antes considerados privados, como las relaciones de poder que estructuran a la familia y a la sexualidad (Varela, 2008).

En contraste con el feminismo liberal, continúa Nuria Varela (2008, p. 104), las jóvenes disidentes deseaban que aquello que las aquejaba en la cotidianidad (por ejemplo, la sexualidad, el reparto de tareas domésticas, la opresión) formara parte de la discusión política. Debido a que dichos temas eran subestimados o invisibilizados en la discusión pública, un grupo del movimiento feminista decide organizarse de forma autónoma y separarse de los hombres. De esta forma surge el Movimiento de Liberación de la Mujer o feminismo radical.

Kate Millet introduce a la discusión feminista la problematización del poder político no desde una perspectiva liberal, sino dimensionando todo un sistema social de dominación y pensando al sexo “como una categoría impregnada de política” (Millet, 2010, p. 68). Dicho sistema social de dominación es llamado por Millet patriarcado.

Millet (2010, p. 69) arroja una clave imprescindible para estudiar las relaciones entre mujeres y hombres, entre todas y todos los sujetos, ya que considera que se debe “concebir una teoría política que estudie las relaciones de poder en función del contacto y de la interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos: las razas, las castas, las clases y los sexos”.

Desde la perspectiva de Millet (2010, pp. 68-69), el patriarcado es una estructura de poder arcaica y universal que regula las relaciones entre hombres y mujeres colocando a éstas en posiciones de inferioridad y sumisión, asignándoles los rasgos y características de los oprimidos (inteligencia inferior, pasividad, instintivismo, sensualidad, hipocresía) y

ejerciendo una suerte de colonización interior, de modo que este dominio resulte imperceptible.

Las feministas radicales contaban con sólidos conocimientos sobre marxismo, psicoanálisis y teorías anticolonialistas. Esta postura construyó tres categorías fundamentales para la teoría feminista: patriarcado, género y sexo (Varela, 2014, p. 105).

El feminismo radical adoptó como frase “lo personal es político”, inspirada en el clásico ensayo de Carol Hanisch, que apareció en 1970 en *Notes from the Second Year: Women's Liberation*, publicación dirigida por Shulamith Firestone y Anne Koedt. Afirmar que “lo personal es político” refleja la importancia que el feminismo radical dio a identificar y problematizar la dominación sobre las mujeres en las áreas que hasta entonces se consideraban privadas, como el ámbito familiar y el de la sexualidad (Varela, 2014, p. 106). Justamente, señala Celia Amorós (1994, p. 155), “radical” significa tomar las cosas por la raíz, por lo tanto, el feminismo radical fue a la raíz de la opresión de las mujeres. Así, se entendía que el ejercicio de la dominación patriarcal se ubicaba en los hogares, concretamente, en las relaciones estrechas y afectivas que las mujeres establecen con sus opresores, como sus esposos, padres, y cualquier hombre con el que establecieran lazos amorosos y afectivos (Varela, 2014, p. 110).

Una vez más, de acuerdo con Ana de Miguel y Nuria Varela, además de las aportaciones teóricas del feminismo radical, podemos identificar al menos cuatro acciones políticas que cambiaron el rumbo del movimiento feminista: la visibilización de la violencia de género; la organización para las grandes protestas y marchas; la creación de centros de ayuda y de grupos de autoconciencia para mujeres.

Con respecto a la organización de acciones de protesta, es célebre el acto realizado por el Movimiento de Liberación de la Mujer en septiembre de 1968: una marcha contra la celebración del concurso *Miss América*. Este tipo de acciones se extendieron por varias partes del mundo, como Inglaterra (protesta por el concurso *Miss Mundo*, en el que las participantes arrojaron harina, tomates y bombas fétidas); Francia (las manifestantes colocaron una corona de flores en el monumento al soldado desconocido, en honor a su “esposa desconocida”); además de las caminatas nocturnas en Alemania e Italia

(movilizaciones llamadas “Reclamar la noche”) las cuales consistían en reivindicar los espacios seguros para mujeres durante la noche (Varela, 2014, p. 107).

De esta forma, la desobediencia civil fue la estrategia de visibilización del feminismo radical:

“Su objetivo era obvio, querían sacar a la luz todos los mecanismos que ayudaban a mantener la opresión femenina y que hasta entonces estaban ocultos porque se consideraban ‘naturales’ y, desde luego, nada dañinos para las mujeres. Además, las radicales querían extender sus análisis y con estos actos conseguían sensibilizar a toda la población sobre sus reivindicaciones” (Nash, 2004, p. 157).

Los grupos de autoconciencia iniciaron en 1967, en Chicago, cuando Shulamith Firestone y Pam Allen fundan el *New York Radical Women*. El objetivo de los grupos de autoconciencia, señala Ana de Miguel, fue “despertar la conciencia latente que todas las mujeres tenemos sobre nuestra opresión”. Los grupos de autoconciencia pretendían que las mujeres adquirieran herramientas para erradicar su opresión, principalmente en las áreas más personales de su vida. Se trataba, además, de reivindicar la experiencia de las mujeres, es decir, dar valor a las palabras de las mujeres, históricamente silenciadas y despreciadas: se trataba de la reinterpretación política de la propia vida y poner las bases para su transformación (de Miguel, 1995, p. 4).

Así mismo, los grupos de autoconciencia promovían la autoestima de las mujeres, ya que se daba importancia a lo que cada una de sus participantes sentía y pensaba. Al contar, explicar y debatir sus propias experiencias personales, las mujeres tomaron conciencia de que vivían relaciones políticas de poder (Varela, 2014, p. 109).

Carol Hanisch explica en el ensayo “Lo personal es político” que la base de los grupos de autoconciencia era entender que no se trataba solo de terapia individual, sino de la problematización teórica y política de las condiciones de opresión de las mujeres, sacarlas a la luz pública y transformarlas. Los grupos de autoconciencia no consistían en hablar de problemas individuales, sino de opresiones colectivas. Esta es una clave indispensable para entender las bases epistemológicas del feminismo radical: a diferencia del feminismo liberal, el feminismo radical no asocia lo político solo con el acceso a derechos políticos y económicos, sino con las relaciones de poder que generan opresión para las mujeres; por

lo tanto, lo político, desde el feminismo radical, implica tomar conciencia de la opresión que se experimenta y generar procesos emancipatorios, a nivel individual y colectivo.

Las feministas radicales no dejaron fuera la problematización sobre los cuerpos de las mujeres y la promoción de la autonomía económica. La libertad sexual estuvo en el centro del debate, así como la maternidad, la violencia y la cosificación sexual. Para lo anterior, se crearon centros de ayuda y refugios para mujeres maltratadas, centros de salud para una ginecología no patriarcal y así invitar al autoconocimiento del cuerpo de las mujeres; por si fuera poco, se crearon guarderías y grupos de defensa personal (de Miguel, 1995, p. 5).

A grandes rasgos, esas son las bases históricas y pragmáticas del feminismo radical. A continuación, se presenta una revisión de las dos obras fundamentales del feminismo radical: “Política sexual” y “La dialéctica del sexo”.

1.1.2.1 Política sexual

“Política sexual” es la tesis doctoral de Kate Millet. De hecho, es la primera tesis doctoral sobre género que se hizo en el mundo, y al publicarse como libro, en 1970, se convirtió en un *best-seller*. Millet se graduó de la Universidad de Oxford en 1959 e inició su actividad como escultora, pintora y fotógrafa. Poco tiempo después, se traslada a Japón, donde conoció a quien fue su esposo durante 20 años, el escultor Fumio Yosimura. Millet regresó a Estados Unidos en 1963 y se incorporó al Movimiento de Liberación de la Mujer (Varela, 2014, p. 112).

En el prólogo a la segunda edición en español de “Política sexual” (publicada en 2010, p. 9), Amparo Moreno Sardá, catedrática de la Universidad Autónoma de Barcelona, reconoce la condición pacifista de la revolución planteada por Millet, además de la valentía con la que los planteamientos políticos que define “no se limitan a lo que tradicionalmente se ha considerado propio de la esfera pública, sino que abarcan lo que suele relegarse al mundo privado y a la conciencia individual”.

En “Política sexual”, Millet analiza la obra literaria de Henry Miller, Norman Mailer y H.D. Lawrence. Plantea que en novelas de cada uno de estos autores se reproduce y legitima la “política sexual”. Por otro lado, encuentra en la obra de Jean Genet un contraste a los

prejuicios viriles de los autores citados, ya que Genet recrea un mundo homoerótico, donde se hace una nueva valoración de lo femenino. Millet hace una defensa teórica de la homosexualidad, la cual traspasó su vida personal, y en 1974 es recluida por su familia en un hospital psiquiátrico, luego de aceptar públicamente su lesbiandad (Moreno Sardá, 2010, p. 11).

En 1975, "Política sexual" se tradujo al español y sus planteamientos comenzaron a difundirse en los círculos feministas de los diversos países de habla hispana. Logró incomodar a los grupos llamados progresistas en los que existían prácticas patriarcales que Millet cuestionaba en su obra. He aquí pinceladas de la revolución que Millet inició.

"¿Es posible considerar la relación que existe entre los sexos desde un punto de vista político?", se pregunta Kate Millet en el segundo capítulo de "Política sexual" (2010, p. 67). Más adelante, la autora señala: "La respuesta depende, claro está, de la definición que se atribuya al vocablo política" (2010, p. 67).

Millet es clara y enfatiza la importancia de desmarcar lo político de los temas partidistas y de gobierno:

"En este ensayo no entenderemos por `política` el limitado mundo de las reuniones, los presidentes y los partidos, sino, por el contrario, el conjunto de relaciones y compromisos estructurados de acuerdo con el poder, en virtud de los cuales un grupo de personas queda bajo el control de otro grupo" (Millet, 2010, p. 68).

Para el análisis de las relaciones de poder, Millet señala que se debe entender que el sexo es una categoría social impregnada de política. Así mismo, dichas relaciones de poder deben estudiarse en el contexto del patriarcado:

"Utilizo la palabra `política` al referirme a los sexos, porque subraya la naturaleza de la situación recíproca que estos han ocupado en el transcurso de la historia y siguen ocupando en la actualidad. Resulta aconsejable, y hoy en día casi imperativo, desarrollar una psicología y una filosofía de las relaciones de poder que traspasen los límites teóricos proporcionados por nuestra política tradicional (...) Por tanto, me ha parecido pertinente analizar tales relaciones en función del contacto y de la

interacción personal que surgen entre los miembros de determinados grupos coherentes y claramente delimitados: las razas, las castas, las clases y los sexos. La estabilidad de algunos de estos grupos y la continua opresión a que se hallan sometidos se deben, precisamente, a que carecen de representación en cierto número de estructuras políticas reconocidas” (Millet, 2010, pp. 68-69).

Millet retoma el concepto weberiano de “dominación” para explicar el carácter político de la categoría sexo. Max Weber (1999, p. 170) establece que la dominación consiste en “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos”. Weber señala que no toda dominación se sirve del medio económico, ni mucho menos, no toda dominación tiene fines económicos. La dominación se basa en motivos de sumisión inconscientes o, incluso, en consideraciones racionales con arreglo a fines (tipos ideales)¹²:

“Entendemos por dominación un estado de cosas por el cual una voluntad manifiesta (mandato) del dominador o de los dominadores influye sobre los actos de otros (del dominado o de los dominados), de tal suerte que en un grado socialmente relevante estos actos tienen lugar como si los dominados hubieran adoptado por sí mismos y como máxima de su obrar el contenido del mandato (obediencia)” (Weber, 1999, p. 699).

Es importante mencionar que Weber (1999, p. 43) diferencia dominación de poder, ya que el poder “significa la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social”, pero, se observa dominación cuando existe la probabilidad de que un mandato sea obedecido.

Con base en estos planteamientos sociológicos, Millet afirma que existe una “colonización interior” que garantiza que las mujeres obedezcan los mandatos, ya que, aunque a veces sea casi imperceptible, “el dominio sexual es tal vez la ideología más profundamente arraigada en nuestra cultura, por cristalizar en ella el concepto más elemental de poder” (Millet, 2010, p. 70).

¹² Los tipos ideales son conceptos creados por Weber para explicar las características de los fenómenos sociales (Weber, 1999, p. 17).

Lo anterior, señala Millet, se debe a que las sociedades de todas las civilizaciones históricas han sido y son patriarcales. El patriarcado, dice Millet, tiene por característica concentrar todas las vías de poder en manos masculinas; así mismo, “el patriarcado se apoya sobre dos principios fundamentales: el macho ha de dominar a la hembra, y el macho de más edad ha de dominar al más joven” (Millet, 2010, p. 70).

De acuerdo con Millet, el patriarcado está tan profundamente arraigado, que se manifiesta en todas las formas políticas, sociales y económicas, además de que se basa en aspectos de distinto orden. A continuación se ofrece una paráfrasis de los aspectos que Millet considera:

- Ideológicos, los cuales refieren a la dimensión normativa, mediante el proceso de socialización, en el que se interiorizan los estereotipos sobre lo femenino y lo masculino (Millet, 2010, pp. 71-72)
- Biológicos, que implica que las distinciones psicosociales sean justificadas mediante diferencias biológicas observables (Millet, 2010, pp. 73-82).
- Sociológicos, que corresponde al papel de la familia como institución socializadora, la cual establecerá la posición de cada categoría sexual, es decir, la familia es el pilar de la estructura patriarcal (Millet, 2010, pp. 83-88).
- Económicos, representados por la exclusión de las mujeres al acceso a recursos económicos. Incluso, aunque una mujer posea recursos económicos, estará marginada. Por lo general, la posición que ocupan las mujeres en el patriarcado retroalimentan su dependencia económica. Por otro lado, la falta de reconocimiento del trabajo doméstico contribuye a la dependencia económica de las mujeres (Millet, 2010, pp. 88-94).
- Educativos, basados en la “ignorancia casi sistemática” que el patriarcado impone a las mujeres. Si bien mujeres de todas partes del mundo han ingresado a instituciones educativas, aún persisten inequidades en los centros educativos (Millet, 2010, pp. 94-105).

- Antropológicos, tales como los mitos religiosos, existentes en todas las civilizaciones históricas, que inferiorizan o responsabilizan a las mujeres de catástrofes naturales o de aquellas que afectaron negativamente a la humanidad, por ejemplo, el mito del pecado original o el de Pandora (Millet, 2010, pp. 105-118).
- Psicológicos, cuyo fin consiste en cosificar a las mujeres, valorar a su sexualidad como un ejercicio sucio e ilegítimo, además de una constante vigilancia e infantilización de ellas (Millet, 2010, pp. 118-124).

Como se ha señalado, el feminismo radical sentó las bases para discusiones profundas acerca de las formas de dominación más interiorizadas. Millet observa la necesidad de cuestionar las estructuras de poder para generar transformaciones: “Cuando un sistema de dominio se encuentra firmemente establecido, no necesita hablar de sí mismo; cuando su estructura se comenta y analiza, no solo surgen discusiones, sino también reformas” (Millet, 2010, p. 124).

Este señalamiento de Millet pone de manifiesto que el feminismo se articula como un movimiento social, con su propia propuesta teórica y pragmática, es decir, un marco crítico y reflexivo que cuestiona las relaciones de dominación dentro del sistema social estructurado llamado patriarcado.

1.1.2.2 La dialéctica del sexo

Shulamith Firestone nació en Canadá en 1945. Creció dentro de una familia judía conservadora. Junto con Kate Millet, Firestone es una de las representantes más importantes del feminismo radical. Firestone tuvo una vida política muy activa, ya que fue editora, escritora y activista. Cuestionó la opresión en experiencias vitales para las mujeres, como son el amor de pareja, la sexualidad y la maternidad. Reivindicó el derecho al aborto y a la libertad sexual, desmontando la maternidad como un mandato para las mujeres. En 1970 se publica “La dialéctica del sexo”, obra que hasta la actualidad genera debates profundos, ya que problematiza la opresión de las mujeres en el ámbito familiar.

Shulamith Firestone considera inútil intentar explicar la opresión de las mujeres a partir de una interpretación estrictamente económica. Retoma los planteamientos del materialismo

histórico y las argumentaciones que Marx y Engels elaboraron sobre la lucha de clases, no obstante, señala que el análisis marxista de la dimensión económica no toma en cuenta prácticas casi imperceptibles que fomentan la opresión de las mujeres: “Existe una alternativa aún inédita, la de tratar de desarrollar una interpretación materialista de la historia basada en el sexo mismo” (Firestone, 1973, p. 15).

Señala que existen espacios de opresión y explotación de las mujeres que no son reconocibles con una mirada superficial y realiza una crítica a las bases ideológicas de dicha opresión y explotación, como son los argumentos biologicistas, el papel de las instituciones y la cultura construidas por los hombres, por ejemplo, la construcción sociocultural de la familia nuclear: “La familia biológica constituye una distribución de poder intrínsecamente desigual” (1973, p. 17). El origen de la opresión de las mujeres no es económico, sino psicosexual, por lo tanto, a menos de que se arranque de raíz la organización social básica (la familia biológica), “el germen parasitario de la explotación jamás será aniquilado” (1973, p. 21).

Firestone visibiliza dos mecanismos de opresión-dominación sobre las mujeres: el amor romántico y la belleza femenina.

Así, Firestone ejemplifica las directrices del análisis del feminismo radical mediante la reflexión del amor y la cultura del romance como formas de opresión de las mujeres. Para Firestone, el feminismo radical no puede pasar por alto el análisis del amor como un asunto político: “El amor, más que la maternidad, es el pivote de la opresión de las mujeres” (1973, p. 159).

Firestone señala que el proceso de socialización produce que las mujeres, desde niñas, interioricen al amor como un mandato en el que deben depositar todas sus energías. “¿Qué hacían las mujeres mientras los hombres creaban obras de arte?”, se pregunta:

“Las mujeres tenían cerrado el acceso a la cultura y eran explotadas en su función de madres. (...) las mujeres no tenían la necesidad de pintar grandes cuadros porque criaban a sus hijos. Los hombres se dedicaban a pensar, a escribir y a crear, porque sus mujeres invertían todas sus energías en ellos; las mujeres no crean cultura, porque están preocupadas por el amor” (Firestone, 1973, pp. 159-169).

Firestone anuncia las consecuencias destructivas del amor dentro del sistema basado en la opresión de las mujeres: “el amor se complica, se corrompe o se llena de obstáculos debido a un inequitativo balance de poder (...) Los efectos destructivos del amor solo ocurren en el contexto de la desigualdad” (1973, p. 163).

La desigualdad en el amor, señala, se reafirma y representa a través de creencias y prácticas, tales como:

- “Los hombres no pueden amar”, ya que su propia condición les demanda no sentirse presionados o aprisionados por una mujer. Es por eso que los hombres anteponen otras cosas y situaciones frente al amor, por ejemplo, su trabajo. El objetivo es dejar claro que siguen siendo “libres” y que “la puerta no está completamente cerrada”. Cuando un hombre es forzado a “perder” su libertad, castigará a la mujer responsable viendo lascivamente a otras mujeres en su presencia, comparándola con ex novias o con estrellas de la farándula; refiriéndose negativamente a ella frente a sus amigos y afirmando que si fuera soltero, él estaría mejor. Entonces, la pregunta que todo hombre “normal” se hace es: ¿cómo puedo conseguir a una mujer que me ame y que no me exija compromiso y reciprocidad a cambio? (1973, pp. 170-1).
- “Las mujeres deben ser obstinadas para lograr su objetivo social”. La condición femenina de las mujeres las lleva a desarrollar sutiles métodos de manipulación para forzar a un hombre a que se comprometa. A lo largo de siglos, estas estrategias han sido compartidas de generación en generación. Para validar su existencia, una mujer debe ser más que solo una mujer, y solo un hombre está en posición de otorgarle dicho estado de gracia. Lo anterior es una muestra de cómo el contexto de la desigualdad corrompe al amor, ya que valida que las mujeres deben tener amor no solo por razones saludables, sino para validar su existencia. Así mismo, la dependencia económica de las mujeres imposibilita una relación amorosa entre iguales. Las mujeres viven aún bajo un sistema de patronaje: salvo pocas excepciones, tienen la opción, no entre libertad o matrimonio, sino entre ser propiedad pública o privada. Las mujeres sin un hombre están en una situación de orfandad: son una especie de subclase indefensa y carente en busca de la protección del poderoso (1973, pp. 172-178).

- “La situación de las mujeres no ha cambiado significativamente de lo que alguna vez fue”. Durante los últimos cincuenta años, las mujeres han estado en un dilema sobre el amor: con el pretexto de una revolución sexual, que presuntamente ha ocurrido, las mujeres han sido persuadidas para arrojar su “armadura”. Pero, la retórica de la revolución sexual, si bien no trajo mejoras para las mujeres, demostró tener un gran valor para los hombres. Convenciendo a las mujeres de que los juegos y las demandas femeninas habituales eran despreciables, injustas, puritanas, pasadas de moda y auto destructivas, se creó un nuevo “depósito de hembras” para ampliar la escasa oferta de bienes disponibles para la explotación sexual tradicional. Las mujeres de hoy no se atreven a hacer las viejas demandas por temor a parecer anticuadas (1973, pp. 178-183).

“Cuando el amor aparece en un contexto de poder, la vida de todas las personas es afectada porque el poder y el amor no sobreviven juntos”, afirma tajantemente Firestone (p.174). No se trata de descalificar al amor, sino de distinguirlo de prácticas dolorosas. Por lo tanto, cuando hablamos de amor romántico nos referimos al amor corrompido por el poder (por el sistema sexual de clase), en el que se asume como natural la dependencia psicológica de las mujeres en los hombres. De hecho, la opresión económica y social no son suficientes para mantener la desigualdad, sino que se “auxilian” del aparato ideológico del romanticismo. Firestone señala tres mecanismos para tal efecto (p. 175)¹³:

- Erotismo, como mecanismo unidireccional en el que las mujeres son objetos, lo cual incrementa su dependencia a los hombres, ya que éstas solo pueden realizarse sexualmente por la identificación vicaria con los hombres que gozan de ellas (como objetos sexuales).
- La privatización sexual de las mujeres, que es el proceso mediante el cual éstas son cegadas ante su generalidad como una clase invisibilizada (como individuos) frente a la mirada masculina. Esto implica que, justo para la mirada masculina, todas las mujeres son iguales, y por eso no resulta extraño o inapropiado, desde esta perspectiva, llamar a cada una “querida”, “corazón”, “princesa”, “ángel” o “muñeca”, como un apelativo que puede ocuparse para todas. Por eso, las mujeres buscan

¹³ Paráfrasis del texto original.

siempre ser “diferentes”, para resultar atractivas a la mirada masculina, mediante atributos superficiales, como la apariencia física.

- El ideal de la belleza, el cual tiene una clara función política. Debido a que las mujeres son excluidas, podrán alcanzar la individualidad solo a través de su apariencia. Paradójicamente, el modelo de belleza no es construido por mujeres, sino por hombres (actualmente, por hombres homosexuales, a menudo sumamente misóginos). Mujeres de todas partes fuerzan y mutilan sus cuerpos con dietas, programas de belleza, ropa y maquillaje, es decir, todo lo necesario para convertirse en “una chica de ensueño”. Sin embargo, se establece una fuerte contradicción entre la privatización sexual de las mujeres y el ideal de belleza, ya que, por un lado, se exige alcanzar la individualidad mediante la apariencia física, que debe mostrar peculiaridades, pero, al mismo tiempo, seguir un modelo pre establecido, causando un severo grado de neurosis para las mujeres en torno a su apariencia personal. Si las mujeres lucen iguales o tan parecidas, podrán ser estereotipadas con mayor facilidad como una clase sexual: “ellas se ven así”, “ellas piensan así”, “ellas son tan estúpidas”, “ellas creen”, etcétera.

Shulamith Firestone finaliza el análisis en “La dialéctica del sexo” (p. 300) asumiendo que la revolución feminista solo será posible si se elimina la psicología del poder, la represión sexual y la sublimación cultural; siempre y cuando las mujeres y la niñez alcancen su independencia y se eliminen los privilegios de la clase sexual, es decir, los hombres. Es importante recordar, como ya se mencionó, que Firestone retoma planteamientos marxistas, y es por eso que utiliza el concepto de clase sexual.

Shulamith Firestone fue hallada muerta en su departamento en agosto de 2012. Murió de causas naturales, en la soledad y en la pobreza. Al igual que Kate Millet, fue recluida en hospitales psiquiátricos; su familia no entendía por qué Shula, como la llamaban sus amigas, decidió no casarse ni tener descendencia.

Por otro lado, en 1988, la revista *US Magazine* publicó una entrevista a Kate Millet, en la cual la autora revela que vivía en condiciones de pobreza y en el olvido.

Kate Millet murió el 6 de septiembre de 2017, también en condiciones de marginación.

A pesar del abandono de las madres simbólicas¹⁴ del feminismo radical, esta postura abrió las compuertas para debates, reflexiones y acciones decisivas para el movimiento. Del feminismo radical deviene el feminismo cultural, que a su vez, fue el marco para el feminismo de la diferencia. Entonces, del feminismo radical:

“nacería el feminismo cultural que, cuando se importó a Europa y fue traducido y asimilado, se convirtió en el feminismo de la diferencia. Éste tienen sus máximas exponentes en Francia e Italia (...) El respeto a la opción sexual trajo consigo el nacimiento de un feminismo lesbiano con identidad propia. Lo mismo que ocurrió con la raza. El feminismo de las mujeres negras ha tenido un desarrollo y una presencia específica extraordinariamente potente en las últimas décadas. Un nuevo feminismo, el institucional, se desarrolló a partir de las conferencias internacionales de la mujer auspiciadas por la ONU y la entrada en los distintos gobiernos de la agenda feminista y, más recientemente, la llegada de mujeres políticas surgidas del feminismo. También el feminismo académico, nacido en las universidades, ha tenido su particular personalidad, así como el desarrollo de las nuevas tecnologías ha hecho florecer el ciberfeminismo. La realidad de las mujeres del tercer mundo (sic) y su implicación con la tierra alumbró el ecofeminismo y las feministas latinoamericanas, al igual que las árabes y las musulmanas, han desarrollado sus propias teorías y dado una impronta personal a lo que ya se conoce como feminismo latinoamericano y feminismo árabe” (Varela, 2014, pp. 115-116).

Es en el marco del feminismo latinoamericano, se presenta la problematización teórica realizada por Marcela Lagarde sobre la relación de las mujeres y el poder a través de la creación de la categoría “cautiverio”.

¹⁴ Madre simbólica es una categoría acuñada por Graciela Hierro en el texto “Madres simbólicas del feminismo”, en el cual explica por qué, desde su perspectiva, Rosario Castellanos es la iniciadora de la enseñanza del feminismo en el México contemporáneo (Hierro, 2002, p. 37). Esta categoría no esencializa a las mujeres desde la maternidad, sino que las resignifica como figuras de autoridad y de liderazgo.

1.1.3 Los cautiverios de las mujeres

“Los cautiverios de las mujeres” es la tesis doctoral que Marcela Lagarde defendió en septiembre de 1989. La categoría antropológica “cautiverio”, creada por Lagarde, “sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad” (Lagarde, 2005, p. 151).

¿Por qué las mujeres están cautivas? Al haber sido “privadas de autonomía, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger, y de la capacidad de decidir”. En vez de contar con los recursos negados, la experiencia de las mujeres está marcada por la dependencia vital, por el gobierno de las instituciones y de los otros sobre sus vidas, caracterizadas por la subordinación y la servidumbre (Lagarde, 2005, pp. 151- 152).

De esta forma, para explicar desde un punto de vista estructural el cautiverio de las mujeres, Marcela Lagarde crea las categorías condición, situación y posición de género. La condición de género se refiere al conjunto de elementos que definen la forma de ser y de estar en el mundo de los sujetos con base en su cuerpo sexuado. Así, la condición de género de las mujeres se define por la opresión, y la de los hombres, por la dominación sobre otras y otros (Lagarde, 2005, p. 154). Por su parte, la situación de género es la síntesis en torno a la condición de género, es decir, fragmentada en diversas condiciones sociales: “nacionales, étnicas, de clase y casta, de raza, de edad, de salud, de saberes, y otras habilidades, estéticas, ideológicas, religiosas y políticas (Lagarde, 1996, p. 160). Finalmente, la posición de género indica el grado de libertad o de dominación sobre las y los otros, es decir, el peldaño que se ocupa dentro de la estructura de relaciones sociales (Lagarde, 2005, p. 77-79).

El sistema social en el que las mujeres desarrollan relaciones de dependencia vital ha sido denominado “patriarcado”, categoría de análisis que, como ya se dijo, fue introducida por el feminismo radical. Marcela Lagarde define al patriarcado como:

“(…) uno de los espacios históricos del poder masculino que encuentra su asiento en las más diversas formaciones sociales y contenidos culturales. El patriarcado se caracteriza por:

- a) El antagonismo genérico, aunado a la opresión de las mujeres y al dominio de los hombres y de sus intereses.
- b) La escisión del género femenino como producto de la enemistad histórica entre mujeres y por ocupar los espacios de vida que les son destinados a partir de su condición y de su situación genérica.
- c) El fenómeno cultural del machismo basado tanto en el poder masculino patriarcal, como en la inferiorización y en la discriminación de las mujeres producto de su opresión, y en la exaltación de la virilidad opresora y de la feminidad opresiva, constituidos en deberes compulsivos e ineludibles para mujeres y hombres” (Lagarde, 2005, p. 91).

Así, desde una perspectiva patriarcal el poder:

“Consiste en la capacidad de decidir sobre la vida del otro, en la intervención con hechos que obligan, circunscriben, prohíben o impiden. Quien ejerce el poder se arroga el derecho al castigo y a conculcar bienes materiales y simbólicos. Desde esa posición domina, enjuicia, sentencia y perdona. Al hacerlo, acumula y reproduce poder” (Lagarde, 2005, p. 154).

Los cautiverios de las mujeres son: la madrepasa, la monja, la puta, la presa y la loca. El cautiverio guarda sinonimia con la prisión, la reclusión, el encierro, el claustro, la cárcel, el reclusorio y recogimiento. A su vez, las cautivas son prisioneras, reclusas; están reclusas, encerradas, recogidas, enclaustradas. Los escenarios del cautiverio son la celda, el cuarto, la casa, el convento, el manicomio, el hospital, el burdel y el prostíbulo (Lagarde, 2005, p. 174).

¿De qué forma las mujeres están cautivas?

“Las madrepasas están cautivas de y en la maternidad y la conyugalidad, con su entrega a cambio de un erotismo subsumido, negado; a través de la filiación, la

familia y la casa. Las monjas están cautivas del tabú que es su sexualidad, en la vida consagrada, por la religión, en el convento. Las prostitutas están cautivas de su sexualidad escindida como erotismo para el placer de otros, de la prostitución, en el burdel. Las presas están cautivas del delito y del mal, por la ley, en la cárcel. Las locas están cautivas de su locura genérica, de la racionalidad, en el manicomio” (Lagarde, 2005, p. 174).

El grado de opresión experimentada a través del cautiverio se establece a partir de la situación de género. Las mujeres están sometidas en diversos ámbitos de sus vidas. Lagarde señala que “la opresión y, en concreto, el poder patriarcal por el que están sometidas las mujeres implica que desde la opresión genérica ellas también ejercen el poder” (Lagarde, 2005, p. 154), a través de al menos tres fuentes:

- “En las condiciones de poder más totalizadoras, las mujeres obtienen de esa circunstancia y en ella ejercen poder. El menor, pero gran poder del dominado consiste en ser el objeto de poder del otro. Éste es poderoso porque tiene sobre quién ejercer el poder. El dominado confiere por su sujeción, poder y existencia al dominador.
- Las mujeres obtienen poder también, a partir de su especialización, por la realización de hechos que solo ellas pueden hacer. Este poder emana de la condición histórica, del cumplimiento de sus deberes históricamente asignados y exclusivos. Es en parte el poder de la diferencia.
- Una tercera fuente de poder para las mujeres, no como oprimidas, ni como especialistas exclusivas, se encuentra en cuanto se afirman, en cuanto satisfacen necesidades propias y trascienden a los demás” (Lagarde, 2005, p. 154-155).

La última fuente de poder para las mujeres da un giro positivo a la noción de poder, ya no como un ejercicio de subordinación, sino como “la capacidad de decidir sobre la propia vida”. Es importante decir que “cada hecho positivo que acerca a las mujeres particulares y a la mujer como género a su constitución en sujeto histórico, les confiere poder” (Lagarde, 2005, p. 155).

¿Pueden las mujeres establecer relaciones de dominación con los hombres y con las otras mujeres?

La constitución política de las mujeres es tan compleja, que desde el cautiverio pueden ejercer poderes de dominio sobre hombres, ya sea empoderadas por su nacionalidad, su clase, edad, su rango, su relación de parentesco, conyugal, erótica, intelectual, etcétera. Sin embargo, cuando existen relaciones de dominación de las mujeres sobre los hombres, el poder de las mujeres es menor en comparación con el que los hombres tendrían en tales circunstancias (Lagarde, 1996, p. 76).

Los posicionamientos de superioridad entre mujeres se establecen en función de la clase, la casta, raza, etnia y edad, pero, además, “las mujeres compiten y ejercen formas fragmentarias de dominio entre ellas por la manera en la que son mujeres”. Esto implica que las mujeres compitan por el reconocimiento social, por alcanzar los estereotipos de ser mujer en el mundo en el que viven. Cada mujer es amenazante para la otra, porque puede “quitarle” su sitio, sus espacios sociales y los vínculos con los hombres y las instituciones mediante los cuales validan su existencia. Las mujeres se miden patriarcalmente en función de los otros de quienes se rodean, por sus posesiones y habilidades. Como las mujeres son configuradas como “idénticas”, el riesgo de ser sustituida por otras es latente:

“De ahí que se ejerza poder de mayores a menores de edad, de las adultas a las niñas, las adolescentes y las viejas, de madres a hijas, de suegras a nueras, de jefas a subordinadas, de maestras a alumnas, de patronas a empleadas, pero también se ejerce dominio entre pares: hermanas, compañeras, colegas, amigas.

La enemistad y la opresión entre mujeres es tan intensa que aun entre semejantes se produce una desidentificación y un extrañamiento que hace de las mujeres seres incapaces de reconocerse (...)

La capacidad real de dominar a otras mujeres permite una válvula fantasiosa de aceptación del propio dominio, lo cual diezma su potencial de rebeldía. En lugar de enfrentar los dominios concatenados que se centran en ellas, las mujeres tradicionales aceptan la sujeción a cambio de ejercer dominio sobre otras y poder conservar los vínculos con los hombres y las instituciones” (Lagarde, 1996, p. 83).

El patriarcado mantiene a las mujeres aisladas, divididas y enemistadas como mecanismo político de conservación del propio sistema. Pero, ante la enemistad entre mujeres, el feminismo creó un recurso político: la sororidad, es decir, el pacto político entre mujeres donde se reconoce su autoridad y su condición como humanas. En otro apartado de este capítulo se profundizará sobre la sororidad.

Desde luego que estas no son todas las problematizaciones que desde los feminismos se han hecho sobre el poder patriarcal, pero las posturas de Millet, Firestone y Lagarde son representativas; la primera y la segunda, por inaugurar la discusión sobre el poder fuera de la concepción del feminismo liberal, la tercera, por inaugurar la discusión teórica sobre el tema en Latinoamérica.

Así mismo, al plantear que las relaciones sociales son relaciones de dominación, se establece la necesidad de trabajar desde la dimensión subjetiva con mujeres y hombres, para desmontar la legitimidad de la dominación masculina. La dimensión subjetiva es clave para transformar las nociones de poder, ya no como un ejercicio de dominación, sino como un ejercicio de poder afirmativo.

De esta forma, en el siguiente apartado se presentarán algunas definiciones elaboradas por autoras feministas, las cuales ponderan al poder como una acción transformadora.

1.2 El poder desde una perspectiva feminista: el poder como acción transformadora

En el patriarcado, el poder se conceptualiza como un ejercicio de dominación¹⁵, pero desde la perspectiva feminista, el poder se conceptualiza como la capacidad de acción y transformación sobre la opresión de las mujeres y de todos aquellos sujetos que no corresponden al modelo del sujeto hegemónico¹⁶.

¹⁵ Véase de nuevo el apartado Sociología de la dominación en Weber, Max. Economía y sociedad.

¹⁶ Para Marcela Lagarde, en la lógica del sistema patriarcal el sujeto hegemónico se perfila como el sujeto dominante, que escinde, separa, pero que tiene derechos y privilegios. La opresión del poder patriarcal no se limita a las mujeres, ya que se deriva de las relaciones de dependencia desigual de otros sujetos sociales sometidos, es decir, se articula también con las opresiones de clase, nacional, étnica, religiosa, política, lingüística y racial, y cualquier otra distinción a la que se le confiera valor real o simbólico (Lagarde, 2005, pp. 91-92), pero somos las mujeres quienes vivimos la mayor

De acuerdo con lo revisado y expuesto en el apartado anterior, si el poder es algo que interiorizamos y que da sentido a nuestra existencia, ¿cómo conceptualizan e interiorizan el poder las mujeres?

Marcela Lagarde nos habla de la importancia de que las mujeres reconceptualicemos al poder y construyamos una nueva relación con él:

“Las mujeres queremos poder, pero un poder diferente, no para dominar sino un conjunto de poderes positivos para logra el desarrollo de las mujeres y todo aquello que se requiere para vivir ciudadanía plena. Es otra construcción del poder, pero para poder hacerlo tenemos que desmontar al poder como un hecho binario de dominación y aprender otras reglas del poder positivo” (1998, p. 85).

A continuación, se desmenuzará el origen de la conceptualización del poder como acción transformadora desde la perspectiva feminista.

1.2.1 Del poder al empoderamiento de las mujeres. Algunas definiciones.

Naila Kabeer (1997, pp. 121-122) hace una crítica a las definiciones del poder que solo retoman la dimensión individual, soslayando los procesos estructurales y colectivos que posicionan a las y a los sujetos, los cuales guardan una relación cercana y dependiente con las instituciones y los grupos e individuos beneficiados a través de éstas.

Así mismo, Kabeer plantea que las relaciones de dominación no se manifiestan de manera consciente: “pueden parecer tan seguras y bien establecidas que tanto los grupos subordinados como los dominantes son inconscientes de sus implicaciones opresivas o son incapaces de imaginar formas alternativas de ser y hacer” (1997, p. 124).

La socióloga Aafke Komter (1985, citada por Wieringa, 1997, p. 152) denominó a este poder inconsciente “el poder de lo obvio”, en el que “los desequilibrios del poder de género solo pueden ser evaluados a través de la indagación de los anhelos de cambio, los deseos y los

opresión patriarcal y podemos referirnos a una opresión específica contra las mujeres, la cual se vulnera a partir de la clase, raza, etnia u orientación sexual de cada una.

sueños de los menos poderosos”. Esto implica que desde la opresión, se construye el deseo y la práctica política para la emancipación, es decir, no pueden redefinirse las nociones del poder y la dominación si no se toma conciencia de la opresión vivida.

Kabeer señala cómo para las mujeres puede ser estratégico evitar o tratar de minimizar las situaciones conflictivas con los hombres, porque ellas entienden que las reglas del juego están sesgadas en su contra, y es por esto que muchas veces las mismas mujeres ofrecen resistencia al cambio (Kabeer, 1997, p. 125). En este sentido, hay que entender que:

“son las restricciones mismas respecto a las opciones de vida de las mujeres las que limitan sus capacidades de conocer otras formas de ser y de participar en un proceso analítico con miras al reconocimiento de sus intereses estructurales como grupo subordinado” (Kabeer, 1997, p. 125).

Por lo anterior, Jo Rowlands (1995) identifica cuatro niveles en los que puede operar el poder: Primero, el poder “sobre”, que implica que mientras un sujeto adquiere poder, el acceso a éste por parte de otro sujeto disminuye. Esta es la clásica noción del poder dentro de sociedades inequitativas y desiguales.

Pero existen tres niveles que comprenden ubicar al poder con fines y características diferentes:

- El poder “para”, que busca abrir posibilidades para otras y otros sujetos;
- El poder “con”, que significa compartir el poder, ideando soluciones colectivas;
- El poder “desde dentro”, que se basa en la generación de confianza interna y en la construcción de la autoestima.

El “poder desde dentro” demanda, señala Kabeer (1997, p. 125), el reconocimiento y análisis de la opresión colectiva a partir de la experiencia, pero dicho reconocimiento nunca es regalado o dado, “tiene que surgir del mismo ser”.

Estas dimensiones son retomadas con ahínco por la perspectiva feminista, ya que permite reflexionar sobre cada uno de los elementos opresivos en la vida de las mujeres y en construir propuestas de emancipación colectiva. Es importante dejar claro que las nociones

del “poder para”, el “poder con”, y del “poder desde dentro” involucran a distintos actores y agentes sociales¹⁷, no solo a las personas beneficiarias directas de las transformaciones que éstas proponen. Además, como lo plantea Kabeer (1997), la toma de conciencia inicia desde el interior de quien experimenta opresión, y aunque agentes externos pueden proporcionar y contribuir al acceso de recursos, desde el posicionamiento del poder como acción transformadora, nadie puede tomar conciencia por otra persona, nadie puede dar poder a alguien más desde un ejercicio vertical.

Ante la necesidad de que el poder se geste desde dentro, surge la idea de empoderamiento como proceso. Y es que, afirma Srilatha Batliwala (1997, p. 191), el rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es que contiene la palabra poder, el cual “se acumula para quienes controlan o están capacitados para influir en la distribución de los recursos materiales, el conocimiento y la ideología que gobierna las relaciones sociales, tanto en la vida privada como en la pública”.

En los últimos 20 años, el empoderamiento ha sido el elemento clave para tratar de erradicar la desigualdad social de diversos tipos. La Organización de las Naciones Unidas (2011) define al empoderamiento como “el proceso mediante el cual tanto hombres como mujeres asumen el control de sus vidas: establecen sus propias agendas, adquieren habilidades (o son reconocidas por sus propias habilidades y conocimientos), aumentando su autoestima, solucionando problemas y desarrollando la autogestión. Es un proceso y un resultado”¹⁸. El concepto de empoderamiento deviene del término en inglés *empowerment*, surgido desde los años setenta y derivado del paradigma del Desarrollo Humano, el cual significa “facultarse, habilitarse, autorizarse”. No obstante, Naila Kabeer (1994), Srilatha Batliwala (1994), Nelly Stromquist (1995) e Irene López Méndez (2006) ubican los orígenes del concepto de empoderamiento en las movilizaciones sociales realizadas por personas afroamericanas en Estados Unidos, durante la década de los sesenta, como una reacción a la exclusión social, política y económica.

¹⁷ El sociólogo inglés Anthony Giddens establece en su obra “La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración” (1984, la edición en español fue publicada en 1995) que los agentes sociales tienen la capacidad de transformar la estructura social. Giddens no diferencia actor de agente social y utiliza indiscriminadamente ambos términos.

¹⁸ El documento completo puede consultarse en: http://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/partnerships/businesses%20and%20foundations/women-s-empowerment-principles_2011_es%20pdf.pdf?la=es&vs=1818 (Recuperado el 20 de diciembre de 2013).

Marcela Lagarde (2005, p. 5), por su parte, reflexiona cómo los movimientos por los derechos humanos, así como los movimientos feministas desde una perspectiva de género, han utilizado el término empoderamiento para explicar que quienes están sometidos a diversas formas de opresión requieren poderes para hacerle frente, hasta que dichos poderes sean interiorizados y formen parte de su propia subjetividad y de su manera de ser y de existir.

Paralelamente, los movimientos feministas y de mujeres retoman el concepto de empoderamiento y lo discuten a partir de la condición de género de las mujeres, es decir, reflexionan cómo el acceso inequitativo al poder y a los recursos ha provocado la sumisión, inacción y exclusión de las mujeres. Así, puede hablarse del empoderamiento de las mujeres como un concepto propio y autónomo.

Para la antropóloga social Caroline Moser (1995, p. 236) la propuesta del empoderamiento tiene el interés especial de constituir una iniciativa que surge desde el propio movimiento popular de mujeres, desde los grupos de base del Tercer Mundo (sic) y, especialmente, de las comunidades de base de América Latina, lo cual resalta la movilización política y social de mujeres de países no occidentales.

El empoderamiento de las mujeres surge como un esfuerzo, como una estrategia política y ética para que cada una de las mujeres, afirma Marcela Lagarde (2005), se faculte, se habilite y se autorice, es decir, para capacitarnos, sentirnos y ser capaces, y para facultar, para tener la facultad o el poder de hacer cosas y de vivir con autoridad, valoradas y reconocidas.

Por su parte, Nelly Stromquist (1997, p. 77) y Srilatha Batliwala (1997, p. 190) consideran que la articulación conceptual que catapultó internacionalmente al empoderamiento de las mujeres como categoría se le atribuye a la red internacional *Development Alternatives for Women in a New Era* (DAWN, por sus siglas en inglés), sin embargo, Irene Rodríguez Manzano (2006, p. 36) afirma que a fines de los setenta, el primer documento que recoge

el término fue la Declaración de Bangkok (1979)¹⁹, “en la que mujeres de distintos países en desarrollo reconocen su opresión no solo como resultado de la desigualdad y la discriminación sexual, sino también de los injustos sistemas políticos y económicos”.

Gita Sen y Caren Grown, integrantes de la red DAWN, publican en 1987 el libro “Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: perspectivas de las mujeres en el Tercer Mundo”, documento preparado previamente para la Tercera Conferencia de la Mujer, realizada en Nairobi en 1985. Desde la perspectiva de Sen y Grown, en el proceso de empoderamiento se identifica claramente la “creación de organizaciones de mujeres como elemento central para el diseño e implementación de estrategias tendientes a la transformación de género” (pp. 78-89).

En términos generales, el empoderamiento de las mujeres es una estrategia, un medio y un fin, que busca la transformación social, pasando por varios niveles de acción: el personal, el colectivo y el comunitario.

El empoderamiento de las mujeres ha sido conceptualizado por especialistas de varias disciplinas, sin embargo, como lo señalan las sociólogas Margater Schuler (1997, p. 30) y Magdalena León (1997, p. 2), es constante encontrar definiciones incompletas del concepto, debido a que muchas veces se asume que es suficiente establecer que el empoderamiento implica “dotar de poder a alguien”, dejando fuera todos aquellos elementos periféricos que lo condicionan. Así mismo, advierte Magdalena León (1997, p. 2), el término empoderamiento es constantemente utilizado “de manera difusa, sin contenido conceptual claro, sin referentes metodológicos operacionales y, aún más, con tintes folclóricos y demagógicos”.

Es por eso que la revisión y reflexión en torno al empoderamiento de las mujeres debe hacerse desde una perspectiva histórica, política y emancipatoria, a través de los marcos críticos que los feminismos han creado. A continuación, se presentan algunas definiciones sobre el empoderamiento de las mujeres, apegadas a la perspectiva de género feminista.

¹⁹ La Conferencia de Bangkok es el documento derivado de la reunión organizada por la Asian and Pacific Centre for Women and Development en 1979 en Tailandia. La información sobre el evento puede ser consultada en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAAU431.pdf

Las investigadoras Bonnie Keller y Dorcas Chilila Mbewe (1991, p. 76) describen al empoderamiento como:

“Un proceso por medio del cual las mujeres desarrollan la capacidad para organizarse con el fin de incrementar su propia autonomía, afirmar su derecho de independencia para hacer elecciones, y controlar los recursos que les asistirán en el desafío y eliminación de su subordinación”.

Por otro lado, Caroline Moser (1989, p. 1815) define al empoderamiento:

“(…) más en términos de la capacidad de las mujeres de incrementar su propia autoconfianza y su fuerza interna. Esto se identifica con el derecho de determinar sus opciones en la vida y de influenciar la dirección del cambio, a través de su habilidad para obtener el control sobre los recursos materiales y no materiales”.

Desde la psicología, Nelly Stromquist (1997, p. 78) señala al empoderamiento como “un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones”. Stromquist dimensiona al empoderamiento como un concepto sociopolítico que debe incluir los componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos:

a) Componente cognitivo.- “Hace referencia a la comprensión que tienen las mujeres sobre sus condiciones de subordinación, así como las causas de ésta en los niveles micro y macro de la sociedad.

Involucra la comprensión del ser y la necesidad de tomar opciones, que posiblemente vayan en contra de las expectativas culturales y sociales; así mismo, se refiere a la comprensión de patrones de comportamiento que crean dependencia, interdependencia y autonomía en la familia y en la sociedad en general.

El componente cognitivo también incluye conocimiento sobre la sexualidad, que va mucho más allá de las técnicas de planificación familiar, puesto que los tabúes sobre la información sexual han mitificado la naturaleza de mujeres y hombres, y han justificado el control físico y mental de los hombres sobre las mujeres.

Otra área cognitiva importante son los derechos legales. En la mayor parte de los países, incluidas las naciones con grandes avances democráticos, la legislación para la igualdad de género y los derechos de las mujeres es superior a la práctica; por esto, las mujeres necesitan conocer cuáles son los derechos legales que ya existen, para de esta manera presionar por su implementación y cumplimiento” (Stromquist, 1997, p. 80).

b) Componente psicológico.- “Incluye el desarrollo de sentimientos que las mujeres pueden poner en práctica a nivel personal y social para mejorar su condición, así como el énfasis en la creencia de que pueden tener éxito en sus esfuerzos por el cambio.

La socialización del rol sexual de las mujeres ha inculcado atributos de desesperanza aprendida en ellas. Debido a experiencias repetidas de efectos incontrolables, muchas mujeres creen que no pueden modificar su medio o sus situaciones personales y, de esta manera, disminuye el empeño por resolver sus problemas. La desesperanza impide las oportunidades de mediación y compromiso y, con frecuencia, las mujeres terminan reforzando los estereotipos femeninos de pasividad y autosacrificio.

La autoconfianza y la autoestima no se pueden enseñar; a lo sumo, se pueden facilitar las condiciones bajo las cuales se pueden desarrollar. El empoderamiento no puede ser desarrollado entre beneficiarias de programas, solo entre participantes” (es decir, no situar a las mujeres beneficiarias desde una mirada asistencialista). “Así mismo, requiere el compromiso directo de las mujeres en la planeación e implementación de los proyectos” (Stromquist, 1997, pp. 80-81).

c) Componente económico.- El elemento psicológico es importante, pero necesita ser reforzado con recursos económicos. Aun cuando el trabajo de las mujeres por fuera del hogar significa, con frecuencia, una doble carga, la evidencia empírica apoya la idea de que el acceso al trabajo incrementa la independencia económica de las mujeres, lo que genera un mayor nivel de independencia en general. La subordinación económica debe ser neutralizada para que las mujeres puedan ser empoderadas.

El componente económico del empoderamiento requiere que las mujeres tengan la capacidad de comprometerse con una actividad productiva que les brindará algún grado de

autonomía financiera, sin importar qué tan pequeño sea el comienzo, ni cuán difícil sea alcanzarlo” (Stromquist, 1997, p. 81).

d) Componente político.- “Supone la habilidad para analizar el medio circundante en términos políticos y sociales; esto significa también la habilidad para organizar y movilizar cambios sociales. En consecuencia, un proceso de empoderamiento debe involucrar la conciencia individual, así como la acción colectiva, que es fundamental para el propósito de alcanzar transformaciones sociales” (Stromquist, 1997, p. 82).

También, desde el campo de la psicología, y siguiendo la aproximación de Stromquist, Sara Evans (1979, pp. 219-229, citada por Stromquist, 1997, p. 89) habla de una “identidad colectiva insurgente” durante el proceso de empoderamiento, pensándola como una estrategia para la movilización política que debe incluir al menos los siguientes elementos:

- 1.- Espacios sociales donde los miembros de un grupo oprimido puedan desarrollar un sentido independiente de valía en contraste con las definiciones que reciben de segunda clase o ciudadanos inferiores;
- 2.- Los modelos de roles de las personas deben romper con los patrones de pasividad;
- 3.- Una ideología que pueda explicar las fuentes de opresión, la sublevación justificada y dar una visión de un futuro cualitativamente diferente;
- 4.- Confrontación de las definiciones culturales heredadas;
- 5.- Una red de comunicación y amistad para construir y difundir una nueva interpretación, activando la conciencia insurgente en un movimiento social.

La socióloga Margaret Schuler (1997, p. 32) propone seis categorías o aspectos generales del empoderamiento:

- 1.- Sentido de seguridad y visión de un futuro, relacionado, por supuesto, con la planeación a futuro.
- 2.- Capacidad de ganarse la vida, es decir, mayor control sobre el ingreso propio.
- 3.- Capacidad de actuar eficazmente en la esfera pública, manifestado por la participación en los programas de crédito y en el acceso a servicios.
- 4.- Mayor poder de toma de decisiones en el hogar.

- 5.- Participación en grupos no familiares y uso de grupos de solidaridad como recursos de información y apoyo.
- 6.- Movilidad y visibilidad en la comunidad.

La socióloga Kumud Sharma, presidenta honoraria del Centre for Women's Development Studies, situada desde el complejo contexto de la India, define al empoderamiento de las mujeres como:

“...una gama de actividades que van desde la autoafirmación individual hasta la resistencia colectiva, la protesta y la movilización para desafiar las relaciones de poder. Para los individuos y grupos en los que la clase, la raza, la etnia y el género determinan su acceso a los recursos y al poder, el empoderamiento comienza cuando reconocen las fuerzas sistemáticas que los oprimen, así como cuando actúan para cambiar las relaciones de poder existentes. El empoderamiento, por tanto, es un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistémicas, que marginan a la mujer y a otros sectores en desventajas en un contexto dado” (Sharma, 1991-1992, citada por Batliwala, 1997, p. 193).

De manera integral, Irene López Méndez señala que el empoderamiento de las mujeres es:

“...un proceso mediante el cual las mujeres, individual y colectivamente, toman conciencia sobre cómo las relaciones de poder operan en sus vidas y ganan la autoconfianza y la fuerza necesarias para cambiar las desigualdades de género en el hogar, la comunidad y los niveles nacional, regional e internacional. Tal proceso supone una ganancia para la comunidad en general y no una pérdida sino para aquellos que quieren seguir manteniendo su posición de privilegio y dominio” (2006, pp. 103-104).

Así, el empoderamiento a nivel económico no es suficiente para completar el proceso de toma de conciencia y emancipación de las mujeres, ya que demanda al menos cuatro niveles, según Irene López Méndez (2006, p. 90):

- Una concepción del poder como constante ejercicio de libertades.

- Una concepción del poder como ganancia de toda la colectividad, no como suma cero.
- Una concepción del poder como proceso.
- Una concepción del poder con una dimensión subjetiva muy importante.

Es decir, el empoderamiento de las mujeres implicaría cambios en la estructura de relaciones sociales de dominación (de género), lo cual liberaría a quienes oprimen y a quienes viven la opresión. También, este proceso implicaría la reflexión y problematización constante, no estática, de las nociones del poder, ya que las condiciones de vida de las mujeres y de la comunidad deben ir transformándose. Finalmente, el empoderamiento de las mujeres tiene una dimensión subjetiva muy importante, ya que consiste en desarrollar la autoestima y la confianza necesarias para que las mujeres deconstruyan los mecanismos de opresión más internalizados.

Marcela Lagarde sintetiza desde una perspectiva feminista y de derechos humanos al proceso de empoderamiento de las mujeres²⁰:

“El empoderamiento es el conjunto de procesos vitales definidos por la adquisición o invención e inferiorización de poderes que permitan a cada mujer o colectivo de mujeres enfrentar formas de opresión vigentes en sus vidas (exclusión, discriminación, explotación, abuso, acoso, infidelidad o traición, depresión, angustia por falta de oportunidades, etcétera).

Decimos que una mujer o grupo de mujeres está empoderada cuando esos poderes ya no le son externos, se le vuelven cuerpo y subjetividad, manera de ser y de vivir. Cuando cada mujer y cada grupo de mujeres defiende por sobre todas las cosas su cuerpo, sus recursos, sus capacidades, sus bienes, sus oportunidades, su mundo inmediato y mediato.

El empoderamiento de las mujeres no tiene nada que ver con una “revanchista” contra los hombres. Se requiere una transformación en el acceso a las mujeres tanto

²⁰ Recuperado del sitio <http://empoderarmujeres.blogspot.mx/2008/12/empoderamiento-segn-marcela-lagarde.html> el 20 de diciembre de 2013.

a la propiedad como al poder, lo cual transforma las relaciones de género y es una precondition para lograr equidad entre mujeres y hombres”.

La antropóloga Kate Young enfatiza la doble acción del empoderamiento de las mujeres, o sea, incluir tanto el cambio individual como la acción colectiva. Para las feministas el empoderamiento comprende la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres. Así mismo, “las estrategias del empoderamiento no pueden ser sacadas de su contexto histórico, ya que deben historizarse los elementos que causaron la desigualdad sin dejar de tomar en cuenta los elementos contextuales presentes (Young, 1997, pp. 104-105).

Estamos entonces frente a un par de claves, una teórico-conceptual y otra contextual, que da muestra de que cada sociedad patriarcal, es decir, toda aquella en la que la estructura de relaciones sociales esté basada en las desigualdades, reproduce y reafirma la desigualdad de género a partir de mecanismos generalizados, pero, al mismo tiempo, con particularidades según la región y la cultura. Por ejemplo, en los países empobrecidos el acceso de las mujeres a recursos económicos es más limitado en comparación con los países desarrollados, sin embargo, estos mismos países desarrollados mantienen relaciones de género inequitativas, expresadas en la alta tolerancia social de la violencia contra las mujeres.

Es crucial insistir en evidenciar la presencia de otros individuos, aparte de las mujeres beneficiarias, en los procesos de empoderamiento, posicionados como actores o agentes sociales.

En este sentido, Jo Rowlands (1997, p. 223) propone tres dimensiones durante el proceso de empoderamiento de las mujeres: la personal, la de las relaciones cercanas y la de lo colectivo.

Rowlands establece estas dimensiones luego de su trabajo empírico con mujeres rurales pobres en América Latina, sobre todo en Honduras, tratando de establecer una comprensión general de lo que un proceso de empoderamiento puede significar para las mujeres y las y los sujetos con quienes construye relaciones sociales, las cuales pueden ser un obstáculo o un apoyo para dicho proceso.

Sobre la dimensión personal, y a partir de la experiencia de las mujeres hondureñas con quienes Rowlands trabajó, comenzar a organizarse en cooperativas resultó una oportunidad para salir del espacio doméstico, en el que habían sido confinadas, obligadas por la tradición; esto significó que transformaran su autoimagen y tomaran conciencia de las posibilidades que poseían para interactuar con el mundo exterior (Rowlands, 1997, p. 225).

En el caso de la dimensión colectiva del empoderamiento, Rowlands (1997, p. 227) encontró similitudes con la dimensión personal, ya que las mujeres continuaron transformando positivamente su autoimagen, al percatarse de que era capaces de organizar colectividades con otras mujeres.

Finalmente, la dimensión de las relaciones cercanas, de acuerdo con lo recabado por Rowlands (1997, p. 227-230) en su investigación, fue el área de cambio más difícil para las mujeres. Por ejemplo, algunas mujeres muy activas en los grupos organizados experimentaron serias dificultades con sus parejas (hombres) a causa de que estos miraban como amenaza la toma de conciencia adquirida por las mujeres. Y es que, entre más apartada esté una mujer de sus redes de apoyo, será más complicado detonar un proceso de empoderamiento. De esta forma, es importante subrayar que los procesos de empoderamiento de las mujeres deben involucrar, en una segunda etapa al trabajo individual, a las personas más allegadas, como pareja, amistades y familia, con el fin de transformar todas las áreas vitales para ellas. Este es, sin duda, uno de los retos más desafiantes de los procesos de empoderamiento de las mujeres.

Cabe mencionar que Rowlands replicó la experiencia de Honduras en la India y en México, encontrando hallazgos muy similares en cuanto a cada una de las dimensiones que plantea. Luego del cierre del trabajo empírico, Rowlands concluye que el empoderamiento de las mujeres es:

“un conjunto de procesos que pueden ser vistos en las dimensiones individual, colectiva y de relaciones cercanas, centrado alrededor del núcleo de desarrollo de confianza, la autoestima, el sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y la dignidad. Estos procesos no son fijos, sino que varían de

acuerdo con el contexto y la experiencia de vida individual o grupal. En una situación dada es posible identificar los aspectos del contexto o de la organización que impulsan los procesos de empoderamiento y aquellos que los obstruyen o inhiben” (Rowlands, 1997, p. 230).

Pero, ¿existen otros factores que obstaculicen los procesos de empoderamiento de las mujeres? ¿Estos obstáculos son explícitos, tal vez visibles o están ocultos e interiorizados?

Las educadoras y activistas estadounidenses Lisa VeneKlasen y Valerie Miller (2002, pp. 47-49) plantearon que existen tres diferentes niveles de poder que condicionan los procesos de empoderamiento²¹:

- a) Poder visible: Se refiere a los aspectos del poder político visibles. Este poder está sustentado en las estructuras, instituciones, las autoridades, leyes, reglas, etcétera. La forma de dominación de este poder se relaciona con leyes y políticas sesgadas, así como con estructuras cerradas y poco representativas en la toma de decisiones. Este poder está representado básicamente por el Estado.
- b) Poder oculto: Este es un poder menos obvio, y por tanto, más difícil de abordar. Se refiere a los grupos de poder que influyen y guardan una relación cercana con el Estado en la toma de decisiones. Desde luego que los intereses y preocupaciones de los grupos excluidos y marginados se invisibilizan o desdibujan a través de este poder.
- c) Poder invisible: Este nivel de poder está representado por el sistema de creencias, valores, autopercepción y aceptación de la superioridad o inferioridad propias. Aquí el consenso social no permite que se cuestione o visualice alguna posibilidad de transformación en las relaciones sociales o de enfrentar las injusticias. En este sentido, en la mayoría de los casos, ni siquiera quienes experimentan opresión pueden identificarla. Los medios de comunicación, las Iglesias, las instituciones educativas tienen un papel protagonista en este nivel de poder, ya que reproducen y reafirman la ideología dominante, ya sea mediante la distorsión o la obstaculización para que las personas reciban información crítica. Este nivel es el más sensible de los tres, ya que incluye a las creencias y a los valores, que son la

²¹ El esquema completo puede revisarse en el Anexo 1.

estructura de los otros dos niveles de poder. Paradójicamente, en este nivel de poder, puede estimularse la resistencia y la acción transformadora.

De acuerdo con lo planteado por VeneKlasen y Miller, y retomando lo planteado por Jo Rowlands sobre el poder (ubicado al inicio de este apartado), en los niveles del poder visible y oculto encontramos una manifestación del “poder sobre”, mientras que en el nivel del poder oculto está presente el “poder para”, “poder con”, y el “poder desde dentro”, sin que esto signifique que dentro de las esferas donde están presentes el Estado y las élites no haya posibilidad, aunque remota, para la acción transformadora, y que en el nivel del poder invisible no existan relaciones de dominación e impere la horizontalidad. La elocuencia e importancia del nivel del poder invisible es que desde ahí se detonan los procesos de toma de conciencia y, por tanto, de empoderamiento desde las dimensiones que plantea Rowlands (personal, colectiva y de relaciones cercanas).

A partir de la discusión teórica-conceptual sobre el empoderamiento de las mujeres, en esta investigación se propone la siguiente definición:

Es un proceso para identificar y erradicar las relaciones de dominación que inicia cuando las mujeres se dan cuenta de que no han tenido acceso a los mismos recursos que los hombres, de que son excluidas de espacios y lugares a los cuales los hombres sí pueden entrar, incidir y tomar decisiones; así mismo, este proceso continúa cuando las mujeres logran reconocer y mostrar rechazo a la opresión vivida y a la violencia ejercida contra ellas y contra otras mujeres. Posteriormente, durante este proceso, las mujeres buscan explicaciones y soluciones, toman conciencia de que no solo ellas en lo individual experimentan opresión y violencia, hasta lograr organizarse con otras mujeres para transformar sus condiciones de vida, ya no como subordinadas, sino como generadoras de cambios, con la responsabilidad social y ética de impulsar y apoyar procesos de empoderamiento de otras mujeres, razón por la que dichos procesos no pueden darse fuera de la praxis feminista. En esta etapa el empoderamiento de las mujeres se convierte en un fin o meta.

Por otro lado, pueden identificarse significativas convergencias en las propuestas de las autoras revisadas:

- El empoderamiento es un proceso individual y colectivo, sin olvidar que se busca la emancipación de género del colectivo de las mujeres.
- En este sentido, es obligado cuestionar y problematizar las relaciones de dominación.
- Así mismo, es vital reconocer las diversas formas de opresión, es decir, cómo la opresión de género se combina con la opresión por la condición de clase, raza, etnia, etcétera. Por lo tanto, el empoderamiento de las mujeres es un proceso situado, que requiere desnaturalización, contextualización e historización.
- Debe fomentarse la apropiación de los derechos humanos, que no solo consiste en el acceso a la información (es decir, que no solo implica que se conozca que existen derechos y cuáles son, sino a la construcción de ciudadanía, en la que las personas se saben poseedoras de derechos, sujetas de derechos, los cuales no son negociables).
- Durante el proceso de empoderamiento, se pretende que las mujeres desarrollen capacidades cognitivas, psicológicas, sociales, económicas y políticas para lograr la transformación.
- El empoderamiento de las mujeres no solo contempla el acceso a recursos económicos, sino a actividades y posiciones que impacten simbólica y materialmente en su relación con otras sujetas y sujetos.
- El empoderamiento es un proceso progresivo, paulatino, personal, que debe llevar a problematizar la condición de género misma. En este sentido, nadie puede empoderar a alguien, porque no se trata de una acción “rescatista” o “asistencialista”, sino de generar transformaciones a nivel subjetivo, de manera individual y colectiva.
- El empoderamiento como estrategia tiene que tomar en cuenta las necesidades e intereses de las mujeres, pero con potencial transformador, sin reforzar estereotipos de género.
- En empoderamiento no es un proceso vertical, ni puede ir de arriba abajo, por lo tanto, no es unilateral, sino que las mujeres deben tomar el control de sus vidas y participar en las decisiones públicas hasta posicionarse como sujetas con autoridad, como sujetas y como grupo social.
- Sin una perspectiva feminista, política, el empoderamiento de las mujeres carece de sentido.

- El empoderamiento de las mujeres no se refiere a acciones individualistas, ya que los aparentes avances que cada mujer tiene por separado no representarán transformaciones sociales, a menos de que tengan alcances en la emancipación de género de las otras.
- Solo las mujeres pueden empoderarse, pero los hombres también deben involucrarse y responsabilizarse en este proceso, a tal grado de que el empoderamiento de las mujeres sea visto como un proyecto que beneficiará colectivamente.

Posiblemente, la inclusión de los hombres a los procesos de empoderamiento de las mujeres es uno de los mayores retos, ya que la condición y posición que estos guardan dentro de los sistemas patriarcales están impregnadas por los privilegios y el rol como dominadores. No obstante, son agentes sociales clave para la transformación y erradicación del poder como ejercicio de dominación, sin minimizar las ganancias personales y colectivas que las mujeres pueden construir sin ellos. Se presenta entonces un cuestionamiento emergente: ¿cómo transformar identitaria y subjetivamente también a los hombres?

Por otro lado, no hay que pasar por alto el papel preponderante del Estado en los procesos de empoderamiento de las mujeres, agente social que aparece desdibujado de los planteamientos conceptuales revisados. No hay que olvidar que el Estado es el encargado de promover, cuidar y garantizar el acceso y cumplimiento de los derechos humanos. Este sería el segundo gran reto durante los procesos de empoderamiento de las mujeres, el cual es un tema central en las discusiones teóricas feministas y en la praxis de los movimientos feministas y de mujeres.

1.2.2 De las necesidades de las mujeres a los intereses estratégicos de género

En este apartado se pretende describir cómo surgieron los intereses estratégicos de género, es decir, aquellas acciones que atienden las tareas pendientes apegadas al marco de los derechos humanos y la perspectiva de género que promueven el empoderamiento de las mujeres, y así, la igualdad entre mujeres y hombres. Es indispensable diferenciar los intereses estratégicos de género de las necesidades de las mujeres debido a que los primeros evidencian la exclusión, discriminación y marginación históricas y sistemáticas que

han experimentado las mujeres, y se desmarcan de las visiones ascéticas que insisten en la neutralidad, sesgo invisibilizador que conduce a la despolitización y a las distorsiones del empoderamiento de las mujeres.

Dentro de la estrategia del empoderamiento como proceso debe situarse a las mujeres como sujetas históricas, como sujetas de género para dimensionar cómo desde su contexto se puede hablar de empoderamiento. Generalmente, se asume que las necesidades de las mujeres son idénticas a las de los hombres, pero esta *pseudo* neutralidad conduce a invisibilizar la desigualdad de género. Así mismo, es importante dimensionar que cuando las mujeres enuncian sus necesidades, debe contemplarse que la opresión de género limitará sus recursos para problematizar su condición. Al respecto, Kate Young (1997) propone el concepto de consulta activa, en el que se debe tomar en cuenta que:

“no es suficiente pedir a las mujeres que hagan una lista de sus necesidades. También es importante explorar las percepciones de las mujeres sobre las limitaciones que tienen que afrontar (...) Muchas mujeres en muchas culturas son socializadas de tal forma que carezcan de algún sentido para reconocer que tienen derechos o necesidades... La falta de poder no solo impide que aquellos que carecen de poder puedan ubicar en la agenda sus derechos, sino que, con frecuencia, les hace inimaginable la articulación de estas demandas. Un primer paso debe ser la creación de condiciones que favorezcan la visión y la expresión de estas demandas, teniendo en cuenta las limitaciones que se experimentan para que ello suceda” (Young, 1997, pp. 100-101).

Este eje epistemológico y metodológico del empoderamiento de las mujeres propuesto por Kate Young surge a partir de la discusión que Maxine Molyneux inicia en 1985 con el texto “¿Movilización sin Emancipación? Los intereses de la Mujer, Estado y Revolución en Nicaragua”, en el que plantea la importancia de identificar y diferenciar los intereses de la mujer de los intereses de sexo, además propone los conceptos de intereses prácticos de género y de intereses estratégicos de género.

En los intereses de la mujer se le reconoce como sujeta histórica y debe especificarse la manera en cómo mujeres de diferentes clases sociales pueden verse afectadas de diversas maneras y cómo actúan de manera distinta, de acuerdo con su posición social (Molyneux,

1985, p. 183). Los intereses de sexo son aquellos que se deducen de las condiciones concretas a que se haya sometido la mujer a través de los atributos de su sexo. Estos intereses pueden formularse teóricamente a partir del análisis de la subordinación femenina y en la forma en la que ésta se reproduce, tales como la división sexual del trabajo, las formas institucionalizadas de discriminación, la igualdad política, entre otras (Molyneux, 1985, p. 183). Por otro lado, los intereses prácticos de género se derivan del hecho de que a las mujeres les son asignados ciertos roles por la división sexual del trabajo, mientras que los intereses estratégicos de género se originan en el hecho de que las mujeres, como categoría social, tienen acceso desigual al recurso y al poder (Young, 1997, p. 102).

Como ya se mencionó, Kate Young retoma el planteamiento de Maxine Molyneux y propone una clasificación, desde su punto de vista, más útil, al referirse a necesidades prácticas y a intereses estratégicos de género, ya que se requiere de “una distinción entre los deseos o las limitaciones cotidianas y la imaginación consciente de los requerimientos colectivos, que usualmente involucran algún grado de cambio en el orden existente de las cosas” (Young, 1997, p. 103).

Las necesidades prácticas se refieren a todas aquellas relacionadas con la supervivencia humana y que guardan similitud entre varias culturas, como son el agua potable y todas las necesidades familiares y comunitarias derivadas de la división sexual del trabajo, y que forman parte de las responsabilidades de las mujeres (Young, 1997, p. 103). Los intereses estratégicos de género aparecen en escena cuando se cuestiona la posición de las mujeres en la sociedad, asumiendo que las desigualdades de género no tienen un origen natural y que, por tanto, pueden transformarse y erradicarse, como, por ejemplo, “el control masculino del trabajo de las mujeres; el acceso restringido de las mujeres a los recursos económicos y sociales valiosos y al poder político, cuyo resultado es una distribución muy desigual de los recursos entre las y los sujetos, además de la violencia masculina y el control de la sexualidad” (Young, 1997, p. 103).

Kate Young enfatiza que la defensa y promoción de los intereses estratégicos deben estar conducidas por el potencial transformador: “el objetivo final debe ser impulsar un proceso que sea doblemente transformador, es decir, transformar a las mujeres en agentes sociales conscientes y las necesidades prácticas en intereses estratégicos” (Young, 1997, p. 109).

Al dimensionar que la opresión de las mujeres no deviene de procesos naturales, sino de procesos, sociales y culturales, profundamente complejos, la estrategia del empoderamiento nos permite trazar acciones que reviertan la desigualdad de género. Entonces, vale la pena subrayar una vez más que el empoderamiento de las mujeres como estrategia demanda la discusión y resignificación de las nociones del poder.

En este sentido, ¿cuáles han sido las estrategias para promover el empoderamiento de las mujeres? ¿Cuáles han sido las limitaciones y cuáles las aportaciones?

1.2.3 Enfoques sobre el empoderamiento de las mujeres: Mujer en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED).

En esta sección del capítulo se describen los enfoques mediante los cuales organismos internacionales y diversos gobiernos han tratado de promover el empoderamiento de las mujeres. Hasta ahora, se identifican dos aproximaciones: Mujer en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED). El primer enfoque fue descartado al no contemplar las relaciones de dominación y al llevar a cabo acciones de corte asistencialista. Así, el GED sustituye al término “mujer” (palabra que invisibiliza la diversidad misma de y entre las mujeres) por “género”, categoría de la teoría feminista que contempla la dominación-opresión y normatividad que significa a las y a los sujetos histórica, social, política, económicamente. Revisar estos enfoques es importante porque nos permite diferenciar las acciones asistencialistas (aquellas que dejan intacta la estructura de relaciones de dominación) de las acciones feministas, las cuales contemplan la resignificación del poder como una serie de acciones transformadoras.

Con el feminismo de últimas tendencias, llamado así por Nuria Varela (2014) y ubicado a partir de los años ochenta, se estableció la agenda con los temas que el movimiento feminista comenzó a colocar como prioritarios en la agenda de los Estados, principalmente la violencia contra las mujeres, y comienza lo que históricamente se ha ubicado como la institucionalización del movimiento feminista: (Gamba, 2007, p.6).

“Se produce una importante institucionalización del movimiento con la proliferación de ONGs, la participación de feministas en los gobiernos y organismos internacionales, y la creación de ámbitos específicos en el Estado. Desde su espacio

en las universidades el feminismo aumentó la investigación y la construcción de tesis, profundizando y complejizando sus reflexiones con mayor rigor académico. Se abrió notablemente el abanico de escuelas y propuestas, incluidas las referentes a la discusión estratégica sobre los procesos de emancipación” (Gamba, 2007, p. 6).

Lo cierto es que el empoderamiento de las mujeres está incluido como concepto y como estrategia, respectivamente, en los enfoques Mujeres en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED), surgidos luego de la elaboración y publicación de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) y de la realización de las Conferencias de la mujer en México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y en Beijing (1995), y es por eso que el empoderamiento de las mujeres es un término indisoluble del paradigma de los derechos humanos de las mujeres. Tanto el MED como el GED tienen sus propios ejes de acción y supuestos conceptuales, sin embargo, este último no solo tomará en cuenta los factores económicos para promover el empoderamiento de las mujeres, sino que tratará de poner en marcha al empoderamiento de las mujeres como una estrategia para transformar las relaciones sociales.

El paradigma del Desarrollo Humano²² fue la plataforma para que el enfoque MED se posicionara dentro de la agenda de cooperación internacional. El MED “reconoce el papel reproductor, productor y comunitario de las mujeres y, por tanto, su participación activa en

²² De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Desarrollo Humano “es mucho más que el crecimiento o caída de los ingresos de una nación. Busca garantizar el ambiente necesario para que las personas y los grupos humanos puedan desarrollar sus potencialidades y así llevar una vida creativa y productiva conforme con sus necesidades e intereses (...). Las capacidades más básicas para el desarrollo humano son: llevar una vida larga y saludable, tener acceso a los recursos que permitan a las personas vivir dignamente y tener la posibilidad de participar en las decisiones que afectan a su comunidad. Sin estas capacidades muchas de las opciones simplemente no existen y muchas oportunidades son inaccesibles”. En: <http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1-----&s=a&m=a&e=A&c=02008#.VEloG4usVt5> (Consultado el 20 de octubre de 2014). Véase también la propuesta de Martha Nussbaum sobre Desarrollo Humano y el enfoque de las capacidades en *Las mujeres y el Desarrollo Humano. El enfoque de las capacidades*, Herder Editorial, Barcelona, 2012.

el desarrollo” (Rodríguez Manzano, 2006, p. 34). El MED poseía al menos dos sub enfoques: el antipobreza y el de la eficiencia.

El enfoque antipobreza sostenía que la desigualdad entre mujeres y hombres no provenía de la subordinada posición social de éstas, sino del subdesarrollo, por lo que debía incrementarse la productividad económica de las mujeres. (Rodríguez Manzano, 2006, p. 34). Por su parte, el enfoque de eficiencia tenía como principal objetivo el fortalecimiento de la contribución económica de las mujeres (Rodríguez Manzano, 2006, p. 35).

Saskia Wieringa (1997, p. 152) evidencia que el MED enfoca su atención a los aspectos económicos, dejando fuera de la problematización de la desigualdad entre mujeres y hombres temas centrales como el cuerpo y la sexualidad, las políticas de identidad, así como la interrelación entre raza, etnia y sexualidad y las relaciones asimétricas de poder entre mujeres y hombres. Así mismo, Jan Jindy Pettman (1996, citada por Rodríguez Manzano, p. 35) advierte que el MED reduce la participación de las mujeres a lo económico, a la denominación de “las cuestiones de las mujeres”, tales como “la sanidad, la educación y los hijos”.

Paula Cirujano Campano (2006, p. 67) señala que las causas del fracaso del MED se han resumido en tres errores:

- 1.- “La extrapolación de los valores occidentales y modernos sobre lo que debe ser el trabajo correcto para las mujeres en poblaciones tradicionales muy diversas.
- 2.- El fortalecimiento de valores tradicionales o conservadores que limitan el rol de las mujeres a amas de casa, esposas y madres.
- 3.- El desconocimiento o desconsideración del rol productivo que desempeñaban las mujeres en sus sociedades”.

Y es que el paradigma del Desarrollo Humano debe estar pensado desde una dimensión política para que pueda poner en marcha acciones de transformación social.

En 1995 convergieron hechos por demás significativos para la consolidación del enfoque que sustituiría al MED. El Informe sobre Desarrollo Humano incluyó por primera vez indicadores sobre igualdad de género, tales como el Desarrollo Relacionado con la Mujer

(IDM), que es el Índice de Desarrollo Humano ajustado para el género, además del Índice de Potenciación de la Mujer (IPM) (Wieringa, 1997, p.147).

Otro hecho nodal para la promoción del empoderamiento de las mujeres a nivel internacional fue que la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia de la Mujer, celebrada en Beijing en 1995, propuso como uno de sus grandes objetivos:

“La potenciación del papel de la mujer y la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz”; (apartado 13 de la Plataforma de Acción de Beijing).

De esta forma, el MED fue sustituido por el enfoque Género en el Desarrollo (GED), ya que el primero mostró limitaciones en la erradicación del empobrecimiento y la marginación de las mujeres en el mundo. El empoderamiento de las mujeres pasó de un mero concepto a una estrategia:

“El empoderamiento se convierte en la estrategia central del enfoque GED, pues se trata de transformar relaciones de poder y de subordinación, cambiando la posición de las mujeres en la sociedad. En definitiva, el enfoque GED trata de superar las limitaciones mostradas por el enfoque Mujeres en el Desarrollo (MED), excesivamente centrado en las mujeres y no tanto en las cuestiones del poder y del sistema normativo de género que sustenta las desigualdades” (López Méndez, 2006, p. 88).

Además, descartar los factores estructurales y centrarse en las mujeres las esencializa, las revictimiza y las escinde de la posibilidad de ser agentes sociales. Es indispensable tomar en cuenta que el empoderamiento no es una suerte de “rescate”: nadie empodera a nadie.

Marcela Lagarde (2005, pp. 19-20) reconoce al menos las siguientes acciones para transversalizar al empoderamiento de las mujeres como estrategia, de acuerdo con los ejes del enfoque GED:

- Las transformaciones a nivel de la sexualidad, es decir, la resignificación de la maternidad y del amor, para que sean experiencias vividas desde la libertad y no como mandatos.
- Eliminar la dependencia económica, fomentar la inclusión en las esferas de toma de decisiones para el reconocimiento social de las actividades realizadas por las mujeres.
- La movilidad espacial y territorial en la búsqueda de oportunidades, como un ejercicio de libertad de tránsito y de ampliación del espacio vital.
- La convivencia con hombres en espacios mixtos, para deconstruir la asignación simbólica y dicotómica del espacio público y del espacio privado-doméstico.
- La transformación de las relaciones familiares, conyugales y comunitarias, para reorganizar y modificar los modos de vida cotidianos, el mundo privado y el de la intimidad.
- La construcción de la ciudadanía, con el respaldo jurídico-legal que proteja la participación y acceso de las mujeres con justicia a todos los niveles de la estructura social.
- Acceso a la salud, la educación, formal e informal.
- Acceso y producción al conocimiento científico.
- La innovación moderna para la resignificación de las prácticas sociales, de los usos y costumbres.

Desde este enfoque, la estrategia del empoderamiento debe promover cambios en la autoconciencia que permita remover las formas de opresión internalizada por las mujeres, además de evidenciar que el empoderamiento es a la vez un proceso colectivo que busca erradicar la opresión colectiva de género: “Lo que me pasa a mí no me ocurre a mí sola, como mujer comparto los problemas de género con el colectivo de mujeres” (López Méndez, 2006, pp. 99). Por eso, el empoderamiento como estrategia no debe centrarse solo en los recursos materiales y/o económicos, sino también en los procesos internos.

Así mismo, el empoderamiento debe entenderse como un proceso situado, es decir, aunque existe una opresión específica, histórica y estructural sobre el colectivo de las mujeres, también existen particularidades que definirán la vida y experiencia de las mujeres. Vale la pena recordar lo ya expuesto en este capítulo: Marcela Lagarde (1996) enfatiza entonces en diferenciar la condición de género de la situación de género.

1.2.4 El empoderamiento colectivo de las mujeres: el empoderamiento de género.

Luego de emprender acciones afirmativas pensadas desde la equidad de género²³, comienza un momento de consolidación del empoderamiento de las mujeres, lo que Marcela Lagarde define como empoderamiento de género, es decir, el proceso mediante el cual las mujeres, como categoría social y política, se empoderan a través del desarrollo de mujeres, particulares y en colectivos, mediante el reconocimiento y la inserción de las mujeres a los espacios de poder y de toma de decisiones (2012, pp. 155-156).

Cuando el empoderamiento de las mujeres se convierte en empoderamiento colectivo y social, señala Lagarde, “más hombres asumen la igualdad y no se identifican con la supremacía ni con la opresión de género y su cambio de género imprime carácter a las prácticas sociales, a la convivencia, a la manera de hacer política y de ocupar su lugar en el mundo” (2012, p. 157).

La última fase del empoderamiento de las mujeres, a un nivel colectivo y social, se llama, de acuerdo con Marcela Lagarde, poderío:

“Cuando el empoderamiento es habitual, cuando se ha asentado en cada mujer, en colectivos de mujeres, en sus comunidades y sociedades específicas, entonces el empoderamiento deviene en poderío. Así el poderío es un conjunto de poderes constitutivos que definen la condición de género de las mujeres como una condición con poderes vitales inalienables, que se concretan en la ciudadanía y se sustentan en la democracia” (Lagarde, 2012, p. 158).

Para la construcción del empoderamiento de género, las redes de acompañamiento son clave ya que el poder debe resignificarse con solidaridad y alianzas. El énfasis de lo

²³ De acuerdo con Marcela Lagarde (2012, p. 103), la equidad género es el reconocimiento de que la estructura social está construida a partir de la desigualdad: “La equidad es la práctica política para lograr la igualdad con justicia; es el tratamiento de las diferencias en igualdad y la supresión de las desigualdad. La equidad es siempre definida por el principio ético de la justicia”. Así mismo, las acciones afirmativas, basadas en la equidad, son acciones temporales que promoverán el empoderamiento y el acceso a recursos de los colectivos sociales excluidos de la ciudadanía moderna.

colectivo radica en que el reconocimiento de la subordinación y opresión compartida conduciría a la desnaturalización de éstas, es decir, lo colectivamente compartido puede ser transformado a nivel colectivo, y es ahí donde radica la fuerza transformadora, en la colectividad: el empoderamiento debe tener como meta última la capacidad de los desempoderados de actuar colectivamente a favor de sus propios intereses prácticos y estratégicos” (Kabeer, 1997, pp.139-140).

Cuando se recuperó la propuesta de Lagarde sobre la categoría “cautiverio”, se mencionó cómo el feminismo ha tratado de crear alianzas políticas entre las mujeres con el fin de erradicar la enemistad histórica entre ellas. Esta alianza política es conocida como sororidad.

La sororidad, señala Marcela Lagarde, es una de las propuestas más radicales del feminismo, ya que propone una amistad entre quienes han sido configuradas patriarcalmente para ser enemigas. Sororidad “significa la amistad entre mujeres diferentes y pares, cómplices que se proponen trabajar, crear y convencer, que se encuentran y reconocen en el feminismo para vivir la vida con un sentido profundamente libertario” (Lagarde, 2012, p. 589).

La sororidad es una fuente de poder para las mujeres, es el motor del poderío de género ya que conlleva a sanar la escisión de género, es decir, “el extrañamiento entre las mujeres”, en el que, a través de sus privilegios de clase, raza, étnicos, etarios, intelectuales, las mujeres desconocen a las otras y ejercen dominación sobre éstas.

La sororidad tiene su origen conceptual en el feminismo italiano de la diferencia. Ellas le llamaron *affidamento* a la nueva relación entre mujeres, la cual aporta fundamentos para la libertad de cada mujer. *Affidarse* implica confiar, apoyarse, aconsejarse, dirigir (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 7).

La sororidad o *affidamento* lleva a sanar la relación de las mujeres con las demás y, por lo tanto, con ellas mismas, lo cual es un recurso transformador desde el poderío de género.

Así, para cerrar este capítulo, se retorna a uno de los puntos iniciales expuestos: la toma de conciencia de las mujeres de manera colectiva, propuesta por el feminismo radical a

través de los grupos de autoconciencia de mujeres, pasando por el posicionamiento del feminismo italiano de la diferencia, que plantea una nueva relación entre, por y para las mujeres, hasta llegar a la organización y movilización política de mujeres de países no occidentales, praxis que dio sentido a la reflexión teórica elaborada por diversas académicas feministas sobre el empoderamiento de las mujeres. Ubicar los hitos históricos y políticos del feminismo, de los feminismos, nos ayuda a entender la dificultad y complejidad en la construcción de una teoría y praxis propias para resignificar las relaciones de dominación y las nociones sobre el poder y sus aplicaciones como acción transformadora.

Resumen del capítulo

- Amelia Valcárcel propone dividir la historia del feminismo en olas (tres), con el fin de identificar las coyunturas y objetivos respectivos. Así, se establece que luego del arribo de la modernidad y de la movilización sufragista, el feminismo consolidó derechos económicos y sociales para las mujeres, tales como el acceso a la educación, al voto y al trabajo remunerado.
- Por primera vez, las relaciones de poder, no solo dentro del espacio público, fueron problematizadas en el contexto de la tercera ola del feminismo, desde la postura del feminismo radical durante los años sesenta, representado principalmente por Kate Millet y Shulamith Firestone.
- Kate Millet separa lo político de lo partidista y se refiere a lo político como lo que estructura las relaciones entre mujeres y hombres. También define en su obra “Política sexual” la categoría patriarcado. Desde la perspectiva de Millet, el patriarcado es una estructura de poder arcaica y universal que regula las relaciones entre hombres y mujeres colocando a éstas en posiciones de inferioridad y sumisión. Así mismo, Millet señala que el patriarcado se basa en elementos ideológicos, sociales, antropológicos, culturales, para legitimar la “política sexual”, es decir, la dominación de los hombres sobre las mujeres y sobre los varones más jóvenes.

- Shulamith Firestone, que junto a Kate Millet es la más importante representante del feminismo radical, señala en su obra “La dialéctica del sexo” que el amor romántico y el mandato de la belleza física son los mecanismos que permiten la opresión y la explotación de las mujeres.
- Otra autora que abonó argumentos a la discusión sobre el poder citada en este capítulo fue Marcela Lagarde, quien desde el feminismo latinoamericano, problematiza las relaciones de las mujeres con el poder a través de la creación de la categoría “cautiverio”.
- Desde una perspectiva feminista, el poder es concebido como una fuerza interior transformadora, lo que Jo Rowlands definió como el “poder para”, el “poder con” y el “poder desde dentro”.
- El feminismo retoma el término *empowerment* para promover procesos, estrategias y metas que construyeran nuevas nociones del poder y que transformaran las relaciones de poder que las mujeres guardan con los hombres, con otras mujeres y con las instituciones.
- El empoderamiento de las mujeres, en términos generales, y a partir de las reflexiones revisadas, consiste en una serie de procesos desde el nivel individual y colectivo, que permita transformar la posición de las mujeres en la estructura social, hasta llegar a ser agentes sociales. Diversas autoras han tratado de definir el empoderamiento de las mujeres, tales como Jo Rowlands, Srilatha Batliwala, Naila Kabeer, Margaret Schuler, Saskia Wieringa, Kate Young, Magdalena León, Marcela Lagarde, Kumud Sharma, Nelly Stromquist, entre otras.
- El empoderamiento de las mujeres demanda que éstas problematicen la opresión de género que experimentan, que la desnaturalicen y que adquieran recursos para desmontarla. Así, surge el concepto de intereses estratégicos de género, los cuales aparecen en escena cuando se cuestiona la posición de las mujeres en la sociedad, asumiendo que las desigualdades de género y las relaciones de dominación no tienen un origen natural y que, por tanto, pueden transformarse y erradicarse.

- Así mismo, el empoderamiento de las mujeres, como proceso, debe contemplar a todos los agentes sociales involucrados y a las formas de poder visibles, ocultas e invisibles.
- Luego de la publicación y firma de convenciones sobre derechos humanos de las mujeres (como CEDAW, Belén Do Pará y la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Internacional de la Mujer), se crearon enfoques para promover el empoderamiento de las mujeres: Mujer en el Desarrollo (MED) y Género en el Desarrollo (GED). El primero fue descartado porque no cuestionaba las relaciones de dominación entre mujeres y hombres.
- Desde una perspectiva feminista, es decir, aquella que da sentido al empoderamiento de las mujeres, deben promoverse cambios en la autoconciencia que permita remover las formas de opresión internalizada por las mujeres, además de evidenciar que el empoderamiento es a la vez un proceso colectivo y situado que busca erradicar la opresión colectiva de género.
- Por lo tanto, el empoderamiento de las mujeres no puede desmarcarse de la praxis teórica, política y ética feministas, las cuales, además proponen construir alianzas entre las mujeres para la transformación colectiva. La sororidad y el *affidamento* son ejemplos de alianzas políticas feministas entre las mujeres.

Referencias

Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En León, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.

Castañeda Salgado, M. (2008). Metodología de la Investigación Feminista. Guatemala: CEIICH-UNAM.

Cirujano Campano, P. (2006). Género, desarrollo y cooperación. En Carballo de la Riva, Marta. Género y desarrollo. El camino hacia la equidad. Madrid: Catarata.

De Miguel, A. (1995). El feminismo a través de la historia. En Amorós, Celia (compiladora) 10 palabras clave sobre mujer. España: Editorial Verbo Divino.

- Firestone, S. (1973): La dialéctica del sexo. Barcelona: Icaria.
- Gamba, S. (2007). Feminismo: historia y corrientes. En Diccionario de estudios de género y feminismo. Biblos: España. Disponible en http://www.mujiresenred.net/news/article.php3?id_article=1397 (Consultado el 20 de octubre de 2014).
- Giddens, A. (1995). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hanisch, Carol (1969). The personal is political. En: <http://carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>
- Kabeer, N. (1997). Empoderamiento desde abajo. ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base? En León, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores: Colombia.
- Lagarde, M. (2012). El empoderamiento y el poderío de las mujeres. En El feminismo en vida. Hitos, claves y topías. México: INMUJERES-DF.
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: UNAM.
- Lagarde, M. (2005). Guía para el empoderamiento de las mujeres. Cuaderno 1: Vías para el empoderamiento de las mujeres, Agrupación para la Igualdad en el Metal. En: http://www.femeval.es/proyectos/ProyectosAnteriores/Sinnovaciontecnologia/Documents/ACCION3_cuaderno1.pdf
- Lagarde, M. (2000). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (1998). Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres. Managua: Puntos de encuentro.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas.
- Librería de Mujeres de Milán (2004). No creas tener derechos. Madrid: Horas y horas.
- López Méndez, I. (2006). Más allá del desarrollo. La estrategia del empoderamiento. En Carballo de la Riva, M. Género y desarrollo. El camino hacia la equidad. Madrid: Catarata.
- Keller, B. y D.C. Mbewe (1991). Policy and Planning for the Empowerment of Zambia's Women Farmers. Canadian Journal of Development Studies, vol. 12, Nº 1, pp. 75-88.
- Millet, K. (2010). Política sexual, Madrid: Cátedra.
- Molyneux, M. (1985). ¿Movilización sin Emancipación? Los intereses de la Mujer, Estado y Revolución en Nicaragua. Feminist Studies.

- Moser, C. (1995). Planificación de género y desarrollo: teoría, práctica y capacitación. Red entre Mujeres Flora Tristán: Lima, Perú.
- Moser, C. (1989). Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. *World Development*, vol. 17, N° 11, pp. 1799-1825. En: <http://www.china-up.com:8080/international/case/case/1296.pdf>
- Nash, M. (2004). Mujeres en el mundo: historia, retos y movimientos. Madrid: Alianza.
- Organización de las Naciones Unidas (1995). Plataforma de Acción de Beijing. En <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>
- Principios para el Empoderamiento de las Mujeres (2011), ONU Mujeres. En: http://www.unwomen.org/~media/Headquarters/Attachments/Sections/Partnerships/Businesses%20and%20Foundations/Women-s-Empowerment-Principles_2011_es%20pdf.pdf (Consultado el 8 de marzo de 2014).
- Rodríguez Manzano, I. (2006). Sobre el término género. En Carballo de la Riva, M. Género y desarrollo. El camino hacia la equidad. Madrid: Catarata.
- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En León, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.
- Rowlands, J. (1995). Empowerment examined. *Development in practice*. Routledge, Volumen 5, número 2, Mayo, pp. 101-107.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos. En León, Magdalena. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. En León, M. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.
- Suplacy, M. (1996). "Novos paradigmas nas esferas de poder", en *Estudios feministas*, vol. 4, núm. 1.
- Valcárcel, A. (2001). La memoria colectiva y los retos del feminismo. Chile: Unidad Mujer y Desarrollo, CEPAL.
- Varela, N. (2014). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- VeneKlasen, L. y Miller, V. (2002). *Un Nuevo Tejido del Poder, los Pueblos y la Política. Guía de Acción para la Incidencia y la Participación Ciudadana*. World Neighbors, Oklahoma. En: https://www.justassociates.org/sites/justassociates.org/files/un_nuevo_tejido_esp.pdf
- Weber, M. (1999). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Wieringa, S. (1997). Una reflexión sobre el poder y la medición del empoderamiento de género en el PNUD. En León, Magdalena. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.

Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades prácticas. León, Magdalena. Poder y empoderamiento de las mujeres. Colombia: TM Editores.

Capítulo 2. La Educación para los Medios. Antecedentes, enfoques y líneas de acción

Introducción

En este capítulo se pretende hacer una revisión histórica sobre las diferentes propuestas de educación para los medios (EPM) en el mundo. Se puntualiza en conceptos, definiciones y en algunas propuestas metodológicas de Europa occidental, Canadá, Estados Unidos y América Latina. Esta revisión no está exenta de la discusión entre la pertinencia de utilizar ciertos conceptos.

Sonia Livingstone (2008) enfatiza que el concepto de *media literacy*, al estar aún en construcción, nos pone de cara a retos epistemológicos y metodológicos. No obstante, continúa Livingstone, la Educación para los Medios (EPM), término que se adoptará en esta investigación, es un tema de estudio vigente.

A lo largo del siglo XX, este objeto de estudio y propuesta metodológica ha sido nombrado de diferentes maneras, según indica Ignacio Aguaded López (1995, p. 23): Educación en Medios de Comunicación, Educación para los Medios, Educación en materia de Comunicación, Educación para el uso de los Medios de Comunicación, Educación para la Comunicación, Lectura Crítica de la Comunicación, Educación para la Recepción Activa/Crítica, Lectura Dinámica de Signos, Pedagogía de la Imagen, Pedagogía de los Audiovisuales, Educomunicación, Educación para la Alfabetización Audiovisual, Educación de la Percepción, Pedagogía de los Medios y Educación para la Televisión.

Las traducciones y diferencias sociolingüísticas entre el inglés y español ponen en conflicto la homogenización conceptual, ya que, no es lo mismo hablar de un proceso de educación (education) que de alfabetización (literacy):

“Educación es diferente y algo más extenso que alfabetización. Educación es un proceso a lo largo de la vida y es un resultado, mientras que la alfabetización corresponde a los medios operacionales y a las habilidades necesarias para adquirir educación” (Frau-Meigs, 2011, p. 342).

Si bien en esta investigación se retoman los señalamientos de la UNESCO sobre *media and information literacy* (MIL), en el capítulo será utilizado el término Educación para los Medios (EPM), para referirse a un proceso más abarcador, integral y duradero que la alfabetización (*literacy*).

Mercedes Charles y Guillermo Orozco²⁴ (2005, pp. 26-28) identifican siete aproximaciones en materia de EPM:

1.- “Contrarrestar la influencia de la televisión en los receptores: en sus formas de pensar, en sus hábitos de consumo, en su educación. Se parte del supuesto de que la programación comercial induce a representaciones falsas de la realidad, a actitudes de violencia y, en general, a actitudes contrarias a las que son socialmente aceptables, tales como actitudes racistas y diferentes estereotipos acerca de las personas, los grupos, las instituciones, y las relaciones sociales”.

2.- “Buscar responder al reto tecnológico que implican los modernos medios de comunicación electrónicos. Programas con esta perspectiva buscan que el sujeto, a través del dominio de los medios, sea capaz de entender las posibilidades y límites que distintas técnicas brindan al proceso de comunicación, para que puedan analizar diversos mensajes y, eventualmente, producir los propios. Los programas con este enfoque se conocen como “alfabetización en los medios” (*media literacy*)”.

3.- “Otros programas se han dirigido al aprovechamiento de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se han buscado distintas formas de servirse de los medios, ya sea como tecnología educativa o como fuentes de información y ampliación de los conocimientos de los estudiantes”.

4.- “Algunos otros han centrado su interés en el análisis semántico y semiológico de los textos visuales y auditivos. Se concibe a los medios principalmente como creadores de textos y formas y por tanto se subraya el aprendizaje de la “gramática” con la intención de preparar a los receptores a “leer” los medios. El esfuerzo educativo para la recepción busca

²⁴ Charles y Orozco se refieren a la Educación para los Medios como Educación para la Recepción (ER). Más adelante se retomará este concepto.

entonces familiarizar a los receptores con diferentes lenguajes, sus códigos y estructuras para que puedan apreciar mejor los mensajes y construir los propios”.

5.- “Desentrañar las propuestas ideológicas y de clase de los diversos mensajes de los medios de comunicación. El objetivo es entender de qué manera éstos difunden los puntos de vista hegemónicos en los distintos estratos y clases sociales de la población. El esfuerzo educativo para la recepción dentro de programas con esta perspectiva se orienta fundamentalmente a los contenidos. Se asume que ningún mensaje lleva un significado transparente y que todos son intencionados, en el sentido de que parten de una intencionalidad global (social, política y económica)”.

6.- “La forma en la que los receptores se relacionan con los medios de comunicación y sus mensajes han constituido otra de las preocupaciones fundamentales. En esta perspectiva el aspecto problemático no es tanto el medio o el mensaje, como en los otros enfoques, sino el proceso mismo de la recepción. Entonces, la Educación para la Recepción se entiende aquí como un análisis crítico de los procesos de recepción en el que se involucran los individuos. Se busca cuestionar a los sujetos acerca de sus motivos para exponerse a tal o cual medio de comunicación, sobre la cantidad y selectividad de sus preferencias y formas de apropiación”.

7.- “Otras experiencias de recepción activa han subrayado no solo la creatividad y la expresión individual, sino principalmente la colectiva. Se trata de que los receptores en grupos se apropien y generen sus propios sentidos y significados a partir de su exposición a los medios de comunicación. Esfuerzos en esta dirección se han centrado en preparar al sujeto individual para que colectivamente se reapropie del proceso de comunicación y pueda participar activamente en la generación de su propia cultura. El receptor se entiende aquí como un sujeto situado histórica y socialmente”.

En este capítulo se presentan las aportaciones sobre EPM en tres regiones del mundo: Europa occidental, Canadá y Estados Unidos, y América Latina. Estas regiones fueron escogidas porque ofrecieron conceptos, discusiones y metodologías pioneras, de gran importancia histórica. Evidentemente, el trabajo en Latinoamérica debía ser revisado al pertenecer México a esta región geográfica (además de un región geográfica, América Latina es un constructo histórico y político). Si se presentan primero las propuestas

occidentales, esto no esconde algún sesgo colonialista, sino que, en un afán de sistematizar la información, se utiliza orden cronológico.

Así, en la primera parte del capítulo se hace referencia a los antecedentes de la EPM a nivel mundial, para luego aterrizar, desde una dimensión descriptiva, en cada una de las regiones señaladas. Posteriormente, se incluyen apartados que dan cuenta de los esfuerzos de organismos internacionales, como la UNESCO, en la unión y estandarización de conceptos relacionados con la EPM. Este capítulo cierra con la problematización, desde la perspectiva de género feminista, de las reflexiones y acciones pendientes para que la EPM sea una herramienta de promoción del empoderamiento de las mujeres; incluso, de todas aquellas personas que no se adscriben al modelo del sujeto hegemónico.

Puede adelantarse que resulta clave crear desde la perspectiva género feminista propuestas de EPM dirigidas específicamente a las mujeres (incluidas, por supuesto, las niñas y las jóvenes, en sus propios espacios horizontales), con el fin de que analicen de manera paralela los contenidos mediáticos y su condición, situación y posición de género. La EPM con perspectiva de género feminista promovería el empoderamiento de las mujeres ya que colaboraría con el proceso de toma de conciencia, de desnaturalización de la desigualdad de género y del reconocimiento de los intereses estratégicos de género.

La EPM está viva, como dice Livingstone: actualmente existen centros de estudio y posgrados a nivel internacional que la contemplan como una línea de investigación; así mismo, cada año se realizan congresos alrededor del mundo para discutir los temas y enfoques emergentes, y, también, organismos internacionales y activistas la han visualizado como una herramienta para la promoción del empoderamiento individual y colectivo de las personas. Pero, las propuestas sobre EPM no pueden estar ajenas al paradigma de los derechos humanos de las mujeres, porque implicaría ignorar las necesidades e intereses estratégicos de la mitad de la humanidad, dejando incompleta la discusión sobre la ciudadanía y la democracia genérica.

2.1 Antecedentes de la EPM

Alexander Fedorov (2011), profesor del Instituto Pedagógico Estatal de Taganrog, Rusia, señala que el primer antecedente mundial en materia de EPM se dio en Francia, en 1922,

al celebrarse la primera conferencia nacional de los departamentos de educación cinematográfica. Como resultado de este evento, en 1936 la Liga Francesa de Educación puso en marcha el movimiento *Cine-Jeunes*, el cual convocó a niños para participar en discusiones para desarrollar su pensamiento crítico y su gusto artístico.

Len Masterman (1994, p. 56) afirma que la EPM tuvo su primer antecedente en Gran Bretaña en 1933, con la publicación del libro *Culture and Environment*, de F. R. Leavis y Denys Thompson. Estos autores consideraban que los medios masivos “corrompían” la cultura:

“Lo que proponían Leavis y Thompson era que los profesores jugaran un papel positivo y heroico de bastiones de los valores culturales en un mundo en cambio, que ha destruido las comunidades rurales y orgánicas, y sustituido por la producción en masa, la estandarización y el descenso igualitario de la vida cultural y material” (Masterman, 1994, p. 57).

Leavis y Thompson proponían el análisis del discurso de distintos medios (películas, libros, revistas, periódicos) por parte del profesorado de Lengua Inglesa, lo cual sirvió como ejemplo para propuestas posteriores. Más adelante, Leavis se enfocó en la alfabetización visual y cabe mencionar que, de acuerdo con Masterman (1994, p. 57) esta propuesta de alfabetización fue tachada de elitista por las valoraciones que hizo sobre la cultura de masas. No obstante, gracias a *Culture and Environment* se formalizó el estudio de los medios masivos dentro del currículo escolar.

Paralelamente a la publicación de *Culture and Environment*, en 1933 el gobierno creó el *British Film Institute*, instancia que durante años ha generado cursos, conferencias y manuales sobre EPM.

Debido a estos antecedentes, el enfoque de la EPM durante los años cincuenta y sesenta se caracterizó por el dominio de las concepciones estéticas, es decir, principalmente eran analizadas películas en cuanto a su “calidad estética”, o al lenguaje audiovisual utilizado. La década de los setenta representará el puente para que la EPM tomara en cuenta a otros medios masivos distintos al cine, interés gestado luego de la publicación del trabajo de Lasswell y McLuhan (Fedorov, 2011, pp. 9-14).

En 1980, con la publicación del informe “Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo”, coordinado por Sean Mc Bride, se generó, entre otras, la preocupación por construir propuestas metodológicas que produjeran una recepción crítica de los contenidos mediáticos. Ejemplo de lo anterior fue la Declaración de Grünwald²⁵, elaborada en 1982 en el marco del Simposio Internacional de la UNESCO sobre Enseñanza de los Medios. En este documento se hace una llamada de atención acerca del nivel de influencia y penetración de los medios masivos en la vida de millones de personas alrededor del mundo, principalmente en la niñez. Así mismo, la Declaración de Grünwald hace hincapié en el desarrollo y uso de nuevas tecnologías y su impacto en las dinámicas sociales y ofrece cuatro ejes:

“1) Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.

2) Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.

3) Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología y las Ciencias de la Comunicación.

²⁵ La Declaración puede ser consultada a través del siguiente link: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

4) Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación”.

La Declaración de Grünwald ubica a la Enseñanza de los Medios en la currícula escolar, desde la básica hasta la universitaria, elemento que se verá reflejado en las políticas públicas implementadas por la Unión Europea (en colaboración con la UNESCO) a partir del arribo del siglo XXI. La Declaración de Grünwald hace hincapié en la participación de familiares y docentes para fomentar el uso responsable y crítico de los medios por parte de la niñez.

En 1984 se acuña el término Educación para los Medios (EPM), teniendo como antecedente otro término, propuesto por la UNESCO, es decir, el de la *educomunicación*, que consiste, en palabras de Irene Martínez Zarandona²⁶ en “una educación del público para un consumo consciente de los mensajes de los medios de comunicación”.

No obstante, la EPM no debe verse solo como un ejercicio inserto en el entorno escolar, ya que se trata de llevar a cabo acciones inclusivas, no solo en contextos formales, tal como lo manifiesta la Declaración de Alejandría, durante el Coloquio de Alto Nivel sobre la Alfabetización informacional y el Aprendizaje de por vida, realizado en Egipto en noviembre de 2005. En este punto, es necesario hacer diferenciaciones conceptuales, con el fin de seguir la discusión acerca de la EPM y la educomunicación.

En el arribo del siglo XXI se introdujo en la discusión de la EPM el término Alfabetización, pero no como el proceso de aprender a leer y a escribir en un momento específico de la vida social, sino como un proceso a lo largo de la vida, como la capacidad de las y los sujetos de desarrollar las propias facultades mentales, asumiendo un papel activo que implica reconocer, entender, interpretar y analizar críticamente el significado (Bernabeu Morón, 2011, p. 26).

²⁶ La fuente de esta cita es el texto “Tres pilares de la educación para los medios”, cuya autora es, como se indicó, Irene Martínez Zarandona. El texto no tiene año, pero puede ser consultado a través del siguiente link: <http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artirene.htm>

Luego de la reflexión sobre las características de la Alfabetización, en Occidente se distinguieron cuatro tipos de Alfabetización: la audiovisual, informacional, tecnológica y la mediática.

1.- Alfabetización audiovisual. Según Joan Ferrés (2007, citado por Bernabeu Morón, 2011), la competencia en comunicación audiovisual comportaría el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual:

- El lenguaje.
- La tecnología.
- Los procesos de producción y programación.
- La ideología y los valores (capacidad de lectura crítica de los mensajes audiovisuales en cuanto representaciones de la realidad y como portadores de ideología y de valores).
- La recepción y audiencia (capacidad de reconocerse como audiencia activa especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad y la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales).
- La dimensión estética (capacidad de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática).

Entonces, una persona alfabetizada audiovisualmente sería aquella que puede comprender los mensajes audiovisuales y es capaz también de comunicarse mediante imágenes.

2.- Alfabetización informacional. La *American Library Association* (ALA) definió en 1989 la “alfabetización en información” como la capacidad de reconocer cuándo se necesita información, cómo localizarla, de qué modo evaluarla y cuándo y cómo utilizarla. Es el proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema; busca recursos aplicables; reúne y consume información; analiza e interpreta; sintetiza y comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado (citado por Bernabeu Morón, 2011).

3.- Alfabetización tecnológica. Ligada a la alfabetización informacional, según De la Cruz y Martí (citado por Bernabeu Morón, 2011), una persona competente en alfabetización tecnológica es aquella que:

- Desarrolla conocimientos, capacidades y responsabilidades en el uso de la tecnología de la información.
- Adquiere, organiza, analiza y evalúa la información recuperando la tecnología de información más apropiada.
- Usa la tecnología de información para comunicarse eficazmente.
- Soluciona problemas y expresa su creatividad individual y en colaboración por medio de la tecnología de información.
- Entiende el lugar y el impacto de la tecnología de información y aplica las normas éticas y jurídicas al uso.

4.- Alfabetización mediática. Ésta se liga a las tres anteriores y es definida como “un uso crítico de los medios de información y comunicación en un contexto digital, en el que el trabajo con los medios sirva para reflexionar sobre la sociedad y su entorno, sobre las formas de transmisión de los mensajes y sus significados manifiestos y ocultos; un uso crítico en el que el análisis de los textos y su lectura ayude a entender los fenómenos políticos, sociales, científicos, culturales, que se dan en la sociedad”. Une también a este enfoque un uso lúdico y creativo de los medios, con el fin de que el alumnado adquiera diferentes códigos y pueda expresarse en ellos. También contempla la necesidad de incluir el trabajo con los medios en todas las áreas y todos los niveles de enseñanza. (citado por Bernabeu Morón, 2011).

Estas cuatro instancias de la Alfabetización, a pesar de partir de la consideración de que ésta es un proceso presente a lo largo de la vida, están ubicadas aún dentro del contexto escolar. Al final del capítulo se fijará una posición sobre las consecuencias de ubicar a la EPM (o Alfabetización, de acuerdo con la perspectiva occidental) solo en los espacios educativos formales.

David Buckingham (2007)²⁷, investigador inglés y una de las voces más autorizadas sobre EPM, señala que la alfabetización (*literacy*) debe entenderse más que una serie de habilidades funcionales:

“(…) no debe ser vista solo como una especie de paquete cognitivo de herramientas que permite a las personas entender y usar a los medios de comunicación. Así mismo, la educación para los medios es más que un entrenamiento o evaluación sobre habilidades, es una alfabetización crítica. Implica análisis, evaluación y reflexión. Significa adquirir un `metalenguaje`, es decir, describir las formas y estructuras de los diferentes modos de comunicación; además, incluye una profunda comprensión del contexto social, económico e institucional en el que se da la comunicación y cómo estos afectan las experiencias y prácticas de las personas”.

En este sentido, Buckingham (2007) enfatiza no sobre estimar el uso de las nuevas tecnologías en los procesos de EPM, ya que, si bien implica la habilidad para usar e interpretar a los medios, exige comprensión analítica. Este punto es clave para entender que las aproximaciones de la EPM requieren ir más allá de un trabajo de tipo instrumental y/o tecnológico, a partir de una reflexión desde las subjetividades e intersubjetividades, tomando en cuenta factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales.

A continuación, se realizará un esbozo sobre el desarrollo y propuestas generales sobre EPM en Europa occidental, Canadá, Estados Unidos y América Latina.

2.1.1 Trabajo sobre EPM en Europa

Como se mencionó en el apartado anterior, los primeros antecedentes registrados de la EPM se ubican en Europa occidental, en Francia, país que conservó su status durante los años cincuenta y sesenta como potencia en programas sobre el tema. En 1963, el Ministerio de Educación de Francia alentó al profesorado a incluir el estudio del cine dentro del aula. Para 1976, la EPM era oficialmente parte del currículum de educación secundaria en

²⁷ El texto de Buckingham utilizado en este capítulo es “Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture”. El libro fue publicado en inglés en 2007. A lo largo del apartado no se hace referencia de las páginas porque el texto fue comprado en su versión digital y la aplicación de lectura no permite visualizar la distribución original. Así mismo, la traducción de los fragmentos tomados del libro fueron realizadas por la autora de esta investigación.

Francia, y varias instancias gubernamentales apoyaron proyectos sobre recepción crítica, por ejemplo, el proyecto *Le Téléspectateur actif*, enfocado en la investigación sobre el impacto de la televisión en las audiencias adolescentes (Fedorov, 2011, pp. 9-13).

En el caso de Gran Bretaña, no solo la creación del *British Film Institute* sumó a la discusión y práctica de la EPM. En 1950, docentes de *las Society for Education in Film and Television* (SEFT) acuñaron el término “screen education”, reflejo de que el cine era el medio masivo más analizado, perspectiva que prevaleció hasta la década de los setenta (Fedorov, 2011, p. 10). Sin embargo, las aportaciones de Gran Bretaña a la EPM más significativas se dieron a partir de los años ochenta.

Len Masterman es uno de los representantes más importantes de la EPM en Inglaterra. Este autor utiliza el concepto de *media education* para denominar a un proceso no solo de aprendizaje sobre los medios, sino de toma de conciencia²⁸. En 1980 publica el libro “Teaching about Television”, el cual se posiciona como un texto novedoso y crítico, en el que Masterman ofrece recursos para que el salón de clases se convierta en un espacio de análisis de los medios. En 1985, publica otro libro clave sobre EPM: “Teaching the Media”.²⁹

Masterman (1994) visualiza que la EPM ha sido propuesta desde diversas perspectivas y que, incluso, al interior de cada país existen diferencias pragmáticas significativas. No obstante, existen similitudes que han orientado las preocupaciones de quienes han ejecutado programas de EPM, tales como:

- El ataque a los sistemas públicos de radio y televisión y su consiguiente erosión.
- La influencia de las filosofías de mercado, que han ocultado tendencias cada vez más centralizadoras dentro de los sistemas educativos, y concentraciones crecientes de poder y de influencia en torno a la propiedad de las emisoras de radio y televisión y de las nuevas tecnologías, lo cual corresponde a una saturación de medios.

²⁸ Maesterman no definió conceptualmente a la EPM, sino que ofreció dimensiones o ejes para su aplicación, representados por los 18 principios básicos de la EPM, incluidos en este apartado.

²⁹ En esta investigación se utiliza la versión en español, publicada en 1994.

- El crecimiento mundial de las empresas de relaciones públicas, un indicador del aumento de la administración y fabricación de información y desinformación por parte de los gobiernos nacionales y los grupos interesados.
- La convergencia de la política y la publicidad, que da lugar a una situación en la que muchos gobiernos tienen hoy en día cuentas de publicidad mayores que las de las principales multinacionales, y en la que la imagen de los políticos y las estrategias de los partidos políticos están diseñadas por las agencias publicitarias.
- La convergencia del poder político y el de los medios de información.

Lo anterior, señala Masterman, justifica que la EPM sea estudiada y puesta en práctica. En 1989, en la Universidad de Nottingham, Masterman delineó 18 principios básicos de la EPM³⁰:

- 1.- Es un esfuerzo serio y significativo. Está en juego el empoderamiento de las personas, especialmente las minorías³¹, y el fortalecimiento de las estructuras democráticas de la sociedad.
- 2.- El concepto central de la EPM es el de la representación. Justamente, los medios median, no reflejan el mundo, sino que lo representan; son sistemas simbólicos que deben ser decodificados. Sin este principio, la EPM no es posible. A partir de éste, todo lo demás fluye.
- 3.- La EPM es un proceso permanente. Al ser una fuerte motivación para el estudiantado, debe convertirse en un objetivo primordial.
- 4.- La EPM no solo debe promover la inteligencia crítica, sino la autonomía crítica.
- 5.- La EPM nos lleva a investigar, no a imponer valores políticos y culturales específicos.
- 6.- La EPM es tópica y trata de aprovechar las coyunturas. Se busca "iluminar" las situaciones de la vida de los educandos. Al hacerlo, se puede colocar al "aquí y ahora" en el contexto de las cuestiones históricas e ideológicas más amplias.
- 7.- La EPM es un medio para llegar a un fin. Ese fin es el desarrollo de herramientas analíticas transferibles en lugar de un contenido alternativo.

³⁰ Información disponible en: <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles> (Recuperado el 20 de marzo de 2015). Traducción propia.

³¹ El concepto de minorías es digno de reflexión. Pareciera que las minorías guardan una relación con un modelo androcéntrico de la humanidad, es decir, las minorías lo son con respecto a quiénes. Las mujeres son valoradas muchas veces como una minoría, sin embargo, representan un poco más de la mitad de la población del mundo.

8.- La eficacia de la EPM puede evaluarse solo por dos criterios: la capacidad de los estudiantes para aplicar su pensamiento crítico a las nuevas situaciones, y el nivel de compromiso y motivación mostrada por los estudiantes.

9.- Idealmente, la evaluación de la EPM debe implicar que cada estudiante se autoevalúe, desde una perspectiva formativa y sumativa.

10.- La EPM implica cambiar la relación entre docentes y estudiantado, para dar paso a la reflexión y al diálogo.

11.- La investigación sobre EPM se basa principalmente en el diálogo y no solo en la discusión.

12.- La EPM es esencialmente participativa y activa, fomentando el desarrollo de pedagogías abiertas y democráticas. La EPM anima al estudiantado a tomar más responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje, para comprometerse en la construcción y planificación conjunta de su plan de estudios.

13.- La EPM es mucho más que nuevas formas de trabajo en el aula, es la introducción de una nueva área de estudio.

14.- La EPM significa aprendizaje colaborativo. Se centra en el trabajo grupal, donde no existe competencia, sino la construcción y apertura de recursos para todo un grupo.

15.- La EPM es una crítica práctica y una práctica crítica: la crítica cultural a la reproducción cultural.

16.- La EPM es un proceso holístico. Idealmente, debe contar con la participación de padres, madres, profesionales de la comunicación y docentes.

17.- La EPM está comprometida con el principio de cambio continuo. Debe ser desarrollada en conjunto con una realidad social en continuo cambio.

18.- De manera subyacente, la EPM es una epistemología distintiva: el conocimiento actual no solo fue transmitido por docentes o “descubierto” por estudiantes. La EPM no es un fin, sino un comienzo. Es el tema de investigaciones y el diálogo críticos, a través de los cuales, docentes y estudiantes construyen el nuevo conocimiento.

Uno de los conceptos básicos desarrollados por Masterman en “Teaching the Media” (1985) es el de autonomía crítica, que implica no reproducir dócilmente las ideas del docente, ni acumular información inútil y laboriosa sobre los medios, sino experimentar un proceso humanizador, en el que se preste atención a un problema concreto, tomando en cuenta los principios generales que rodean a ese hecho concreto.

Por otro lado, Masterman (1994, p. 94) identifica los factores determinantes de los medios, los cuales deben ser tomados en cuenta en todo proceso de EPM: propiedad y control, instituciones de los medios, el Estado y la Ley, la autoregulación de los medios, determinantes económicos, anunciadores, audiencias, personal de los medios y fuentes de los medios.

Como se señaló, el trabajo de Masterman fue clave para el desarrollo de la EPM en Reino Unido. Es importante notar que este autor ubica a la EPM solo dentro del contexto escolar, planteamiento que influirá en propuestas posteriores, como la de David Buckingham, quien considera que definir la EPM no es una tarea sencilla ni acabada (2007), por lo que no solo debe ubicarse desde las instituciones educativas formales.

Así mismo, es importante señalar que los 18 principios básicos propuestos por Masterman dejan de lado los factores estructurales que condicionan las relaciones sociales, como el sexo y el género, la edad, la diversidad cultural y racial, y el acceso a recursos económicos y políticos. Si bien, en el principio cinco, señala que la EPM no consiste en imponer valores políticos y culturales específicos, no problematiza que las representaciones mediáticas parten de la hegemonía (una forma de imposición política y cultural) y que dichas representaciones reafirman las relaciones de dominación entre el sujeto hegemónico y quienes no se adscriben a ese modelo. Incluso, estas relaciones de dominación pueden estar presentes entre quienes hayan comenzado un proceso de EPM, con el profesorado, ya que la carga simbólica que cada sujeta y sujeto representa no deja de tener significado y consecuencias en la estructuración social material y real, es decir, la horizontalidad en los espacios es posible a través de un proceso de concientización, reflexión y deconstrucción.

Como se mencionó, David Buckingham (2007) retoma la reflexión de Masterman y trata de profundizar en algunos aspectos. Buckingham define la EPM como:

“el proceso para enseñar y aprender sobre los medios de comunicación; la EPM es el resultado, el conocimiento y las herramientas que los aprendices adquieren (...) La EPM implica la escritura y lectura de los medios. La EPM por lo tanto direcciona a los aprendices a desarrollar una comprensión crítica y participación activa. La EPM permite que la juventud interprete y haga juicios a partir de la información, desde su rol como consumidora de medios; también les permite generar sus propios medios,

como un derecho propio. La EPM se trata de desarrollar en la juventud habilidades críticas y creativas”.

Buckingham (2007) enfatiza que el desarrollo de las propuestas de EPM en Gran Bretaña ha llevado a un enfoque menos proteccionista, es decir, no debe ser un mecanismo de cuidado paternalista, sino de preparación, que fomente la creatividad del estudiantado, asumiendo que las nuevas tecnologías han permeado en la relación de la niñez y la juventud con los medios de comunicación. Buckingham no deja de lado la influencia de los factores económicos en las representaciones mediáticas y la relación que las audiencias establecen con ellas. De acuerdo con esta perspectiva, propone distintas dimensiones o conceptos clave que todo proceso de EPM incluye: producción mediática, lenguajes mediáticos, representaciones mediáticas y el papel de las audiencias.

La dimensión de la producción mediática parte del reconocimiento de que los contenidos mediáticos son creados de manera consciente. Si bien los contenidos mediáticos son creador por personas desde lo individual, éstos son producidos y distribuidos por grupos de personas con objetivos comerciales. Esto implica identificar los intereses económicos por parte de las industrias mediáticas; hacer un balance entre los medios privados, públicos, indigenistas y/o comunitarios de un país, además de problematizar cómo los contenidos e industrias mediáticas impactan en las identidades nacional y cultural (Buckingham, 2007):

Dimensiones para estudiar la producción mediática
<ul style="list-style-type: none">• Tecnologías. Qué tecnologías son utilizadas para producir y distribuir los contenidos mediáticos.• Prácticas profesionales. ¿Quién elabora los contenidos mediáticos?• La industria. ¿Quiénes son los propietarios de las compañías que elaboran los contenidos mediáticos?• Conexiones entre medios. ¿De qué forma las compañías venden los mismos productos a través de diferentes medios?• Regulación. ¿Quién controla la producción y distribución de los contenidos mediáticos? ¿Existen leyes de regulación? ¿Son efectivas?• Circulación y distribución. ¿Cómo llegan los contenidos mediáticos a las audiencias? ¿Qué tanta libertad de elección y control tienen las audiencias en

cuanto a contenidos mediáticos?

- Acceso y participación. ¿Qué voces son incluidas y cuáles excluidas de los contenidos mediáticos?

Para analizar esta dimensión, Buckingham (2007) sugiere los siguientes ejercicios prácticos:

- Hacer una búsqueda de medios públicos o de organizaciones o grupos alternativos, y comparar los contenidos que crean con los de las industrias mediáticas.
- Identificar a qué compañías pertenecen los medios masivos cuyos contenidos son consumidos por las personas participantes en el proceso de EPM, y revisar las implicaciones políticas y económicas que generan dichas compañías en los lugares donde se asientan.
- Analizar cómo impacta en la identidad de las personas que los contenidos mediáticos estén segmentados por sexo, edad, clase, etcétera.

Buckingham (2007) puntualiza que todo medio de comunicación posee un lenguaje propio, el cual es cercano a quienes consumen sus contenidos. Se entiende por lenguaje mediático el uso de particulares géneros musicales, tomas y movimientos de cámara, así como el uso del lenguaje verbal mismo. Lo que debe subrayarse es que todos estos lenguajes mediáticos generan significados:

Dimensiones para estudiar los lenguajes mediáticos

- Significados. ¿De qué forma los medios utilizan diferentes formas de lenguaje hasta convertir ideas en significados?
- Convenciones. ¿De qué forma los usos del lenguaje que hacen los medios se convierten en familiares y son aceptados?
- Códigos. ¿Cómo se establecen las `reglas´ gramaticales de los lenguajes mediáticos? ¿Qué pasa cuando se rompen dichas reglas?
- Géneros. ¿De qué forma las convenciones y códigos operan en diferentes tipos de contenidos mediáticos?
- Impactos. ¿Cuáles son los efectos de utilizar cierto tipo de lenguajes, como un particular tiro de cámara o toma?

- Combinaciones. ¿De qué forma un significado es transmitido a través de la combinación de secuencias de imágenes, sonidos y palabras?
- Tecnologías. ¿Las tecnologías afectan los significados que fueron creados?

Para estudiar el lenguaje de los medios, Buckingham propone las siguientes alternativas:

- Analizar la composición visual, como el uso de colores, gráficos, efectos especiales.
- Incluir en el análisis elementos de la comunicación no verbal como el lenguaje corporal.
- Tomar en cuenta la relación que guardan las imágenes con el lenguaje verbal (si hay correspondencia, reafirmación, contradicción, etcétera).

Por otro lado, la representación, dice Buckingham (2007), es uno de los pilares de la EPM, ya que los medios de comunicación “no ofrecen una ventana transparente para mirar el mundo”, sino una versión o versiones de la realidad. Entonces, las representaciones mediáticas nos llevan a ver al mundo desde perspectivas particulares, y al consumirlas, debemos identificar qué parte de ellas son fantasía y qué otras pueden darnos nociones sobre la realidad:

Dimensiones para estudiar las representaciones mediáticas

- Realismo. ¿Las representaciones mediáticas son realistas? ¿Por qué algunas representaciones parecen más realistas que otras?
- Veracidad. ¿De qué forma los medios pretenden mostrar veracidad? ¿Cómo intentan parecer auténticos?
- Presencia y ausencia. ¿Qué y quién se incluye y excluye del mundo mediático? ¿Quién habla y quién es silenciado?
- Parcialidad y objetividad. ¿Los medios apoyan particulares perspectivas sobre el mundo? ¿Transmiten valores políticos o morales?
- Estereotipos. ¿Cómo representan los medios a grupos sociales particulares? ¿Son exactas dichas representaciones?
- Interpretaciones. ¿Por qué las audiencias aceptan algunas representaciones como verdaderas y rechazan otras como falsas?
- Influencias. ¿Las representaciones mediáticas afectan nuestro punto de vista?

sobre grupos sociales o temas en particular?

Estudiar las representaciones mediáticas, señala Buckingham (2007), nos lleva a reflexionar en torno a ideologías y valores, y este ejercicio puede llevarse a cabo con la ayuda de las siguientes actividades:

- Identificar la línea editorial de un medio a través del análisis de palabras e imágenes (discurso). Sería útil comparar el discurso de varios medios de comunicación.
- Identificar las representaciones positivas y negativas de distintos grupos sociales, hasta descubrir si éstas contribuyen a la estereotipación.
- Problematizar los distintos niveles de realismo que se utilizan en las representaciones mediáticas y el potencial impacto que provocan.

Finalmente, Buckingham (2007) señala que la relación que establecen las audiencias con los contenidos mediáticos es la materia prima de la EPM. También señala que quienes estudian los efectos de los contenidos mediáticos en las audiencias parten muchas veces de supuestos simplistas, que no toman en cuenta las formas diversas en las que individuos y grupos usan, interpretan y responden a los contenidos mediáticos. Entender lo anterior es un elemento indispensable de cualquier proceso de EPM:

Dimensiones para estudiar las audiencias

- Público objetivo. ¿De qué forma los medios se dirigen a una audiencia en particular? ¿Cómo apelan a las audiencias?
- Discurso. ¿Cómo se dirigen los medios a las audiencias? ¿Qué supuestos hacen los productores de contenidos mediáticos sobre las audiencias?
- Circulación. ¿Cómo las audiencias conocen la oferta de contenidos mediáticos disponibles?
- Usos. ¿Cómo usan las audiencias a los medios en su vida cotidiana? ¿Cuáles son los hábitos y patrones de consumo?
- Adquirir sentido. ¿De qué forma las audiencias interpretan los contenidos mediáticos? ¿Qué significados crean las audiencias?
- Placeres. ¿Qué placeres ganan las audiencias de los medios? ¿Qué les gusta y que no?

- Diferencias sociales. ¿Cuál es el papel del sexo, la clase, la edad y la etnia en el comportamiento de las audiencias?

Para Buckingham (2007) estudiar a las audiencias es más que medir los efectos de los mensajes, más bien, implica reflexionar en torno a cómo las audiencias negocian con los contenidos y se autorregulan frente a estos. También es importante la autoreflexión por parte de quien lleva a cabo un estudio sobre audiencias y la identificación de las diversas comunidades interpretativas dentro de las audiencias, es decir, la forma en la que las audiencias están compuestas y por qué se les dirigen cierto tipo de mensajes.

Evidentemente, Buckingham (2007) enfatiza, al igual que Masterman, que los procesos de EPM no pueden estar separados de las estructuras sociales en los que se desarrollan y de las instituciones presentes en dicho contexto; además, se debe tomar en cuenta que existen intereses económicos de las industrias mediáticas, y que los contenidos mediáticos se crean de manera consciente. Pero Buckingham toma en cuenta otros ámbitos aparte del escolar, y reconoce la participación como agentes sociales de las familias, docentes, instituciones religiosas y comunidades en procesos de EPM, lo cual pone de manifiesto que estos procesos no solo deben estar presentes en la educación formal, sino también en los espacios no formales, los cuales complementan la formación a lo largo de la vida de las personas.

De esta forma, Reino Unido se posicionó como una potencia occidental en materia de EPM y tuvo gran influencia en otros países europeos. Posteriormente, dos hechos importantes llevaron a que los países que integran la Unión Europea trataran de conjuntar esfuerzos: la revisión luego de los 25 años de la publicación de la Declaración de Grünwald y el arribo de nuevas tecnologías de la comunicación.

En 2006, el British Film Institute convoca a representantes de ocho países de Europa (Alemania, Austria, Bélgica, España, Francia, Portugal, Reino Unido y Suecia), con el fin de debatir y fomentar un consenso sobre los conceptos y metodologías de EPM y de Alfabetización Mediática. Los objetivos de la reunión fueron crear una comisión para³²:

³² Toda la información sobre la convocatoria del British Film Institute y de la “Carta Europea de Educación para los Medios” puede ser consultada en el sitio web: <http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=6>

- “Concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.
- Promover la importancia que tiene la alfabetización en medios en el desarrollo educativo, cultural, político, social y económico.
- Apoyar el principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, comprensión y exploración hacia los medios”.

El grupo reunido en este evento caracteriza las capacidades que las personas adquirirán luego de un proceso de EPM o de Alfabetización Mediática:

“Creemos que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de:

- Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.
- Tener competencias de acceso e información a la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.
- Comprender cómo y porqué se producen los contenidos mediáticos.
- Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.
- Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.
- Identificar y evitar o intercambiar contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.
- Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles”.

Todas estas ideas fueron plasmadas en un documento conocido como “Carta Europea de Educación en Medios”, y llevó la discusión a una dimensión poco explorada, o sea, la de los derechos humanos y la ciudadanía (Waheed Khan, 2009, pp. 17-18). Es por eso que, en 2007, se reunieron en París especialistas en políticas públicas, Comunicación, derechos humanos, entre otros. La meta era revisar los avances luego de 25 años de la publicación de la Declaración de Grünwald, así como intercambiar experiencias teóricas-metodológicas sobre la EPM (Bevort, Frau-Meigs, Jacquinot-Delaunay y Souyri, 2008, p. 37). El resultado fueron 12 recomendaciones para el desarrollo de programas de EPM en todos los niveles escolares, conocidas como la Agenda de París:³³

- 1.- Adoptar una definición inclusiva de EPM.
- 2.- Vincular a la EPM con la diversidad cultural y el respeto por los derechos humanos.
- 3.- Definir las habilidades básicas obtenidas mediante la EPM, así como sistemas de evaluación.
- 4.- Integrar la EPM en la formación de las y los docentes.
- 5.- Desarrollar métodos pedagógicos apropiados y elocuentes.
- 6.- Movilizar a todas las autoridades escolares en el proceso de EPM.
- 7.- Dialogar con otros agentes de la esfera social, fuera del contexto escolar.
- 8.- Vincular la EPM con la vida cotidiana.
- 9.- Desarrollar investigación de alto nivel sobre EPM.
- 10.- Crear redes de intercambio.
- 11.- Organizar y hacer visibles los intercambios a nivel internacional.
- 12.- Influir y movilizar a quienes toman las decisiones políticas.

Como resultado, en 2007 fue lanzado el proyecto EMEDUS (European Media Literacy Observatory)³⁴, el cual cuenta con una base de datos de al menos 250 entidades, tales como instituciones gubernamentales, grupos de investigación de universidades, organizaciones civiles, etcétera. EMEDUS ha realizado estudios de caso de 27 países europeos, incluyendo a países no occidentales, además de colaborar con la UNESCO en

³³ Los lineamientos de la Agenda de París pueden revisarse en: http://www.mediamentor.org/files/attachments/Empowerment_Through_Media_Education.pdf

³⁴ Para más información sobre EMEDUS, consultar el sitio web: <http://www.mediamillion.com/tag/emedus/>

la elaboración del capítulo sobre Europa de la *Global Alliance for Partnersihps on Media and Information Literacy* (GAPMIL). El 27 y 28 de mayo de 2014 se realizó el *European Media and Information Literacy Forum* en París, de la cual surgió una declaración con el nombre de la capital francesa.

La Declaración de París visibilizó a los agentes sociales clave en la promoción y aplicación de la alfabetización mediática e informacional³⁵ y concentró, a nivel conceptual, los enfoques y aportaciones de distintos países europeos:

- La alfabetización mediática e informacional son conceptos abarcadores, que incluyen habilidades, conocimiento y actitudes.
- La alfabetización mediática e informacional incluye a medios digitales y no digitales.
- La alfabetización mediática e informacional comprende reflexión y pensamiento crítico sobre los medios y sistemas de información, incluyendo la evaluación de la información y el contenido mediático; reflexión sobre la influencia política y económica en los sistemas de información y en las industrias mediáticas; el papel de la información, los medios y las tecnologías en el desarrollo de la democracia, así como comprender los riesgos y oportunidades de los nuevos medios.
- El uso de la información, los medios y la tecnología para propósitos individuales y colectivos, incluyendo la libertad de expresión, el diálogo intercultural, y la promoción de la igualdad, a través de la toma de decisiones.
- La alfabetización mediática e informacional debe considerarse como un facilitador de los derechos humanos.

Puede decirse entonces que las aportaciones más significativas por parte de Europa occidental al campo de la EPM han consistido en desarrollar conceptos clave y generar marcos comunes para la región a partir de consensos, posicionándolos como parte de la agenda prioritaria de los organismos internacionales y asociaciones civiles. Dichos conceptos y marcos han servido como referente para otras regiones del mundo.

³⁵ En este párrafo no se utiliza el término Educación para los Medios (EPM), ya que desde la perspectiva de la Unión Europea y la UNESCO los conceptos base son la alfabetización mediática y la alfabetización informacional. La Declaración de París puede consultarse en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf

Las aportaciones europeas se han gestado paralelamente y dialogado, con sus respectivos matices, con las construidas desde América. A continuación, se presenta un esbozo sobre las aportaciones en materia de EPM en Canadá, Estados Unidos y América Latina.

2.1.2 Aproximaciones sobre EPM en Canadá y Estados Unidos

A pesar de que durante los años setenta no había financiamiento para proyectos de EPM en Canadá, en 1978 se formó en Toronto la *Association for Media Literacy* (AML), presidida por Barry Duncan (Fedorov, 2011, p. 14).

En 1987 la AML colaboró con el gobierno de Ontario para diseñar los conceptos clave sobre EPM, y así fue publicada la *Media Literacy Resource Guide*³⁶. Dicho documento retomó propuestas de Australia e Inglaterra, principalmente del trabajo de Len Masterman, pero incorporando el contexto social, económico y político de Canadá.

Los conceptos clave de esta guía son:

- Todos los medios son construcciones. Los medios no solo reflejan la realidad externa, sino que presentan cuidadosamente construcciones que reflejan la serie de decisiones y factores que las determinan. La EPM trabaja hacia el desmontaje de dichas construcciones (por ejemplo, analizarlas para saber cómo fueron hechas).
- Los medios construyen realidad. Los medios de comunicación son responsables de la mayoría de las observaciones y experiencias sobre las cuales construimos nuestra comprensión del mundo. A partir de mensajes preconstruidos, en gran medida, los medios de comunicación nos dan sentido de la realidad.
- Las audiencias negocian el significado de los mensajes de los medios. Si los medios de comunicación nos proporcionan material sobre el cual construimos nuestra imagen de la realidad, cada quien encuentra o negocia el significado de acuerdo

³⁶ Este documento se recuperó del sitio <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy> el 20 de enero de 2015. La traducción fue realizada por la autora de esta investigación.

con factores individuales: necesidades personales y ansiedades, placeres o problemas cotidianos, el sexo, la raza, la familia, el contexto cultural, el punto de vista moral, entre otros.

- Los mensajes de los medios de comunicación tienen implicaciones comerciales. La EPM tiene por objetivo generar conciencia sobre cómo los medios están influidos por consideraciones económicas, las cuales impactan en sus contenidos, técnicas y distribución. La mayor parte de la producción de los medios es un negocio, el cual debe provocar un beneficio económico. Los rubros de la propiedad y el control son centrales: un grupo pequeño de individuos controla qué vemos, qué escuchamos y qué leemos.
- Los mensajes de los medios de comunicación contienen valores ideológicos. Todos los productos mediáticos son, en algún sentido, publicidad de valores y estilos de vida. Los principales medios de comunicación transmiten, explícita o implícitamente, mensajes ideológicos sobre la naturaleza de la buena vida y la virtud del consumismo, el rol de las mujeres, la aceptación de la autoridad, y el patriotismo incuestionable.
- Los mensajes de los medios contienen implicaciones sociales y políticas. Los medios de comunicación tienen gran influencia en la política y en la promoción de transformaciones sociales. Principalmente la televisión puede influir en la elección de un líder a partir de la imagen. Los medios pueden involucrarnos en problemáticas sociales, por ejemplo, la lucha por los derechos civiles, hambrunas y epidemias. Los medios nos dan un sentido íntimo sobre los problemas nacionales y las preocupaciones globales, tal como la Aldea Global descrita por Marshall McLuhan.
- Forma y contenido están estrechamente relacionados en los mensajes de los medios de comunicación. Como Marshall McLuhan notó, cada medio tiene su propia gramática y codifica la realidad a su particular manera. Diferentes medios reportarán el mismo evento, pero crearán diferentes impresiones y mensajes.
- Cada medio tiene su propia estética. Así como nos damos cuenta de los ritmos agradables de piezas de poesía o prosa, somos capaces de disfrutar las formas y

efectos agradables de diferentes medios.

Esta guía sirvió como punto de partida para la incorporación de la EPM al currículo de educación básica en Canadá. Así mismo, constituyó un esfuerzo por homogenizar conceptos. Actualmente, cada provincia en Canadá cuenta con iniciativas sobre EPM impulsadas por organizaciones civiles y dentro del currículum escolar³⁷. El debate sigue activo en Canadá. Justamente, en 1987, Ontario fue la primera provincia canadiense en incorporar a la EPM dentro de los contenidos escolares, hasta que, incluso, en 1995, la EPM fue introducida en el currículum común de la educación básica. Más aun, en 1999, el estudio de los medios se convirtió en materia obligatoria para el estudiantado de secundaria en Canadá (Fedorov, 2011, p. 19).

Es de notar que en 2006, la provincia de Ontario introduce un nuevo plan de estudios, en el que la EPM toma un papel de igual relevancia que el resto de las materias.

De esta forma, el currículum de Ontario (Fedorov, 2011, p. 156) define a la EPM como: “una comprensión, informada y crítica, de la naturaleza de los medios de comunicación, las técnicas utilizadas por ellos, y el impacto de éstas. Además, comprende la capacidad de entender y utilizar los medios de comunicación de manera activa y crítica”.

Así mismo, de acuerdo con el currículum de Ontario, la EPM puede definirse en relación con:

- No se trata de satanizar a los medios de comunicación, sino de adoptar una perspectiva crítica respecto a ellos.
- No solo se analiza la producción de los medios, aunque la EPM sí incluye la producción de contenidos.
- La EPM no es solo usar recursos multimedia, sino que implica aprender sobre los medios de comunicación.
- No es simplemente buscar agendas políticas, estereotipos, subrepresentaciones o tergiversaciones. También implica la exploración del sistema que hace que estas

³⁷ De acuerdo con información del sitio: <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-and-media-literacy-outcomes-province-territory>

representaciones luzcan “normales”.

- No es analizar mensajes de los medios de comunicación o experiencias mediatizadas desde una sola perspectiva, sino a través de múltiples posiciones y perspectivas.
- Y finalmente, EPM no significa “no mires”, sino “mira con cuidado, piensa críticamente”.

En la actualidad, Canadá es considerada una potencia en materia de EPM, y aparte de la *Association for Media Literacy*, puede mencionarse el trabajo sobresaliente de la Asociación Canadiense de Organizaciones de Educación Mediática (CAMEO, por sus siglas en inglés), y del *Canada's Centre for Digital and Media Literacy*, quien junto con el Estado de Canadá ha transversalizado la EPM en los planes de estudio de educación básica. Los temas que se abordan en distintas materias (Inglés, Ciencia, Estudios Sociales, etcétera) son³⁸:

- Entender y valorar la diversidad cultural, concretamente la de los pueblos originarios de Canadá.
- Crear textos a partir del análisis de productos comunicativos.
- Analizar a la publicidad y cómo ésta afecta en la elección de estilos de vida saludables.
- Proporcionar herramientas para que el estudiantado incorpore a su vida cotidiana las tecnologías de la información y la comunicación.
- Problematizar el uso de la tecnología y el impacto social de ésta, además de proporcionar herramientas de seguridad en línea.
- Reflexionar sobre conductas abusivas en espacios virtuales, como el *cyberbullying*, o sobre la representación mediática de la violencia.
- Analizar estereotipos y violencia de género.
- Las técnicas empleadas son el grupo de discusión a partir del análisis de productos comunicativos.

La EPM existe en Estados Unidos desde los años veinte en la figura de “educación en cine”

³⁸ Toda la información sobre la transversalización de la EPM a los planes de educación básica en Canadá pueden consultarse en el sitio web del *Canada's Centre for Digital and Media Literacy*: <http://mediasmarts.ca/teacher-resources/digital-and-media-literacy-outcomes-province-territory> (Recuperado el 20 de enero de 2015).

y “educación mediática en prensa y radio”. Al igual que en Europa, la educación en cine fue el enfoque primordial de la EPM. No obstante, en la década de los setenta la televisión se convirtió en el medio con mayor audiencia, lo cual produjo que el análisis de la publicidad y series televisivas se introdujera en el currículo escolar, incluso hasta la década siguiente (Fedorov, 2011, p. 15).

Recuperando la experiencia en Canadá, en 1992 se llevó a cabo la *National Leadership Conference on Media Literacy* en Washington. Este evento produjo un marco de referencia común para el trabajo sobre EPM en Estados Unidos. Así, la EPM es definida como “la habilidad para acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas” (Aufderheide, 1993, citado por Fedorov, 2011, p. 15).

Una de las figuras más importantes surgidas de la *National Leadership Conference on Media Literacy* fue Renne Hobbs, quien señala que la EPM “es un concepto cuya amplia definición y diversas aplicaciones dan lugar a diversos enfoques para su estudio, creando algunos conflictos y tensiones intrigantes” (Hobbs, 1998, p. 16). En el texto “The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement”³⁹ (1998), Hobbs expone algunas de las preocupaciones éticas y pragmáticas de ese momento en Estados Unidos, las cuales sitúan a la EPM dentro del contexto escolar:

- ¿La EPM debe proteger a la niñez y a la juventud de los efectos negativos de los medios masivos?
- ¿La producción de contenidos debe ser una característica esencial de la EPM?
- ¿La EPM debe enfocarse en el análisis de la cultura popular?
- ¿La EPM debe tener una agenda política e ideológica explícita?
- ¿La EPM debe considerarse solo dentro de la educación básica?
- ¿La EPM debe ser impartida por un especialista como una materia específica o debe incorporarse dentro de las asignaturas existentes?
- ¿Las iniciativas de EPM deben ser financiadas por industrias mediáticas?

Hobbs señala que el factor “proteccionista” de la EPM es desaprobado por las y los

³⁹ Nótese que, al igual que la europea, desde la perspectiva estadounidense la EPM se nombra *media literacy*.

especialistas del tema ubicados en las ciencias sociales, ya que asumir que una persona necesita ser protegida desestima su capacidad crítica frente a los mensajes de los medios. Cualquier aproximación con superioridad hacia los mensajes de los medios, obstaculizará un análisis real y profundo de estos.

Especialistas de EPM, continúa Hobbs, consideran que las personas no se convertirán en consumidoras críticas hasta que experimenten la creación de contenidos. Sin embargo, debe ponerse atención en no comprometer o sustituir la perspectiva analítica que la EPM ofrece por habilidades tecnológicas o técnicas.

Por otro lado, el análisis de la cultura popular puede generar oportunidades para que docentes y estudiantes discutan temas verdaderamente relevantes para el estudiantado y así estudiar conceptos básicos de la EPM a través del análisis de libros, películas, periódicos, programas de televisión, fotografías, etcétera.

Debido a que la EPM cuestiona de qué forma son construidos los mensajes de los medios, al mismo tiempo, afirma Hobbs, invita a crear oportunidades que promuevan la acción social y política. Incluso, algunos especialistas y docentes afirman que la EPM podría representar una ruptura con el sistema educativo tradicional, ya que las relaciones de poder en el salón de clases podrían abolirse al cambiar los contenidos del currículum escolar. No se trata de reproducir las ideas de las y los docentes sobre los medios, “sino de conducir a las y los estudiantes a que cuestionen la autoridad impuesta y aprendan a tomar decisiones autónomas” (Hobbs, 1998, p. 23, traducción propia).

La EPM no solo debe estar presente en el contexto escolar, sino que debe ser extensiva a otros espacios, incluido el familiar. Por otro lado, es deseable que la EPM se incorpore a todas las asignaturas del currículum escolar, ya que los mensajes y textos mediáticos pueden ser utilizados en la enseñanza de ciencias duras y sociales, historia, arte, etcétera:

“Por ejemplo, un docente de historia exploró conceptos de EPM mediante el análisis de imágenes de Asia de 1910 a la actualidad; un docente de Inglés invitó a sus estudiantes a crear campañas de marketing; un profesor de Ciencias analizó con sus estudiantes los desastres ecológicos a través de documentales realizados por Jacques Cousteau” (Hobbs, 1998, p. 25, traducción propia).

Finalmente, el último punto que Hobbs debate (¿Las iniciativas de EPM deben ser financiadas por industrias mediáticas?) ha generados dos posturas. Por un lado, un grupo de especialistas y docentes abogan por el compromiso social que las industrias mediáticas tienen, razón por la que están obligadas a participar en la promoción de la EPM. Los grupos detractores señalan que existe el riesgo de que las industrias mediáticas se involucren en dichos procesos para asegurar sus intereses económicos y políticos.

Hobbs concluye su reflexión subrayando la relevancia de agentes sociales concretos: las y los docentes, las familias, el estudiantado, las organizaciones civiles y el Estado. La reflexión de Hobbs abonó a la construcción de ejes de trabajo para la EPM en Estados Unidos, país donde es notable la aparición y participación de grupos de estudio sobre el tema al interior de las universidades o la conformación de organizaciones sociales. En este tenor, pueden mencionarse, entre otros, el *Center for Media Literacy*, la *Media Education Foundation*, el proyecto *Action Coalition for Media Education* (ACME), la *National Association for Media Literacy Education*, *The Center for International Media Education* (adscrito a la Universidad de Georgia) y el *Media Education Lab*, fundado por Renne Hobbs y apoyado por la *Harrington School of Communication and Media* de la Universidad de Rhode Island.

Precisamente, la *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE), surgida en 1997, ha trabajado de cerca con la UNESCO para estandarizar definiciones sobre EPM. Esta asociación diferencia la alfabetización mediática (*media literacy*) de la alfabetización informacional (*information literacy*).

De acuerdo con la NAMLE⁴⁰, la *media literacy* consiste, básicamente, en “varias competencias comunicativas, tales como la habilidad para acceder, analizar, evaluar y comunicar información en diversas formas, incluyendo mensajes impresos y no impresos”.

Debido a que la *media literacy* es utilizada como sinónimo de otras alfabetizaciones, la NAMLE ofrece algunas características y definiciones de ésta para fijar su posición:

⁴⁰ información obtenida del sitio de la NAMLE: <http://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> (Consultado el 20 de marzo de 2015). Traducción propia.

- Por medios se refiere a todas las formas, electrónicas, digitales, impresas o artísticas, para transmitir un mensaje.
- Alfabetización es la habilidad para codificar y decodificar símbolos y para sintetizar y analizar mensajes.
- *Media literacy* es la habilidad para codificar y decodificar símbolos transmitidos a través de los medios, y la habilidad para sintetizar, analizar y producir mensajes a través de los medios.
- *Media education* es el estudio de los medios, incluyendo experiencias sobre producción en medios.
- *Media literacy education* es el campo educacional dedicado a la enseñanza de habilidades asociadas con la *media literacy*.

Una definición más amplia de *media literacy* propuesta por la NAMLE es: la capacidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar información en una variedad de formas. La *media literacy* es interdisciplinaria por naturaleza. Así mismo, la *media literacy* representa una respuesta necesaria, inevitable y realista al complejo y siempre cambiante entorno comunicativo y tecnológico que nos rodea.

La NAMLE señala que el impacto de la *media literacy* comprende la toma de decisiones no solo en el aula, sino en el ámbito profesional y en el ejercicio de ciudadanía. Así mismo, se trata de dotar de recursos que conviertan a las personas en consumidores responsables y conscientes, que entiendan que los mensajes de los sistemas de información y entretenimiento afectan la forma de pensar, actuar y sentir de las personas. Finalmente, la NAMLE recalca que la *media literacy* no es un movimiento anti-medios, sino que trata de plantear preguntas críticas sobre el impacto de los medios de comunicación y la tecnología, y agrupar a individuos, asociaciones, docentes, promotores de salud, consumidores, y a la ciudadanía en general, para generar una forma más “inteligente” de entender nuestro entorno mediático.

Con base en la revisión de las experiencias de EPM en Canadá y Estados Unidos, puede establecerse que las grandes aportaciones de ambos países han sido, sobre todo en el caso de Canadá, la incorporación y transversalización de la EPM a los programas de educación básica. Así mismo, es de notar la creación de asociaciones civiles que dialogan con centros de investigación de universidades, lo cual evidencia la importancia del trabajo

en red. La aportación de Estados Unidos es diferenciar conceptos y niveles de incidencia.

Vayamos ahora al sur del continente para identificar las aportaciones desde Latinoamérica.

2.1.3 Experiencias de EPM en América Latina

En América Latina también se ha discutido sobre la EPM, pero, desde luego, a partir de un contexto con diferencias significativas al europeo y al de Canadá y Estados Unidos.

Debido al contexto histórico y político en América Latina (como es el caso de México), en el que la escasez de gobiernos democráticos ha derivado, entre otras situaciones, en la concentración mediática y en constantes violaciones a la libertad de expresión, la educación para la comunicación se colocó como un punto estratégico: “enseñar a la gente a recibir críticamente los contenidos de los medios se transformó en un tema importante para la investigación” (Crovi y Garay, 2011, p. 127).

Así mismo, el debate en América Latina, quizá con excepción de México, ha estado influido por la Iglesia, en especial por los planteamientos de la Teología de la Liberación, además por el pensamiento pedagógico y filosófico de Paulo Freire. Gran parte de lo que estuvo en juego en la discusión sobre EPM en Latinoamérica ha sido “el derecho de los sujetos, individuales y colectivos, así como el derecho de los pueblos, a decir su palabra a través de los medios de comunicación frente a un emisor minoritario, muchas veces ajeno a las realidades de nuestro continente” (Charles y Orozco, 2005, p. 25).

Diferentes investigaciones y acciones afirmativas se han llevado a cabo desde una perspectiva y posicionamientos latinoamericanos. Luego de la iniciativa de la UNESCO de promover el uso de los medios de comunicación con fines educativos, en 1954, en el marco de la Conferencia General celebrada en Uruguay, se acordó crear un organismo regional con este objetivo, y así en 1956, surgió el Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa, con sede en el Distrito Federal. En 1969, este instituto cambió de nombre y nace el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), adquiriendo además la figura de organismo internacional.

En este tenor, debe mencionarse la creación y participación de otras agrupaciones en América Latina: el Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo (CIESPAL), en Ecuador; la Asociación de Escuelas Radiofónicas (ALER), la Federación Latinoamericana de Periodistas (FELAP), la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación (FELAFACS); el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA), en Chile; el Centro Guarura de Venezuela, y La Crujía, en Argentina (Cárdenas Lorenzo, 2009).

El enfoque de EPM en América Latina contó con un nombre propio: educación para la comunicación o educomunicación. El 1992, la UNICEF, la UNESCO y el CENECA convocaron a especialistas sobre la comunicación, quienes definieron en el manual publicado que la educación para la comunicación o educomunicación:

“incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad” (Cárdenas Lorenzo, 2009, p. 20).

La educación para la comunicación se basa epistemológicamente en la propuesta de Paulo Freire, especialista brasileño sobre temas de Pedagogía. En la clásica obra “Pedagogía del oprimido” (1970), Freire propone un modelo horizontal de educación, basado en el diálogo y el pensamiento crítico. De esta forma, la comunicación juega un papel nodal en la propuesta de Freire, ya que solo el diálogo verdadero conduce al conocimiento, y toda adquisición de conocimiento debe verse como un acto político (Freire, 1970, p. 153).

Otro nombre sobresaliente en materia de educación para la comunicación es el de Mario Kaplún, quien desarrolló el método de Lectura Crítica, basado en la necesidad de tomar conciencia del contenido ideológico de los mensajes de los medios de comunicación; la Lectura Crítica es una “hermenéutica de los medios: los somete a sospecha”, por lo cual debe ponerse en marcha un método activo, gradual, audiovisual, sencillo y vivencial (Kaplún, 1992, citado por Aguaded Gómez, 1995, p. 33).

Kaplún señala que los mensajes y su lectura es apenas el inicio de un complejo proceso:

“El mensaje no culmina con su difusión, sino que es entonces cuando realmente comienza su vida; esto es, cuando sus destinatarios empiezan a reflexionarlo, a discutirlo, a hacerlo suyo, a aplicarlo. Un mensaje que no sea completado, enriquecido, recreado, asumido por aquellos a quienes está destinado, es un poco un esfuerzo caído en el vacío. Nuestros mensajes no son fines en sí mismos sino medios; instrumentos para suscitar procesos”. (Kaplún, 1992, citado por Aguaded Gómez, 1995, p. 33).

Paralelamente a las aportaciones de Freire y Kaplún, en los años ochenta se observa una alta actividad en materia de educación para la comunicación al interior de las universidades y agrupaciones latinoamericanas, tal como lo señala Ignacio Aguaded (1995) en la sistematización histórica que elaboró sobre propuestas de EPM en América Latina.

El prolífico trabajo de los años ochenta en América Latina se desdibujó en la década siguiente debido a las crisis económicas y políticas de la región. No obstante, Ismar Oliveira reconoce tres posturas de la educación para la comunicación en América Latina durante los años noventa:

- a) “La vertiente funcional-moralista de control sobre la recepción de mensajes, con una determinada visión ética de los medios y la sociedad.
- b) La funcional-estructuro-culturalista de educación formal para la codificación de imágenes y mensajes.
- c) La corriente dialéctico-inductivo-popular de educación para la comunicación, comprometida con segmentos mayoritarios y empobrecidos de la América Latina y de indudable empuje en las experiencias latinoamericanas de Educación para los Medios, como se comprueba en el análisis de algunos de los programas y grupos que siguen trabajando en la actualidad” (Oliveira, 1994, citado por Aguaded López, 1995, p. 26).

Durante este periodo, son notables la iniciativa “Activos y creativos con los medios de comunicación”, de la Universidad Industrial de Santander, en Colombia, y el Proyecto de Investigación y Sistematización en Educación para los Medios, de la Universidad de la República, en Uruguay. La primera pretendía promover una “lectura dinámica” por parte de

la niñez hacia los medios, y el segundo, retomar las experiencias previas de educación para la comunicación en Latinoamérica y adecuarlas al contexto uruguayo” (Oliveira, 1994, citado por Aguaded López, 1995, p. 27).

Al hablar de las aportaciones sobre educación para la comunicación en América Latina, no puede soslayarse el trabajo de Mercedes Charles y Guillermo Orozco en México.

Mercedes Charles y Guillermo Orozco se refieren a la educación para la comunicación como una corriente propositiva que incluye tanto planteamientos teóricos como experiencias concretas, que ha sido denominada de múltiples maneras: alfabetización para los medios, educación para los medios, recepción crítica, lectura crítica, recepción activa o recepción participativa. Estas denominaciones implican diversos supuestos teóricos, objetivos y metodologías, de aquí que sus posibilidades e implicaciones presenten variaciones.

Estos investigadores llaman a dichas propuestas *educación para la recepción* (ER) y lo definen como “la preocupación por hacer que los sujetos receptores, individuales y colectivos, tomen distancia de los medios de comunicación y sus mensajes, que les permita ser más reflexivos, críticos y, por tanto, independientes y creativos; esto es, que les permita reconocer y asumir su papel activo en el proceso de la comunicación”. (Charles y Orozco, 2005, p. 23).

Esta definición es importante porque integra toda la discusión y reflexión sobre EPM alrededor del mundo⁴¹, además de introducir la necesidad de un papel activo dentro del proceso de comunicación:

“El avance teórico que se alcanza en estos estudios críticos radica en la consideración del receptor como un sujeto activo, determinado socioculturalmente, y capaz de crear, recrear y negociar los contenidos de los mensajes provenientes de los medios de comunicación. El receptor deja de ser considerado ‘víctima’ de los medios y se transforma en protagonista a través de la creación de nuevos significados y de la inserción de éstos en la cultura cotidiana en la que está inmerso”

⁴¹ La edición del libro “Hacia una lectura crítica de los medios”, de Charles y Orozco, que se utiliza en esta investigación es de 2005, sin embargo, la primera edición apareció en 1987.

(Charles y Orozco, 2005, pp. 22-23).

Hay un par de hechos relevantes sobre EPM en América Latina durante los años recientes. En 2001 salió al aire en Nicaragua la serie “Sexto Sentido”, producida por la organización feminista “Puntos de Encuentro”. De acuerdo con el sitio web de la organización⁴², dos de las guionistas y la productora ejecutiva de la serie eran integrantes activas de la Red de Mujeres contra la Violencia y desde el inicio de “Sexto Sentido”, tuvieron como objetivo problematizar la violencia contra las mujeres. Gracias a la serie se dio a conocer masivamente la ley 230 contra la violencia doméstica; además, “Sexto Sentido” colocó en la mirada pública temas sobre la diversidad y disidencia sexual. Esta experiencia evidencia el impacto e influencia de los medios de comunicación en la promoción del empoderamiento de las mujeres y otros grupos sociales.

Finalmente, en diciembre de 2014 se realizó en el Distrito Federal el “Foro de Alfabetización Mediática e Informativa de América Latina y El Caribe”, auspiciado por la UNESCO, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Uno de los objetivos principales del foro fue elaborar el Capítulo Latinoamericano y del Caribe de la Alianza Global para la Alfabetización Mediática e Informativa (GAPMIL, por sus siglas en inglés, y de la que se hablará en el siguiente apartado) y lanzar el Observatorio Latinoamericano y del Caribe en Alfabetización Mediática e Informativa (MIL). Este encuentro representó un esfuerzo importante, reunió a 62 especialistas de distintas partes del mundo y puede ser el inicio de la interlocución entre especialistas de América Latina con especialistas de Europa y Medio Oriente.

La gran aportación de América Latina en materia de EPM es que le otorgó un cariz político y emancipatorio. Y es que al ser la región con mayor desigualdad en el mundo y una de las que presenta mayor concentración mediática⁴³ (UNESCO, 2014), las preocupaciones se ubican en construir ejercicios pragmáticos de liberación. Es importante señalar que, debido a la falta de diálogo con el Estado, buena parte de los proyectos de EPM en América Latina

⁴² Toda la información y experiencias sistematizadas sobre la serie pueden encontrarse en los links: <http://www.puntosdeencuentro.org/medios/tv-y-videos-tematicos/> y <http://www.sextoentendotv.org>

⁴³ La concentración mediática o cocentración en la propiedad de medios implica que los medios comerciales están en manos de pocos concesionarios, lo cual genera uniformidad (hegemónica) en los contenidos y agendas de información, poniendo en riesgo la diversidad, la libertad de expresión y la democracia (UNESCO, 2014, p. 12).

se realizan desde espacios alternativos o de resistencia, y tal vez no contamos con una sistematización proporcional a la cantidad de propuestas. Así mismo, por el impacto e influencia del pensamiento de izquierda en la región, es presumible que se desdibuje la especificidad de derechos e intereses estratégicos. La colectividad debe usarse como herramienta política y de transformación, pero no sin historizar y problematizar la condición, situación y posición de género de las y los sujetos que la componen.

Lo anterior no es un asunto exclusivo de las propuestas en América Latina; de hecho, y a pesar de que se hace mención del género en las propuestas y aproximaciones de Europa occidental, Canadá y Estados Unidos, no se hace una mención específica de las relaciones, históricas y estructurales, de dominación entre mujeres y hombres. Ese dejo de aparente neutralidad no permite que se conciban espacios exclusivos de niñas y mujeres en los que experimenten procesos de empoderamiento, ni tampoco que se considere al género no solo como la valoración cultural de la diferencia sexual, sino como una categoría relacional de análisis. Esto evidencia la ausencia de otra categoría de análisis elemental para la perspectiva de género feminista, es decir, el patriarcado. Si bien los medios masivos de comunicación, en su papel de industrias, responden a intereses económicos y políticos, desde la perspectiva de género feminista no puede dejar de puntualizarse que dichos intereses económicos y políticos se gestan desde el patriarcado, un sistema social estructurado a partir de las relaciones de dominación, que cuenta con instituciones que reproducen y reafirman su ideología, como, por ejemplo, los medios masivos de comunicación (Frías, 2008, p. 86).

2.2 Esfuerzos por unificar conceptos y criterios: ¿aún insuficientes?

Desde luego que las propuestas y discusiones presentadas a lo largo de este capítulo no son las únicas, ni fueron presentadas con el afán de hacerlas pasar por superiores frente a otras. Este es tan solo un breve recorrido por las preocupaciones y aproximaciones generales en torno a la EPM. La complejidad de la dinámica social evidencia la necesidad de miradas más integrales, sensibles y críticas.

En los últimos cinco años, la UNESCO ha realizado importantes esfuerzos por impulsar marcos comunes entre los Estados miembros de la ONU. Por ejemplo, durante el Foro Mundial para colaboraciones en Alfabetización mediática e informacional, realizado en

Nigeria en junio de 2013, fue lanzada la *Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy* (GAPMIL)⁴⁴, la cual fue nombrada en español “Alianza Mundial en colaboraciones en Alfabetización mediática e informacional”.

Alton Grizzle (2014, p. 256, traducción propia), uno de los especialistas que encabezan la Alianza, explica que la UNESCO ha tratado de crear un punto de convergencia entre el campo de la media literacy y la information literacy (MIL, por sus siglas en inglés)⁴⁵. La MIL, entendida como un concepto compuesto, engloba competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que dotarán a la ciudadanía de:

- Reconocer y articular la necesidad de la información y los medios de comunicación.
- Entender el papel y funciones de los medios y otros proveedores de información, incluyendo Internet, en las sociedades democráticas.
- Entender las condiciones bajo las cuales estas funciones pueden ser cumplidas.
- Localizar y acceder a información relevante.
- Evaluar críticamente la información y el contenido de los medios, y de otros proveedores de información, en términos de autoridad, credibilidad, propósitos, oportunidades y riesgos potenciales.
- Extraer y organizar información y el contenido mediático.
- Sintetizar ideas abstraídas del contenido mediático.
- Usar la información de manera ética y responsable y compartirla con las audiencias posibles mediante los medios apropiados.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación para procesar información y producir contenidos.
- Comprometerse en la promoción de la libertad de expresión, el diálogo intercultural, la participación democrática, la igualdad de género y posicionarse frente a cualquier tipo de desigualdad.

⁴⁴ Véase el sitio web de la UNESCO para información detallada de la GAPMIL: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

⁴⁵ Grizzle utiliza la definición de *media literacy* e *information literacy* propuestas por la *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE), la cual fue referida en el apartado de este capítulo sobre aproximaciones de EPM en Canadá y Estados Unidos.

Grizzle (2014, p. 263) señala que, a pesar de la aparición y proliferación de nuevas tecnologías de comunicación, se observa aún la reproducción de estereotipos de género y otro tipo de desigualdades. No obstante, los medios de comunicación, incluido Internet, tienen gran potencial para erradicar la desigualdad de género, por lo cual es necesario crear aproximaciones de MIL con perspectiva de género dirigidas a mujeres y hombres, a niñas y a niños.

Para Grizzle (2014, pp. 269-274, traducción propia), un enfoque de MIL con perspectiva de género debe incluir las siguientes competencias y desempeños:

Competencias de MIL	MIL como una herramienta de empoderamiento para la igualdad de género que permita a toda la ciudadanía:
Reconocer y articular la necesidad de la información y los medios de comunicación.	<p>Reconocer que debe haber información sobre las mujeres/niñas y los hombres/niños en los medios los libros y la Historia.</p> <p>Identificar la ausencia de cierto tipo de información sobre las mujeres, por ejemplo, información sobre mujeres poderosas en la historia de la humanidad, o sobre las mujeres líderes de la actualidad.</p> <p>Pedir cifras desagregadas por sexo en reportes sobre el desarrollo, tales como desempleo, acceso a Internet y nuevas tecnologías, etcétera.</p>
Entender el papel y funciones de los medios y otros proveedores de información, incluyendo Internet, en las sociedades democráticas.	Entender el papel y funciones de los medios y otros proveedores de información, incluyendo Internet, para

	<p>ofrecer contrapesos o para reforzar la desigualdad de género.</p> <p>Pedir a los medios y otros proveedores de información hacer transparentes y públicas las desigualdades de género al interior de su estructura.</p> <p>Empujar por la diversidad en los medios y otros proveedores de información.</p>
<p>Entender las condiciones bajo las cuales estas funciones pueden ser cumplidas.</p>	<p>Defender la libertad de expresión, la libertad de prensa y el derecho a expresarse libremente sin temor a la discriminación por razones de género.</p>
<p>Localizar y acceder a información relevante.</p>	<p>Buscar y recuperar información y conocimientos sobre el género.</p> <p>Acceder a la información pública relacionada con igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres.</p> <p>Participar activamente en el ciclo de vida de la información, desde el levantamiento de datos, el tratamiento y la difusión, y además, promover la participación de las mujeres en dicho proceso.</p>
<p>Evaluar críticamente la información y el contenido de los medios, y de otros proveedores de información, en términos de autoridad, credibilidad, propósitos, oportunidades y riesgos potenciales.</p>	<p>Deconstruir los mensajes de los medios y analizar información para revelar los vínculos entre sexismo, estereotipos de género, y la promoción de la masculinidad hegemónica.</p> <p>Tener una posición más crítica frente a la información en línea y monitorear prácticas</p>

	en el ciberespacio que vulneran a las mujeres y niñas.
Extraer y organizar información y el contenido mediático.	Basado en experiencias propias, realidades locales e investigación, recoger información relevante sobre los factores que obstaculizan el empoderamiento y la igualdad de género, y utilizar esta información para abrir el diálogo con los agentes sociales involucrados y buscar soluciones.
Sintetizar ideas abstraídas del contenido mediático.	
Usar la información de manera ética y responsable y compartirla con las audiencias posibles mediante los medios apropiados.	Sin dejar de reconocer y exigir el derecho a la libertad de expresión, aceptar que los derechos nos llevan a adquirir responsabilidades, por ejemplo, la responsabilidad de no difundir información falsa o que instigue al odio y a la discriminación por razones de género.
Utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación para procesar información y producir contenidos.	Adquirir agencia en la producción de información y contenido (en línea o no) basado en las competencias de la MIL, contenido relacionado con la realidad de las mujeres y las niñas, y que desafíe los estereotipos de género. Desarrollar y difundir contenidos que incidan en la igualdad de género, basado en las experiencias propias de quien los crea y de su comunidad.
Comprometerse en la promoción de la libertad de expresión, el diálogo intercultural, la participación democrática, la igualdad de género y posicionarse frente a cualquier tipo de desigualdad.	Acceder y participar en los principales medios de comunicación (públicos o privados), en medios comunitarios, por Internet, visibilizándolos como una fuente de información viable y efectivos defensores de la igualdad de género, además de un espacio para la participación

	de las mujeres en procesos democráticos y expresiones culturales.
--	---

La propuesta de Grizzle puede resultar útil porque desglosa una serie de habilidades que deben desarrollar las personas para promover el empoderamiento de las mujeres a través de la alfabetización mediática e informacional, sin embargo, no incluye los procesos internos, desde la subjetividad, que las mujeres deben experimentar al empoderarse. Por otro lado, las competencias están dirigidas a todas las personas, pasando por alto la desigualdad estructural, así como las necesidades y limitaciones de cada región del mundo.

Y sobre dirigir las competencias sin la diferenciación por sexo (y otras condiciones socioculturales como la edad, la etnia, la clase, etcétera) las coloca en una neutralidad que puede tornarse riesgosa y limitante para evidenciar que la desigualdad entre mujeres y hombres prevalece, y que no nos apropiamos y desempeñamos en los espacios simbólicos y materiales de la misma forma, debido a los procesos de socialización y al acceso a recursos y derechos. Por eso la necesidad de historizar a las sujetas y sujetos a partir de su condición, situación y posición de género.

Por otro lado, si bien en la propuesta de Grizzle se utiliza los conceptos “empoderamiento de las mujeres” y “género”, no se ponderan como categorías de análisis. En el caso de “empoderamiento de las mujeres”, se utiliza como una meta, y que si bien lo es, desde la perspectiva de género feminista, se considera que las mujeres deben trabajar en grupos exclusivos para ellas, bajo el principio de equidad, para luego impulsar acciones colectivas (incluso para sus comunidades), es decir, el empoderamiento de las mujeres como categoría de análisis, proceso, objetivo y meta contempla en todo momento el análisis de las relaciones de poder intergenéricas e, incluso, las intragenéricas.

Otra categoría de análisis que no está presente en la propuesta de Grizzle es “patriarcado”, lo cual soslaya el papel de los medios masivos de comunicación como extensiones del sistema patriarcal, y también, deja fuera fenómenos sociales, económicos y políticos como la concentración mediática (o de propiedad de medios), o violaciones a derechos humanos, como la falta de acceso a la información pública, o las desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales por parte del Estado de comunicadoras y comunicadores, además de los obstáculos para acceder a la justicia.

Así mismo, debe problematizarse el concepto de “alfabetización”, ya que éste abarca adquirir una serie de habilidades, pero se entiende como un proceso acabado, y la comprensión sobre los medios masivos de comunicación es una tarea que debe realizarse a lo largo de la vida, porque involucra la representación de fenómenos sociales, culturales, económicos, políticos derivados de procesos inacabados. Vale la pena retomar la reflexión de Divina Frau-Meigs sobre las diferencias entre alfabetización y educación, planteada al inicio de este capítulo:

“Educación es diferente y algo más extenso que alfabetización. Educación es un proceso a lo largo de la vida y es un resultado, mientras que la alfabetización corresponde a los medios operacionales y a las habilidades necesarias para adquirir educación” (Frau-Meigs, 2011, p. 342).

La propuesta de Grizzle y la UNESCO apunta algunas de las metas, y la forma en la que se llegará a ellas será trazada por diversos agentes sociales, algunos en diálogo con el Estado; otros, en donde la construcción de la ciudadanía presente atrasos y violaciones a los derechos humanos, será a través de redes ciudadanas, académicas y de activistas, teniendo presente siempre la responsabilidad del Estado en esta tarea.

Pero, una vez más, se subraya que si se recurre a categorías de la teoría feminista, es necesario, en el afán de mantener una línea ontológica, epistemológica, teórica, metodológica, ética y política, transversalizar la perspectiva de género feminista en las investigaciones y propuestas. Recordemos el apunte de Marcela Lagarde (expuesto en la introducción de esta investigación) sobre el riesgo de “endulcorar” la categoría “género”. Por eso la necesidad de crear propuestas de EPM con perspectiva de género feminista y preguntarnos qué acciones están pendientes.

Resumen del capítulo

- Existen, de acuerdo con Charles y Orozco (2005), al menos siete enfoques sobre EPM. Todos guardan su particularidad, pero el punto de convergencia es desarrollar habilidades que permitan leer y analizar a los medios de comunicación desde una perspectiva no tradicional.

- En Europa, el trabajo de Len Masterman y de David Buckingham fueron referentes conceptuales clave para delinear acciones y marcos comunes. En Canadá y Estados Unidos es notable la participación de asociaciones civiles y de académicas como Renee Hobbs. La línea de EPM en América Latina se basa principalmente en el trabajo de Paulo Freire y de Mario Kaplún.
- En los países europeos y americanos occidentales, la EPM ha sido introducida principalmente al currículo escolar, mientras que en América Latina, además del contexto escolar, la EPM ha sido propuesta por centros de estudio universitarios y por organizaciones civiles como un espacio emancipatorio y liberador fuera del contexto escolar.
- De acuerdo con lo revisado, la desigualdad de género y el empoderamiento de las mujeres no ha sido un tema prioritario en la mayoría de las propuestas de EPM alrededor del mundo. Aunque el concepto de “género” está presente, no es valorado como categoría relacional de análisis propia de la teoría feminista, y se corre el riesgo de que dichas propuestas desdibujen la desigualdad entre mujeres y hombres. Esa es una razón que da pertinencia académica y política a la creación de propuestas feministas de EPM.
- Debido a que la promoción del empoderamiento de las mujeres es un tema prioritario en las agendas de los organismos internacionales, la UNESCO lanzó la Alianza Global para la Alfabetización Mediática e Informativa (GAPMIL, por sus siglas en inglés) con el fin de unificar criterios y ejes de acción y crear interlocución entre las diversas regiones del mundo, y así, entre otras acciones, promover el empoderamiento de las mujeres.
- Alton Grizzle, uno de los coordinadores de la GAPMIL, desglosó el conjunto de habilidades para promover el empoderamiento de las mujeres a partir de la alfabetización mediática e informativa, sin embargo, la tarea demanda una reflexión y problematización más profunda, desde la perspectiva de género feminista, y la intervención y acción de distintos agentes sociales.

Referencias

Aguaded Gómez, I. (coord.) (1995). Educación y Medios en el Contexto Iberoamericano. España: Universidad de Huelva.

A Guide to Effective Literacy Instruction, Grades 4 to 6. En:

http://www.eworkshop.on.ca/edu/resources/guides/Guide_Lit_456_Vol_1_Pt1_Junior_Learner.pdf

Bernabeu Morón, N. (2011): Alfabetización mediática y competencias básicas. Gobierno de España: Ministerio de Educación.

Buckingham, D. (2007). Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture. Cambridge: Polity Press.

Cárdenas Lorenzo, L. (2009). Comunicación el desarrollo para y construcción de ciudadanía. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Carta Europea para la Alfabetización en Medios. En:

<http://www.euromedialiteracy.eu/charter.php?id=6>

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo (2005): Hacia una lectura crítica de los medios. México: Trillas, sexta reimpresión.

Crovi, D. y Garay, M. (2011). Comunicación y Educación. En Vega Montiel, A. (coordinadora): La comunicación en México. Una agenda de investigación. México: CEIICH, UNAM.

Declaración de Grünwald. En:

http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

Declaración de Alejandría. En: <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>

Declaración de París. En:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declarati on.pdf

Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. En:

<http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>

Frau-Meigs, D. (2011). Media matters in the cultural contradict of the "information society". Towards a human rights-based governance. Council of Europe Publishing.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. En:

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

Grizzle, A., (2014). Enlisting media and information literacy for gender equality and women's empowerment. En Vega Montiel, A. (ed.) Media Gender: A Scholarly Agenda for the Global Alliance on Media and Gender, UNESCO.

Hobbs, Renee y David Cooper (2013): Discovering Media Literacy. Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School. Estados Unidos, Corwin (edición E-book).

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. En: <http://www.medialit.org/reading-room/seven-great-debates-media-literacy-movement-circa-2001>

Kaplún, M. (2002): Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular). La Habana: Editorial Caminos.

Lacayo, V., y Singhal, A., (2011). Medios que mueven. Entretenimiento Educativo para el cambio social. Oxfam.

Livingstone, S., et. al. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies. En Coiro, J., et. al. (ed.) Handbook of research on new literacies. New York: Routledge, pp. 103-132.

Martínez Zarandona, I. Tres pilares de la educación para los medios. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. En: <http://www2.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artirene.htm>

Masterman, L. (1994). La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Masterman, L. (1989). Media Awareness Education: Eighteen Basic Principles. En: <http://www.medialit.org/reading-room/media-awareness-education-eighteen-basic-principles>

Mc Bride, S., et. al. (1993). Un solo mundo. Comunicación e información en nuestro tiempo. México, FCE.

Media Literacy defined. En: <http://name.net/publications/media-literacy-definitions/>

Capítulo 3. Hacia una propuesta de educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista (PEGF)

Introducción

En los capítulos previos a éste se hizo una revisión de los dos ejes teóricos y conceptuales de esta investigación: el empoderamiento de las mujeres y la educación para los medios (EPM). Al final del capítulo dos se reflexionó sobre las acciones y enfoques pendientes para que exista una convergencia real entre el empoderamiento de las mujeres y la EPM. La bisagra es la perspectiva de género feminista (PEGF). En este capítulo se explicará en qué consiste dicha unión de ejes teórico-metodológicos, además de describir las etapas propuestas en esta investigación para un proceso de EPM con PEGF: Diagnóstico de las representaciones mediáticas; contextualización de las sujetas; formación, y seguimiento.

Pero, dada su función como alternativa emancipatoria, la EPM no puede estar exenta del paradigma de los derechos humanos, por lo cual este capítulo inicia reflexionando cómo la EPM tiene ejes de acción acordes con las de los derechos humanos de las mujeres. Justamente, esta revisión reafirma la condición ética (filosófica) y política de la EPM, y abre la posibilidad de que se generen programas y políticas públicas que armonicen con el marco normativo y jurídico de los Estados miembro de la ONU, es decir, la EMP no es una especie de dádiva y puede ponderarse como un derecho que se articula con otros, o como una clave para acceder a otros derechos y recursos.

Posteriormente, como parte de la búsqueda de respuestas y experiencias esclarecedoras y aleccionadoras, se presenta el estado del arte sobre investigaciones y proyectos que combinan la EPM y la perspectiva de género feminista, o que consideran al género como una variable de análisis. Esta revisión fue útil para identificar lo ya realizado, lo que puede hacerse, y lo que es probable y viable de realizar. A manera de sistematización, se incluyen, primero, trabajos que han abordado la recepción crítica de contenidos mediáticos y, en segundo lugar, experiencias en la promoción del papel de las mujeres y niñas como productoras de contenidos.

Este capítulo incluye también la descripción de tres elementos metodológicos indispensables para esta propuesta de EPM con PEGF: la Investigación Acción Feminista (IAF), la pedagogía crítica feminista, y los grupos de autoconciencia feministas.

3.1 Los derechos humanos de las mujeres y la EPM

Divina Frau-Meigs (2011, p. 342) señala que la EPM y el paradigma de los derechos humanos pueden estar unidos en un proceso de reforzamiento mutuo. Las herramientas y el pensamiento crítico desarrollado por la EPM puede ser una manera de formar a una ciudadanía libre e informada, así mismo, dentro de la EPM debe estar contemplada la educación en derechos humanos.

Además, la EPM puede transversalizarse con derechos humanos de grupos sociales específicos: “Las mujeres pueden usar los tratados y declaraciones internacionales creadas por las Naciones Unidas que exijan a los Estados miembros tomar medidas, como la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979, CEDAW, por sus siglas en inglés), o la Plataforma de Acción de Beijing (1995)” (Frau-Meigs, 2011, p. 108).

Otro elemento a notar es que en ninguno de los documentos y declaraciones citados en materia de EPM se hace mención particular acerca de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, además de la forma en la que los medios masivos reafirman la desigualdad y estereotipos de género.

Es indispensable señalar que todos los instrumentos y convenciones derivados de acciones afirmativas para el adelanto de las mujeres apuntan a la necesidad de visibilizarlo como una tarea colectiva que impactará positivamente, incluso, en las condiciones de vida de los hombres. Estos documentos también han señalado la complejidad propia de la erradicación de la discriminación y la violencia contra las mujeres y por eso es completamente pertinente visibilizar la especificidad de los derechos humanos de las mujeres.

Veamos cómo cada documento en materia de derechos humanos de las mujeres proporciona elementos para afirmar que la EPM es una herramienta para el empoderamiento de las mujeres.

La CEDAW dicta en su artículo 3 que los Estados Partes:

“tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre”.

Con base en eso, la EPM estaría ubicada dentro de los derechos humanos culturales, ya que responde al derecho que todas las personas poseemos a la educación, formal o informal, a lo largo de nuestra vida.

En el inciso b del artículo 6, la Convención Belém Do Para reconoce el derecho humano de las mujeres a ser valoradas y educadas libres de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad y subordinación.

Así mismo, en el inciso b del artículo 8, la Belém Do Para dice que los Estados Partes deben:

“modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, incluyendo el diseño de programas de educación formales y no formales apropiados a todo nivel del proceso educativo, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los géneros o en los papeles estereotipados para el hombre y la mujer que legitimizan (sic) o exacerban la violencia contra la mujer”.

Recordemos que la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer se llevó a cabo en 1995 en Beijing, y recogió el trabajo ya realizado en la CEDAW y en la Belén Do Pará a través de la Plataforma de Acción (p. 49), en la que se establece sobre el derecho humano de las mujeres a la educación lo siguiente:

“La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y la obtención de educación son necesarias para que más mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de la mujer es importante para mejorar la salud, la nutrición y la educación en la familia, así como para habilitar a la mujer para participar en la adopción de decisiones en la sociedad. Ha quedado demostrado que la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible”.

A la par, la Plataforma de Acción (p. 51) reconoce el papel de los medios como agentes de socialización:

“Los medios de difusión son un importante medio de educación. Los educadores y las instituciones gubernamentales y no gubernamentales pueden utilizar los medios de comunicación como un instrumento de enseñanza para el adelanto de la mujer y para el desarrollo. La educación y los sistemas de información computadorizados se están convirtiendo en elementos cada vez más importantes del aprendizaje y de la difusión de conocimientos. La televisión, en particular, influye en mayor medida en los jóvenes, por lo que ofrece la posibilidad de forjar valores, actitudes y percepciones en las mujeres y en las niñas de formas tanto positivas como negativas. Por consiguiente, es fundamental que los educadores desarrollen el juicio crítico y la capacidad analítica de sus alumnos”.

Más adelante, se presentan medidas específicas que los gobiernos deben adoptar para vigilar y garantizar que los medios de comunicación contribuyan al desarrollo humano de las mujeres:

- a) “Fomentar la educación, la capacitación y el empleo de la mujer a fin de promover y asegurar su igual acceso a todas las esferas y niveles de los medios de difusión;

- b) Fomentar la investigación de todos los aspectos de la imagen de la mujer en los medios de difusión para determinar las esferas que requieren atención y acción y examinar las actuales políticas de difusión con miras a integrar una perspectiva de género;
- c) Promover la participación plena y equitativa de la mujer en los medios de difusión, incluida la participación en la gestión, la producción de programas, la educación, la capacitación y la investigación;
- d) Procurar que se distribuyan equitativamente los nombramientos de mujeres y hombres en todos los órganos consultivos, de gestión, de reglamentación o de supervisión, incluidos los relacionados con los medios de difusión privados y estatales o públicos;
- e) Alentar a esos órganos, en la medida en que ello no atente contra la libertad de expresión, a que aumenten el número de programas destinados a la mujer y realizados por mujeres, para velar por que las necesidades y los problemas de la mujer se traten en forma apropiada;
- f) Estimular y reconocer las redes de comunicación de mujeres, entre ellas las redes electrónicas y otras nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación, como medio para la difusión de información y el intercambio de ideas, incluso en el plano internacional, y brindar apoyo a los grupos de mujeres que participan en todos los ámbitos de los medios de difusión y de los sistemas de comunicación a ese efecto;
- g) Alentar la utilización creativa de programas en los medios de difusión nacionales, y proporcionar medios o incentivos a ese efecto, con miras a divulgar información sobre las diversas formas culturales de la población autóctona, y el desarrollo de los aspectos sociales y educacionales conexos en el marco del derecho nacional;
- h) Garantizar la libertad de los medios de difusión y su protección subsiguiente dentro del marco del derecho nacional y alentar, de manera compatible con la libertad de expresión, la participación positiva de los medios de difusión en las cuestiones sociales y de desarrollo” (Plataforma de Acción, pp. 172-173).

En el mismo documento existen también medidas que han de adoptar los sistemas de difusión nacionales e internacionales:

- a) “Elaborar, en la medida en que ello no atente contra la libertad de expresión, mecanismos reglamentarios, incluidos los voluntarios, que permitan a los sistemas de comunicaciones internacionales y a los medios de difusión presentar una imagen equilibrada y diferenciada de la mujer y que fomenten una mayor participación de la mujer y el hombre en las esferas de la producción y la adopción de decisiones” (Plataforma de Acción, p. 173).

Y por último, se presentan medidas que han de adoptar las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones profesionales de difusión:

- a) “Estimular la creación de grupos de control que puedan vigilar a los medios de difusión y celebrar consultas con ellos a fin de velar porque las necesidades y los problemas de la mujer se reflejen en forma apropiada;
- b) Capacitar a la mujer para que pueda utilizar mejor la tecnología de la información aplicada a la comunicación y a los medios de difusión, incluso en el plano internacional;
- c) Crear redes entre las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones femeninas (sic) y las organizaciones de difusión profesionales y elaborar programas de información para esas organizaciones, a fin de que se reconozcan las necesidades concretas de la mujer en los medios de difusión, y facilitar una mayor participación de la mujer en la comunicación, en particular en el plano internacional, en apoyo del diálogo Sur-Sur y Norte-Norte entre esas organizaciones con miras, entre otras cosas, a promover los derechos humanos de la mujer y la igualdad entre la mujer y el hombre;
- i) Alentar al sector de los medios de difusión y a las instituciones de enseñanza y de capacitación en materia de medios de difusión a que elaboren, en los idiomas apropiados, formas de difusión destinadas a los grupos tradicionales autóctonos y a

otros grupos étnicos, tales como la narración, el teatro, la poesía y el canto, que reflejen sus culturas y a que utilicen esas formas de comunicación para difundir información sobre cuestiones sociales y de desarrollo” (Plataforma de Acción, pp. 174-175).

De esta forma, la EPM debe entenderse como una de las acciones positivas que las mujeres requieren para su desarrollo humano. Entonces, la EPM está sustentada por los documentos internacionales que promueven los derechos humanos de las mujeres, como la CEDAW, la Convención Belém Do Pará y la Plataforma de Acción de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.

Los esfuerzos por promover y vigilar el cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres y las niñas no se reduce a las convenciones citadas. En 1994 se realizó en Bangkok el Encuentro Mundial “La Comunicación como fuente de poder para las Mujeres”, organizado por la Asociación Mundial para las Comunicaciones Cristianas (WACC), ISIS Internacional, Manila, y el Centro de la Tribuna de la Mujer con sede en Nueva York, y en el que participaron alrededor de 400 comunicadoras de 80 países. Durante el evento, se discutieron y establecieron las siguientes estrategias:

- Fortalecer los medios de comunicación populares y en particular, de las mujeres, incluyendo los cuentos, las artes visuales y teatrales que aporten a la construcción de los conocimientos, la sabiduría y la creatividad de los pueblos.
- La integración de valores humanistas en nuestros trabajos, tales como la armonía con la naturaleza, la cooperación, el cuidado, el amor y la compasión, y nuestras luchas por la libertad, a fin de asegurar que nuestras alternativas no se construyan sobre jerárquicas, elitistas y antidemocráticas.
- Metodologías de educación y capacitación para que las organizaciones de mujeres y grupos comunitarios puedan acceder a los medios existentes a fin de poder comunicar efectivamente sus propios mensajes y preocupaciones.
- Mayores oportunidades de capacitación técnica para las mujeres en el área de las comunicaciones.
- La incorporación en la educación y en la capacitación de profesionales de la comunicación, de la perspectiva de género, de la historia local y de la diversidad cultural.

- El desarrollo de planes de estudios nacionales que alienten el pensamiento crítico entre las generaciones futuras mediante la educación formal e informal.
- La ampliación de la investigación y documentación sobre los medios de comunicación desde una perspectiva de género, a niveles locales.
- Promover cabildos y campañas dirigidas a los líderes de opinión y consumidores de medios a fin de crear conciencia pública sobre cómo las problemáticas del desarrollo afectan a las mujeres.
- Fortalecer redes de monitoreo con garantías legales, para garantizar el funcionamiento democrático de los medios.

Es visible que la Declaración de Bangkok visualiza a la educación y sensibilización desde la perspectiva de género como un requisito indispensable para participar en los diversos procesos comunicativos. Dichos procesos de educación se contemplan como formales e informales, relacionados con la incorporación de saberes que permitan acceder a los medios y producir contenidos que fomenten una cultura de paz; justo ahí se encuentra otra convergencia más entre los derechos humanos de las mujeres y la EPM.

Como se mencionó en la introducción de este trabajo, en diciembre de 2013 fue lanzada la Alianza Mundial sobre Medios y Género (GAMAG, por sus siglas en inglés)⁴⁶, a casi 20 años de la publicación de la Plataforma de Acción de Beijing (1995), como parte de los ejercicios de reflexión y análisis posteriores. Una de las disposiciones que la GAMAG propone incluir en los objetivos de desarrollo sostenible post 2015 es “la educación, formación y campañas de alfabetización sobre género y medios”, por lo tanto, la EPM debe concebirse como parte de los derechos humanos de las mujeres y las niñas, como una acción que promueve su empoderamiento y, en este sentido, una sociedad más justa e igualitaria.

¿Existen propuestas de EPM que incorporen la perspectiva de género feminista? ¿De qué forma? A continuación, se presenta el estado del arte realizado sobre investigaciones que haya utilizado los paradigmas señalados, con el fin de discutir las aportaciones y posibles alternativas y temas pendientes.

⁴⁶ Véase el sitio web de la UNESCO para información detallada de la GAMAG: http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/news-and-in-focus-articles/all-news/news/alliance-calls-for-strong-global-gender-and-media-agenda-1/#.VS9G9mQn_Gc

3.2 Propuestas de EPM con perspectiva de género

Mary-Lou Galician es profesora investigadora de la Universidad Estatal de Arizona. Ha centrado su trabajo en la recepción crítica de los productos mediáticos que representan al amor romántico. Precisamente, imparte dos cursos universitarios sobre el tema: *Mass, Media and Society* y *Love and Sex in the Mass Media*. En 1992 inicia con la problematización de la forma en la que los medios masivos representan el amor romántico (con el libro *The Ro-manticization of Love in the Mass Media*). La autora expone (2002) que inició preguntándose acerca de sus propias expectativas no realistas acerca del amor romántico. En 2002 publicó el libro *Sex, Love, and Romance in the Mass Media: Analysis and Criticism of Unrealistic Portrayals and Their Influence*, en el cual propone una metodología de recepción crítica, uno de los pilares de la EPM. Galician no se posiciona como feminista, no obstante, asume que recupera los ejes analíticos de la teoría feminista que evidencian la desigualdad entre mujeres y hombres.

La metodología propuesta inicia con un pequeño cuestionario, en el que se evalúa qué mitos del amor romántico validan las personas que lo realizan, tales como:

- 1.- Tu pareja ideal está cósmicamente predestinada, así que, nada ni nadie podrá separarles.
- 2.- El amor a primera vista existe.
- 3.- Tu alma gemela debe saber qué piensas o sientes sin que tú le digas una sola palabra.
- 4.- Si tu pareja es realmente significativa para ti, el sexo será fácil y maravilloso.
- 5.- Para atrapar y conservar a un hombre, una mujer debe lucir como supermodelo.
- 6.- El hombre nunca debe ser más bajo, débil, joven, o poseer menos dinero y poder que la mujer.
- 7.- El amor de una buena y fiel mujer puede cambiar a un hombre de “bestia” a “príncipe”.
- 8.- Los desacuerdos y peleas significan que un hombre y una mujer se aman apasionadamente.
- 9.- Todo lo que se necesita es amor, así que no importa si tu pareja posee valores muy diferentes a los tuyos.
- 10.- La pareja ideal te completa, satisface tus necesidades y hace tus sueños realidad.
- 11.- En la vida real, las actrices y actores se parecen mucho a las y los personajes que interpretan.

12.- Como los contenidos de los medios masivos no son reales, no afectan la percepción de las personas.

Este cuestionario fue nombrado por su autora *Dr. FUN!’s Mass Media Love Quiz*⁴⁷ y contiene los 12 mitos del amor romántico y medios masivos que, señala Galician, persisten en las culturas occidentales.

Luego de resolver el cuestionario, cada uno de los mitos del amor romántico serán problematizados en función de un proceso de siete pasos:

- 1.- Detección (encontrando/identificando).
- 2.- Descripción (ilustrando/ejemplificando).
- 3.- Deconstrucción (análisis).
- 4.- Diagnóstico (evaluación/crítica).
- 5.- Diseño (reconstrucción/reencuadre).
- 6.- Interrogante (reconsiderar/remediar).
- 7.- Diseminación (difusión/transmisión).

Cabe mencionar que en cada paso del proceso se propone realizar grupos de discusión y la resolución de ejercicios, los cuales se entregan a cada participante, para después compartir en plenaria los resultados. Los grupos con los que ha trabajado Galician han consistido principalmente en estudiantes universitarios, mujeres y hombres. Así mismo, Galician incluye en el proceso de recepción crítica el análisis de películas, series de televisión, canciones, libros y revistas.

El trabajo de Galician es sobresaliente porque muestra que problematizar los contenidos mediáticos, en este caso, aquellos relacionados con la representación del amor romántico, puede ser una vía para la problematización paralela de las creencias y valores de un sistema social estructurado (en este caso, patriarcal).

⁴⁷ El cuestionario está disponible en: <http://www.realisticromance.com/quiz.html>

Por su parte, **Jean Kilbourne**⁴⁸ también ha llevado a cabo investigación y aportaciones notables en el campo de la recepción crítica. Kilbourne es experta en temas de género, salud, adicciones y publicidad. En cuanto a los temas género y salud, su trabajo se ha centrado en la representación de las mujeres en los medios masivos y en la publicidad, y la influencia de ésta en la aparición de trastornos alimentarios, tal como lo problematiza en los documentales *Killing Us Softly: Advertising's Image of Women* y *Still Killing Us Softly*. Así mismo, Kilbourne ha investigado acerca de la hipersexualización de las niñas (*So Sexy, So Soon: The New Sexualized Childhood and What Parents Can Do to Protect Their Kids*, 2008).

Kilbourne hizo los documentales citados con el fin de mostrar cómo en la publicidad las mujeres son representadas mediante manipulaciones tecnológicas, las cuales fomentan estereotipos de género y la hipersexualización de los cuerpos femeninos (de mujeres adultas, adolescentes y de niñas). Kilbourne es conferencista y comparte sus realizaciones cinematográficas en colegios de Estados Unidos, con el objetivo de sensibilizar sobre la desigualdad de género desde edades tempranas. Kilbourne es integrante honoraria (desde 1984) del *Wellesley Centers for Women*, unidad de investigación del Wellesley College, en Massachusetts.

Kilbourne trabaja en colaboración con la *Media Education Foundation*, que funge como distribuidora de los documentales realizados por la autora. Así mismo, Kilbourne aporta evidencias visuales de cómo la publicidad influye en la construcción de la subjetividad de mujeres y hombres, y promueve el culto a un modelo de belleza basado en estereotipos y violencia de género.

Existen otras propuestas de recepción crítica con perspectiva de género, tal es el caso de la investigación de **Yvette Lapayase**, profesora de la Universidad Loyola Marymount, en Los Angeles, California. Su línea de trabajo se centra en la epistemología y teoría feminista, la teoría social y la alfabetización mediática crítica.

En 2013 publicó el estudio que realizó sobre la implementación de un programa de alfabetización mediática con perspectiva de género dirigida a mujeres adolescentes en un

⁴⁸ El sitio web oficial de Kilbourne es: <http://www.jeankilbourne.com/> y en él se encuentra la información citada en este capítulo.

colegio católico (*Going Against the Grain: Gender-specific Media Education in Catholic High Schools*). Se trata de un estudio exploratorio de la experiencia de 11 profesoras luego de orientar sus clases al análisis del contenido de los medios masivos: la reproducción de estereotipos de género, la hipersexualización de las niñas y la cosificación sexual de los cuerpos femeninos.

El estudio exploratorio fue realizado durante 18 meses, mediante grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas, y la pregunta guía de la investigación fue: ¿Cómo las profesoras católicas entienden la influencia de la educación para los medios con perspectiva de género en la experiencia educativa de estudiantes católicas? Las profesoras participantes tomaron previamente un curso sobre diversidad cultural, en el cual se revisaron las propuestas de los estudios culturales, el feminismo, los estudios sobre cine, pedagogías críticas, así como prácticas sobre educación para los medios. Luego de esta capacitación, un grupo de profesoras decidió incorporar la educación para los medios en las aulas. Las docentes provenían de distintos campos disciplinares: historia, ciencias políticas, teología, economía, arte y letras.

En los testimonios recabados (Lapayase, 2012, pp. 215-223), las profesoras participantes manifestaron su satisfacción luego de haber implementado la educación para los medios en sus programas de estudio, ya que:

- Las estudiantes se mostraron entusiasmadas e interesadas en los temas analizados.
- Gracias a los debates y reflexiones colectivas, las estudiantes estructuraron discursos críticos, incrementaron su léxico, y se mostraron sensibles ante la opresión de las mujeres, lo cual fue un buen ejercicio previo al ingreso a la universidad.
- Las profesoras se dieron cuenta de que el análisis de la cultura popular es una herramienta de enseñanza-aprendizaje muy efectiva y elocuente.
- Se establecieron lazos importantes entre las estudiantes y las docentes, ya que se construyó una relación de confianza y cercanía entre ellas.
- De acuerdo con las opiniones de las entrevistadas, problematizar los contenidos de los medios masivos desde una perspectiva feminista contribuye a fomentar valores que el catolicismo contempla, tales como nobleza, solidaridad y la justicia social.

El estudio realizado por Lapayase es importante porque pone de manifiesto la importancia de construir metodologías de educación para los medios dirigidas a mujeres y apegadas a los lineamientos de la perspectiva de género feminista. Así mismo, se observa, a partir de los testimonios recabados, que la educación para los medios con perspectiva de género puede dotar de herramientas y habilidades para problematizar la opresión de género de mujeres y niñas. Por ejemplo, señala una de las profesoras entrevistadas, de 98 estudiantes con quienes se reflexionó y debatió sobre los contenidos de medios masivos, solo tres expresaron estar conformes con su cuerpo, lo cual muestra la alta influencia de estos en la percepción de las mujeres sobre sí mismas.

Por otro lado, el estudio de Lapayase se apega a la teoría del punto de vista, posición epistemológica feminista⁴⁹ que privilegia la experiencia de las y los sujetos situados, es decir, en este caso, la experiencia de mujeres católicas, lo cual evidencia la necesidad de contemplar la especificidad (y al mismo tiempo, diversidad) de las mujeres: ninguna mujer, y su propia experiencia, debe valorarse como superior frente a otra; de hecho, debemos problematizar la categoría “mujer” como un riesgo de homogenizar la experiencias de las mujeres.

En México también se ha realizado investigación sobre recepción crítica desde una perspectiva feminista. A fines de los años ochenta, **Olga Bustos** comenzó a realizar estudios sobre la representación de estereotipos de género en los contenidos mediáticos, así como la forma en la que las audiencias los reciben. Bustos fue pionera en México en la revisión crítica de los contenidos mediáticos desde la perspectiva de género; inició analizando telenovelas y posteriormente se centró en la influencia de la publicidad sexista en la aparición de trastornos alimentarios en adolescentes.

El 2011 Bustos inició con la investigación llamada “Género, publicidad e imagen corporal. La formación de audiencias críticas en la prevención de trastornos alimentarios”, la cual tenía por objetivo “indagar la influencia de los medios de comunicación en el grado de satisfacción o insatisfacción con la imagen corporal, así como su incidencia en los trastornos

⁴⁹Posicionamiento que identifica una situación social particular como epistemológicamente privilegiada (Blázquez, 2010: 29). Sandra Harding, una de las representantes más importantes de la teoría del punto de vista, propone sustituir la objetividad débil de la investigación no feminista por una objetividad fuerte, en la que se requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento (Harding, 2004, p. 26).

alimentarios (Bustos, 2011).

La investigación constó en dos etapas y se propuso trabajar con adolescentes estudiantes (mujeres y hombres) de Bachillerato en la Ciudad de México. La primera fase se orientó en:

“indagar la relación que existía entre la identificación o aprobación de los estereotipos de género proyectados por las y los modelos en anuncios publicitarios, y el grado de satisfacción o insatisfacción con la imagen corporal de las y los participantes, con el objetivo de identificar grupos con vulnerabilidad a caer en trastornos de la conducta alimentaria (TCA), como anorexia y bulimia” (Bustos, 2011, p. 71).

Durante la segunda etapa se detectaron grupos de alto riesgo en caer en TCA, para luego incorporarlos a un programa de formación de audiencias críticas hacia los medios de comunicación con enfoque de género. El programa de formación de audiencias críticas pretendía provocar una imagen corporal más satisfactoria y menor identificación con estereotipos de género en la publicidad (en revistas), disminuyendo el riesgo de caer en algún TCA (Bustos, 2011, p. 71).

La primera fase arrojó resultados contrastantes en función del sexo y condición de género de las y los participantes. Por ejemplo, “el 70% de las participantes manifestaron estar insatisfechas con su cuerpo y que les gustaría ser más delgadas; en contraste, solo el 11% de los participantes manifestaron estar insatisfechos con su cuerpo (les gustaría ser más delgados).

Otros resultados similares fueron:

- 45% de las participantes dijo que le gustaría ser delgadas, tener piernas largas, abdomen plano, tal como las modelos de la publicidad revisada. El 30% de los participantes afirmó que le gustaría tener el abdomen, los brazos y el cuerpo de los modelos de la publicidad revisada, sin embargo, no aludieron a la delgadez.
- El 42% de las participantes mencionó que ha hecho dieta y ejercicio para parecerse a las modelos de la publicidad revisada, mientras que el 35% de los participantes manifestó haber hecho ejercicio, mas no dieta.

- Para el 75% de las participantes y el 58% de los participantes, la apariencia física es un factor importante para “tener éxito con los hombres y las mujeres, respectivamente” (Bustos, 2011, p. 73)

Bustos (2011) reflexiona que, si los medios de comunicación promueven el culto por la delgadez, estos se convierten en un factor de riesgo de salud, en especial de las mujeres, contribuyendo a casos de TCA, principalmente de anorexia y bulimia. Es por eso que se requiere promover la formación (con perspectiva de género feminista) de audiencias críticas.

Hasta ahora, lo publicado sobre esta investigación⁵⁰ no describe el método para formar audiencias críticas con perspectiva de género, no obstante, evidencia el nivel de influencia de los medios de comunicación en la construcción de la identidad de género y la necesidad de crear metodologías con perspectiva de género para la formación de audiencias críticas.

Siguiendo con las propuestas de educación para los medios dirigidas a adolescentes, es necesario hacer referencia de **Renee Hobbs**, quien es una de las voces más autorizadas a nivel mundial sobre alfabetización digital y mediática (término utilizado en Europa, Canadá y Estados Unidos).

Hobbs creó en 1990 el primer programa de educación para los medios, dentro del *Harvard Graduate School of Education*. Así mismo, es fundadora y directora del *Media Education Lab*, cuya misión⁵¹ es “mejorar la calidad de la educación en medios a través de la investigación y el servicio a la comunidad”. Hobbs se ha especializado en la intersección entre los estudios sobre medios masivos y educación, línea que sigue como profesora investigadora de la *Harrington School of Communication* de la Universidad de Rhode Island.

Hobbs también ha diseñado y producido recursos multimedia. La oficina para la salud de las mujeres en Estados Unidos proporcionó recursos económicos a Hobbs para que creara un recurso multimedia dedicado a la alfabetización mediática y digital de niñas y adolescentes. Así surgió *My Pop Studio*, un juego en línea, para niñas de 9 a 14 años, que

⁵⁰ Desafortunadamente, la maestra Olga Bustos falleció en abril de 2013.

⁵¹ De acuerdo con su sitio web: <http://mediaeducationlab.com/about/renee-hobbs> (Recuperado el 21 de enero de 2015).

muestra el “detrás de cámara” de los medios de comunicación: qué hay detrás de las imágenes que nos muestran las revistas y la televisión; qué implica la industria de la música y el uso de las nuevas tecnologías.⁵²

Mediante este recurso multimedia, Hobbs trabaja dos dimensiones de la educación para los medios: la recepción crítica en niñas y adolescentes y la adquisición de habilidades para el uso y apropiación de la tecnología.

“Watching the dogs” es el nombre del proyecto que la organización sudafricana Gender Links realizó en 2006. El proyecto convocó a 20 personas (de la ciudadanía en general) y a 20 especialistas de la Comunicación, y el objetivo era dotarlas de herramientas conceptuales y prácticas. Gender Links había desarrollado previamente un manual de capacitación y retoma la definición de *media literacy* propuesta por la organización canadiense *Media Watch*: “es la habilidad para leer y analizar imágenes y mensajes implícitos en todos los tipos de contenido mediático. Contar con alfabetización mediática es el primer paso para comprender a los medios y comenzar a ser un consumidor activo”. La capacitación se dividió en 10 módulos:

1.- ¿Qué es *media literacy*? Discutir y definir *media literacy*. Objetivo: Comprender cuál es su importancia en la participación democrática. Introducir el concepto de “consumo crítico de medios”.

2.- ¿Dónde están las mujeres y los hombres en los medios? Objetivo: Discusión de conceptos básicos como “sexo” y “género”; entender cómo estas concepciones sobre mujeres y hombres afectan el contenido de los medios.

3.- ¿Qué dicen las noticias sobre mujeres y hombres? Objetivo: Entender qué es la ceguera de género y cómo se reproduce en los contenidos mediáticos.

4.- Alfabetización visual. Objetivo: Contar con recursos analíticos para ver cómo los medios han adoptado normas globales y estándares sobre la belleza.

⁵² Este recurso multimedia puede verse en el link: <http://mypopstudio.com/> (Recuperado el 2 de enero de 2015).

5.- Contando las voces que cuentan. Objetivo: Dotar de herramientas metodológicas para realizar monitoreo de medios.

6.- ¿Qué es lo que queremos? Objetivo: Entender la diversidad de representaciones en los medios, así como las preferencias de las audiencias.

7.- Hacer que tu voz cuente. Objetivo: Desarrollar habilidades para crear productos mediáticos como programas de radio, notas periodísticas y artículos de opinión.

8.- Haciendo de los medios una tarea. Objetivo: Conocer y entender las leyes y códigos de ética para la práctica en medios.

9.- Construyendo tus propios medios. Objetivo: Introducir a las y a los participantes en el uso de herramientas tecnológicas que les permitan crear contenidos mediáticos en línea.

10.- Haciendo que los medios trabajen por ti. Objetivo: Profundizar sobre la relación que cada quien guarda con los medios, y generar estrategias de comunicación y género.

“Watching the dogs” es una propuesta integral, que comprende un proceso de recepción crítica y de producción de contenidos, los cuales se apegan a los objetivos de esta investigación, por lo cual, esta propuesta es una referencia muy elocuente. Cabe mencionar que *Gender Links*, la organización que creó el manual de capacitación “Watching the dogs”, fundó el *Media Centres of Excellence (COE’s) in gender mainstreaming*, que agrupa a 10 países africanos (Botswana, Lesotho, Madagascar, Mauricio, Mozambique, Namibia, Suazilandia, Sudáfrica, Zambia y Zimbawe), y mediante el cual se promueve la investigación, monitoreo y capacitación sobre género y comunicación.

Rochelle Renere Davidson, coordinadora del programa de *Gender and Media Literacy* de Gender Links afirma que “la *media literacy*, la capacidad para leer y analizar las imágenes y los mensajes implícitos en todo tipo de mensaje multimedia, puede proporcionar plataformas para la discusión y el debate sobre asuntos de género. La *media literacy* juega

un papel crucial en la determinación de si los asuntos de género serán considerados importantes y legítimas a nivel social, político y cultural”.⁵³

Existen cinco iniciativas más en materia de EPM dirigidas a mujeres y niñas que promueven su rol como prosumidoras: TVbyGirls, Reel Grrls, Beyondmedia Education, Femina y SeeMe Media Literacy and Positive Image Program⁵⁴.

TvbyGirls, organización con sede en Minnesota, genera programas de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes, mediante la creación de imágenes, mensajes e historias. El objetivo central es que las niñas y jóvenes se conviertan en prosumidoras y aporten al desarrollo de sus comunidades, con pensamiento crítico y compromiso social.

Reel Grrls es un programa de entrenamiento para niñas y mujeres jóvenes de 9 a 21 años y tiene como objetivo “empoderar a mujeres jóvenes de diversas comunidades para que tomen conciencia de su poder, talento e influencia a través de la producción de contenidos mediáticos”⁵⁵. La metodología empleada por Reel Grrls consiste en la revisión y análisis de series de televisión, comerciales y revistas para luego crear respuestas críticas a dichos mensajes.

Beyondmedia Education tiene como fin colaborar con mujeres en condiciones de vulnerabilidad, con la juventud y las comunidades para contar sus historias y organizarse para la búsqueda de justicia social. Beyondmedia Education también proporciona insumos tecnológicos para que los grupos en cuestión puedan construir historias, es decir, narraciones (*storytellings*). Esta organización se encuentra en Chicago y algunos de sus proyectos son “Q´D in Media”, “Girls! Action! Media!” y “Women & Prison”.

Femina es un proyecto con origen en Tanzania que produce contenidos en inglés y en suajili, una de las 127 lenguas habladas en el país africano. Los ejes de trabajo de Femina son derechos sexuales y reproductivos, empoderamiento en su componente económico y

⁵³ El texto completo puede revisarse en <http://www.genderlinks.org.za/article/why-is-media-literacy-important-for-women-2006-08-30> (Consultado el 20 de marzo de 2015).

⁵⁴ Los sitios web de cada iniciativa son: <http://tvbygirls.tv/>; <http://reelgrrls.org/>; <http://www.beyondmedia.org/>; <http://www.feminahip.or.tz/>; <https://www.qvwc.org.au/programs/seeme-media-literacy/>

⁵⁵ Ver objetivos y misión del programa en: <http://www.reelgrrls.org/about> (Consultado el 20 de marzo de 2015).

compromiso ciudadano. Femina surgió en 1999 frente a la necesidad de información y conocimiento de la juventud sobre salud sexual y reproductiva. Femina se ha posicionado en televisión, radio y medios impresos: *Fema Magazine*, *Fema TV* y *Fema Radio Show* (Fuglesang y Thulstrup, 2013, p.227). Las y los prosumidores son jóvenes que cuentan con acompañamiento de especialistas, agrupados en el Fema Club.

Finalmente, el proyecto “SeeMe Media Literacy and Positive Image Program” fue creado por el *Queen Victoria Women’s Centre* en Melbourne, Australia y consiste en un sitio web interactivo que problematiza los estereotipos de género y el mandato de la belleza física para las mujeres y las niñas. El sitio web fue desarrollado con la colaboración de alumnas y alumnos del *Melbourne Girls College*, del *East Preston Islamic Collegue* y la *Doncaster Secondary School*, además de docentes y especialistas de la *Foundation for Young Australians* (FYA). Este proyecto es un ejemplo claro de colaboración colectiva, potenciando el uso de las nuevas tecnologías en la problematización de la desigualdad de género.

En América Latina existen tres proyectos que utilizan, por un lado, la producción de contenido audiovisual, y los procesos de recepción crítica, por el otro, para la toma de conciencia y la promoción del empoderamiento de las mujeres.

En 2006 se echó a andar el “Convenio para el empoderamiento de las mujeres en Perú y Bolivia”, proyecto encabezado por las organizaciones “Solidaridad Internacional” y “Calandria”, esta última fundada por la doctora Rosa María Alfaro. El apoyo estaba dirigido a mujeres mayores de 16 años que presentaran mayor vulneración de derechos, como las migrantes, las víctimas de violencia de género, y aquellas con escasa formación académica. La metodología empleada era el de la participación colectiva, traducida en procesos creativos apoyados por diversas herramientas: teatrales, audiovisuales, de fotografía social, radios comunitarias locales, etcétera. Las mujeres participantes capturaron y compartieron sus experiencias de empoderamiento a través de diversos productos comunicativos⁵⁶.

En esta misma línea, es notable el trabajo en México de La Sandía Digital, asociación civil cuyos orígenes se remontan a 2011. De acuerdo con información de su sitio web:

⁵⁶ El sitio web de la organización peruana Calandria es: <http://www.calandria.org.pe/>

“Es una colectiva multidisciplinaria con un enfoque transversal de género dedicada a la generación de contenidos audiovisuales para la incidencia en derechos humanos. Busca contribuir al acercamiento de la ciudadanía y las comunidades a la producción audiovisual como herramienta de cambio social. Asimismo, a través de los medios audiovisuales, hace posible que el patrimonio inmaterial se preserve y se difunda en soportes digitales”.

La Sandía Digital ha producido documentales y otros materiales audiovisuales que han sido galardonados en distintos festivales internacionales, y, desde luego, este proyecto promueve el papel de las mujeres como prosumidoras.

La Sandía Digital, junto a otras organizaciones, como Luchadoras TV, SocialTIC, Subversiones y WITNESS, creó el proyecto “Voces de Mujeres”, que consistió en la creación de 20 laboratorios audiovisuales en los que se capacitó a mujeres de diversas partes del país para que a través de fotos, videos, audio, textos documentaran la historia propia o de otras mujeres, con el fin de “hacer visible el rol transformador de las mujeres en sus comunidades, siendo protagonistas y produciendo sus propias historias”⁵⁷. Este proyecto también tiene como objetivo cambiar la representación de las mujeres en los medios masivos de comunicación.

Finalmente, en materia de recepción crítica, la asociación civil “Mujeres en Frecuencia” creó el Observatorio Ciudadano por la Equidad de Género en los Medios de Comunicación, proyecto que tiene como eje de trabajo la formación de audiencias críticas desde la perspectiva de género y que es dirigido por Lurdes Barbosa⁵⁸.

Luego de la revisión de las investigaciones y proyectos mencionados, puede concluirse con los siguientes puntos:

- La recepción crítica es una tarea nodal dentro de las propuestas de EPM, ya que sirve como antesala indispensable para la producción consciente y responsable de contenidos.

⁵⁷ El sitio web del proyecto es: <http://vocesdemujeres.tumblr.com/>

⁵⁸ El sitio de Mujeres en Frecuencia es: <http://mufrec.blogspot.mx/> Por otro lado, el Observatorio Ciudadano por la Equidad de Género en los Medios de Comunicación cuenta con su propio canal en YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCIPrvu1YJ-dHORCgEsOOUtA>

- Así mismo, es indispensable, luego de un proceso de recepción crítica, o incluso paralelamente a éste, impulsar el desarrollo de habilidades tecnológicas y la producción de contenidos alternativos para completar un proceso de EPM.
- Debido a la considerable influencia de los medios masivos de comunicación en la construcción de la identidad y subjetividad de género de mujeres y hombres, se requiere de propuestas de EPM elaboradas desde la perspectiva de género feminista, no solo dentro del currículo escolar, sino abiertas a todos los grupos sociales.
- No obstante de la apertura a todo grupo social, y basado en la opresión y exclusión histórica y estructural de las mujeres, es necesario crear propuestas de EPM dirigidas a ellas, con el fin de crear verdaderos espacios de empoderamiento, individual y colectivo.
- En este sentido, las propuestas revisadas dan cuenta de la importancia de trabajar con mujeres jóvenes, quienes experimentan particulares formas de opresión y vulnerabilidad alrededor del mundo.
- Toda acción destinada a promover el empoderamiento de las mujeres tiene una justificación ética y política, ya que busca erradicar las condiciones de desigualdad y opresión que tiene sumida a la mitad de la humanidad.

Es de resaltar que la mayor parte de las propuestas revisadas trabajan desde la dimensión de la subjetividad, a excepción de “Watching the dogs” y “Mujeres en Frecuencia”, que otorga a las personas participantes herramientas especializadas para el análisis de los medios de comunicación masiva (a nivel de contenidos, como industrias y a partir de marcos jurídicos y legales). Por otro lado, es deseable que la EPM vaya acompañada de estas reflexiones, ya que, como se mencionó al inicio del capítulo, la EPM debe articularse con el paradigma de los derechos humanos y valorarla como un ejercicio para la construcción de ciudadanía. Por lo tanto, el Estado es también un agente social que debe ser nombrado.

3.3 Definición de EPM con PEGF⁵⁹

Con base en lo planteado, en esta investigación se propone la siguiente definición de EPM con PEGF:

“Una serie de procesos, internos y externos, individuales y colectivos, que permitirá a quienes los experimenten comprender el papel que juegan los medios masivos de comunicación como extensión ideológica del sistema patriarcal. A través de estos procesos las personas participantes aprenderán a analizar el discurso mediático e identificarán la reproducción de estereotipos de género, sesgos de sexismo, misoginia, machismo. Así mismo, las personas participantes tendrán la posibilidad de crear productos comunicativos y contenidos libres de sesgos de género que resignifiquen los roles y el valor de las mujeres y los hombres en las distintas sociedades. Además, la EPM con PEGF motivará a las personas participantes a generar proyectos que promuevan el empoderamiento de las mujeres y las niñas”.

Esto último representaría la diferencia entre las propuestas de EPM sin PEGF y las elaboradas a través de esta herramienta científica, ética y política: la organización y movilización para incidir en alguna comunidad, o para dar acompañamiento a alguna colectividad. Por ejemplo, las personas que experimentaron esta serie de procesos puede (y debería) detonar otros procesos de EPM (o algún otro proceso de formación). Para esto, debe entenderse que la EPM con PEGF no solo implica tener conocimiento sobre los medios masivos de comunicación, sino, también, que la comunicación sea una herramienta para acceder a derechos y recursos.

La EPM con PEGF no debe dirigirse únicamente a las mujeres, pero es crucial que durante esta serie de procesos, se creen espacios exclusivos para las mujeres siguiendo algunos ejes de acción, tales como:

- Generar relaciones de horizontalidad entre ellas, pero sin invisibilizar las diferencias que existen entre cada una y los liderazgos existentes.

⁵⁹ En la introducción de esta investigación se expuso qué es la perspectiva de género feminista y sus ejes de análisis, a partir de la reflexión de Marcela Lagarde.

- Reconocer la autoridad epistémica de las mujeres, incluida la propia y la de quien dirige el proceso. Reconocer que la opresión otorga una posición específica y particular en la construcción de conocimiento.
- Dar y darse autoridad como humana, como seres cognoscentes, capaces de crear contenidos y de resignificar imágenes y discursos.
- Detonar procesos de descolonización, no solo de género, sino frente a todas las opresiones que el sistema patriarcal establece.
- Contemplar el principio de equidad (de género, etcétera).
- Visibilizar las aportaciones de las mujeres a los diversos campos de conocimiento.
- Historizar y desnaturalizar las construcciones socioculturales.
- Promover un sentido de pertenencia, comunidad y colectividad.
- Valorar al feminismo como una movilización política, filosófica, cultural y social.
- Alfabetizar sobre derechos humanos.
- Promover la realización de actividades que rompan con estereotipos de género.
- Dar acompañamiento en el reposicionamiento y reconstrucción de las nociones sobre el poder que las mujeres poseen.
- No revictimizar, pero sí contribuir al reconocimiento de la opresión en la biografía y colectividad de cada mujer.
- Construir recursos cognitivos (conocimiento), psicológicos (alto sentido de autoconfianza y autoestima), económicos (reconocer la importancia del acceso al dinero propio), y políticos (posicionarse como agente social, con la necesidad de formar redes).
- Insertarse en la educación formal y en la no formal.
- Adquirir específicamente conocimientos teóricos y conceptuales para el reconocimiento de los intereses estratégicos de género.

3.4 Herramientas metodológicas de la EPM con PEGF

Ahora se expondrán las características de las tres herramientas metodológicas utilizadas en esta propuesta de EPM: Investigación Acción Feminista (IAF), los grupos de autoconciencia feminista y la pedagogía crítica feminista, para luego describir la forma en la que estos ejes pueden incorporarse en la aplicación práctica de una propuesta de EPM con PEGF.

La Investigación Acción Feminista (IAF) tiene por objetivo poner en marcha procesos de transformación social. Este enfoque metodológico y político rompe con los mitos de la objetividad absoluta de la investigación, incluso, es pertinente que la persona que investiga esté involucrada con la comunidad o grupo social con el que trabajará. Es importante señalar que la IAF implica dar seguimiento a los resultados detonados tras el inicio de un proceso de producción de conocimiento y de toma de conciencia (Delgado Ballesteros, 2010, pp. 209-210).

Por su parte, los grupos de autoconciencia feminista⁶⁰ tienen su origen en el feminismo radical, tal como se explicó en el primer capítulo de esta investigación. Basados en el ensayo de Carol Hanisch (1970) y en la premisa “lo personal es político”, a través de los grupos de autoconciencia se hacía una problematización teórica y política de las condiciones de opresión de las mujeres, para sacarlas a la luz pública y transformarlas. Los grupos de autoconciencia no consistían en hablar de problemas individuales en una terapia individual, sino de opresiones colectivas.

El feminismo italiano de la diferencia tuvo un papel protagónico en el desarrollo de grupos de autoconciencia. Las mujeres de la Librería de Milán, como se le conoce al grupo que impulsó los grupos de autoconciencia en la ciudad italiana, crearon el término *affidamento*⁶¹, que tiene como raíz las palabras fe, fidelidad, fiarse, confiar, y que implican que las mujeres establezcan relaciones de confianza con otras mujeres.

⁶⁰ La doctora Olivia Tena (2010, p. 75) señala que los grupos de varones surgieron en los años setenta en países escandinavos y en Estado Unidos bajo una denominación anti sexista y pro feminista. Así mismo, en América Latina y España se han creado grupos homologados como “hombres por la Igualdad”. Vale la pena subrayar la importancia de crear grupos de reflexión para varones, desde una perspectiva feminista y crítica, que impliquen la deconstrucción de la masculinidad hegemónica y las relaciones de dominación masculina. Estudiar las masculinidades desde el feminismo ha sido un punto de controversia, sin embargo, siguiendo la reflexión de Tena (2010, p. 286-287), es necesario modificar las subjetividades, identidades y prácticas originadas a partir de la masculinidad hegemónica. Este criterio se extendería a los procesos de EMP, en los que sería necesario crear grupo exclusivos de mujeres, de hombres, y luego, cuando las condiciones del propio grupo de trabajo lo permitan, grupos mixtos. Por eso la importancia de historizar a las sujetas y a los sujetos desde su condición, situación y posición de género, tomando en cuenta otros factores como la edad, la clase, la raza, la etnia, etcétera.

⁶¹ En el primer capítulo de esta investigación se explicó qué es el *affidamento* y su relación profundamente cercana con la sororidad, es decir, con el pacto político y de confianza entre mujeres.

El término “autoconciencia” fue creado por la feminista italiana Carla Lonzi, y fue el punto de partida para que grupos de mujeres voluntariamente pequeños se reunieran a hablar de sí mismas o de otros temas, pero siempre a partir de su experiencia personal (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 40).

Influido por el feminismo radical de Estados Unidos, para el feminismo italiano de la diferencia los grupos de autoconciencia fueron una práctica política predominante en Milán entre 1970 y 1974, y fue adoptado por grupos como DEMAU (Desmitificación del autoritarismo patriarcal) y la *Rivolta femmenile*. A través de tres publicaciones se documentaron los hechos ocurridos al interior de los grupos de autoconciencia: *Donne è bello* (1972), y dos números de la revista *Sottosopra* (1973 y 1974) (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 39).

Las experiencias de grupos de autoconciencia feminista fueron registradas en publicaciones de diversos tipos (revistas, folletos, libros) y una de las principales críticas que recibieron fueron la falta de estructura y de liderazgo, es decir, en afán de una horizontalidad improductiva, los grupos de autoconciencia se tornaron tediosos, aburridos, por lo que se vislumbraron como una medida temporal (Librería de Mujeres de Milán, 2004, p. 40).

Sin embargo, otras autoras reconocen las grandes posibilidades de los grupos de autoconciencia. Clara Coria es una psicóloga feminista con más de 30 años de experiencia en la planeación y realización de grupos de reflexión de mujeres, cuyo origen se remonta a los grupos de autoconciencia propuestos por el feminismo radical (lo cual se señaló en el capítulo uno de esta investigación).

Coria afirma que “los grupos de reflexión de mujeres son un espacio privilegiado para cuestionar lo “obvio” y posibilitar así la toma de conciencia de la condición femenina, como también muchos de los factores que la producen” (Coria, 2012)⁶².

⁶² A lo largo del apartado no se citan las páginas del texto de Coria porque éste fue comprado en su versión digital y la aplicación de lectura no permite visualizar la distribución original.

A diferencia de otros espacios de reflexión colectiva, los grupos de reflexión de mujeres surgen como un espacio específico para pensar sobre la opresión de las mujeres, pensándolas no como una abstracción, sino como sujetas de género, históricas, sociales, en contextos determinados.

Los grupos de reflexión de mujeres parten del eje epistemológico del feminismo de develar lo “oculto”, lo “invisible”, lo naturalizado. No se parte desde la conciencia de género, señala Coria (2012), sino que se llega a ésta, ya que las propias mujeres participantes pueden ser reproductoras de la ideología patriarcal sin saberlo.

Desde 1979, Coria (2012) ha descubierto algunas ventajas de utilizar a los grupos de reflexión de mujeres como herramienta metodológica:

- Entre mujeres puede establecerse un intercambio provechoso y productivo, no solo de llevar a cabo “charlas”.
- Reconocerse como sujetas valiosas.
- Reconocer también que, sin conciencia de género, las mujeres “contribuyen” a reproducir el sistema patriarcal.
- Satisfacción por compartir experiencias con otras mujeres, rompiendo con el mito de la soledad y la individualidad.
- Puede desarrollarse la capacidad de observación, el desarrollo del juicio crítico, la adopción de una postura reflexiva.
- Se reconoce al lenguaje como un instrumento de poder.

A partir de lo planteado por Coria, se observa la pertinencia de converger a los grupos de autoconciencia con la Investigación Acción Feminista y con la pedagogía crítica feminista, ya que, por un lado, se requiere no solo de la toma de conciencia de género, sino de la creación y producción de alternativas de transformación social, sumado a la importancia de poseer conocimiento teórico y conceptual para esto. Así mismo, es necesario que los grupos de autoconciencia sean dirigidos por alguien, que juegue un papel no de docente, pero sí de acompañante, ejerciendo un liderazgo sin el autoritarismo patriarcal.

La pedagogía crítica feminista tiene influencia de la propuesta pedagógica de Paulo Freire, sin embargo, vale la pena señalar que el pedagogo brasileño no consideró inicialmente al

género como una categoría de análisis⁶³. Es por eso que la pedagogía crítica feminista, de acuerdo con la especialista Carmen Lukes (1999) consiste y toma en cuenta lo siguiente:

- Retomar el criterio de la educación popular sobre la idea de construcción colectiva del conocimiento: los saberes de todas y todos son valiosos.
- La horizontalidad no como una estructura sin orden y delegación de acciones, sino como una relación de sororidad y *affidamento*.
- Retomar el análisis de la cultura popular y de masas en los procesos de aprendizaje.
- Ver a la construcción de conocimiento como una acción política y transformadora.
- Pensar al género como una categoría de análisis y relacional, la cual dialoga con otras condiciones sociales.

De esta forma, retomar estos tres ejes metodológicos dan la posibilidad de que se incorporen conocimientos no solo académicos, sino significativos, desde la cotidianidad, para un proceso de toma de conciencia, es decir, si bien las problematizaciones parten de reflexiones teóricas, éstas deben ser aterrizadas en ejemplos concretos y cercanos. Es por eso que el análisis de contenidos mediáticos es útil e ilustrativo: los medios de comunicación son agentes de socialización, tienen un alcance masivo y juegan un papel crucial en la construcción de la identidad y de la subjetividad. Al respecto, debe ser mencionado que durante un proceso de EPM con PEGF no solo se retomarán contenidos mediáticos que necesariamente sean consumidos tanto por quien facilita y da acompañamiento y por quienes participan. Esto es clave, ya que centrarnos en un solo tipo de contenido puede generar y/o reforzar resistencias y cegueras en torno a la reproducción de estereotipos de género, a la banalización de la violencia contra las mujeres y las niñas, o a su subrepresentación, o sea, el hecho de que alguien no consuma contenidos mediáticos con sesgos sexistas, misóginos o machistas, no implica que estos sesgos no estén presentes en otros contenidos, y más allá, que dichos sesgos no estén presentes en la estructura y dinámica de las relaciones sociales.

Shulamith Reinharz (1992)⁶⁴ afirma que los grupos de autoconciencia son un método original del feminismo y tienen una clave muy especial y definitoria, ya que rompen con el

⁶³ Se hace referencia "Pedagogía del oprimido". Freire más adelante hará una revisión, no tan profunda) del machismo en estos procesos emancipatorios (en "Pedagogía para la libertad").

⁶⁴ A lo largo del capítulo no se citan las páginas del texto de Reinharz porque éste fue comprado en su versión digital y la aplicación de lectura no permite visualizar la distribución original.

mito de que la opresión experimentada por las mujeres corresponde solo a “defectos” personales, o a carencias individuales, sino que esta opresión tiene un origen histórico y alcances políticos, sociales, culturales y económicos. Es por eso que los grupos de autoconciencia feminista dan paso a la reflexión colectiva y, probablemente, a la creación de alternativas desde un grupo organizado.

La IAF responde a una dimensión ética para quien realiza una investigación y rompe con una premisa que ha sostenido la investigación tradicional y androcéntrica con respecto a que quien investiga debe guardar una posición alejada del grupo “que estudia o investiga”. En primera, desde la IAF no se “estudia” a las personas, sino a la estructura de relaciones sociales y cómo esta estructura está amalgamada a partir de desigualdades y opresiones (derivadas de ejercicios de dominación), pero, además, la IAF pretende que quien investiga posea un arraigo o interés político en colaborar a través de la generación de conocimiento significativo para la prevención, atención y erradicación de alguna problemática social, cultural, económica o política. Esto también implica que la IAF rompa con un esquema de fines utilitarios y promueve las relaciones de equidad y solidaridad, incluso, quien investiga puede formar parte de la comunidad donde sitúa su investigación (Reinharz, 1992).

En esta investigación se propone realizar algunas preguntas eje antes de iniciar un proceso de EPM con PEGF (aunque también pueden resultar útiles para otras aproximaciones teóricas, metodológicas y éticas):

- ¿Qué se entiende por EMP? La definición que se retome definirá las dimensiones a tomar en cuenta durante un proceso.
- ¿La EPM que deseamos promover incluye el análisis de los contenidos mediáticos, así como de la recepción de estos? ¿Se incluirá la creación de productos comunicativos y el uso de diversas tecnologías?
- Siendo que “género” es una categoría relacional, ¿se dará acompañamiento a procesos de EPM a mujeres, hombres u otras identidades sexo genéricas? ¿Se tiene conciencia de las implicaciones metodológicas y éticas de realizar grupos de trabajo mixtos o con una colectividad en específico?
- Luego de una reflexión metodológica y ética, ¿cómo historizaremos a mujeres, hombres y otras identidades sexo genéricas? ¿Reconocemos las opresiones y

privilegios contruidos y atribuidos a cada colectividad? ¿Sabemos que la desigualdad no es una condición derivada de la Naturaleza?

- ¿Comprendemos los usos y alcances de los medios de comunicación masiva y de las tecnologías de la información? ¿Los situamos dentro de un sistema patriarcal y no fuera de éste?
- ¿Qué compromiso ético y político se adquiere al iniciar un proceso de EPM con PEGF?

3.5 Etapas del proceso de EPM CON PEGF

Debido a que la EPM con PEGF implica la puesta en movimiento de varios procesos, es importante establecer etapas para su desarrollo. En esta investigación se proponen cuatro etapas.

a) Contextualización de las sujetas: Es indispensable describir y problematizar el contexto de las sujetas y sujetos a quienes se dará acompañamiento para desnaturalizar su condición, situación y posición de género, y así entender las causas de su opresión. No hay que perder de vista que existe una opresión particular y sistemática contra las mujeres y las niñas. La historización nos permite entender cómo se han estructurado las relaciones sociales en el sistema patriarcal, por qué existe la desigualdad y cuáles han sido los mecanismos para generarla. Como ya se dijo, historizar es clave para desnaturalizar, una de las acciones básicas de la investigación feminista (Castañeda, 2008). Puntualizar en las opresiones concretas de las y los sujetos nos ayuda a justificar por qué se decidió iniciar un proceso de EPM con una colectividad específica.

b) Diagnóstico de representaciones mediáticas: Retomando la dimensión de análisis propuesta por David Buckingham (sobre el estudio de representaciones mediáticas que toda propuesta de EPM debe incluir⁶⁵), es importante analizar el discurso de algún medio masivo de comunicación en función de las categorías que nombran nuestra preocupación académica, ética y política. Por ejemplo, la categoría principal de esta investigación es “empoderamiento de las mujeres” y, ciertamente,

⁶⁵ Y que se expuso en el segundo capítulo de la presente investigación.

lo que se analizará en esta etapa es la representación del empoderamiento de las mujeres. Esta etapa nos ayuda a entender el escenario mediático que analizaremos, es decir, ¿cómo podría iniciarse un proceso de EPM sin conocer las formas de representación mediáticas? Analizar previamente las representaciones mediáticas profundizan la comprensión de estas y proporciona no solo una dimensión general de los medios de comunicación masiva, sino que nos permite hablar y reflexionar sobre ejemplos concretos, o sea, ya no solo hablamos de “los medios” de manera abstracta, sino que se cuenta con evidencias empíricas que permiten probar por qué es importante generar proceso de recepción crítica y activa frente a estos contenidos.

c) Formación: Esta etapa debe estar sustentada en la pedagogía feminista, cuyos planteamientos están basados en la educación popular (horizontalidad, valorar el conocimiento de todas las personas involucradas en el proceso; ver al conocimiento como una construcción colectiva). Así mismo, es necesario recurrir a la metodología de los grupos de autoconciencia feminista, creados por el feminismo radical, ponderándolos no como un espacio terapéutico, sino como un espacio de reflexión e identificación de la opresión colectiva experimentada, la cual tiene como origen lo estructural y no parte de decisiones o situaciones individuales. Con el fin de promover el empoderamiento de las mujeres y las niñas, se propone el manejo de algunos de los siguientes temas, sin que esto excluya la reflexión sobre otros u obligue a integrarlos todos⁶⁶:

- 1.- ¿Qué es la desigualdad de género? ¿Cómo la identificamos? ¿Qué dicen los medios de comunicación al respecto?
- 2.- Derechos humanos de las mujeres: orígenes y acciones políticas
- 3.- Derechos sexuales y reproductivos. Aborto, maternidad y expropiación del cuerpo de las mujeres.
- 4.- La desigualdad de género en los ámbitos socioculturales: ¿tema público o privado?
- 5.- Los derechos humanos de las mujeres en México: responsabilidades del Estado y mecanismos legales.

⁶⁶ Estos temas se desglosaron a partir de la definición de empoderamiento de las mujeres y sus respectivos componentes propuestos por Nelly Stromquist, y explicados en el capítulo uno de la presente investigación.

- 6.- Roles sexuales y estereotipos de género: naturaleza vs. cultura y sociedad.
- 7.- Violencia contra las mujeres: mecanismo social, cultural y político para mantener la desigualdad.
- 8.- ¿Quién soy? ¿Por qué soy valiosa?
- 9.- ¿Y las niñas? Claves feministas para la promoción de su empoderamiento.
- 10.- El poder y las mujeres. Visibilizando soluciones: ¿qué puedo hacer por mí y por las otras mujeres?
- 11.- Roles sexuales y estereotipos de género: naturaleza vs. cultura y sociedad.
- 12.- División sexual del trabajo: su impacto cultural, social, económico y político.
- 13.- Obstáculos para el acceso de las mujeres a recursos económicos.
- 14.- El dinero como un recurso para lograr autonomía. Reflexión sobre empleo, precariedad, segregación ocupacional y revisión de proyectos autogestivos colectivos.
- 15.- ¿Para qué sirve el feminismo? ¿Quiénes y por qué rechazan al feminismo? De la distorsión a la movilización política de las mujeres.
- 16.- ¿Mujeres juntas ni difuntas? Algunos apuntes sobre la enemistad histórica entre las mujeres.
- 17.- Sororidad y *affidamento*: pactos políticos por y para las mujeres.
- 18.- Perspectiva de género: herramienta teórica, metodológica y política para el empoderamiento de las mujeres.
- 19.- Medios de comunicación masiva como extensión del sistema social patriarcado.
- 20.- Propuestas finales: elaboración de proyectos de Comunicación y Medios para la promoción del empoderamiento de las mujeres.

Es importante que, a pesar de contar con una estructura y cartas descriptivas, la dinámica de las sesiones esté abierta al consenso y a los intereses de quienes participan. No hay que olvidar que la visión de quienes participan puede enriquecer la propuesta inicial, y dado que se buscan espacios de horizontalidad, se debe reconocer la voz y autoridad de las mujeres.

Por otro lado, las sesiones de esta etapa deben planearse de forma dinámica, no solo recurriendo a la exposición propia de un aula de clases. ¿Cómo se puede generar un espacio de confort y bienestar para quienes participan? ¿Se delegarán tareas para cada quién? ¿El espacio físico que escogimos y el ambiente son ideales para construir relaciones de sororidad entre quienes participan? ¿Es posible tomar en cuenta otros espacios?

d) Seguimiento: La EPM con PEGF debe tener como objetivo final la promoción del empoderamiento de las mujeres como un fin, y debe basarse también en la Investigación Acción Feminista (IAF). Por lo tanto, debe darse seguimiento a lo que ocurrió luego de haber iniciado y concluido la etapa de formación. La etapa de seguimiento corresponde a un posicionamiento ético de quien realiza la investigación, para comprender y evaluar las implicaciones del trabajo que se puso en marcha. Ahora bien, el seguimiento también implica que se valore si es que se ha iniciado un proceso de empoderamiento por parte de las participantes. Esta es una tarea compleja, ya que el empoderamiento de las mujeres no puede ser medido de manera arbitraria y solo cuantitativamente, sino que debe recuperarse la experiencia de las propias sujetas, en función de su situación de género y de las tres dimensiones planteadas por estadounidenses Lisa VeneKlasen y Valerie Miller (2002, pp. 47-49), y explicadas en el capítulo uno: poder visible, poder oculto y poder invisible.

Resumen del capítulo:

- En este capítulo se expuso las convergencias entre la EPM y la perspectiva de género feminista, enunciadas a través de los derechos humanos de las mujeres, lo cual provee de un fundamento ético y político a los procesos de EPM.
- Como enfoques metodológicos de la EPM con PEGF se propusieron la Investigación Acción Feminista (IAF), los grupos de autoconciencia feminista, y la pedagogía crítica feminista. Esta combinación es pertinente para el objetivo general de esta investigación, que consiste en la promoción de procesos de empoderamiento de las mujeres a través de la EPM.
- Por otro lado, se propusieron cuatro etapas para llevar a cabo procesos de EPM con PEGF: Diagnóstico de representaciones mediáticas, Contextualización de las sujetas, Formación y Seguimiento. Cada una de estas etapas guarda una relación interdependiente y están pensadas para abordar y comprender el escenario

mediático, el contexto político, histórico, social, cultural y económico en el cual se llevará a cabo el proceso completo.

Referencias

- Blazquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales, en Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M. (coordinadoras), Investigación feminista, Epistemología, Metodología y Representaciones sociales. México: UNAM-CEIICH.
- Bustos, O. (2011). Género, publicidad e imagen corporal. La formación de audiencias críticas en la prevención de trastornos alimentarios. En Revista Derecho a Comunicar, número 2, mayo-agosto de 2011.
- Bustos, O. (2004). Políticas públicas, medios de comunicación y la formación de audiencias críticas con enfoque de género, en Rebollo, Á. y Mercado, I. (coordinadoras): Mujer y desarrollo en el siglo XXI. Voces para la igualdad. España: Mc Graw Hill.
- Bustos, O. (1998). Los acuerdos de Pekín sobre las mujeres en los medios de comunicación y la importancia de la recepción crítica, en Vereza, M. y Hierro, G. Las mujeres en América del Norte al fin del milenio. México: PUEG-UNAM.
- Bustos, O. (1993). Generación y clase en los modos de ver las telenovelas mexicanas, en Bedolla, P., Bustos, O., et.al., (coordinadoras): Estudios de Género y Feminismo II. México: Fontamara.
- Coria, C. (2012). El sexo oculto del dinero. Formas de dependencia femenina. Barcelona: Red ediciones S.L.
- Delgado Ballester, G. (2010). Conocer en la acción y el intercambio. La investigación: acción participativa, en Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F., y Ríos Everardo, M. (coordinadoras), Investigación feminista, Epistemología, Metodología y Representaciones sociales. México: UNAM-CEIICH.
- Frau-Meigs, D. (2011). Media matters in the cultural contradict of the "information society". Towards a human rights-based governance. Council of Europe Publishing.
- Galician, M. (2007). Critical thinking about sex, love, and romance in the mass media. Nueva Jersey, LEA (edición E-book).
- Galician, M. (2002). Sex, Love and Romance in the mass media: Analysis and Criticism of Unrealistic Portrayals of Their Influence, Nueva Jersey, Routledge (edición E-book).

Harding, S. (2004). Introduction: Standpoint Theory as a Site of Political, Philosophic, and Scientific Debate, en Harding, Sandra (editora), *The Feminist Standpoint Theory Reader*. Estados Unidos: Routledge.

Hobbs, R. y Cooper, D. (2013). *Discovering Media Literacy. Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School*. Estados Unidos, Corwin (edición E-book).

Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. En: <http://www.medialit.org/reading-room/seven-great-debates-media-literacy-movement-circa-2001>

Kilbourne, J. (1998). Media Education and Public Health. En *Telemidium, The Journal of Media Literacy*, volumen 44, número 2. En: <http://www.jeankilbourne.com/wp-content/uploads/2013/09/Telemidium-1998.pdf>

Lapayase, Y. (2013). Going Against the Grain: Gender-specific Media Education in Catholic High Schools, en *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, volumen 1, número 2. En: <http://digitalcommons.lmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1702&context=ce>

Librería de Mujeres de Milán (2004). *No creas tener derechos*. Madrid, Horas y horas.

Organización de las Naciones Unidas (1996), *Informe de la Cuarta Conferencia de la Mujer Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. Nueva York.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). En: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar La Violencia Contra la Mujer, Convención Belém Do Pará. En:

http://www.inmujeres.gob.mx/images/stories/belem_do_para/docs/convencionbeledopara.pdf

Renere Davidson, R. (2006). *Watching the watchdogs. Gender and Media Literacy a southern african toolkit*. Genderlinks.

Tena Guerrero, O. (2010). Estudiar la masculinidad, ¿para qué? en Blazquez Graf, Norma, Flores Palacios, Fátima y Ríos Everardo, Maribel (coordinadoras), *Investigación feminista, Epistemología, Metodología y Representaciones sociales*. México: UNAM-CEIICH.

Why media literacy is important for women. En: <http://www.genderlinks.org.za/article/why-is-media-literacy-important-for-women-2006-08-30>

Capítulo 4. La experiencia de la educación para los medios (EPM) con perspectiva de género feminista (PEGF)

Introducción

Este capítulo presenta la sistematización del trabajo de campo de esta investigación, ordenado a partir de las etapas de la EPM con PEGF propuestas en el capítulo previo: Contextualización de las sujetas; Diagnóstico de representaciones mediáticas; Formación y Seguimiento.

Cada etapa contó con su propia estrategia metodológica y cada una representa un momento, clave y diferente, de esta investigación, es decir, cada etapa del proceso guarda una relación cercana con la otra, ya que abarcan la compleja conexión entre todas las dimensiones de la educación para los medios: primero, las realidades inmediatas de las personas, atravesadas por relaciones de dominación y la desigualdad; luego, el universo simbólico representado en los medios de comunicación masiva, los cuales, dada su condición de industrias poseen intereses económicos y políticos puntuales. Por otro lado, los procesos de toma de conciencia, el acompañamiento y la planeación de alternativas de comunicación basadas en principios de equidad y de transformación social.

El trabajo de campo fue realizado en distintos momentos de la investigación, algunos con mayor o menor fluidez teórica y metodológica. Pero, dichas variaciones son reflejo de los retos epistemológicos de la investigación feminista.

El grupo de mujeres participantes se encontraba en el rango de 20 a 25 años. Todas son o eran estudiantes de la licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), plantel Cuauhtémoc. Así mismo, todas radican al norte de la Ciudad de México (y área metropolitana): dos de ellas en Cuauhtémoc, una en Atizapán, otra en Tultitlán, y las dos restantes en Ecatepec.

Como se mencionó, para la construcción de la estrategia metodológica se recuperó la propuesta sobre empoderamiento de las mujeres de Nelly Stromquist, así como los ejes de la Investigación Acción Feminista, los grupos de autoconciencia y la pedagogía feminista, tal como lo muestra el siguiente esquema:

Dimensión del componente
cognitivo

Dimensión del componente
psicológico

**Empoderamiento de las
Mujeres**

Dimensión del componente
económico

Dimensión del componente
político

Herramienta: **Educación
para los Medios**

Base científica, ética y
política: **Perspectiva de
género feminista**

Metodología:

Investigación Acción

Feminista (IAF)

Grupos de autoconciencia

Pedagogía feminista

Técnicas:

Grupos de discusión

Cine debate

Creación de productos

comunicativos

4.1 Contextualización de las sujetas

La estrategia metodológica para realizar este apartado será, primero, tomar en cuenta la propuesta de Lisa VeneKlasen y Valerie Miller (2002, pp. 47-49) sobre las tres dimensiones de poder que (visible, oculto, invisible) que están presentes en los procesos de empoderamiento de las mujeres. Es decir, para contextualizar a las mujeres jóvenes que participaron en el proceso de formación de EPMPGF se tomarán en cuenta los obstáculos

generados desde el Estado y las instituciones, desde el contexto familiar y comunitario, y el sistema de creencias (subjetividad e intersubjetividad) construido a partir de lo reproducido por los medios de comunicación, las Iglesias, las instituciones educativas, y otros agentes involucrados en los procesos de socialización. Lo anterior implica que este apartado pretende explicar y describir cuál es la problemática del empoderamiento de las mujeres que participaron en el proceso de EPMPGF.

Para contextualizar desde las dimensiones del poder visible y del poder oculto se recurrirá a la investigación documental, mientras que, para la contextualización desde el poder invisible, se recuperará lo expresado por parte de las propias participantes acerca de cómo las creencias y mandatos de género han marcado su experiencia. De esta forma, la dimensión del poder visible contempla cifras e indicadores a nivel macro social que den cuenta de los mecanismos y prácticas que obstaculizan el empoderamiento de las mujeres. Por otro lado, la dimensión del poder oculto tomará en cuenta agentes sociales como la institución educativa donde están adscritas las participantes (Universidad Autónoma de la Ciudad de México). Finalmente, la dimensión del poder invisible retomará la influencia del ámbito familiar y comunitario a partir de lo que cada participante compartió durante el desarrollo de grupos de autoconciencia. Se puso énfasis sobre la influencia que han tenido los estereotipos y mandatos de género.

Para construir la contextualización, es importante no perder de vista que el patriarcado es un sistema social estructurado, por lo tanto, los factores históricos, económicos, políticos, sociales y culturales no pueden quedar fuera del análisis, o sea, que en los procesos de empoderamiento de las mujeres no solo están presentes las decisiones y voluntades individuales ni aquellas derivadas del ámbito familiar.

4.1.1 Poder visible

Ningún país del mundo, incluso los llamados países desarrollados, ha logrado erradicar la brecha de género, es decir, “las diferencias que exhiben los sexos en cuanto a oportunidades, acceso, control y uso de los recursos que les permiten garantizar su bienestar y desarrollo humano”⁶⁷. Lo anterior quedó de manifiesto en el *Global Gender Gap*

⁶⁷ De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés), las brechas de género “son construidas sobre las diferencias

Report 2016, elaborado por el Foro Económico Mundial. Los elementos que tomó en cuenta dicho estudio fueron “Participación económica y oportunidades”, “Logros educativos”, “Salud y supervivencia”, y “Empoderamiento político”. Luego de recopilar información de 144 países, los resultados indicaron que México ocupa la posición 66 a nivel mundial, y el puesto 14 (de 25 países) a nivel regional (América Latina y El Caribe)⁶⁸.

Vale la pena mencionar que el *Global Gender Gap Report 2016* no toma en cuenta el ejercicio de violencia contra las mujeres y las niñas, sumado a que este conteo se elabora a partir de la información recabada por la Organización de las Naciones Unidas, información que, a su vez, fue proporcionada por los gobiernos de cada país incluido. Lo anterior arroja resultados particulares, por ejemplo, en el rubro “Salud y supervivencia”, México reportó no tener déficit en cuanto acceso a la salud y atención para las mujeres, sin embargo, este indicador omite que existe un sesgo de violencia y discriminación durante la atención médica de mujeres por su condición de género, clase, etnia y raza⁶⁹. Si bien las cifras siempre tienen un margen de error y omisiones, es evidente que la desigualdad de género persiste en México, expresada en exclusión, discriminación y violencia contra las mujeres y las niñas.

La disparidad en cada uno de los rubros que señala el *Global Gender Gap Report 2016* tiene una explicación compleja, que parte de las concepciones simbólicas sobre las mujeres y los hombres. Las relaciones de género constituyen un principio organizativo fundamental que determinará una serie de mandatos, tareas y prohibiciones:

“Las relaciones de género expresan relaciones de poder distintas según el nivel social. La división sexual del trabajo entre lo productivo, que genera ingresos en el

biológicas y son el producto histórico de actitudes y prácticas discriminatorias tanto individuales como sociales e institucionales, que obstaculizan el disfrute y ejercicio equitativo de los derechos ciudadanos por parte de hombres y mujeres”.

Información disponible en: <http://www.fao.org/docrep/x0220s/x0220s01.htm> (Recuperado el 12 de marzo de 2015).

⁶⁸ Los primeros 10 lugares fueron ocupados por Islandia, Finlandia, Noruega, Suecia, Ruanda, Irlanda, Filipinas, Slovenia, Nueva Zelanda y Nicaragua, respectivamente.

⁶⁹ En este sentido, revisar los casos de Irma López Aurelio, indígena mazateca que tuvo que dar a luz en el jardín del Centro de Salud de San Felipe de Jalapa de Díaz, en Oaxaca, ante la negligencia del personal del nosocomio, que le negó atención médica en octubre de 2013, o de María del Carmen Ocegüera, quien enfrentó la misma situación en el Hospital de la Mujer de Tehuacán, Puebla (Castro y Erviti, 2014, p. 38).

mercado, y las actividades de reproducción social que se desempeñan en el entorno doméstico o de la comunidad, está en la base de estas asimetrías” (Savage, 2010, p. 71).

De acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Ocupación y Empleo (ENOE) 2012, 43.5% de las mujeres mexicanas tienen acceso al trabajo remunerado, frente al 77.5% de los hombres. A su vez, el 50% de las mujeres con trabajo remunerado se encuentran entre los 20 y 49 años, y conforme se incrementa el nivel de escolaridad, se incrementa la participación económica de las mujeres, es decir, 61.2% de las mujeres con acceso al trabajo remunerado cuentan con educación al nivel medio superior y superior, por lo que el acceso a la educación formal sigue siendo un recurso clave (aunque no absoluto) para el acceso a recursos económicos, y con esto, un recurso para el empoderamiento de las mujeres en su componente económico.

La discriminación, la desigualdad salarial, la segregación ocupacional, el acoso y el hostigamiento sexual⁷⁰, además de una mayor o total carga de trabajo doméstico, impiden que las mujeres se desarrollen óptimamente en el ámbito laboral, y de la mano, se consolide

⁷⁰ La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación define a la **discriminación** como: “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo. También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia”. Por otro lado, de acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES, 2007, p. 118) la **segregación ocupacional** es “una tendencia que limita a hombres y a mujeres a cierta gama de empleos y actividades dentro de la estructura ocupacional, establecida más por el sexo de la persona que por sus facultades y opciones. Esto ha derivado en que las mujeres ocupen lugares con menor status, menos responsabilidades y en condiciones desfavorables de trabajo. Finalmente, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia define al **acoso sexual** como: “una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos”. Y al **hostigamiento sexual** como: “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva”.

su participación económica. En marzo de 2012, el Colegio Jurista informó que 1.4 millones de mujeres padecen acoso sexual en el ámbito laboral.⁷¹

Otro obstáculo para el empoderamiento de las mujeres en su componente económico que vale la pena señalar es la invisibilización del trabajo doméstico y de las actividades del cuidado, realizado mayoritariamente por éstas. De acuerdo con la Encuesta Laboral y de Corresponsabilidad Social (ELCOS) 2012, más del 70% de actividades de cuidado son realizadas por mujeres (cuidado y atención a enfermos temporales, con alguna discapacidad, adolescentes, y a la niñez). De las mujeres cuidadoras, 56.1% realizó jornadas de más de ocho horas diarias.

El Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) reporta (en el estudio “Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los hogares”, 2012) que el trabajo no remunerado de las mujeres representa el 19.7% del Producto Interno Bruto (PIB): 6.6%, cuidados y apoyo; 4.6%, funciones de alimentación; 3.1%, limpieza y mantenimiento de la vivienda; 2.6%, compras y administración del hogar; 1.7%, limpieza y cuidados de ropa y calzado; 1.1%, ayuda a otros hogares y trabajo de voluntariado.

Esta división de mandatos y actividades responde a una organización social, económica y política estructurada a partir del mecanismo que marcó el inicio de la desigualdad y que sigue siendo usado para preservarla: la violencia contra las mujeres.

En 2007 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la “Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia” (LGAMVLV), impulsada por la entonces diputada Marcela Lagarde y de los Ríos, quien de 2004 a 2007 (LIX Legislatura) se desempeñó como presidenta de la Comisión Especial para Conocer y dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Femicidios en la República Mexicana y la Procuración de la Justicia Vinculada.

⁷¹ Información presentada por la senadora Mariana Gómez del Campo Gurza en 2013 con motivo de la propuesta de reforma al Código Federal de Procedimientos Penales. El documento está disponible en:

http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2013/11/asun_3043375_20131121_138504707_6.pdf (Consultado el 15 de marzo de 2015).

La LGAMVLV define a la violencia contra las mujeres como “cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público”. Así mismo, este mecanismo define y diferencia tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres, lo cual facilita comprender las formas y espacios donde ésta se ejerce.

Así, la LGAMVLV señala que los tipos de violencia contra las mujeres son psicológica, física, sexual, económica y patrimonial, mientras que las modalidades consisten en violencia familiar, laboral-docente, comunitaria e institucional⁷². La ley contempla a la violencia feminicida como la forma extrema de violencia contra las mujeres:

“Es la forma extrema de violencia de género contra las mujeres, producto de la violación de sus derechos humanos, en los ámbitos público y privado, conformada por el conjunto de conductas misóginas que pueden conllevar impunidad social y del Estado y puede culminar en homicidio y otras formas de muerte violenta de mujeres”.

La Comisión Especial para Conocer y dar Seguimiento a las Investigaciones Relacionadas con los Feminicidios en la República Mexicana y la Procuración de la Justicia Vinculada estimó que en 2004 fueron asesinadas 1205 mujeres y niñas, y más de 6000 en seis años, de 1999 a 2005⁷³. En noviembre de 2011, en un informe conjunto ONU Mujeres, el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) y de la Comisión Especial para el Seguimiento de los Feminicidios, se llegó a la conclusión de que al menos 34 000 mujeres y niñas fueron asesinadas en nuestro país del periodo de 1985 a 2009. Cinco años después, ONU Mujeres calculó que de 1985 a 2014, 47148 mujeres y niñas fueron asesinadas en México. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) estimó en noviembre de 2016 que, entre 2013 y 2015, fueron asesinadas cada día siete mujeres en México.

El feminicidio, es decir, el asesinato de mujeres y niñas por su condición de género, es la punta del iceberg de la estructura de dominación, desigualdad, discriminación, exclusión y violencia que coloca a las mujeres en situaciones de desventaja y peligro. Como se ha

⁷² Para consultar las tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres de acuerdo con la LGAMVLV consultar: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV_171215.pdf

⁷³ Información obtenida de una presentación de Power Point que la Dra. Lagarde proporcionó a las estudiantes del Diplomado Internacional *El feminismo en América Latina. Aportaciones teóricas y vindicaciones políticas*, impartido en el CEIICH de la UNAM en 2010.

mencionado a lo largo de los capítulos de esta investigación, los factores que han estructurado al sistema patriarcal son de orden simbólico y material; históricos, culturales, políticos y económicos. Y aunque en la actualidad la mayoría de los gobiernos alrededor del mundo aceptan de manera formal la incorporación de los derechos humanos de las mujeres y las niñas en sus agendas, el sesgo ideológico y la falta de voluntad política obstaculiza dicho reconocimiento de manera real.

Para muestra, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, documento que plantea los ejes de acción del actual gobierno federal, incluye dentro de sus tres estrategias transversales incorporar y transversalizar la perspectiva de género a través del Plan Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres 2013-2018⁷⁴. No obstante, se observan omisiones por parte del Estado mexicano, expresadas en obstaculización al acceso a la justicia y negligencia. El 2016, representantes de ONU Mujeres alertaron al Estado mexicano sobre las preocupantes cifras de violencia contra las mujeres y niñas en nuestro país. El organismo internacional también apuntó en el constante ejercicio de impunidad al denunciar violaciones a mujeres y niñas, en el que solo una de cada cinco denuncias por este delito tiene una sentencia condenatoria.

La Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM) informó durante el foro “Niñez desaparecida” que la desaparición de mujeres adolescentes en México se incrementó 974% en los últimos cuatro años. Durante el evento, Juan Martín Pérez García, director de la REDIM, señaló que, a pesar de contar con protocolos de atención para la búsqueda de personas extraviadas, como la Alerta Ámber y el Protocolo Alba, las autoridades mexicanas no realizan dichas búsquedas, por el contrario: “no existe personal capacitado en la búsqueda de mujeres, los organismos institucionales están desarticulados y, además, en la mayoría de los casos las autoridades desestiman las denuncias de las víctimas”⁷⁵. Cabe

⁷⁴ Para consultar el Plan Nacional de Desarrollo, revisar el siguiente sitio web: <http://pnd.gob.mx/>

⁷⁵ Sobre este tema, pueden consultarse en línea las siguientes notas informativas:

Zamora, Hazael. “Aumenta desaparición de mujeres adolescentes en el país: REDIM”, CIMAC Noticias, 27 de febrero de 2017. Disponible en: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/74492> (Recuperado el 5 de marzo de 2017).

Zamora, Hazael. “Instituciones no buscan a adolescentes desaparecidas con la debida diligencia”, CIMAC Noticias, 4 de marzo de 2017. Disponible en: <http://www.cimacnoticias.com.mx/noticia/instituciones-no-buscan-adolescentes-desaparecidas-con-la-debida-diligencia-redim> (Recuperado el 5 de marzo de 2017).

señalar que la REDIM relaciona la desaparición de mujeres adolescentes con la trata de personas en la modalidad de explotación sexual.

Marcela Lagarde (2011) explica que “los hombres y las instituciones sociales y del Estado aceptan de manera contradictoria algunos cambios y, al mismo tiempo, se oponen al adelanto de las mujeres”, es decir, este avance se acepta siempre y cuando no ponga en riesgo los privilegios económicos, políticos, sociales y culturales de los más poderosos. Es por eso que el Estado y sus representantes son un agente social y político clave para entender con qué obstáculos y posibilidades se cuentan para la promoción del empoderamiento de las mujeres. Como se dio cuenta en este apartado sobre el “poder visible”, en México persiste la desigualdad entre mujeres y hombres, y esta condición se reafirma a través de la inequidad, la discriminación, la exclusión y la violencia contra las mujeres y las niñas. Si bien existen mecanismos de prevención, atención y sanción, aún son insuficientes porque se conservan códigos intersubjetivos basados en la misoginia y el sexismo, además de que la desigualdad de género ha producido y produce ganancias económicas y privilegios de distinto orden.

El Estado es el interlocutor clave para el diseño de programas y políticas públicas que afectarán de manera tangible la vida de millones de personas en un país. De ahí la necesidad e importancia de no soslaya su figura y acción del análisis desde la perspectiva de género feminista.

4.1.2 Poder oculto

La meritocracia, principio que guía a las universidades, enmascara una discriminación indirecta (Cooper, Rodríguez y Botello, 2010, p. 216), ya que no toma en cuenta las desigualdades estructurales entre mujeres y hombres, asimetrías que se hacen presentes en ejercicios de dominación, como la violencia contra las mujeres, expresada en todos sus tipos, incluidos el acoso y hostigamiento sexual, además de la violencia feminicida y el feminicidio.

Desde los años setenta se han documentado ejercicios de violencia sexual hacia las mujeres en los espacios educativos. Entre las formas de acoso y hostigamiento sexual se encuentran insultos, miradas, chistes, gestos, burlas, “piropos”, comentarios, rumores,

chismes, insinuaciones, risas, empujones, pellizcos, roces y apretujones. Las mujeres están en la mira en el espacio público, y la universidad no es la excepción, ya sea por ser elocuentes y participativas en clase, mostrarse competitivas, externar molestia o puntos de vista, ser vistas como guapas o feas, no ajustarse al modelo patriarcal de la feminidad o ser asertivas (Mingo, 2013, p. 104).

De acuerdo con la clasificación que hace la LGAMVLV sobre los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres, el acoso y hostigamiento sexual⁷⁶ hacia las universitarias se enmarca en el ejercicio de violencia psicológica y sexual, dentro del ámbito laboral-docente, el cual no está exento del ejercicio de dominación masculina sobre las mujeres, como un acto “legítimo” y “natural”:

“La fuerza del orden masculino se descubre en el hecho de que prescinde de cualquier justificación: la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos, de su espacio, su momento, sus instrumentos; es la estructura del espacio, con la oposición entre el lugar de reunión o el mercado, reservados para los hombres, y la casa, reservada a las mujeres, o, en el interior de ésta, entre la parte masculina, como el hogar, y la parte femenina, como el establo, el agua y los vegetales; es la estructura del tiempo, jornada, año agrario, o ciclo de vida, con los momentos de ruptura, masculinos, y los largos periodos de gestación femeninos” (Bourdieu, 2005, p. 22).

Pero el ámbito laboral-docente no es el único espacio donde las universitarias experimentan la violencia de género. Existen, incluso, casos documentados periodísticamente sobre la violencia feminicida perpetrada contra alumnas universitarias⁷⁷. Una vez más se debe

⁷⁶ De acuerdo con el artículo 13 de la LGAMVLV, el acoso sexual es una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos”. Por otro lado, el hostigamiento sexual consiste en “el ejercicio del poder, en una relación de subordinación real de la víctima frente al agresor en los ámbitos laboral y/o escolar. Se expresa en conductas verbales, físicas o ambas, relacionadas con la sexualidad de connotación lasciva”.

⁷⁷ A partir de la consulta de dichas investigaciones periodísticas, es posible reconstruir el ejercicio de violencia contra mujeres universitarias en el ámbito familiar, comunitario e institucional. Por

insistir con que la estructuración de las sociedades patriarcales supone el ejercicio de violencia como acto de dominación, y no es propia o exclusiva de un solo ámbito social, sino que se reproduce de manera sistemática.

Debido a que esta investigación sitúa a mujeres estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), este apartado hará referencia de un caso de feminicidio ocurrido en 2013 en el campus Cuatepec, ubicado en la Delegación Gustavo A. Madero.

De acuerdo con la investigación realizada por la periodista Yohali Reséndiz (2013)⁷⁸, el 11 de mayo de 2013, Cristian Alejandro Reyes Ortiz asesinó a su ex novia, Martha Karina Torres Jorge, de 25 puñaladas. Ambos eran estudiantes de la UACM Cuatepec. El asesinato fue cometido en la casa de la víctima, frente a su tío con discapacidad. Después del asesinato, Cristian acudió a una fiesta, llevaba la ropa manchada de sangre, por lo que sus amigos le preguntaron qué le había ocurrido; después de insistirle, Cristian confesó: “Maté a Karina. Me iba a dejar, no podía dejarla... Nadie se enamora de mí”.

Mensajes en el celular de Martha Karina indican que, desde el 4 de mayo de 2013, ella ya no quería seguir la relación con Cristian, sin embargo, él insistió en reunirse con ella el 11 de mayo de ese año. Cristian huyó, pero fue capturado en el Estado de México, una semana después de haber asesinado a Martha Karina.

Luego de que Martha Karina fuera asesinada, la institución no ha generado ningún mecanismo de prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres (o de otro tipo) al interior de los planteles, ni ha generado condiciones de seguridad para el estudiantado dentro y fuera de los campus, a pesar de que propias las autoridades de la UACM emitieron un comunicado en el que lamentaban el asesinato de Martha Karina e hizo un llamado a que el estudiantado denuncie cualquier forma de abuso al interior y fuera de la universidad.

ejemplo, los casos de feminicidio y/o desaparición forzada de Alí Dessiré Cuevas Castrejón, Adriana Morlett, Karen Joanna Sánchez Gochi, Darcy Losada Álvarez, Noemí Rocha Aviña.

⁷⁸ Revisar las siguientes notas: Reséndiz, Yohali (2013, 23 de mayo). Cristian apuñaló a su novia Martha Karina frente a un tío discapacitado. *Excélsior*. Disponible en:

<http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2013/05/23/900532> (Consultado el 15 de marzo de 2015).

Reséndiz, Yohali (2013, 25 de mayo). Cristian confesó a sus amigos asesinato de su novia Martha Karina. *Excélsior*. Disponible en:

<http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2013/05/25/900807> (Consultado el 15 de marzo de 2015).

Araceli Mingo y Hortensia Moreno citan en el artículo “El ocioso intento por tapar el sol con un dedo: violencia de género en la universidad” (2015) la reflexión hecha por Bruce Feldthusen (1990) y por Sheila McIntyre (2000) acerca de los mecanismos sociales y culturales para evadir y asumir que existen ejercicios de violencia dentro de un espacio.

Primero, Bruce Feldthusen (1990, citado por Mingo y Moreno, 2015, p. 139) analiza la experiencia de estudiantes de la Universidad de Western, Ontario al exigir que la institución creara mecanismos de atención del acoso y hostigamiento sexual y del sexismo. El autor expone que las denuncias de la violencia de género son valoradas como un atentado al “derecho a no saber” que tienen los hombres sobre la opresión vivida por las mujeres. Este “derecho a no saber” tiene varias capas, como una cebolla:

- 1) Ignorar lo que ocurre a pesar de que se conozcan hechos como los que se denuncian;
- 2) Desdeñar el significado que adquiere el orden de género en los problemas que señalan tener las mujeres;
- 3) Ver los hechos denunciados como episodios individuales y aislados, no como patrones de comportamiento que se explican con base en el sexo, lo cual "les permite distanciarse a sí mismos de la conducta de sus hermanos";
- 4) Negar la definición que formulan las mujeres acerca de tales problemas cuando los hombres se ven obligados a confrontarlos, e insistir en redefinirlos en sus propios términos para después tratar de resolverlos mediante soluciones varoniles, por ejemplo, la exigencia de que se formulen quejas formales;
- 5) Adoptar una actitud defensiva en términos personales e institucionales;
- 6) Tomar las denuncias como un agravio indignante frente al cual la experiencia de hostigamiento padecida por las mujeres palidece;
- 7) Verse a sí mismos como neutrales e inocentes en un territorio en el que detectan una "conspiración feminista" que buscaría apropiarse de la institución, frente a la cual se legitima su hostilidad como forma de defensa (citado por Mingo y Moreno, 2015, p. 139).

Por su parte, Sheila McIntyre (2000, citado por Mingo y Moreno, 2015, p. 140) analizó el rechazo institucional de la Universidad de British Columbia a denuncias sobre sistemáticas prácticas racistas y sexistas. Esta investigadora detectó que los individuos más

privilegiados en la estructura de la institución mostraron mayor renuencia ante las denuncias, conducta a la que McIntyre denominó “ignorancia estudiada”:

“McIntyre señala que la opción de no saber y no pensar les permite a los sujetos privilegiados, entre otras cosas, ignorar los beneficios que les acarrearán las relaciones de dominio y reafirmar su inocencia individual respecto del ejercicio sistemático de hábitos opresivos de privilegio. Además, el cultivo recurrente de este tipo de ignorancia permite justificar la falta de acción institucional frente a los reclamos contra la inequidad sistémica” (Mingo y Moreno, 2015, p. 140).

Tanto el “derecho a no saber” de los hombres, como la “ignorancia estudiada”, explican por qué en las instituciones los individuos más privilegiados se niegan a asumir los ejercicios de dominación, y ante esta indiferencia dirigida y consensuada, quienes experimentan violencia dudan de su propio malestar y opresión, y de la legitimidad de denunciarlo. Estos mecanismos están presentes en todos los ámbitos sociales.

La presencia de estos mecanismos se materializa ante la indiferencia y omisión de las instituciones educativas hacia la creación de instancias de prevención, atención y sanción de la violencia contra las mujeres.

Existen también evidencias empíricas de la persistencia de la violencia de género dentro de la UACM, tal es el caso de la investigación cualitativa⁷⁹ desarrollada por la maestra Gezabel Guzmán Ramírez, profesora de tiempo completo del campus Cuauhtémoc. En este trabajo (2015) se recaba el testimonio de alumnas y alumnos que tienen identidades sexo genéricas que trasgreden la normatividad de género patriarcal (lesbianas, homosexuales, personas trans) y que experimentan violencia de género ejercida por estudiantes varones y por docentes de la institución.

Otro elemento importante para analizar la dimensión del poder oculto son los sesgos de género en los planes de estudio. Se entiende por sesgo de género a la serie de “prejuicios contruados tradicionalmente en las sociedades androcéntricas que empapan todos sus

⁷⁹ La investigación está financiada por la SEP y por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), proyecto 197439: Violencia de género, cuerpo y marginación en Instituciones de Educación Superior. Espacios donde se reproduce y produce violencia de género: caso de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

ámbitos de conocimiento y de interrelación, bien sea de un modo explícito o tácito, llegando a configurar estereotipos de género que determinan pautas de conducta e interacción social” (Blanco, 2001; Jato e Iglesias, 2003, citados por Bolaño, 2015).

La carrera Comunicación y Cultura, licenciatura a la que están inscritas las participantes del proceso de formación, cuenta con una matrícula compuesta mayoritariamente por mujeres⁸⁰. A pesar de que en la licenciatura se incluye el análisis de medios de comunicación en varios semestres, no existe en el currículo oficial ninguna asignatura que proporcione herramientas desde la perspectiva de género feminista ni se discuten las aportaciones teóricas de las mujeres en el campo de la Comunicación⁸¹. Si las y los estudiantes del campo de la Comunicación no reciben formación en género y derechos humanos, se posibilita que, al ocupar puestos de trabajo en las industrias de medios en la creación de contenidos, sigan reproduciendo estereotipos de género; por otro lado, en su papel como audiencias, no contarán con herramientas para una recepción crítica de contenidos sexistas y, además, sería mucho más difícil que asumieran un papel activo en la defensa y promoción de la ciudadanía. La universidad es formativa a nivel intelectual, pero también a nivel ético y político.

Antes de finalizar el apartado sobre el poder oculto, debe mencionarse que existen esfuerzos importantes por parte de docentes de la UACM para proporcionar al estudiantado herramientas teórico-metodológicas de la perspectiva de género, y además, promover otro tipo de acciones, como capacitaciones, talleres, encuentros, congresos, etcétera. En este tenor, se encuentra el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género (CEIG), establecido en el plantel San Lorenzo Tezonco, y del Laboratorio de Estudios de Género, coordinado por la maestra Gezabel Guzmán Ramírez en el plantel Cuauhtémoc. No se trata de invisibilizar esfuerzos personales o colectivos, sino de señalar responsabilidades y omisiones institucionales.

⁸⁰ De acuerdo con información proporcionada por la oficina de Servicios Escolares del plantel, durante el semestre 2015-2 el total de estudiantes de la licenciatura “Comunicación y Cultura” era de 519, 310 mujeres y 209 hombres.

⁸¹ El plan de estudios completo puede consultarse en: <https://www.uacm.edu.mx/OfertaAcademica/CHyCS/ComunicacionyCultura>

4.1.3 Poder invisible

Como se mencionó, este apartado fue construido a partir de lo expresado por las participantes previo al proceso de formación. Se incluye la reflexión acerca de cómo los estereotipos y mandatos de género han influido en la vida de cada una y en la manera en la que se han estructurado sus relaciones con las y los otros, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario. Cabe mencionar que esta reflexión se realizó antes del proceso de formación, y aún no se hablaba del papel del Estado y de las instituciones, ya que era importante saber si las participantes identificaban a estos agentes sociales y políticos como parte de los factores que obstaculizan o posibilitan un proceso de empoderamiento.

Entonces, en la dimensión del poder invisible se incluyen creencias y relaciones sociales próximas que posibilitan u obstaculizan los procesos de empoderamiento de las mujeres.

De esta forma, se ubicaron los siguientes temas durante la discusión como obstáculos para el empoderamiento de las mujeres: relaciones de enemistad entre las mujeres; estereotipos en torno al feminismo y las feministas; violencia contra las mujeres.

Marcela Lagarde (2012) define a la escisión de género como un mecanismo patriarcal de “extrañamiento” entre las mujeres, es decir, al mecanismo que separa a las mujeres y las coloca en conflicto y competencia:

“Las mujeres hacen a un lado lo común y recalcan, para inferiorizar a las otras y justificar su dominio, las diferencias de clase, de edad, de posición social, de sabiduría, de creencias, de preferencias eróticas, de conocimientos de color, de estatura, de medidas de busto, cintura, relación con los hombres, con los dioses, con el poder” (Lagarde, 2012, p. 471).

Pero esto no se realiza de manera consciente, sino que es interiorizado desde temprana edad, y a lo largo de la vida de las mujeres, les cuesta trabajo identificarse entre ellas porque “en su admiración de lo no son y de lo que no tienen, en su necesidad del poder, intentan identificarse con el hombre. No se trata de que, por su voluntad, las mujeres se afanen en el desencuentro” (Lagarde, p. 471).

Las participantes expresaron que la belleza física, desde el modelo hegemónico patriarcal, es una fuente de enemistad entre las mujeres, y lo valoraron como una forma de “lastimar” su autoestima: *“Si yo soy más delgada te voy a hacer bullying a ti porque estás gorda, entonces prevalece esta relación de poder entre mujeres”*.

Por otro lado, identificaron que a través de plataformas sociales como “Facebook” es común que se observen publicaciones cargadas de misoginia o que refuerzan la enemistad entre las mujeres, incluso, publicaciones por parte de mujeres que se asumen como feministas y que son sus compañeras de clase:

“Claro, también está presente en el ámbito académico. Por ejemplo, ahora que está de moda este feminismo fashion, o sea, porque está de moda quiero ser feminista, sin saber cuál es el verdadero concepto de la lucha. Yo lo veo mucho entre mis compañeras, que se dicen feministas, pero comparten cada cosa en su Facebook”.

Una vez que se tocó el tema de las mujeres y el feminismo, se les preguntó a las participantes si se consideraban feministas. Solo una de ellas respondió afirmativamente, y fue visible que para algunas de ellas existe temor a nombrarse como tal debido a la presión que ejercen personas de sus círculos familiares y de amistad:

“No me considero feminista, pero sí creo en la igualdad. Con mi mamá siempre lo discuto cuando me dice que le sirva a mi papá y yo le digo que él tiene dos manos para hacerlo. Entonces pienso que debemos deconstruir ese marco de que siempre el papá deber ser el primero. Yo no me considero ser feminista porque soy muy guarra, jajaja, porque trabajo con cuatro hombres, y es difícil”.

Una de las participantes comentó que hizo la siguiente pregunta a sus hermanas y recibió una respuesta contundente: *“¿Qué pasaría si me hiciera feminista? Me caerías mal, porque las feministas se quejan de todo. Pero creo que hay que ser necias con la sociedad para hacernos visibles”*.

Como se mencionó, el rechazo al feminismo está presente también en el discurso de algunas amigas y amigos de las participantes: *“A la mujer feminista se le ve como lesbiana, amargada, fea, no le gusta el sexo, ni los hombres, pero es solo un estereotipo”*.

“Le platicaba a un chavo que iniciaría el taller y me decía que “guácala”, y me decía que a los hombres también les violan sus derechos. Y se me vino a la mente el caso de las chicas que fueron asesinadas en Ecuador, que estaban viajando, y todo mundo decía que por qué iban solas, que qué estaban haciendo, pero qué hubiera pasado si hubieran sido hombres”.

La participante que se asume como feminista compartió cómo logró posicionarse de esta forma y los ataques que ha recibido al interior de grupos “anticapitalistas” o “antisistema”:

“Soy feminista por el tipo de vida que he llevado. Mi madre nos educó así. Somos puras mujeres, mi papá no vive con nosotros, y así, mi mamá, mis hermanas y yo hacemos los quehaceres. Yo no sufrí por lo que decían las revistas. Las conocí por una prima a los 15 años, pero nunca fueron de mi interés. En cambio, me interesaron otros estereotipos, como la chica ruda, tatuada, se nota, ¿no? Y también caes en esto, no solo en estereotipos de belleza, como Suicide Girls y mujeres súper “buenotas” y con un chingo de tatuajes, y en el movimiento donde yo estoy, que es el punk. Y yo leyendo más, empecé a entrar más en conflicto y dije ¿por qué le voy a dar gusto a un güey si a mí no me gusta? Sí porto cosas del punk porque me ha gustado por años, pero sí hay cosas de las que me desarraigado (...) Cuando ven que publicas cosas sobre feminismo, te atacan, eres atacada por mujeres que se dicen libres, que luchan por la libertad, que se dicen anarquistas (...) Hay mucho machismo y un hombre te puede decir: querían igualdad, y debes defenderte sola”.

Lo anterior da muestra de que las personas más allegadas a las mujeres pueden ejercer influencia considerable cada vez que éstas manifiestan su malestar debido a la desigualdad de género y todos los mandatos y creencias que la sostienen. En este sentido, no se trata de simples puntos de vista, sino de la reproducción de la ideología patriarcal que tiene por objetivo silenciar críticas y posicionamientos contrarios a ésta (Frías, 2008, p.86), tal es el caso del feminismo. Así mismo, la ideología patriarcal tiene una profunda carga misógina, la cual coloca a las mujeres como “culpables”, “locas” o “desviadas”:

“Por ejemplo, históricamente, la mujer siempre es la que tiene la culpa. Es más ¿quién fue la que hizo pecar a Adán? Entonces la Iglesia juega un papel importante.

Les decía, hace ocho días fui a ver lo de la Capilla Sixtina, y ves y la víbora es la representación de una mujer”.

Estos sesgos patriarcales que justifican la violencia contra las mujeres son percibidos por las participantes:

“Yo lo veo, en estos casos de los feminicidios, el otro día estaba platicando con un compañero del trabajo y dice “es que ellas también tienen la culpa ¿qué hacen tan tarde?”. Y yo con ganas de cachetearlo. Pues es que todos tenemos un ritmo de vida diferente. Yo quizá puedo llegar a las 11:00 y no por eso me estoy buscando ser violentada”.

Otra de las participantes dio otro indicio importante de desnaturalización de la violencia sexual contra las mujeres: *“Yo siempre he sido muy caderona, y desde muy chica me han acosado en la calle, pero yo no tengo la culpa de que los hombres se hagan ideas con mis nalgas”.* Y es que ella comentó que desde la adolescencia la forma y dimensiones de su cuerpo le causaron un conflicto con la imagen de sí misma, pero a través de su aproximación al feminismo entendió que no es responsable del acoso sexual que han ejercido distintos hombres en la calle.

Así mismo, se comentó que, tras acercarse al feminismo, las participantes han empezado a percibir los sesgos de género en espacios cotidianos, como el escolar (universitario):

“Algunos (de los comentarios de las mujeres) suelen ser excluyentes y misóginos; hablan que las gordas que las feas, cosas así. Y sí dices “bueno, esto viene de una mujer; imagínate de un hombre”. Yo, por ejemplo, ayer les comentaba, mis compañeros son demasiado misóginos, muy machistas. Y siempre es así como que yo les digo algo y me excluyen; es así de “porque eres mujer. Tú nada más sirves para servir el café y para limpiar” (...).

Las participantes también han enfrentado hostilidad por parte de las y los docentes de la universidad cada vez que ellas plantean en clase la existencia de desigualdad de género y de ejercicios de dominación sobre las mujeres y las niñas. En este sentido, todas compartieron que una profesora argumenta en clase que las mujeres son responsables de

la violencia que experimentan ya que *“no ponen límites y permanecen en relaciones violentas”*. Vale la pena subrayar que las participantes cuestionaron el sesgo de género de dicha afirmación

Las participantes también mencionaron cómo han construido recursos y hallado herramientas para enfrentar todos estos sesgos de género y aprender a hacer alianzas con otras mujeres. Uno de los recursos señalados fue *“alzar la voz”* cuando alguien intenta agredirlas:

“Siempre vas a encontrar a alguien que va a tratar de hacerte enojar. El güey que te chifla; mi jefe es súper misógino. Son cosas que hay que aguantar, pero, con más recursos, puedes enfrentarlos. A mi jefe ya puedo decirle que me pida las cosas por favor. Vendrá mucho de la Ibero pero trata a las mujeres como sirvientas”.

Por otro lado, durante la reflexión se mencionó a una compañera de la licenciatura que es feminista y realiza performance, y quien se ha posicionado como una *“voz crítica”* al interior de la UACM y en otros espacios de movilización social. Ella representa para las participantes un valioso referente feminista y asumieron que ahora cuentan con más conocimientos para entenderla y para organizarse juntas:

“Yo leía sus comentarios en Facebook y veía que muchos la atacaban, pero yo no podía defenderla porque no tenía bases, pero sabía que ella tenía razón”.

“Hay que ver a las chavas feministas, qué están haciendo por otras chavas y qué están aportando”.

Hay un agente social y político que no estuvo presente en la reflexión de las participantes: el Estado. Es decir, de momento, solo lograban visibilizar los obstáculos y riesgos de los ámbitos conocidos y con mayor proximidad. Durante un proceso de empoderamiento, es clave comprender que el Estado y sus representantes representan una dimensión de poder visible que influirá en distintas esferas de la vida social y en el ejercicio de ciudadanía. Sin embargo, incorporar la figura del Estado no diluye la importancia de generar herramientas y recursos desde la dimensión comunitaria y familiar.

De igual forma, las participantes retomaron el rol de su universidad como una figura de autoridad, desde la verticalidad, y no pensando en que las y los estudiantes cuentan también con derechos en las instituciones educativas.

4.2 Diagnóstico de representaciones mediáticas⁸²

Debido a que la categoría teórica-conceptual eje de este trabajo de investigación es el empoderamiento de las mujeres, en el presente capítulo se pretende analizar la forma en la que los componentes del empoderamiento de las mujeres son representados en los medios masivos. Este apartado corresponde a la etapa de diagnóstico de las representaciones mediáticas propuesta en el proceso de EPM con perspectiva de género feminista (EPMPGF). Como se mencionó en el apartado metodológico de esta investigación, el diagnóstico de representaciones mediáticas permite construir hallazgos para luego ser retomados durante el proceso de formación, y así, no desarticular cada una de las etapas del proceso, es decir, vincular a cada una a partir de la principal categoría de análisis.

A partir del trabajo teórico y empírico realizado por diferentes investigadoras feministas alrededor del mundo y en distintos momentos históricos, se parte del supuesto de que los medios masivos representan algún componente del empoderamiento de las mujeres desmarcándolo de su origen teórico, ético y político feministas.

Así, se ofrecen los resultados del análisis de contenido de revistas dirigidas a mujeres, en las cuales está representada la relación entre ellas y el poder. No hay que pasar por alto que, el empoderamiento como proceso, implica problematizar la relación entre las mujeres y el poder. Aunque más adelante se detalla cómo y por qué se seleccionó el corpus, puede adelantarse que se analizó el discurso de las revistas por la relación tan cercana que guardan con las mujeres y su subjetividad⁸³. Así mismo, luego de una revisión preliminar al

⁸² Stuart Hall, uno de los representantes más importantes de los Estudios Culturales, puntualiza que la representación está conformada por sistemas de correspondencias y equivalencias entre los marcos de referencia de quienes la observan y la representación misma. De esta forma se crea sentido (Hall, 1997, p. 6).

⁸³ Precisamente, en este apartado se hace referencia de algunas investigaciones que han demostrado el vínculo cercano de las revistas con la construcción de identidad de género de las mujeres, tales como Marjorie Ferguson (1983), "Forever Feminine: Women's Magazines and the cult of femininity"; Janice Winship, (1987) "Inside Women's Magazines"; Angela Mc Robbie (1990),

discurso de distintos medios masivos, las revistas fueron el espacio donde más alusiones sobre mujeres y poder se encontraron.

La estrategia metodológica para realizar esta etapa se basó en establecer un diálogo entre el análisis de contenido y la perspectiva feminista a partir de Shulamit Reinharz y Giulia Colaizzi.

4.2.1 Por qué las revistas “femeninas” como corpus de análisis

Era 1963 y Betty Friedan escribía en “La mística de la feminidad”:

“La imagen de la mujer que emerge de esta estupenda revista es joven y frívola, casi infantil; sedosa y femenina; pasiva, alegremente insatisfecha en un mundo de dormitorio y de cocina, de sexo, bebés y hogar. La revista desde luego no descarta el sexo: la única pasión, el único anhelo, el único objetivo que se le permite a una mujer es la búsqueda de un hombre. Está llena de productos alimentarios, de ropa, de cosméticos, de muebles y de cuerpos de mujeres jóvenes, pero ¿dónde queda el mundo del pensamiento y de las ideas, la vida de la mente y del espíritu? En la imagen de la revista, las mujeres no trabajan excepto en casa, y también hacen ejercicio físico para mantener el cuerpo hermoso y para conseguir y conservar a un hombre” (Friedan, 2009, p. 29).

Friedan problematiza la condición de género de las mujeres estadounidenses insertas en el status quo derivado de los procesos bélicos, económicos y políticos durante la primera mitad del siglo XX. Esta investigadora buscaba respuestas sobre por qué mujeres de los suburbios, pertenecientes a una clase socioeconómica alta, presentaban diversas alteraciones emocionales. Friedan no esencializó los malestares de las mujeres con explicaciones biologicistas y misóginas, sino que se dio cuenta, a través de la experiencia de sus informantas, de que sufrían de un malestar sin nombre. ¿Por qué las mujeres eran infelices si poseían todo lo que el patriarcado occidental-capitalista les hizo pensar que

Feminism and youth culture. From “Jackie” to “Just seventeen”; Juana Gallego (1990), “Mujeres de papel. De ¡Hola! A Vogue”; Ellen Mc Cracken (1993), *Decoding women’s magazines*”, y Joke Hermes (1995), *Reading women’s magazines*.

debería tener: un esposo, una casa, una descendencia que cuidar y electrodomésticos de “vanguardia” que les permitiera cumplir “eficazmente” con las tareas domésticas?

La investigadora Pilar López Díez (2002, p. 27) ubica al trabajo de Friedan como el primer trabajo de investigación que situó la responsabilidad de los medios masivos en la construcción de las identidades de género:

“Los medios masivos de comunicación, especialmente la radio y las revistas femeninas de grandes tiradas, fueron quienes, recogiendo el mensaje de libertad que el movimiento sufragista había iniciado, promovieron como modelo a la mujer moderna, profesional, deportista, decidida, sexualmente atractiva, que había interiorizado otras formas de identidad de la feminidad que parecían que ya no podían volver atrás.

Pero el cambio del modelo de feminidad que parecía irreversible se pudo dar después de la II Guerra Mundial cuando los medios ayudaron a los gobiernos de forma decidida y muy competente para lograr que las mujeres dejaran sus trabajos en el exterior, sus carreras, se olvidaran de conducir coches y volvieran al reducto ‘seguro’ del hogar: a cuidar y satisfacer las necesidades de la prole, y a esperar al marido proveedor de la familia y de la autoridad, para hacerle la vida agradable”.

Ocho años después de la aparición de “La mística de la feminidad”, en 1971, Michele Mattelart publicó una serie de textos acerca de la colaboración de las revistas “femeninas” para que los grupos de derecha realizaran el golpe de Estado en Chile ese mismo año. Matterlart describe cómo las revistas interpelan a las mujeres mediante discursos tradicionales, fomentando su papel como amas de casa y cuidadoras del orden social y de la armonía familiar. Este compendio fue publicado como “La cultura de la opresión femenina”.

En 1973, el sociólogo Erving Goffman analizó imágenes de revistas y de publicidad en las que observó mecanismos de opresión hacia las mujeres, ya que en dichas imágenes éstas eran inferiorizadas, representadas en posiciones de subordinación, infantilización y como seres carentes de seguridad. Este ensayo fue publicado en español con el nombre de “La ritualización de la feminidad”.

Ubico a los tres trabajos citados como los grandes antecedentes históricos del análisis de las revistas dirigidas a mujeres. Cabe destacar que, aunque Goffman no realizó trabajos desde la perspectiva feminista, fue uno de los investigadores sociales pioneros en problematizar las relaciones de género. “La mística de la feminidad” marcó un parteaguas en las discusiones feministas, incluso, algunas autoras ubican a esta obra como la fundadora de la llamada segunda ola del feminismo. Por su parte, el trabajo de Michele Mattelart ha servido de referencia para investigaciones feministas posteriores sobre el papel de los medios masivos.

Paralelamente a las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en la vida de millones de mujeres en el mundo, las revistas construyeron un objeto de estudio crucial para la investigación feminista debido a que eran productos altamente consumidos por las mujeres, y en los que se reproducían, de manera notable, estereotipos de género.

De esta forma, en distintas regiones del mundo, durante los años ochenta y noventa, se desarrollaron análisis sobresalientes sobre el papel e influencia de las revistas dirigidas a mujeres:

- Carola García Calderón (1980). “Revistas femeninas”. No se trata de una aproximación feminista; tampoco toma en cuenta al género como categoría de análisis, sino que recurre a la perspectiva marxista, mediante la cual analiza a las revistas como promotoras de un estilo de vida aspiracional y del consumismo en las mujeres. Sin embargo, es un referente dentro de los estudios sobre revistas “femeninas” en México por ser pionero.
- Marjorie Ferguson (1983). “Forever Feminine: Women’s Magazines and the cult of femininity”, el cual aborda el papel de las revistas como mecanismos de socialización y construcción de la identidad de género para las mujeres; las revistas son reproductoras de un “culto” de cómo ser mujeres.
- Janice Winship (1987). “Inside Women’s Magazines”. Analiza la influencia de la publicidad inserta en revistas dirigidas a mujeres.

- Angela Mc Robbie (1990). *Feminism and youth culture. From "Jackie" to "Just seventeen"*. La autora combina la perspectiva feminista y la de los estudios culturales. Esta colección consiste en ocho ensayos en los que Mc Robbie analiza algunos elementos culturales que han construido la feminidad, tales como la moda y la música pop. Mc Robbie se centra en la revista juvenil "Jackie".
- Juana Gallego (1990). "Mujeres de papel. De ¡Hola! A Vogue". La autora revisa la historia de las revistas dirigidas a mujeres en España (y otras partes del mundo occidental) y la manera en la que se ha construido discursivamente un modelo de la "mujer".
- Ellen Mc Cracken (1993). "Decoding women's magazines". Analiza las contradicciones presentes en las revistas dirigidas a mujeres, por ejemplo, el uso de problemáticas sociales para la venta de productos de moda y belleza.
- Joke Hermes (1995). *Reading women's magazines*. Se trata de un estudio sobre el rol que juegan y el nivel de influencia de las revistas en la vida de las lectoras.

El fin del siglo XX y del milenio sirvieron como el escenario idóneo para representar a las mujeres mediante aparentes identidades de género no tradicionales: como mujeres que se desempeñan en el espacio público, generadoras de sus propios recursos económicos, seguras, independientes y activas sexualmente. Sin embargo, estas representaciones aparecen con las ya establecidas, con aquellas que respondían a los roles de género más recalitrantes, tales como el de las madresposas.⁸⁴

⁸⁴ Marcela Lagarde define al cautiverio como una categoría antropológica que sintetiza el hecho cultural que define el estado de las mujeres en el mundo patriarcal: se concreta políticamente en la relación específica de las mujeres con el poder y se caracteriza por la privación de la libertad. El cautiverio supone como características "propias" de las mujeres la dependencia vital, ser femeninas, subordinación y opresión (Lagarde, 2005, p. 151). Los cautiverios de las mujeres propuestos por Lagarde son las madresposas, las monjas, las putas, las presas y las locas. En el caso de las madresposas, el cautiverio consiste en "vivir de acuerdo con las normas que expresan su ser, para y de, otros, realizar actividades de reproducción y tener relaciones de servidumbre voluntaria, tanto en el deber encarado en los otros, como con el poder en sus más variadas manifestaciones (Lagarde, 2005, p. 363). Se problematizó la categoría cautiverio en el primer capítulo de esta investigación.

Por lo tanto, los medios masivos, sus discursos y estructuras, deben ser estudiados tomando en cuenta el cúmulo de contradicciones y tensiones que éstos generan y que se generan en torno a ellos.

4.2.2 Estrategia metodológica

El trabajo empírico se basó teórica y metodológicamente en la propuesta Giulia Colaizzi (en la que se define al feminismo como una teoría del discurso), así como en la definición de Shulamit Reinahrz sobre análisis de contenido (técnica que se utilizó) desde una perspectiva feminista. Las nociones sobre el análisis de contenido como técnica también se basaron en las propuestas de Berelson, Krippendorf y Sampieri.

Giulia Colaizzi afirma que el feminismo por sí solo es “teoría del discurso, y hacer feminismo es hacer teoría del discurso, porque es una toma de conciencia del carácter discursivo”, es decir, consiste en una toma de conciencia:

“(…) histórico-política de lo que llamamos realidad, de su carácter de construcción y al mismo tiempo, un intento consciente de participar en el juego político y en el debate epistemológico para determinar una transformación en las estructuras sociales y culturales de la sociedad, hacia la utopía, una utopía indispensable, de un mundo donde exclusión, explotación y opresión no sean el paradigma normativo” (Colaizzi, 1990, p. 20).

Colaizzi considera necesario reflexionar sobre el feminismo pensándolo dentro de “un devenir histórico y continuo; no un discurso unitario contra la teoría o el poder, sino una articulación de múltiples discursos acerca del poder y para el poder, desde el momento en que no existe un fuera de él, como no hay un fuera de la ideología, ni ningún lugar originario para la inocencia” (Colaizzi, 1990, p. 25).

En este tenor, Joanne Martin, pone énfasis en el feminismo como una teoría de deconstrucción de los discursos:

“Deconstruyo y reconstruyo los discursos desde una perspectiva feminista, examinando qué dice y que no dice, y lo que podría haber dicho. Este tipo de análisis

destaca los conflictos de género suprimidos e implícitos en el discurso y muestra cómo las prácticas de organización aparentemente bien intencionadas pueden materializar, en lugar de mitigar, las desigualdades de género” (Joanne Martin, citada por Reinharz, 1992).

Las feministas estudiosas de los discursos observan el sentido y significado como un proceso mediado, en el que es necesario examinar al texto y al proceso de producción, ya que algunos textos pueden, de hecho, reflejar ciertas condiciones, pero otros (como la televisión y el cine u otro discurso masivo) están pensados para mediar la experiencia, para reflejar a quienes los producen, como parte de la industria cultural (Reinharz, 1992).

Berelson (1952) define al análisis de contenido como una técnica para estudiar y analizar la comunicación de una manera objetiva, sistemática y cuantitativa. Por otro lado, Krippendorff (1990) extiende la definición del análisis de contenido a una técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto.

El análisis de contenido puede ser aplicado a cualquier forma de comunicación: programas televisivos o radiofónicos, artículos en prensa, libros, poemas, conversaciones, pinturas, discursos, cartas, canciones, etcétera (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991, p. 301).

Berelson (1952) señala algunos usos del análisis de contenido:

- Describir tendencias en el contenido de la comunicación.
- Develar diferencias en el contenido de la comunicación (entre personas, grupos, instituciones, países).
- Comparar mensajes, niveles y medios de comunicación.
- Auditar el contenido de la comunicación y compararlo contra estándares u objetivos.
- Construir y aplicar estándares de comunicación (políticas, normas, etcétera).
- Exponer técnicas publicitarias y de propaganda.
- Medir la claridad de mensajes.
- Descubrir estilos de comunicación.
- Identificar intenciones, apelaciones y características de comunicadores.
- Descifrar mensajes ocultos.

- Revelar centros de interés y atención para una persona, un grupo y una comunidad.
- Determinar el estado psicológico de personas o grupos.
- Obtener indicios del desarrollo verbal.
- Anticipar respuestas a comunicaciones.
- Reflejar actitudes, valores y creencias de personas, grupos o comunidades.
- Cerrar preguntas abiertas.

El análisis de contenido, señalan Sampieri, Fernández y Baptista (1991, p. 303), se efectúa por medio de la codificación, que es “el proceso mediante el cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso”. Para poder codificar es necesario definir el universo a analizar, las unidades de análisis y las categorías de análisis.

Las unidades de análisis “constituyen un segmento del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías” (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991, p. 304). Berelson (1952) menciona cinco unidades de análisis a considerar:

- 1.- La palabra. Es la unidad de análisis más simple. Se puede medir cuántas veces aparece una palabra en un mensaje.
- 2.- El tema. Éste se define a menudo como una oración, un enunciado respecto a algo. Los temas pueden ser más o menos generales.
- 3.- El ítem. Tal vez es la unidad de análisis más utilizada y puede definirse como la unidad total empleada por los productores del material simbólico. Ejemplos de ítems pueden ser un libro, un editorial, un programa de radio o televisión, un discurso, una ley, un comercial, una carta amorosa, una conversación telefónica, una canción o la respuesta a una pregunta abierta. En este caso lo que se analiza es el material simbólico total.
- 4.- El personaje. Un individuo, un personaje televisivo, un líder histórico, etcétera.
- 5.- Medidas de espacio-tiempo. Son unidades físicas, como el centímetro-columna (por ejemplo, en la prensa), la línea (en escritos), el minuto (en una conversación o en el radio), el cuadro (en televisión), cada vez que se haga una pausa (en un discurso).

Berelson (1952) señala que las unidades de análisis se escogen en función de los objetivos y preguntas de investigación, no obstante, hace las siguientes observaciones:

- En un solo estudio pueden utilizarse más de una unidad de análisis.
- Los cálculos de palabras y las unidades más amplias, como el ítem y las medidas espacio-tiempo, son más adecuados en los análisis que dan énfasis a asuntos definidos.
- Las unidades amplias y las más definidas son válidas para la aceptación o rechazo de una categoría.
- Las unidades amplias generalmente requieren de menos tiempo para su codificación que las unidades pequeñas, referidas a las mismas categorías y materiales.
- Debido a que los temas u oraciones agregan otra dimensión del asunto, la mayoría de las veces son más difíciles de analizar que las palabras y las unidades amplias.
- El tema es adecuado para análisis de significados y las relaciones entre éstos.

Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991, p. 305). Krippendorff (1990, p. 100) señala cinco tipos de categorías:

- 1.- De asunto o tópico: Se refieren a cuál es el asunto, tópico o tema tratado en el contenido (¿de qué trata el mensaje o la comunicación?).
- 2.- De dirección: Se refiere a cómo es tratado el asunto (por ejemplo, positiva o negativamente).
- 3.- De valores: Se refieren a categorías que indican qué valores, intereses, metas, deseos o creencias son revelados.
- 4.- De receptores: Se relaciona con el destinatario de la comunicación (¿a quién o quiénes van dirigido el o los mensajes?).
- 5.- Físicas: Son categorías para ubicar la posición y duración o extensión de una unidad de análisis.

Con base en estos planteamientos, la unidad de análisis será el “ítem”, y el tipo de categoría será “de valores”, ya que se analizarán artículos de revistas “femeninas” (ítem) y se pretende determinar cómo es representado el empoderamiento de las mujeres.

Finalmente, antes del análisis, se requiere elaborar una hoja de codificación o manual de códigos, la cual contiene las categorías para registrar cada vez que una unidad de análisis entra en una categoría o subcategoría (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991, p. 312).

Las categorías se construirán a partir de los componentes (cognitivo, psicológico, económico y político) del empoderamiento de las mujeres, propuesto por Nelly Stromquist. La hoja de codificación para el análisis es la matriz que se describió en la introducción de la presente investigación.

4.2.3 Aproximación y selección del corpus

Se seleccionaron 15 revistas y los criterios consistieron en:

- a) Que fueran de circulación nacional.
- b) Que estuvieran dirigidas a mujeres.
- c) Que en la portada contuviera la palabra poder o alguna relacionada con ésta, tales como poderosa, podemos, puede, etcétera.
- d) Hubo tres excepciones, ya que dos de ellas no son revistas dirigidas a mujeres, sino a hombres, además de una editada por la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO); pero, lo sustancial de estas revistas es que eran números especiales acerca de las mujeres y el poder.
- e) De esta forma, el corpus seleccionado fue:

- 1.- Quién (edición: mayo de 2012).
- 2.- Mujer ejecutiva (edición: noviembre de 2012).
- 3.- Glamour (edición: junio de 2013).
- 4.- Cosmopolitan (edición: segunda catorcena de agosto de 2013).
- 5.- Cosmopolitan (edición: segunda catorcena de noviembre de 2013).
- 6.- Vogue (edición: mayo de 2014).
- 7.- TV Notas Mujer (edición especial: mayo de 2014).
- 8.- Marie Claire (edición: julio de 2014).
- 9.- Vanidades (segunda catorcena de julio de 2014).
- 10.- Marie Claire (edición: agosto de 2014).

- 11.- Cosmopolitan (edición: segunda catorcena de agosto de 2014).
- 12.- Quien (edición: segunda catorcena de septiembre de 2014).
- 13.- Revista del Consumidor (edición: marzo de 2013). Fue un número especial acerca de las mujeres y su rol como consumidoras. El título principal es “Mujeres al poder”.
- 14.- Expansión (edición: agosto de 2014). A pesar de no ir dirigida principalmente a las mujeres, incluye como artículo de portada la lista de “Las 50 mujeres más poderosas. Las ejecutivas se unen para escalar la cima”.
- 15.- Forbes México (edición: agosto de 2014). El mismo caso que Expansión, incluye como artículo de portada el título: “Las 50 mujeres más poderosas de México”.

f) La selección abarcó de enero de 2012 a septiembre de 2014. Se tomaron en cuenta las ediciones a partir de 2012 porque ese año comenzó a construirse el anteproyecto de investigación y porque ese año se realizaron las elecciones presidenciales, razón por la que se esperaba que se dedicara algún espacio a la relación de las mujeres con el poder. La selección del corpus finaliza en septiembre de 2014 con el objetivo de cerrar este ejercicio y comenzar a realizar el análisis propuesto.

Con base en los ejes teórico-metodológicos de la perspectiva de género y la investigación feminista, la ruta del análisis del corpus fue:

- Considerar como discurso lo verbal.
- La crítica, desnaturalización y deconstrucción del discurso a partir de la teoría feminista.
- Reconocimiento de los temas recurrentes: los elementos socioculturales con los que el discurso del corpus relaciona a las mujeres con el poder.
- Aproximaciones cuantitativas y cualitativas del discurso.
- Problematización de las relaciones intergenéricas: visibilizar que en el discurso del corpus existe una relación de tensión, antagonismo y dicotomizada entre mujeres y hombres: las mujeres como contraparte del referente androcéntrico de la humanidad, el “hombre”.

Es importante señalar que, de acuerdo con las autoras revisadas al momento, y particularmente con Nelly Stromquist, es impreciso hablar de un solo tipo de empoderamiento (por ejemplo, el económico), ya que el empoderamiento es un proceso y una meta que se estructura y echa a andar a partir de varios. Por lo tanto, en este apartado se hablará de los componentes del empoderamiento de las mujeres, tal como se puntualizó en el marco teórico.

4.2.4 Hallazgos preliminares: ¿Quiénes son ellas? Las mujeres representadas como poderosas⁸⁵

El análisis de hallazgos comenzará describiendo quiénes son las mujeres representadas como poderosas en las revistas analizadas.

Las ediciones especiales de *Quién*, *Expansión* y *Forbes México* contienen listas de quienes estas publicaciones consideran “las mujeres más poderosas de México”. Es crucial señalar que estos conteos están hechos desde los imaginarios de las élites políticas y económicas de nuestro país, con lo cual no se pretende restar mérito a las mujeres incluidas, más bien, esta afirmación responde a la necesidad de evidenciar que grupos de poder avalan la visibilización de estas mujeres y que eso no implica que dichos grupos promuevan la igualdad de género. Una muestra podría ser que las decisiones editoriales de las tres revistas revisadas son tomadas principalmente por hombres, lo cual ya establece una visión sesgada, una evaluación de las mujeres desde una perspectiva masculina.⁸⁶

⁸⁵ El Anexo 2 contiene una lista con el nombre de todas las mujeres representadas en el corpus como poderosas. Este anexo se construyó a partir del eje de la epistemología feminista que indica la importancia de nombrar y hacer visibles a las mujeres, con el fin de no esencializarlas dentro de una colectividad sin situar.

⁸⁶ Las decisiones de contenido en Grupo Expansión, casa editorial de *Quién* y *Expansión*, son tomadas por Diego Graglia (Editor general), Alberto Bello (Director Editorial), Antonio Castañeda Pliego (Director Divisional de Negocios y Noticias), y por Guillermo Caballero (Director creativo y operaciones de contenido). En el caso de Media Business Generators, S.A. de C.V., editora de *Forbes México*, las decisiones de contenido son realizadas por Mariano Menéndez (Presidente), Marco Landucci Lerdo de Tejada (Vicepresidente), Andrés Tapia (Editor en jefe), y por Jonathan Torres (Editor adjunto). Estos datos se incluyen siguiendo el apunte de Buckingham (el cual se expuso en el segundo capítulo de esta investigación) acerca de establecer quiénes son los concesionarios de los medios de comunicación.

Como cada año, desde 2011, la revista *Quién* lanza la edición especial “31 mujeres que amamos por jóvenes y poderosas”. El punto a tomar en cuenta es la relación que se establece entre juventud y poder. Literalmente, las mujeres incluidas en la lista son mujeres entre los 22 y 45 años. La edición de *Quién* corresponde a mayo de 2012.

La editora de la revista, Laura Manzo, explica la intención del conteo:

“Las mujeres que nos abrieron camino en el campo profesional no merecen más que mi absoluto agradecimiento y admiración, ya que fueron quienes tuvieron que abrirlo a codazos y sin descanso, pero reconozco que no me gusta cuando se habla de género y se asume que es femenino. Creo que eso no se parece a una conquista de mujeres siendo mujeres, sino de mujeres tratando de no serlo; de un movimiento autoreivindicatorio que para existir se tiene que asumir ante la automarginación. Los hombres son un género que hace sin parar, que mueve montañas y que, si tiene la suerte de reconocer la contención y las sutilezas femeninas, se vuelve más potente aún.

Esta es una invitación a no perder de vista nuestras fuerzas singulares, y a reconocer que el mundo es de todos, ni solo de hombres ni solo de mujeres. Aquí, en este número, lo que está pasando es que un grupo de mujeres inteligentes, graciosas, poderosas, se ha abierto camino para reconocer a otras. Quienes forman sus páginas y quienes las citan son ejemplo claro de personajes que saben bien lo que hacen”. (*Quién*, mayo de 2012).

La editora no mencionó cuáles fueron los criterios para seleccionar a las 31 mujeres que son incluidas en la lista de *Quién*, las cuales se desempeñan en los campos de la cultura, el deporte, la política, los medios masivos y el servicio público (gobierno en todos sus niveles).

Por su parte, la revista *Expansión* publicó en agosto de 2014 la lista de quienes considera “Las 50 mujeres más poderosas de México”. En este caso, en el conteo solo se incluyeron mujeres insertas en el campo empresarial, ya sea en su papel de inversionistas y/o ejecutivas. *Expansión* describe la “metodología” para realizar el ranking:

“El ranking se elabora sobre la compensación total que una ejecutiva podría recibir en la posición que ocupa. Este elemento es proporcionado por la consultora HayGroup. También se evalúan elementos cualitativos, como: compañía donde trabaja, carrera laboral, grados académicos, actividades adicionales, dentro y fuera de la empresa, entre otros. El ranking se basa en la compensación de todos estos elementos, basados en información enviada por las propias mujeres”.

Con base en eso, podemos situar los elementos que la revista contempla como aquellos que proporcionan poder a las mujeres: adscripción y trayectoria laboral, y grados académicos.

La revista *Forbes México* publicó también en agosto de 2014 una edición similar a la de *Expansión*: “Las 50 mujeres + Poderosas de México”, bajo los siguientes criterios:

“Este listado lo integran las mujeres que en el último años destacaron en ámbitos que van de lo empresarial a lo político, social, cultural, de los espectáculos y el deporte. Algunas descendieron no por falta de acción, sino porque otras fueron muy dinámicas.

Seleccionamos a las 50 mujeres más poderosas de México a partir de siete categorías o bases de poder: millonarias, mujeres de negocios, estilo de vida (incluido entretenimiento y moda), medios de comunicación, activistas sin fines de lucro (ong’s), política y tecnología. Para determinar la clasificación de cada categoría, así como la lista completa de las 50, aplicamos tres métricas: presencia en medios, influencia y dinero.

Para las mujeres que se desempeñan en instituciones sin fines de lucro, se consideró la misión y el alcance de su organización, y algo más, el efecto que generaron en el tejido social.

En lo referente a la influencia, se midió la penetración que tienen a través de sus industrias, culturas y ciudades de origen, el tamaño de sus esferas de poder y el número de personas a las que afectan, así como su ejercicio del poder”. (*Forbes México*, agosto de 2014).

Aunque se incluye a mujeres que se desempeñan en organizaciones sin fines de lucro, la lista de *Forbes México* se concentra en mujeres empresarias, ejecutivas y dentro del servicio público (gobierno en todos sus niveles). De hecho, a partir de la revisión de las ediciones especiales de *Quién*, *Expansión* y *Forbes México*, se identificó que las mujeres más poderosas son ubicadas principalmente dentro de los campos citados: empresarial, ejecutivo y servicio público (gobierno en todos sus niveles). Como ya se mencionó, en el caso de *Expansión* solo fueron incluidas empresarias y ejecutivas, mientras que en el caso de *Quién* y *Forbes México*, estos fueron los porcentajes de los campos citados:

Quién:

Campo	Número de mujeres	Porcentaje
Empresarial/Ejecutivo	12	38.70%
Servicio Público (Gobierno).	5	16.12%
Cultura	4	12.9%
Deporte	4	12.9%
Periodismo/Medios	3	9.7%
Espectáculos	2	6.45%
Política	1	3.22%
Totales	31	100%

Tabla 1.

Forbes México:

Campo	Número de mujeres	Porcentaje
Empresarial/Ejecutivo	12	24%
Servicio Público (Gobierno).	12	24%
Cultura	10	20%
Periodismo/Medios	6	12%
Espectáculos	3	6%
Deporte	2	4%
Política	2	4%
ONG´s	1	2%
Organismos internacionales	1	2%
Indefinido	1	2%
Totales	50	100%

Tabla 2.

En términos generales, en función de la revisión de *Quién, Expansión y Forbes México*, las mujeres más poderosas se ubican de esta forma en los siguientes campos

Campo	Número de mujeres	Porcentaje
Empresarial/Ejecutivo	74	56.49%
Servicio Público (Gobierno).	17	12.97%
Cultura	14	10.68%
Periodismo/Medios	9	6.87%
Deporte	6	4.58%
Espectáculos	5	3.81%
Política	3	2.29%
ONG´s	1	0.77%
Organismos internacionales	1	0.77%
Indefinido	1	0.77%
Totales	131	100%

Tabla 3.

Tentativamente, con lo anterior se haría referencia al componente económico, sin embargo, una vez más, no hay que olvidar que el componente económico es solo una dimensión del empoderamiento de las mujeres, y que sin el resto de componentes, no logra completarse el empoderamiento, ni como proceso ni como meta. Así mismo, a excepción de la periodista feminista Lydia Cacho (incluida en la lista de la revista *Forbes México* en la posición 10), ninguna de las mujeres incluidas en los tres conteos ha promovido desde su campo los derechos humanos de las mujeres, dejando de lado el componente político del empoderamiento de las mujeres, desde el cual, se realizan acciones de proyección emancipatoria colectiva, es decir, acciones feministas.

Por otro lado, ¿por qué utilizar el término indefinido para referirse a un campo? La revista *Forbes México* sitúa a Angélica Rivera en la posición número 46, no obstante, ella no se desempeña en ninguno de los campos señalados, ya que es Presidenta Honoraria del Consejo Consultivo del DIF (Desarrollo Integral de la Familia), mas no la titular de esta dependencia, por lo que no puede situarse en el servicio público, sumado a que oficialmente se ha señalado (desde la oficina de la Presidencia de la República) que ella no percibe un salario por sus funciones dentro del DIF. Así mismo, tampoco se desenvuelve en la actualidad en el campo de los Espectáculos, como solía hacerlo. Desde 2012, Angélica Rivera es representada mediáticamente como la esposa del presidente de México, Enrique

Peña Nieto. Cabe mencionar que Angélica Rivera, junto a su hija, Sofía Castro Rivera, ocupó la portada de la revista *Marie Claire* de julio de 2014.

La directora editorial de *Marie Claire*⁸⁷, Ariadne Grant, fue la encargada de realizar la entrevista y presenta de esta forma a Angélica Rivera y a Sofía Castro:

“La nueva definición del Girl Power.

De Sofía Castro y Angélica Rivera se dicen y creen muchas cosas, pero prácticamente nadie sabe la verdad. A todos causa fascinación cómo una de las actrices más queridas del público se casó con el presidente y cómo Sofía, ahora miembro de la familia presidencial, sigue sus pasos en la actuación. Ellas nos dejaron conocer su realidad, nos abrieron su corazón y nos dejaron ver a una adolescente encantadora con hambre de conquistar el mundo por sí misma y a una primera dama que, efectivamente, es una dama, hermosa, fuerte y muy trabajadora”.
(*Marie Claire*, julio de 2014).

El texto continúa haciendo referencia al poder que poseen las parejas de distintos mandatarios alrededor del mundo, en un afán de representar el modelo de la “nueva mujer”:

“Detrás de un gran hombre, hay una gran mujer” se solía decir, pero vaya que las cosas han cambiado. Ahora más bien tienen una gran mujer que camina al lado y los impulsa. Hoy vivimos la era en que las esposas de mandatarios, reyes y príncipes son figuras importantes por sí mismas, con gran peso y tienen una potente imagen copiada por millones. Rania, Kate, Carla, Letizia, Michelle... todas son figuras fuertes que representan la realidad actual de las mujeres en el poder. México tiene a

⁸⁷ *Marie Claire* y *Cosmopolitan* son publicadas en México por Editorial Televisa. Vanidades es una marca propia de Editorial Televisa. La directora editorial de *Marie Claire* es Ariadne Grant, la de *Cosmopolitan*, Ana Victoria Taché Batres, mientras que la de *Vanidades*, Jacqueline Blanco. Pareciera que las decisiones editoriales son tomadas solo por mujeres, y aunque las directoras tienen a su cargo la toma de ciertas decisiones, al analizar los niveles de mayor rango, se descubre que los cargos de mayor jerarquía son ocupados por hombres, tal es el caso de Editorial Televisa, cuyo Consejo de Administración está conformado por hombres: Emilio Azcárraga Jean (Presidente de Grupo Televisa); Bernardo Gómez (Vicepresidente Ejecutivo de Grupo Televisa); Alfonso de Agoitia (Vicepresidente Ejecutivo y Presidente del Comité de Finanzas de Grupo Televisa); José Bastón (Presidente de Contenidos de Grupo Televisa). Fuente:
<http://www.televisa.com/corporativo/quienes-somos/> (Recuperado el 20 de enero de 2016).

Angélica Rivera, cuya vida bien podría ser un cuento de hadas con final feliz. La diferencia con cualquier cuento es que aquí la heroína no necesitaba ser rescatada, ella era exitosa por sí misma, gracias a su trabajo antes de conocer a su príncipe, que más bien resultó ser un presidente”. Marie Claire, julio de 2014).

Se resalta la insistencia por representar a una “nueva mujer”, poderosa, protagonista y tomadora de decisiones. No obstante, esta “nueva mujer” sigue siendo asociada con la normatividad de género (como en otros casos ya citados en este capítulo), ya que se consideran como fuentes de poder para las mujeres la maternidad, el amor de pareja y la inserción en el espacio público a través de una actividad con reconocimiento social, pero que responde al papel de cuidadora.

En septiembre de 2014, la revista *Quién* incluyó en su portada a Angélica Rivera y al siguiente titular: “Primeras Damas de México. Cómo viven y ejercen el poder. Angélica Rivera y las esposas de los gobernadores se enfrentan a los reflectores. De su estilo y ambición depende su influencia”. (*Quién*, septiembre de 2014).

En esta edición, se incluyen entrevistas cortas con 16 “Primeras Damas” de México: Elena Cepeda de León (Morelos), María Helena Hernández (Baja California Sur), Alma Carolina Viggiano (Coahuila), Adriana Hernández (Campeche), Lorena Arriaga (Jalisco), Brenda Ruacho (Baja California), Blanca Rivera Río (Aguascalientes), Sandra Albarrán (Querétaro), Alma Sofía Carlón (Sinaloa), Iveth Dagnino (Sonora), Teresa Álvarez del Castillo (Durango), Ana Lilia López (Nayarit), Martha Lilia López (Tabasco), Guadalupe Romero (Hidalgo), María Eugenia Carreño (Guanajuato), y Bertha Gómez Fong (Chihuahua).⁸⁸

El resto de las publicaciones incluyeron a las siguientes mujeres en los campos respectivos. Al capo indefinido (“Primera Dama”) se sumó Michelle Obama. En el campo Espectáculos se encuentran: Beyoncé, Megan Fox, Jennifer López, Ximena Navarrete, Andrea Legarreta, Silvia Pinal, Talina Fernández, Lola Cortés; Modelaje: Glenna Neece, Angela Lindvall, Sasha Pivovarova, Lielani Bishop, Lily Aldrige, Devon Aoki, Christina Kruse; Empresarias: Irina Balakina, Yana Rutkovskaya, Irina Eldarkhanova, Anna Belova, Olga Pleshakova, Alexandra Marinina, Nadejda Kopytina; Artistas: Ilse Liepa, Aidan Salakhova, Renata

⁸⁸ Cabe destacar que Carolina Viggiano funge como Presidenta Honoraria del DIF Coahuila. El resto de las entrevistadas son titulares o presidentas de los respectivos DIF estatales.

Litvinova y Olga Sviblova; Periodismo/Medios: Katia D'Artigues, Lolita Ayala; Cargo público: Cristina Fernández. Cargo en organismo internacional: Christine Lagarde; finalmente, la deportista Olga Slutsker.

De esta forma, sumando los porcentajes de todas las revistas, se observa que mayoritariamente fueron representadas como mujeres poderosas aquellas pertenecientes al campo empresarial o ejecutivo:

Campo	Número de mujeres	Porcentaje
Empresarial/Ejecutivo	81	45.76%
Servicio Público (Gobierno).	18	10.19%
Indefinido ("Primeras Damas")	18	10.19%
Cultura/Arte/Humanidades	17	9.60%
Espectáculos	12	6.78%
Periodismo/Medios	11	6.21%
Deporte	7	3.95%
Modelaje	7	3.95%
Política	3	1.69%
Cargo en organismo internacional	2	1.12%
ONG's	1	0.56%
Totales	177	100

Tabla 4.

El campo empresarial-ejecutivo está relacionado con el dinero, por lo cual resulta predecible (a partir de la aparición constante de esta asociación en el discurso de otras revistas) que sea en el que se ubiquen la mayoría de las mujeres consideradas poderosas⁸⁹. Es también nodal resaltar que en ninguna de las listas de mujeres poderosas (en *Forbes México*, *Expansión* y *Quién*) se hace mención de la maternidad como una experiencia que defina a las mujeres más poderosas, a diferencia de *Vogue*, que posiciona a la maternidad como la experiencia más importante en la vida de las mujeres: "PODEROSA. La top Lily Aldrige es

⁸⁹ Sin embargo, como se señalará más adelante, solo se encontraron dos referencias sobre la representación del dinero como un recurso vital para las mujeres. Las empresarias/ejecutivas son valoradas en función de los logros obtenidos para sus corporaciones, no por la promoción del empoderamiento de las mujeres.

mucho más que un ángel; recientemente debutó con éxito en el diseño, pero su mejor rol es como madre de la pequeña Dixie Pearl” (Vogue⁹⁰, mayo de 2014).

4.2.5 Hallazgos tras el análisis de contenido

Luego de la aplicación del análisis de contenido, los resultados fueron cercanos al supuesto de este capítulo: la mayoría de las representaciones de las mujeres como poderosas están desligadas de la posición ética, teórica y política del feminismo. Fueron encontradas 30 referencias a algún componente del empoderamiento de las mujeres, tal como lo muestra la tabla 5⁹¹:

Categoría (componente del empoderamiento de las mujeres).	Subcategoría	Número de referencias
Cognitivo	1.1 Conocimiento de las cifras o datos sobre desigualdad entre mujeres y hombres (brechas de género).	10
Cognitivo	1.2 Conocimiento de las convenciones y leyes sobre derechos humanos de las mujeres.	3
Psicológico	2.1 Desnaturalización de los roles sexuales.	2
Psicológico	2.2 Reconocimiento de los estereotipos de género.	7
Psicológico	2.4 Presencia de seguridad y confianza en ellas mismas.	1
Económico	3.1 Reconocimiento de la división sexual del trabajo y/o segregación ocupacional.	3
Económico	3.3 Reconocimiento del acceso al trabajo remunerado como un derecho humano de las mujeres.	1

⁹⁰ Vogue y Glamour son editadas por Condé Nast, transnacional cuyo Consejo está compuesto mayoritariamente por hombres. Fuente: <http://www.condenast.com/content/about-us-executive-team> (Recuperado el 20 de enero de 2016).

⁹¹ Al final del trabajo se encuentra el Anexo 3, con los fragmentos del discurso de las revistas que hacen referencia a cada componente del empoderamiento de las mujeres.

Económico	3.4 Valoración del dinero propio como un recurso vital.	2
Económico	3.5 Iniciativa para desempeñar actividades remuneradas.	1

Tabla 5.

Así, se encontraron más referencias sobre el componente cognitivo, seguido del psicológico y el económico:

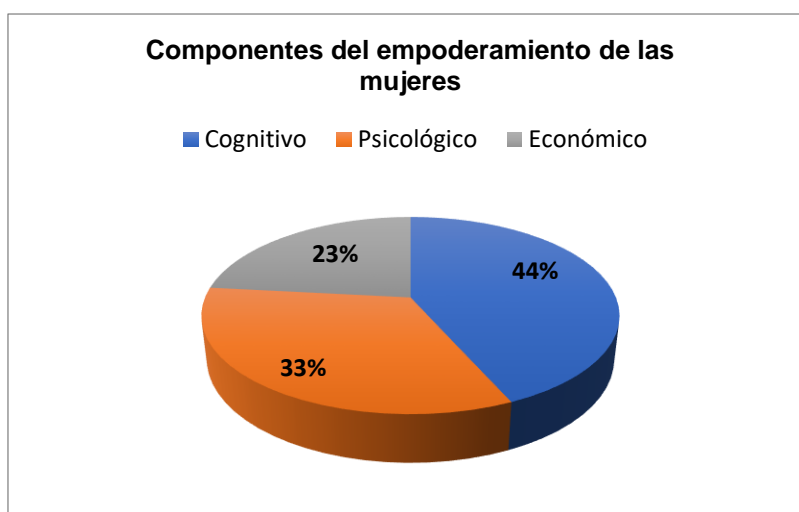


Gráfico 1.

De esta forma, se encontraron referencias sobre algún componente del empoderamiento de las mujeres en las siguientes revistas:

Revista	Componente del empoderamiento y número de referencias	Total de referencias
1.- TV Notas Mujer	Cognitivo: 4 Psicológico: 4 Económico: 6	14
2.- Revista del Consumidor	Cognitivo: 4 Psicológico: 5	9
3.- Expansión	Cognitivo: 2	2
4.- Forbes México	Cognitivo: 1	1
5.- Cosmopolitan	Cognitivo: 1	1

6.- Glamour	Cognitivo: 1	1
7.- Vogue	Psicológico: 1	1
8.- Quién	Económico: 1	1

Tabla 6.

El componente cognitivo, el cual tiene más referencias, está presente mediante la mención o ejemplificación de la desigualdad que aún persiste entre mujeres y hombres; es de notar que incluso publicaciones como *Cosmopolitan* hace referencia de esto (una de sus entrevistadas hizo una declaración sobre la desigualdad entre mujeres y hombres en la industria del cine en Estados Unidos).

Expansión hace mención de que la promoción del empoderamiento de las mujeres forma parte de la agenda de ONU Mujeres, y la *Revista del Consumidor* señala el origen histórico del Día Internacional de la Mujer; estos elementos fueron tomados como ejemplos del componente cognitivo, ya que hacen referencia de un organismo internacional que trabaja por los derechos de las mujeres y de una conmemoración que ha servido de punto de partida para la organización del movimiento feminista, no obstante, es importante notar que en ninguno de los dos casos se asocian los derechos humanos de las mujeres y al movimiento feminista.

Vogue y *TV Notas Mujer* hacen dos referencias (una en cada publicación) sobre el rompimiento de las mujeres con la maternidad como mandatos, es decir, que cuentan con métodos anticonceptivos para decidir su maternidad y deciden desempeñar otros roles en el ámbito profesional. Lo anterior fue considerado como referencias sobre el componente psicológico, ya que, de alguna forma, desmarca o desnaturaliza la relación mujer-maternidad.

Otro elemento del componente psicológico es el reconocimiento de los estereotipos de género, del cual se encontraron siete referencias: cinco en la *Revista del Consumidor*⁹² y dos en *TV Notas Mujer*⁹³. Es probable que existan más referencias sobre el tema en la *Revista del Consumidor* porque es publicada por una instancia gubernamental (la

⁹² La Revista del Consumidor es publicada por la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO), institución gubernamental.

⁹³ El director editorial de TVNotas es Francisco Heredia Macías. La revista es publicada por Editorial Notmusa.

Procuraduría Federal del Consumidor), y hay que recordar que uno de los ejes transversales del Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) es el Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y No Discriminación contra las Mujeres, el cual debe impactar en todas las instituciones de gobierno.⁹⁴

Por último, acerca del componente psicológico, se encontró una referencia sobre la presencia de seguridad y confianza en las mujeres sobre sí mismas (en la revista TV Notas Mujer), aunque no se reconocen las aportaciones de las propias mujeres para transformar su subjetividad, sino que se habla de cambios culturales sin señalar a los agentes sociales involucrados:

“Las mujeres están cambiando porque el mundo está haciendo lo propio, la cultura se modificó: hoy por hoy ya no podríamos decir que es una cultura cien por ciento patriarcal, la mujer se revela frente al machismo diciendo: ‘no quiero’, y no solamente eso, sino que además lucha por lo que sí quiere. Muchas de ellas se enfocan a su autorrealización, su desarrollo profesional, económico, social, personal, a su felicidad, a su goce particular: viajar, experimentar, conocer y vivir su sexualidad en plenitud, sin tener que rendirle cuentas de ello a nadie, a ningún hombre, a ningún papá, a ninguna pareja” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).

Sin embargo, esta misma revista, en otro texto, reconoce la lucha de las mujeres para acceder a sus derechos humanos:

“Durante muchos años, las mujeres han reclamado sus derechos dentro de la sociedad. Entre ellos, tener derecho a estudiar y elegir el oficio o la profesión deseados para posteriormente reclamar espacios en el mercado laboral, de manera que puedan no solo tener trabajo, porque ese lo han tenido siempre en casa: lo que quiere es un empleo por el cual obtengan un salario” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).

Cabe mencionar que se habla de las mujeres en abstracto, no de aquellas organizadas en movimientos feministas.

⁹⁴ Véase el sitio oficial: <http://pnd.gob.mx/>

Por otro lado, existe un reconocimiento (tres referencias, todas en *TV Notas Mujer*) de que la división sexual del trabajo ha producido exclusión, segregación ocupacional contra las mujeres.

En este tenor, es de resaltar que el análisis de la representación del componente económico arrojó paradojas, por ejemplo, a pesar de que la mayor parte de mujeres representadas como poderosas se desempeñan en el campo empresarial o ejecutivo, no se crea un puente entre ellas y el dinero como un recurso vital, incluso, en la descripción de sus trayectorias no se hace referencia de sus acciones para promover la igualdad de género, y el propio empoderamiento de las mujeres, sino de las ventajas para las corporaciones que ha provocado el desempeño de las mujeres ejecutivas o empresarias. Solo se encontró un par de referencias sobre la representación del dinero como recurso vital para las mujeres, una en *Quién* y otra en *TV Notas Mujer*. Lo anterior reafirma la relación conflictiva que el patriarcado ha establecido entre las mujeres y el dinero, ya que pareciera que éste no es un recurso necesario para generar procesos de autonomía, y que solo se requiere de “buena voluntad” o de un grado de “excelencia moral”. También los recursos económicos están anclados a la sociedad de consumo.

Como ya se señaló en la tabla 6, *TV Notas Mujer* y la *Revista del Consumidor* fueron las publicaciones con más referencias de algún componente del empoderamiento de las mujeres (14 y 9, respectivamente), no obstante, el discurso de ambas presenta contradicciones, ya que, por un lado se hace referencia de la igualdad de género, pero, al mismo tiempo, se reafirman estereotipos de género.

TV Notas Mujer contiene 47 artículos, estructurados en función y cantidad de los siguientes temas:

- Maternidad/cuidados: 16 textos.
- Desarrollo de la mujer (incluido un texto sobre violencia y sobre mujeres líderes): 10 textos.
- Belleza: 9 textos.
- Salud/cuidados familiares: 8 textos.
- Pareja/sexualidad: 2 textos.

TV Notas Mujer propone también un modelo de mujer ideal (asumido desde su portada con las siguientes características: independiente, multitareas, seductora, no tradicional), que al parecer transgrede la normatividad de género, no obstante, solo la complejidad y contradicción insertas en los sistemas patriarcales explicarían por qué en el discurso mediático-masivo se habla de mujeres no tradicionales que deben seguir cumpliendo con el rol sexual de madresposas, satisfaciendo las necesidades afectivas y materiales de otros sujetos y sujetas; no es coincidencia que el mayor número de artículos de *TV Notas Mujer* se centre en la maternidad, las actividades domésticas y en consejos de belleza.

En la *Revista del Consumidor* es visible el esfuerzo por el uso de un discurso inclusivo y de lenguaje no sexista, sin embargo, el discurso de la esta publicación también refuerzan estereotipos de género y solo se representa a las mujeres como consumidoras y no cuestiona los orígenes de la desigualdad de género:

“8 de marzo: una deuda pendiente.

(...) Por ende, es entendible que la situación financiera de las mujeres sea muy distinta a la de los hombres: las desventajas sociales siempre se traducen en limitaciones económicas o en el acceso a los medios para generar sus propios recursos, como microcréditos o apoyo para iniciar un negocio propio. De ahí la necesidad de generar estos “instrumentos financieros” que permitan equilibrar las oportunidades; no por un mero gesto de “buena voluntad”, sino porque el apoyo a este sector de la sociedad moviliza la economía nacional e internacional”. (*Revista del Consumidor*, marzo de 2013, p. 69).

En este caso, se hace mención de que la desigualdad entre mujeres y hombres ha determinado el acceso a recursos de distintos tipos, pero, más adelante, se atribuye a las mujeres el 80% de las decisiones de compra, invisibilizando la violencia económica y patrimonial⁹⁵:

⁹⁵ De acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), la violencia económica es “toda acción u omisión del Agresor que afecta la supervivencia económica de la víctima. Se manifiesta a través de limitaciones encaminadas a controlar el ingreso de sus percepciones económicas, así como la percepción de un salario menor por igual trabajo, dentro de un mismo centro labora”. Siguiendo con la LGAMVLV, la violencia patrimonial consiste en cualquier acto u omisión que afecta la supervivencia de la víctima. Se

“Poder femenino. La fuerza que mueve la economía de siglo XXI.

Constituyen más de la mitad de la población del orbe. Así, el mundo cambia no solo para ellas, pues la influencia de las mujeres se derrama en su descendencia y su comunidad. Hoy, el poder adquisitivo femenino representa el mayor mercado emergente del mundo y de todos los tiempos: son ellas las encargadas del 80% de las decisiones de compra. ¿Quién puede desafiar tal influencia?”. (Revista del Consumidor, marzo de 2013, p. 65).

Pareciera que la importancia de promover el acceso de las mujeres a recursos económicos consiste en que éstos se destinen hacia el consumo de productos. Esta publicación omite que, de ser cierto que las mujeres se encargan del 80% de las decisiones de compra, eso respondería a la división sexual del trabajo y a la economía del cuidado, en la que ellas son las principales encargadas de las actividades domésticas y todas aquellas que garanticen la sobrevivencia humana, además de la segregación ocupacional.

Por otro lado, en esta edición de la *Revista del Consumidor* solo se hace referencia a productos dirigidos a las mujeres en función de la normatividad de género, tales como productos de belleza y salud, de limpieza, para cocinar, y para desempeñar otras actividades de cuidado y domésticas.

La *Revista del Consumidor* cierra reflexionando, de manera imprecisa, sobre el empoderamiento de las mujeres, no obstante, lo representa como una experiencia desgastante, estresante, por lo que es necesario permitir que las mujeres se desarrollen laboralmente sin descuidar su “papel fundamental”:

“Desafortunadamente, los estudios también indican que mientras más empoderadas están las mujeres, mayor es el nivel de estrés por la falta de tiempo y la sobre carga de trabajo familiar y doméstico. Hace falta una transformación de fondo, que otorgue

manifiesta en: la transformación, sustracción, destrucción, retención o distracción de objetos, documentos personales, bienes y valores, derechos patrimoniales o recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades y puede abarcar los daños a los bienes comunes o propios de la víctima.

a las mujeres la oportunidad de desarrollarse laboralmente sin tener que sacrificar o descuidar su papel fundamental como educadoras de las nuevas generaciones y que involucre más a los padres en esta labor". (Revista del Consumidor, marzo de 2013).

Vemos cómo en un discurso supuestamente progresista, en el que se asume la legitimidad del desarrollo profesional y laboral de las mujeres, se oculta la reproducción de estereotipos de género.

Es importante mencionar que en todas las publicaciones analizadas se registró la reproducción de estereotipos de género, expresados a través de la belleza física hegemónica, la exacerbación del consumismo. Incluso, en *Vanidades* se reproducen estereotipos de género tratando de validarlos mediante el discurso científico:

En la edición de julio de 2014, la portada de *Vanidades* publicó en su portada: "El poder femenino. Según la ciencia: existe". El artículo principal de esta edición se tituló "Los 7 súper poderes femeninos. Descubre por qué la ciencia asegura que sí existe la *Mujer maravilla*":

"Hasta hace muy poco tiempo, se creía que el hombre era el "sexo fuerte" y la mujer su más débil contrapartida. Por supuesto, todo esto ha cambiado radicalmente y ya las mujeres sabemos que no hay "sexo débil", sino más bien... diferente.

Pero, ¿qué tan diferentes somos de la combinación de cromosomas XY que posee el hombre? Ahora la ciencia ha comprobado lo que tantas veces sospechaste: las mujeres tenemos súper poderes secretos, y no tan secretos, que rivalizan con los de la mismísima Wonder Woman (*Mujer maravilla*). (Vanidades, julio de 2014).

Sin citar de manera concreta las presuntas investigaciones científicas en las que se basan tales supuestos, *Vanidades* afirma que los siete "súper poderes femeninos" son:

"1.- Detectoras de infidelidad. Un estudio llevado a cabo en Australia reveló que la mujer tiene una especie de sexto sentido para identificar a los hombres que son infieles, solamente con mirarlos.

2.- Efectos del estrés. A medida que aumentan los problemas y el estrés, la mujer se muestra más cooperadora y sensible, mientras que el hombre se vuelve más egoísta e incapaz de entender a las personas que lo rodean. Un factor importante es que cuando la mujer está bajo estrés, se elevan sus niveles de oxitocina, la hormona relacionada con las buenas relaciones sociales, la confianza y el amor.

3.- Lágrimas conceptivas. De acuerdo con un estudio llevado a cabo en el 2011, un químico que se encuentra en las lágrimas de la mujer reduce los niveles de testosterona en los hombres, disminuyendo su interés sexual. De acuerdo con los científicos, esto ayuda a garantizar una procreación más eficiente, ya que la mujer es más propensa al llanto en su etapa menos fértil, que ocurre un poco antes y durante la menstruación. Cuando ella no llora, días más fértiles, él la encontrará más deseable y habrá más posibilidad de fecundación.

4.- Un estudio realizado en el 2011, en la University of Toronto, en Canadá llegó a la conclusión de que cuando una mujer está en la etapa de la ovulación, su gaydar (radar gay) se agudiza y es capaz de determinar si un hombre es heterosexual o si es homosexual con solo ver su foto. El líder de la investigación cree que la naturaleza le da ese "súper poder" a la mujer para ayudarla a seleccionar el candidato adecuado para su matrimonio y la procreación.

5.- Un mundo de colores. ¿Por qué nos atraen tanto las cosas coloridas? La ciencia tiene una excelente explicación: las mujeres pueden ver más colores que los hombres. Y si crees que esto no es un "súper poder", te recordamos que fue esencial antiguamente, cuando las mujeres tenían que determinar qué vegetación era o no comestible y elegir los alimentos para su familia.

6.- Genéticamente más fuertes. Un estudio realizado en Japón halló que el sistema inmunológico de las mujeres envejece más lentamente que el de los hombres, lo que explica por qué en general ellas suelen vivir más que el sexo opuesto. Además, otro estudio reveló que el cromosoma X adicional en la mujer fortalece el organismo e inhibe el desarrollo del cáncer.

7.- Súper protectoras. Las mujeres son súper heroínas a la hora de proteger a sus hijos, aun antes de tenerlos. La teoría de los científicos es que durante la ovulación se elevan los niveles de progesterona, cortisol y estradiol, haciendo que la mujer esté más alerta y vigilante en su entorno". (Vanidades, julio de 2014).

Los súper poderes femeninos que *Vanidades* afirma que tenemos las mujeres solo servirían para satisfacer las necesidades de las otros y los otros, es decir, reafirmarían la opresión de género para las mujeres, ya que serían las herramientas para cumplir solo con el rol de madresposas y no para alcanzar algún objetivo personal y/o de emancipación. La elocuencia del artículo de *Vanidades* radica en que se utiliza al discurso científico para reforzar estereotipos de género, y no hay que olvidar que, justamente, la ciencia es uno de los pilares que sostienen al paradigma moderno, por lo tanto, en dicho contexto, resultaría inapropiado desestimarla y visibilizar los sesgos sexistas implícitos.

Finalmente, no se encontró ninguna referencia sobre el componente político del empoderamiento de las mujeres, lo cual, de manera equivocada, desmarca al feminismo de éste. Se debe tomar siempre en cuenta que el empoderamiento de las mujeres fue creado, como proceso y meta, por el activismo y la teoría feministas, por lo tanto, escindir al empoderamiento de las mujeres del feminismo provoca que éste pierda su carácter político y sea confundido con prácticas patriarcales y estereotipas. Por ejemplo, en la portada de *Cosmopolitan* (agosto de 2014), la actriz Megan Fox comenta cuál es, desde su punto de vista, el objetivo de que las mujeres sean poderosas:

“Las mujeres no tienen que desesperarse ni intentarlo demasiado. Solo tienes que ser fuerte y poderosa para traer arrastrando a todos los hombres (...) Me gusta hacer que los hombres bajen la guardia porque es cuando una puede estar completamente a cargo de la situación. Jamás debes sentir que alguien tiene un poder sobre ti”.

Así, el supuesto se comprobó: el empoderamiento de las mujeres es representado en las revistas dirigidas a éstas a través de distorsiones, desmarcándolo de su origen político, teórico y ético, es decir, escindiéndolo del feminismo.

4.2.6 Conclusiones del análisis de contenido

Con el fin de cumplir con la etapa de diagnóstico sobre las representaciones mediáticas, y aportar a la discusión sobre la representación estereotipada de las mujeres en los medios masivos de comunicación, en este apartado se expusieron los resultados del análisis de contenido realizado a 15 revistas de circulación nacional. El ejercicio consistió en revisar, desde la perspectiva de género feminista, cómo es representado el empoderamiento de las mujeres, en todos sus componentes, en revistas dirigidas a ellas, o en ediciones especiales sobre mujeres.

Como se mencionó, la técnica utilizada fue el análisis de contenido y se utilizó la propuesta teórica de Nelly Stromquist, sobre los componentes del empoderamiento de las mujeres (cognitivo, psicológico, económico y político). El supuesto con el que se inició este apartado empírico fue que las revistas llamadas “femeninas” representan algún componente del empoderamiento de las mujeres, desmarcándolo de su origen teórico, ético y político feministas. Cabe recordar que Stromquist señala que si no existe un proceso de toma de conciencia de género, el empoderamiento de las mujeres no es posible.

Luego del análisis, los resultados se acercaron al supuesto de investigación, ya que se registraron representaciones del componente cognitivo, psicológico y económico, mas no del político. Así mismo, las mujeres representadas como poderosas responden a los imaginarios de las élites y no representan la diversidad misma de las mujeres.

Se encontraron más referencias sobre el componente cognitivo (44%), seguido del psicológico (33%) y el económico (23%). Cabe mencionar que hubo más referencias sobre el componente cognitivo debido a que su subcategoría “Conocimiento de las cifras o datos sobre desigualdad entre mujeres y hombres (brechas de género)” tuvo el mayor número de referencias que otras subcategorías (10). Lo anterior ofrece elementos sobre la percepción de las mujeres representadas en las revistas: tienen conciencia de que existe desigualdad con respecto a los hombres.

A la par de las referencias sobre los componentes del empoderamiento de las mujeres, las revistas “femeninas” reproducen estereotipos de género, lo cual las ubica en el marco de las distorsiones mediáticas y las contradicciones de los sistemas patriarcales. La

representación mediática que hacen las revistas “femeninas” sobre el empoderamiento de las mujeres lo desvincula del feminismo, ya que no se consideran las reivindicaciones políticas y éticas feministas y, por el contrario, se exagera el acceso al consumo como sinónimo de poder. Así mismo, en el discurso de las revistas analizadas no se problematizan ni historizan las causas estructurales que han originado la desigualdad entre mujeres y hombres. Estos resultados fueron utilizados como insumos de análisis y reflexión en la etapa de formación.

4.3 Formación

El proceso de formación se llevó a cabo durante cinco días. Se acordaron las fechas y horarios de acuerdo con la disponibilidad de las participantes. Cabe mencionar que fue complicado reunir a todas en un mismo periodo, por lo que esta parte del trabajo de campo se llevó a cabo durante las vacaciones de verano, en la semana que ellas eligieron. El lugar acordado fue la casa de la autora de esta investigación, debido a que era un punto central de encuentro para todas, además de que se contaba con un espacio adecuado para las reuniones⁹⁶.

Desde el inicio se establecieron acuerdos basados en el autocuidado y la ética feminista, por ejemplo:

- No se revelaría a nadie las experiencias personales de las participantes, ni se juzgaría a nadie por sus opiniones o posiciones.
- Derivado del primer punto, se acordó que se mantuviera el anonimato de las participantes.
- En las sesiones se valorarían los saberes de todas, el conocimiento no se jerarquizaría, ni la autora de esta investigación ocuparía una posición vertical sobre las demás. Este eje se recuperó de la metodología de la pedagogía feminista y de la educación popular.
- Se acordó que durante las sesiones se contaría con alimentos saludables y que se haría un intermedio para la comida. Esto con el fin de compartir y construir un espacio desde el autocuidado.

⁹⁶ En el Anexo 4 se encuentran las cartas programáticas por cada sesión de la etapa de Formación.

- Otra acción basada en el autocuidado fue crear un grupo desde la aplicación *WhatsApp* para confirmar que todas las participantes regresaran a salvo a sus casas. Así mismo, se hizo un fondo económico para gastos de transportación.
- Cada sesión duraría cuatro horas, de tres a siete de la tarde. La semana de trabajo fue del 26 de junio al 1 de julio de 2016.

En la primera sesión se revisó cómo los medios de comunicación masiva reproducen estereotipos de género y banalizan la violencia contra las mujeres y las niñas. Durante la segunda sesión se revisó concretamente la representación mediática del empoderamiento de las mujeres. Conectado con el tema anterior, en el tercer encuentro, se hizo una reflexión acerca de las contradicciones presentes en el discurso y contenidos mediáticos y cómo eso influye en la construcción de la identidad de género y en las prácticas de consumo (hasta llegar al consumismo). En la cuarta sesión se introdujo un tema a solicitud de las participantes: la reflexión sobre cómo el amor romántico afecta la vida de las mujeres. Finalmente, en la quinta sesión se hizo el cierre de temas y se planeó el producto comunicativo que resultó del proceso de formación.⁹⁷

En la primera sesión se establecieron los acuerdos ya mencionados. Posteriormente, se observaron un par de materiales audiovisuales acerca de la representación de las mujeres en los medios de comunicación masiva. Se trató de los documentales “Miss Representation”⁹⁸, escrito y dirigido por Jennifer Siebel Newsom en 2011, además de “Il corpo delle donne”⁹⁹ (“El cuerpo de las mujeres”), dirigido por Lorella Zanardo. Ambos son materiales muy ilustrativos sobre la hipersexualización de las mujeres en el discurso y contenido mediático, así como la manera en la que los medios de comunicación masiva naturalizan los roles de género y la violencia contra las mujeres y las niñas.

Luego de revisar los documentales, se lanzaron algunas preguntas para discutir las en la siguiente sesión: ¿Cómo afectan este tipo de representaciones a las mujeres, en cuanto a la construcción de su subjetividad e identidad? ¿Cómo influyen estas representaciones en las relaciones intergeneracionales (entre mujeres y hombres)? Por otro lado, las participantes se llevaron las revistas que fueron utilizadas como corpus de análisis en la etapa sobre

⁹⁷ En el Anexo 4 están las cartas programáticas de cada sesión.

⁹⁸ Para más información sobre el documental, consultar el sitio web: <http://therepresentationproject.org/>

⁹⁹ Consultar el sitio web del documental: <http://www.ilcorpodelledonne.net/>

“Diagnóstico de las representaciones mediáticas”, con el fin de que analizaran su contenido, lo compararan con el de los documentales, y para introducir la discusión sobre la representación del empoderamiento de las mujeres. Así mismo, cada participante escogió otras revistas aparte del corpus analizado para revisarlas individualmente y compartir sus impresiones al día siguiente con las demás.

Las participantes notaron la presencia de los siguientes temas en el discurso de las revistas: mandato de la belleza hegemónica¹⁰⁰; los estereotipos de género; la representación del feminismo; la influencia de los medios de comunicación masiva en el consumo, y las contradicciones entre lo que se representa como empoderamiento de las mujeres. Esta discusión fue realizada durante la segunda y tercera sesión y se presentan las reflexiones de las participantes con base en la división temática ya señalada.

El primer punto de discusión se situó en cómo el mandato de la belleza hegemónica está dirigido a todas las mujeres. Dentro de las revistas que revisaron las participantes se encontraba el suplemento de la revista Veintitantos “Vivan las Curvas”, que está dirigido a mujeres jóvenes con cuerpos considerados por la industria de la moda como tallas extra. Las participantes descubrieron que este suplemento contiene la misma estructura que otras revistas, es decir, habla de moda, ejercicios para tonificar el cuerpo y da consejos para ser deseable desde la mirada masculina.

Comentario 1:

“Me llevé la de Vivan la Curvas, y a pesar de que en la portada se trata de manejar otro discurso por el hecho de aparecer una chica más llenita, estaba viendo los requerimientos para ser una chica curvy: a partir de la talla 11, y se me hace bien contradictorio porque vienen consejos para tener los pechos y las nalgas más firmes, entonces, sí puedes ser gorda, pero tienes que seguir estando buena. Es algo muy chistoso porque hablan de lo mismo que en otras revistas, pero para gordas. Estaba

¹⁰⁰ El modelo de belleza hegemónica hace referencia al sistema de representación simbólica sustentado por diversas instancias y en distintos ámbitos y esferas de la vida (familia, Estado, Iglesia, centros educativos y laborales, medios de comunicación masiva, etcétera) en el que se exige que los cuerpos femeninos se amolden de acuerdo con lo que, desde una perspectiva occidental, clasista, adultocentrista, misógina y racista, ha sido significado como deseable para la visión masculina. Sobre este tema, es de notar la reflexión hecha por Naomi Wolf, Germaine Greer, Esther Pineda y Elsa Muñiz.

viendo que también les dicen cómo vestirse para atraer a los hombres. Por ejemplo, hay un artículo que se llama “La envoltura adecuada”, o sea, es válido usar fajas para ocultar las lonjitas. Entonces, en lugar de que las animen para que sean seguras con su cuerpo, es más bien un manual para ocultar lo que tienen o para hacerse parecer más a una mujer delgada. De ahí en fuera, es lo mismo: consume productos para estar firme o maquillaje y todas esas cosas”.

Comentario 2:

“Es que no están gordas, están caderonas, pero no tienen panza; no sé por qué dicen que están gordas. En la revista que yo me llevé es una edición de verano y dice cómo lucir bella en la playa, y te dan tips para que tonifiques tu cuerpo, de eso prácticamente se trató. Pero yo no conozco esos productos, son caros y no están al alcance de todos”.

La representación mediática de las mujeres en las revistas analizadas está polarizada. Una de las participantes notó que en una de las revistas que revisó (TV Notas Mujer), se valora el sufrimiento de las mujeres como un atributo:

“Me sorprendió que en TV Notas ponen a Ingrid Coronado como la súper mujer porque se divorció dos veces, porque es una gran mujer porque ha sufrido mucho, desde que nació con el cordón umbilical enredado y porque su hijo mayor tiene diabetes, porque su ex tiene cáncer, ¿no? Es como decir que ella es triunfadora porque le pasan cosas desde que nació (...) A pesar de todo, sigue sonriendo, y este es el mejor ejemplo de fortaleza y poder según la revista”.

Cabe mencionar que la socióloga Rosa Cobo (2011, pp. 215- 217) señala que el discurso mediático ha polarizado la representación de las mujeres, ya sea como heroínas-víctimas, figuras abnegadas, trabajadoras, incansables; y como *Super Women*, mujeres que no desean la maternidad o que solo tienen una hija o un hijo, además de ser ambiciosas, imitadoras de los hombres (masculinizadas). El problema, puntualiza Cobo, es que esas representaciones fueron creadas desde las élites que tienen concesionados los medios, no desde el feminismo.

La representación de la mujer-víctima está latente, pero, ¿las revistas analizadas representan a las *Super Women* u otra forma de mujeres transgresoras o empoderadas, como las feministas?

La presencia del feminismo dentro del discurso de las revistas fue algo importante para las participantes. Dos de ellas lo valoraron como un retroceso o algo “peligroso”.

Comentario 1:

“Yo creo que aquí no hay ningún avance porque no manejan el feminismo tal y como es, sino que lo ponen de color “rosa”, como algo bonito: ser feminista es ser libre, pero a la vez tienes que portarte bien. Sí dilo, pero en voz bajita”.

Comentario 2:

“Yo creo que en ciertos casos puede ser peligroso porque tienes una noción equivocada. Por ejemplo, quien consume TV Notas y tiene la noción de que el feminismo es esta cosa, puede a la larga generar una problemática porque están tergiversando toda la información de lo que es realmente el feminismo”.

Sin embargo, una de las participantes consideró que la mención del feminismo en las revistas puede ser algo útil para quienes buscan un primer referente:

“Estas revistas pueden ser un punto de partida para que investigues por otros lados qué es el feminismo, ¿no? Pero sí siento que están sesgando la información, como, por ejemplo, decir Selena Gómez es feminista, pero qué clase de feminista vas a ser, dentro de los parámetros de belleza que están dictando estas chavas, porque se dicen feministas, pero buscando gustarle a la gente, no son lo que ellas realmente quieren ser”.

La conclusión fue que es urgente incorporar la perspectiva de género feminista en la elaboración de contenidos y discursos mediáticos. Esto daría posibilidad a que, en caso de que se hable sobre el feminismo en los medios de comunicación masiva, se haga sin la reproducción de estereotipos y sesgos de género, clasistas y racistas, historizando su

origen como un movimiento social y político, y luego como una propuesta filosófica, teórica y política.

Solo una de las participantes se asume como feminista, pero todas coincidieron con que asumirse como tal es un proceso complejo:

“Tal vez ninguna se considera feminista aún, pero por el simple hecho de estar aquí es que tenemos interés en aprender qué es el feminismo. Creo que estamos en un proceso de ser feministas, de desaprender sobre el patriarcado, y ya tal vez, después, con más herramientas nos llamemos feministas. Estamos en el proceso de que nos caen veintes. Pues es que es asumir una postura política, es algo muy complejo”.

Otra participante resaltó su preocupación por contar con referentes consistentes sobre el feminismo y las feministas:

“Hay que leer mucho para ser feministas. Saber dónde surgió el movimiento, o quién es nuestra inspiración o referente. Si vamos a adoptar eso, o defenderlo, no sé, nos hace falta mucho aprender”.

No obstante, se comentó que no existe una sola forma de ser feministas o de feminismos, y que, incluso, ha habido mujeres sin formación académica que han sido defensoras de los derechos humanos y activistas feministas muy importantes. Esta parte de la reflexión colectiva fue clave para comprender el componente político del empoderamiento de las mujeres, ya que las participantes se dieron cuenta de que la acción política y ética del feminismo se articula desde la colectividad, y no a partir de intereses individuales.

Es crucial retomar el cruce de la condición de género con otras condiciones, como la racial y la de clase, lo que Marcela Lagarde sitúa como la situación de género¹⁰¹. Vale la pena recuperar por completo el testimonio ofrecido por una de las participantes:

¹⁰¹ Las categorías condición, situación y posición de género fueron expuestas en el primer capítulo de esta investigación.

“Hay alternativas, mis botas me costaron 300 pesos. Lo aprendí de mi mamá. He vivido siempre al día y mi mamá me decía que buscara alternativas. Me acuerdo que ahorré un chingo para unas botas veganas, pero luego alguien me dijo que fuera a Pino Suárez y allá encuentras botas baratas y duran un buen. En lo que más invierto es en alcohol y en tatuajes, en tintes también, pero yo encontré una alternativa para los tintes, uso tintes vegetales, y me salen en 13 pesos. A mi mamá nunca le regalaron nada. Mis papás se separaron y a veces él me manda un poco de dinero y pues era sacar de ahí. También mis hermanas me dan mi “domingo”. Nunca traté de preocupar a mi mamá. Entré en conflicto cuando estaba en la prepa porque estudiaba diseño de modas. Me dejaban tarea y me encargaban comprar revistas, como “Vogue”, y yo veía lo que me costaban y pensaba que mi mamá no podría comprármelas, o compraba mi material para mi trabajo final o la revista, y lo que hacía era irme a las revistas usadas, de 5 pesos, y era lo mismo, porque lo que hacíamos que era recortarlas. Había maestras que coleccionaban revistas y las enmicaban, y daban vuelta a la página con pinzas, a ese grado, y pensaba que yo no quería ser así. Eran maestras diseñadoras, conocidas en aquel tiempo. Yo ya empezaba a interesarme en el punk, casi no tenía amigos, pero no me importaba. Yo estudiaba moda, pero más por una cuestión autogestiva, por hacerme mi ropa. No necesito esas marcas carísimas. Una chava de la escuela una vez llevaba una pulsera muy bonita y le pregunté dónde la había comprado, y me dijo que en Zara, y yo ni conocía esa marca; ella se sorprendió. Otra chava me llevó, me dijo que para que no me quedara con la duda. Yo estudiaba por Bellas Artes y fuimos caminando a ver. Después entré a trabajar en un taller de costura y vi qué hay detrás de estas marcas, la explotación, y sí, la mayoría somos mujeres las que trabajamos ahí. Yo recuerdo que trabajaba de lunes a viernes, de 7 de la mañana a 5:30 de la tarde, y me daban 100 pesos al día y (estaba) parada todo el tiempo, pasaba casi 10 horas parada. Y era estar cociendo, y a lo único que me paraba era al baño. A mí me ofrecieron un puesto en máquina, porque yo ya había estudiado eso y me pagaban 2500 al mes y lo dejé pronto porque fue cuando me dieron el pase a la universidad (UACM). Veía yo las marcas de la ropa y, por ejemplo, un vestido de la marca Verónica o no sé qué, costaba 4000 mil pesos, y a nosotras nos pagaban lo mínimo, y era estar todo el tiempo de pie, y te daban 40 minutos para la comida y para el desayuno te daban 15 minutos, y llegabas y estaba oscuro afuera, salíamos y otra vez estaba oscuro; se iba el día, no conocías la tarde y se te iba ahí la vida. Conocí

a muchas mujeres que entraron a trabajar ahí por la necesidad, y sí, detrás de todas estas marcas hay un buen de explotación, no solo de mujeres, de animales, sobre los que experimentan”.

Lo anterior llevó a discutir acerca de si los contenidos y discursos sobre el feminismo en las revistas analizadas pueden ser llamados feministas; la conclusión a la que llegaron las participantes fue que no, ya que estas revistas promocionan productos que suponen la explotación de miles de mujeres en países periféricos, principalmente. Así mismo, desde la perspectiva de las participantes, estas revistas reproducen modelos de belleza racistas, lo cual tampoco forma parte del marco ético y político del feminismo:

“Siento que en lo que estamos viendo es una especie de poder, pero dentro de los parámetros de las revistas y según puedes ser libre, pero debes ser bonita, debes maquillarte, hacer deporte, estar a la moda y delgada. Y sobre todo las personas que nos lo están diciendo, ¿no? Porque, por ejemplo, acá retratan a Beyoncé como si fuera la feminista, pero ella ha hecho hasta lo imposible para dejar de ser negra, o sea, tiene otra imagen con la finalidad de encajar en la industria”.

Aunque en las revistas analizadas se hable de activistas feministas reconocidas, se sigue representándolas a partir de los roles y estereotipos de género:

“Llegando al reportaje sobre el feminismo, que se llama “Donde la cultura se encuentra con la moda”, empiezan a hablar sobre una periodista y activista feminista de los años setenta, (Gloria Steinem), y le empiezan a hacer preguntas tipo de ¿No te daba miedo ir sola a la India?, o sobre sus hijos o su pareja, o sea, nunca le preguntaron sobre su lucha, sino sobre este estereotipo de la vida doméstica de una mujer, que necesita de un hombre, que necesita de hijos, del miedo a estar sola. No lo leí mucho, pero siento que quieren apegarlo a la moda para que salga en esta revista y las mujeres que siguen la moda digan que también en la belleza hay feminismo”.

Al igual que con la representación de mujeres no feministas, en las revistas analizadas se valora a las mujeres hipersexualizadas como feministas, pero esta representación se contrapone con los componentes del empoderamiento de las mujeres:

“En esta de Seventeen, hacen una comparación entre Beyoncé y Miley Cyrus. Según Miley es feminista porque explota su sexualidad con libertad, pero a la vez se está cosificando constantemente. Y Beyoncé dice tener la razón porque dice que hay que educar a las mujeres desde niñas para tener poder en las decisiones que se toman. Creo que tienen más conciencia las adolescentes que entrevistaron, bueno algunas, porque dicen que el feminismo es casi casi odiar a los hombres y no tienen idea de qué es. Y en cambio en la revista Marie Claire viene una nota sobre qué es el feminismo, y sí, viene más explícito, pero, también incluyen un artículo sobre Paulo Coelho que dice que al escribir él es como una mujer, lo cual me parece contradictorio, porque es como un estereotipo de las mujeres. En Seventeen también hay contradicciones, porque hablan de feminismo, según para darles a las chicas otra visión, pero también vienen trucos para que tu pareja te ame y los 54 tips de belleza para gustarle a la gente”.

Las contradicciones en la representación sobre el feminismo y las feministas también incluyen la promoción del consumo y el mandato de la belleza hegemónica, lo cual refuerza el apunte de las participantes sobre que las revistas analizadas ofrecen un modelo endulcorado y complaciente sobre las mujeres feministas:

“En esta revista Harper’s Bazar se habla del feminismo, reinención y el triunfo. Pues igual la revista empieza como un catálogo de productos: ropa cara, hombres guapos, mujeres hermosas y accesorios. Posteriormente encuentro un artículo donde hablan sobre “Lúcelo con seguridad” y yo, al leerlo, pensé que se trataba sobre dar seguridad a una mujer desde el feminismo, pero empiezo a leer y habla sobre cómo tonificar tu cuerpo, que ejercicios debes hacer, cuál es la tendencia de moda, que te preocupes porque no se te vean las lonjas y empieza a hacer dieta porque es lo de ahora. Les están tratando de dar seguridad a través de una imagen estereotipada, de un estereotipo de belleza para que tú estés segura. También mencionan a la sensualidad como algo subversivo”.

El discurso y contenido de los medios comunicación masiva esencializa a las mujeres en general, sin importar, tal como se pudo apreciar durante el proceso de formación, si éstas

son feministas; persiste un deber ser y se aceptan ciertas transgresiones que no pongan en riesgo la estructura de relaciones de dominación del sistema patriarcal.

Aunque la discusión central de los grupos de autoconciencia fue el empoderamiento de las mujeres, las participantes se concentraron en discutir sobre el feminismo, las feministas y su representación mediática porque comprendieron que el empoderamiento de las mujeres no es posible sin la presencia del feminismo, lo cual corresponde a la propuesta teórica de Stromquist sobre el componente político del empoderamiento de las mujeres, es decir, se requiere pensar desde la colectividad, a partir de intereses estratégicos de género, dentro de un marco ético y político.

Por otro lado, durante la discusión, como ya se mencionó, las participantes notaron que el feminismo ha sido posicionado en los medios de comunicación como un objeto de consumo y, paradójicamente, a partir de esta representación del feminismo, se desdibujan las reivindicaciones colectivas que éste tiene como movimiento social. Representar al feminismo como un objeto de consumo promueve, a su vez, el consumo de otros objetos y mecanismos para llegar a un ideal, a una construcción sobre las mujeres desde una perspectiva patriarcal y hegemónica, cargada de sesgos racistas, clasistas y heteronormativos. Estas representaciones, señalaron las participantes, son ajenas a la diversidad racial, étnica y cultural de nuestro país. Por lo tanto, el siguiente tema a discutir fue la influencia de los contenidos y discursos mediáticos en el rol como consumidoras de las participantes.

Este tema estuvo latente durante toda la etapa de formación, y aunque todas las participantes estuvieron de acuerdo con que los medios de comunicación masiva promueven prácticas de consumismo, solo tres de ellas reconocieron dicha influencia en sus decisiones como consumidoras.

“Yo antes de entrar a la universidad sí era “Chica Cosmo” y compraba la revista porque me gustaba ver la ropa y el maquillaje que ahí salían, pero llega el momento en el que dices: yo ni siquiera pertenezco al grupo que va dirigido la revista, porque a lo mejor mi status económico no es el indicado para estar a cada rato gastando en maquillaje, sobre todo las marcas que promocionan ahí, y si llega el momento en el que tienes un choque cultural porque estás tratando de pertenecer a un grupo al que

no perteneces. No voy a negar que aún tengo algunas cosillas, pero es como decir relax, llévatela relax, pero sí influye mucho cuando no tienes conciencia sobre el capitalismo y la defensa de tu cultura, de lo que eres, entonces sí quieres pertenecer, te vuelves vulnerable ante todas estas cosas. Que hacen ropa para mujeres muy delgadas. Te obligan a verte como una persona que no eres y a rechazarte constantemente”.

La clase es una condición determinante en las prácticas de consumo. Tres participantes identificaron que han comprado objetos, como ropa y maquillaje, que no necesitaban, y que, incluso, representó para ellas poner en segundo plano necesidades básicas, con tal de comprar ropa de moda que les diera aparente seguridad o les permitiera pertenecer a algún grupo social:

Comentario 1:

“Cuando era más chica sí llegué a comprar revistas, era en la prepa, cuando estaba becada y todo el dinero era para mí y me lo gastaba casi todo en ropa, que hasta la fecha no me he puesto, entonces ahora ya divido el dinero para cada cosa y ya no compro ropa nada más por comprar, solo si lo necesito. No me gusta maquillarme. De repente hago ejercicio, pero no por la necesidad de bajar de peso. No le he prestado atención a lo físico”.

Comentario 2:

“Sí hay mucha influencia para consumir. Cada 15 días era puntual para dejar de gastar, con tal de ahorrar, me aguantaba de no comer en todo el día, y esa cantidad de dinero la guardaba para comprar revistas, maquillaje o productos para que no se esponjara el cabello chino. Me lo gastaba en lo que venía en la revista, comprar un labial indeleble de 200 o 300 pesos, y pues ahí se iba lo de tu comida”.

Comentario 3:

“Cuando yo iba en la prepa, las compañeras compraban la revista “Por Ti” y “De 15 a 20”, y lo hacían por ver la ropa, principalmente, y la mayoría de las chicas de la

prepa pues no eran gordas ni delgadas, tenían una complexión media, y siempre era competir por traer las mejores marcas. Había varias compañeras que compraban en Liverpool; aunque íbamos a una prepa pública, traían ropa cara para entrar a un prototipo y para tener un novio dentro de cierto prototipo también, y sí, su novio era el típico chavo que todo mundo quería con él, y eso era lo que a mí me generaba conflicto, yo quería estar delgada y usar esa ropa. Mi papá me daba una cantidad a la semana, y guardaba para las cosas que necesitaba. Recuerdo que salí con estas chavas que mencioné y me compré una sudadera que hasta la fecha tengo y no me quedaba ni me queda. Recuerdo el precio porque me dolió comprarla, porque era algo que había ahorrado. Haces un gasto con un dinero que no tienes o que te costó mucho trabajo juntar, todo por entrar en un círculo. Muchos compañeros de la universidad iban conmigo en la prepa y veo que siguen en lo mismo, no cambian. Y pues yo sí cambié mi perspectiva de la vida”.

¿Las prácticas de consumo, los productos que adquieren las mujeres pueden establecer relaciones de desigualdad entre ellas? ¿La promoción del consumismo puede distorsionar la representación del empoderamiento de las mujeres?

Comentario 1:

“Es justo lo que vemos en estas revistas, son los objetos lo que te dan seguridad, el hecho de usar ropa Liverpool o de usar los maquillajes más caros a mí me dan el derecho a humillarte, a hacerte menos porque tú no tienes las mismas oportunidades que yo, entonces, creo, dentro de lo que cabe, los medios de comunicación hacen que se confunda el empoderamiento de las mujeres con el poder que tienen las mujeres sobre otras mujeres”.

Comentario 2:

“No es solo el hecho de consumir. Por ejemplo, si yo soy más delgada te voy a hacer bullying a ti porque estás gorda, entonces prevalece esta relación de poder entre mujeres”.

La segunda parte de la tercera sesión se destinó a revisar conceptualmente la violencia contra las mujeres y las niñas. Se recurrió a la propuesta teórica de Marcela Lagarde, la Investigación Diagnóstica sobre Violencia Femenina en México, y al marco jurídico vigente en nuestro país, plasmado en la Ley General de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV). Dicha actividad de la tercera sesión fue la antesala, algo así como la revisión del marco teórico, para después identificar el vínculo entre la violencia contra las mujeres y el amor romántico.

La cuarta sesión correspondió a la revisión del amor romántico como una forma de violencia contra las mujeres. Es por eso que primero se hizo la revisión conceptual sobre violencia contra las mujeres (en la tercera sesión). El ejercicio inicial de la cuarta sesión fue la proyección de la película “Te doy mis ojos” (2003), dirigida por la realizadora madrileña Iciar Bollaín, y que narra la historia de Pilar, una mujer que vive violencia de género por parte de su esposo, Antonio. Este largometraje da cuenta del ciclo de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja, además de que evidencia las creencias, prácticas y relaciones sociales que legitiman este ejercicio de dominación sobre las mujeres. Sin embargo, lo más representativo de la película es que finaliza mostrando que las mujeres pueden salir del círculo de violencia de género dentro de las relaciones de pareja. Por todo lo anterior, esta película fue seleccionada como material del proceso de formación.

Luego de ver la película, las preguntas centrales de discusión fueron: ¿cuáles son los mecanismos que utilizan los agresores para inmovilizar a las víctimas? ¿Cuál es el papel de las familias y demás grupos sociales en la prevención y atención de la violencia contra las mujeres? ¿De qué forma influyen los medios de comunicación masiva en la valoración social y cultural de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja?

La primera pregunta logró que una de las participantes recordara el asesinato de Martha Karina Torres, ex alumna de la UACM Cuautepec:

“Recordé que Martha Bolio (profesora del plantel), cuando pasó lo de Martha Karina, dio una ponencia en la universidad y hablaba de que las personas que son violentas, en este caso los hombres, no están enfermos, que cualquiera podría ser violento, o sea no tienen como un patrón. Sin embargo, cuando estás dentro de una relación sí te dan señales, como revisarte el celular, pedirte contraseñas, ahora con esto de las

redes sociales, estar checando tu perfil y todo esto. Y pues eso todavía es más de miedo ¿no? porque piensas que el güey con el que estás, que lo conoces hasta cierto punto, y de pronto, algo lo detona”.

Sobre esto, se puntualizó que ninguna acción de las víctimas detona la conducta violenta de los agresores, sino que el amor romántico, como una construcción histórica, social, cultural, económica y política, supone relaciones de dominación, principalmente, de los hombres sobre las mujeres; por lo tanto, una relación de pareja basada en las creencias derivadas del amor romántico, será construida con mecanismos de control, sumisión e inferiorización de las mujeres y de lo femenino. Estos mecanismos pueden ser sutiles, y es muy probable que se incremente el nivel de agresión, tal como lo señaló otra participante:

“Y con cosas mínimas ¿no? Porque sí hay una etapa en que dices “me está celando, es que me quiere” o estás ondas de “quiere saber en dónde estoy, es que me extraña”. Pero no, la verdad es que les gusta tener el control de la situación y por eso está eso de saber qué piensas, qué haces, en dónde estás”.

Profundizando sobre los mecanismos de los agresores, una de las participantes notó que Antonio, el personaje de la película, ejercía gran dominio sobre Pilar, que siempre le exigía decirle lo que, incluso, estaba pensando:

“A mí algo que me llamó la atención y que se me hizo muy violento y era lo que más lo sacaba de quicio, tratar de saber qué era exactamente lo que ella estaba pensando. O sea, ni siquiera en eso podía tener privacidad, en lo que estaba pensando”.

Así mismo, identificaron otros mecanismos sociales y culturales, tales como la falta de redes de apoyo, las religiones y los mitos del “amor romántico”, que vulneran a las mujeres en una relación de pareja enmarcada por la violencia de género:

Comentario 1:

“Sí. Era lo que estaba pensando que muchas personas no se alejan ni se alojan con una familia, pero siempre es así como el dicho “el muerto y el arrimado a los tres

días apesta”. Yo sí he visto conocidas que han tenido ese problema de violencia y cuando se separan duran ¿qué? ¿Una semana? Porque no se hallan, ya tenían una vida distinta, ya tenían sus cosas y es esto que las hace regresar a esas personas”.

Comentario 2:

“Precisamente la Iglesia, sea cual sea, es patriarcal. Mi suegra también es cristiana y cuando se separó de su marido, iba a la iglesia, intentó refugiarse, pero le decían que su familia era primero, y que tenía que prevalecer la unión familiar. Prácticamente le dijeron “regrésate a tu casa, pídele perdón a tu marido y puedes venir y acercarte a la iglesia como familia”. Prácticamente es aguántate todo lo que te están haciendo con tal de tener ahí a tu familia. A mí se me hace muy tonto que, en este caso, en vez de apoyarla a tomar una decisión... tal vez ella no lo dejó, pero sí fue un paso grande que se deshiciera de él de alguna manera y en lugar de apoyarla, la inciten a recibirlo otra vez como si nada hubiera pasado y todo por la familia”.

Comentario 3:

“Yo tengo una hermana con una relación autodestructiva donde está presente la violencia psicológica. Pero a pesar de que muchas personas le han brindado apoyo, nunca rompe esta relación con el tipo, aunque no vive con él. Lo ha dejado muchas veces y siempre regresa. Siento que él utiliza estos mecanismos de “Hay que envejecer juntos”, “¿Quién te va a querer con dos hijos?”.

Comentario 4:

“Yo acabo de conocer a un chico y me reclama que hay veces que ya no me emociono tanto por verlo, por platicar, porque una misma crea sus redes. La construcción del amor es muy cruel y más cuando te tocan este tipo de hombres que te dicen te amo, pero te maltratan. Yo dije “si esto es amor, no me quiero volver a enamorar”. Una sí necesita de este sentimiento, pero hay que aprender a construirlo. No he tenido tantas relaciones amorosas, pero sí he aprendido a decir si antes elegía esto, ahora ya no quiero esto”.

Luego de analizar la película ya mencionada, en la quinta sesión, se problematizó el consumo cultural, es decir, qué nivel de influencia tienen los discursos y contenidos de los medios de comunicación masiva en la valoración de la experiencia amorosa. Para esto, se recurrió al análisis de algunas canciones comerciales, tanto de épocas pasadas como actuales. El objetivo era descubrir qué creencias y mitos del amor romántico eran reproducidos y qué tanto había cambiado el discurso de las canciones a lo largo del tiempo. El material revisado fueron las canciones: “He hit me and it felt like a Kiss” (“Él me golpeó y se sintió como un beso”), de 1963 e interpretada por el grupo estadounidense “The Crystals” (todas las integrantes eran mujeres afroamericanas); “Déjame volver contigo” (1983), interpretada por la cantante mexicana Dulce; “I used to love her” (1988), de la banda estadounidense Guns N’Roses; “La maté porque era mía” (1991), del grupo español Platero y tú; “Bad Romance” (2009), de la cantante estadounidense Lady Gaga, y “Hey hey, hey” (2015), del grupo chileno “Los Tres”.

Las participantes identificaron que el discurso de las canciones analizadas promovía la violencia contra las mujeres en varias dimensiones. Primero, la dependencia emocional, la sumisión, desesperación y tristeza (esto fue identificado en canciones interpretadas por mujeres). Estas fueron las frases que las participantes subrayaron y evaluaron como “preocupantes”:

“He hit me and it felt like a kiss. He hit me. But it didn't hurt me. He couldn't stand to hear me say that I'd been with someone new. And when I told him I had been untrue, he hit me and it felt like a kiss. He hit me and I knew he loved me. If he didn't care for me, I could have never made him mad. But he hit me, and I was glad. Yes, he hit me and it felt like a kiss. He hit me and I knew I loved him. And then he took me in his arms with all the tenderness there is, and when he kissed me, he made me his”.

“El me golpeó y se sintió como un beso. El me golpeó, pero no me lastimó. Él no pudo soportar que dije que había estado con alguien nuevo. Y cuando le dije que era mentira, él me golpeó y se sintió como un beso. Él me golpeó y supe que me amaba. Si yo no le importara, no se hubiera vuelto loco. Pero, él me golpeó y me sentí alegre. Sí, me golpeó y se sintió como un beso. Él me golpeó y supe que lo amaba. Y luego, me tomó en sus brazos y con toda la ternura, me besó y me hizo suya”. (Traducción propia). “He hit me and it felt like a Kiss”, The Crystals.

“(...) Déjame volver, volver, contigo. Yo no puedo soportar serenamente el futuro ni el presente, sin ti (...) Seré, tu amante o lo que tenga que ser, seré, lo que me pidas tú. Amor, lo digo muy de veras, haz conmigo lo que quieras, reina, esclava o mujer. Pero déjame, volver, volver, contigo. Déjame volver, volver, contigo, y seré tu ruiseñor amaestrado, siempre feliz a tu lado, amor (...)”. “Déjame volver contigo”, Dulce.

“I want your horror, 'cause you're a criminal as long as your mine (...) I want your love and I want your revenge. You and me could write a bad romance. I want your love and all your lovers revenge. You and me could write a bad romance” (...)

“Quiero tu horror, porque eres un criminal al ser mío. Quiero tu amor y tu venganza. Tú y yo podemos escribir un mal romance. Quiero tu amor y la venganza de todas tus amantes. Tú y yo podemos escribir un mal romance”. (Traducción propia). “Bad Romance”, Lady Gaga.

Por otro lado, en las canciones interpretadas por hombres, se identificó la promoción de la violencia feminicida y el feminicidio; en ambos casos, las participantes puntualizaron que se justifica y banaliza la violencia contra las mujeres a partir de la supuesta “naturaleza” de las mujeres y los hombres, es decir, que “ellos tienen derecho a maltratar y asesinar a las mujeres porque son objetos que les pertenecen”, mientras que las mujeres son “pasivas, sumisas y gustosas aceptan el ejercicio de dominación sobre ellas”. En este sentido, algunos de los fragmentos con mayor impacto para las participantes fueron:

A mi novia yo he matado. No saquéis fotografías. Tengo el cuerpo ensangrentado. Yo era un chico muy decente, ella era una prostituta. Ya no usará la cama, ahora duerme en una tumba (...) La maté porque la amaba, la maté porque era mía. “La maté porque era mía”, Platero y tú.

“I used to love her, but I had to kill her. I had to put her six feet under, and I can still hear her complain (...) I knew I'd miss her, so I had to keep her. She's buried right in my back yard (...) She bitched so much. She drove me nuts, and now I'm happier this way. I used to love her, but I had to kill her, and I can still hear her complain”.

"Solía amarla, pero tuve que matarla. Tuve que ponerla seis pies debajo, y todavía puedo oírla quejarse (...) Sabía que la extrañaría, así que tuve que mantenerla cerca. Está enterrada justo en mi patio trasero (...) Ella me molestaba tanto. Ella me volvió loco, y ahora estoy más feliz sin ella. Yo la amaba, pero tenía que matarla, y todavía puedo oírla quejarse". (Traducción propia). "I used to love her", Guns N' Roses.

"Tráeme la escopeta porque le voy a disparar al amor de mi vida que me acaba de traicionar. Se arrancó con un hombre que ahora es un nuevo galán. Me dejó como un perro y ahora tendrá que pagar. El cielo está nublado y enojado como yo. Eso es lo que pasa por creer y por amar. Tengo mil balas y las voy a disparar. La tierra está mojada con lágrimas que corren por mi ser. El pavimento rojo con la sangre que voy a hacer correr. Le dije mil veces que no me abandonara y ahora su destino lo decido yo". "Hey, hey, hey", Los Tres.

El ejercicio posterior fue reflexionar que las canciones reproducen un mensaje muy potente, que puede reafirmar o modificar creencias y prácticas. De acuerdo con el estudio mundial sobre el homicidio de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC), de 2013, a nivel mundial, 47% de las mujeres víctimas de homicidio fueron asesinadas por sus compañeros íntimos o familiares, lo cual refleja que el feminicidio íntimo es una práctica común, en distinta medida, en las diversas regiones del mundo. El consumo cultural puede contribuir a la naturalización o invisibilización de la desigualdad y de las prácticas violentas (sexistas, misóginas, machistas, clasistas, racistas, adultocentristas, etcétera) que la sostienen.

La propuesta de las participantes fue politizar el consumo cultural, es decir, problematizar, desde una perspectiva feminista (ética y crítica) los mensajes que se consumen a través de la música, el cine, la televisión, radio, Internet y otros medios de comunicación. Una de las participantes hizo notar que, si el discurso de las canciones no se ha modificado en esencia, es posible que tampoco "la forma de pensar de las personas", y tal vez, acceder a otro tipo de contenidos y discursos pueda detonar procesos de toma de conciencia en distintos niveles.

De esta forma, la violencia contra las mujeres se posicionó como un tema nodal de la reflexión colectiva. El ejercicio final sobre el “amor romántico” consistió en revisar (a través de una presentación de Power Point) las principales creencias y prácticas derivadas de esta construcción histórica, social, cultural, económica y política. Cabe destacar que la representación del amor romántico en los medios de comunicación masiva fue el tema de la tesis de maestría de la autora de la presente investigación, por lo que se retomaron las categorías de análisis propuestas con anterioridad (a partir del trabajo de Clara Coria, 2008¹⁰²): cajoneo amoroso, amor satelital, soft maternal y vaciamiento.

Las participantes notaron que las prácticas y creencias propias del “amor romántico” estaban presentes en el discurso de la película “Te doy mis ojos”: violencia contra las mujeres, relaciones de dominación, codependencia, sufrimiento, renuncia a la autonomía, complicidad y naturalización frente a la violencia contra las mujeres.

Debido a que, al final de la película, la protagonista logra terminar la relación con su agresor gracias, entre otras cosas, al apoyo de su hermana menor y de sus compañeras de trabajo, las participantes consideraron poner como tema central en el producto final de la etapa de formación los recursos que utilizan las mujeres para romper con los ciclos de violencia de género.

Precisamente, en la quinta y última sesión de la etapa de formación se planeó el producto final. Se dio asesoría en la elaboración del guion, sin embargo, es importante puntualizar que la idea y producción del video fue completamente de la autoría de las participantes.

Los resultados, luego de concluir la etapa de formación, acerca de la representación del empoderamiento de las mujeres desde los cuatro componentes que posee, dejan ver que, desde la perspectiva de las participantes, los medios de comunicación colocan a las mujeres como consumidoras (consumistas), pero esto no implica que se reconozca la importancia del acceso a recursos económicos como un derecho (componente económico).

Por otro lado, las mujeres, incluso las que son nombradas o valoradas como feministas en los medios de comunicación masiva, son representadas en solitario, no se hace mención

¹⁰² Estas categorías fueron tomadas del libro “El amor no es como nos contaron, ni como lo inventamos” (2008, Buenos Aires, Paidós), cuya autora es la psicóloga argentina Clara Coria.

de que hagan alianzas éticas y políticas con otras mujeres, además de que sus preocupaciones están centradas en lo individual. Por lo tanto, el componente político del empoderamiento de las mujeres está desdibujado en estas representaciones.

En cuanto al componente cognitivo, al invisibilizar las aportaciones del movimiento feminista, no es posible identificar los derechos y reivindicaciones logrado por y para las mujeres. Sobre la dimensión psicológica, en la representación del corpus revisado, se posiciona a la autoestima como una decisión personal, no como una construcción histórica con un profundo componente de género. Como ya se ha mencionado a lo largo de este apartado, existe una fuerte promoción del consumo de productos, marcas, prácticas, incluso, del feminismo¹⁰³.

Pero esta promoción del consumismo y la exaltación de la “mujer” consumidora como empoderada y exitosa tienen, afirma Rosa Cobo (2011, pp. 219) objetivos bien trazados: que, si una mujer ha podido alcanzar posiciones de “poder”, entonces las demás no están porque no quieren o porque es “incompetente”, borrando los factores estructurales y las propias relaciones de desigualdad y dominación entre las mujeres. Bajo esta lógica, como las mujeres “empoderadas” son adineradas, blancas, delgadas, bellas e ilustradas, entonces no tienen nada en común con la gran mayoría de mujeres en el mundo. La urgencia de referentes que representen la diversidad de mujeres es clara. Ninguna de las participantes se sintió identificada con alguna representación de las mujeres revisada, pero manifestaron su deseo de encontrar “mujeres que las inspiren y motiven”.

A continuación, se describirá cómo se desarrolló la etapa de seguimiento y cómo el proceso de formación impactó de forma individual y colectiva a las participantes.

¹⁰³ Jacqui Alexander y Chandra Talpade Mohanty (2004, pp. 137- 181) problematizan la figura del feminismo de libre mercado, aquel que se comercializa en el mercado global, sin historizar y haciendo riesgosas generalizaciones e “inclusiones”. En “Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras”. Madrid: Traficantes de sueños.

4.4 Seguimiento

Durante la coyuntura de la etapa de formación, fue lanzada la convocatoria del Primer Concurso de video corto por una vida libre de violencias para las mujeres jóvenes “Cortemos la violencia”, cuyo objetivo fue promover propuestas de jóvenes latinoamericanas para la prevención, visibilización y erradicación de la violencia contra las mujeres.¹⁰⁴

Las participantes decidieron enviar un video. El tema fue la sororidad como forma de prevención de la violencia contra las mujeres. Para explicar la importancia de las redes de apoyo entre mujeres, se recurrió a la revisión del concepto de sororidad y *affidamento* (ambos explicados en el primer capítulo de esta investigación). Así, la sororidad sería la protagonista o el elemento enlazador en la construcción de redes de apoyo entre las mujeres. Primero, cada participante ofrecería un testimonio sobre sus experiencias más significativas de violencia de género y, posteriormente, se mencionaría de qué forma la sororidad las ayudó para romper con prácticas y discursos misóginos y violentos en distintos ámbitos de la vida: en las relaciones de pareja, en el ámbito escolar y familiar, o en el espacio comunitario.¹⁰⁵

El video realizado por las participantes no ganó el concurso (la premiación fue el 25 de noviembre de 2016), sin embargo, este ejercicio arrojó elementos favorables para el proceso colectivo, tales como:

- Las participantes pudieron recuperar conceptos revisados durante la etapa de formación e incorporarlos a un producto audiovisual, lo cual muestra un enlace entre teoría y práctica desde una posición puntual (la feminista).
- Fue un ejercicio basado en la colaboración y colectividad, elementos señalados en el componente político del empoderamiento de las mujeres.
- Las participantes cumplieron con un compromiso establecido, sin importar que el proceso de formación hubiese concluido, con lo cual refrendaron su interés en formarse sobre feminismo.

¹⁰⁴ Toda la información del concurso puede ser consultada en el sitio web: <http://www.cortemoslaviolencia.org/>

¹⁰⁵ El video puede verse a través de la plataforma Vimeo: <https://vimeo.com/187437182>

- Las participantes se dieron cuenta de que ellas, en su papel de comunicólogas-comunicadoras, pueden crear contenidos a partir de la perspectiva de género feminista, y compartir estos materiales con otras personas (sus familias, amistades, comunidades, etcétera).
- Realizar este video despertó el interés en seguir su formación sobre feminismo, a tal grado, que observaron la posibilidad plantear investigaciones feministas para titularse de la licenciatura.
- Las participantes reflexionaron que cuentan con voz propia, que pueden crear ideas y materiales valiosos, que impacten en la vida de otras personas.

Para dejar pasar tiempo considerable luego de la etapa de formación y de la realización del video, las participantes fueron contactadas en marzo de 2017. La estrategia metodológica consistió en pedirles que escribieran (en un formato libre) la manera en la que el aprendizaje sobre feminismo había impactado su vida personal¹⁰⁶. Posteriormente, los textos fueron analizados con base en los componentes del empoderamiento de las mujeres. La siguiente tabla sistematiza las muestras de algún componente del empoderamiento de las mujeres en la reflexión de las participantes:

¿Cómo puede materializarse o ser visible?	Hallazgos en la experiencia de las participantes
<p>Componente cognitivo</p> <p>1.1 Conocimiento de las cifras o datos sobre desigualdad entre mujeres y hombres a nivel local, regional y mundial (brechas de género).</p> <p>1.2 Conocimiento de las convenciones y leyes sobre derechos humanos de las mujeres.</p>	<p>Tratamiento diferenciado entre hermanas y hermanos en el ámbito familiar.</p> <p>Reconocimiento de prácticas de violencia de género en las relaciones de pareja.</p> <p>Derecho a decidir (ILE)</p> <p>Decidir no tener pareja</p> <p>Derecho a la igualdad</p>

¹⁰⁶ Durante la realización de grupos de autoconciencia, durante la etapa de formación, se explicó qué significa la frase del feminismo radical “lo personal es político”, y es por eso que la pregunta del ejercicio se formuló así.

<p>1.3 Conocimiento específico sobre los derechos sexuales y reproductivos.</p> <p>1.4 Reconocimiento de prácticas socioculturales en el ámbito familiar que reafirman la desigualdad de género (sesgos de género).</p> <p>1.5 Reconocimiento de prácticas socioculturales en el ámbito laboral-escolar y en el comunitario que reafirman la desigualdad de género (brechas y sesgos de género).</p>	
<p>Componente psicológico</p> <p>2.1 Desnaturalización de los roles sexuales.</p> <p>2.2 Reconocimiento de los estereotipos de género.</p> <p>2.3 Deconstrucción de estereotipos de género.</p> <p>2.4 Presencia de seguridad y confianza en ellas mismas.</p> <p>2.5 Iniciativa para crear proyectos que promuevan los derechos humanos y el empoderamiento de las mujeres.</p>	<p>Desnaturalización de la violencia masculina</p> <p>Seguridad para expresar puntos de vista y opiniones</p> <p>Desnaturalizar la enemistad histórica entre las mujeres</p> <p>Desnaturalización del amor romántico, poner límites claros con parejas. Decidir no tener pareja.</p> <p>Reconocimiento de la importancia del amor propio.</p> <p>Auto perdón</p> <p>Desmontaje subjetivo del modelo de belleza hegemónico</p> <p>Desmontar culpa por no querer casarse o tener descendencia</p> <p>Reconocimiento de la misoginia interiorizada</p>

<p>Componente económico</p> <p>3.1 Reconocimiento de la división sexual del trabajo y/o segregación ocupacional.</p> <p>3.2 Reconocimiento de la invisibilización del trabajo doméstico.</p> <p>3.3 Reconocimiento del acceso al trabajo remunerado como un derecho humano de las mujeres.</p> <p>3.4 Valoración del dinero propio como un recurso vital.</p> <p>3.5 Iniciativa para desempeñar actividades remuneradas.</p>	<p>Trabajar en el negocio familiar y aprender el oficio su madre y padre.</p> <p>Terminar estudios universitarios.</p>
<p>Componente político</p> <p>4.1 Valoración del feminismo como el movimiento social que ha promovido el empoderamiento de las mujeres y la igualdad de género.</p> <p>4.2 Comprensión de qué es la perspectiva de género y cómo se aplica.</p> <p>4.3 Reconocimiento de la desigualdad de género en la experiencia propia.</p> <p>4.4 Reconocimiento de la desigualdad de género en la experiencia de otras mujeres.</p> <p>4.5 Habilidades para la creación de proyectos que promuevan el empoderamiento de las mujeres.</p>	<p>Reconocimiento de la sororidad como un recurso político de las mujeres</p> <p>Disposición a seguir construyendo proyectos para las mujeres</p> <p>Transformaciones en las relaciones de amistad (enemistad histórica entre las mujeres)</p> <p>Deseo de seguir formándose en teoría feminista y realizar tesis feministas como proyectos de titulación</p> <p>Generar proyectos de educación para los medios dirigidos a niñas para problematizar el amor romántico.</p> <p>Generar proyectos de educación para los medios para combatir el acoso y hostigamiento sexual.</p>

Lo más significativo en cuanto al **componente cognitivo** es que una de las participantes identificó prácticas en el ámbito familiar a través de las cuales ella quedó en una posición de desventaja frente a sus hermanos mayores (hombres):

“Usualmente, mi forma de vestir era muy “femenina” traía vestidos en tonos pasteles y floreados, regularmente solía jugar a la comidita, a la niñera y a la mamá. A través del tiempo, notaba algunas diferencias entre los tratos que les daba a mis hermanos y a mí, aunque nunca los pensé de una manera distinta, creí siempre que era por mí bien y por estar en paz dentro de la familia o al menos eso me decía mi madre. Situaciones como obedecer a mis hermanos, servirles la comida, dejarlos elegir un programa de televisión o escuchar la música de su preferencia, hacerles cualquier tipo de mandado, era el pan de cada día”.

Las restricciones aumentaron y ella tenía limitaciones en cuanto a horarios y actividades, es decir, mientras sus hermanos gozaban de plena libertad, “por ser hombres”, ella no tenía permiso para salir y si se lo permitían, era con horarios restringidos. Tras la muerte de su padre, sus hermanos trataron de ejercer dominación sobre su madre y ella, “por ser mujeres”, sin embargo, el feminismo le ha dado recursos para enfrentarlos y poner límites. Otro elemento importante fue que comprendió que debía hacer una alianza con su madre, “por ser mujeres”, y “para enfrentar al patriarcado”.

Como se explicó en el primer capítulo de esta investigación, el **componente psicológico** del empoderamiento de las mujeres comprende sentimientos como la auto confianza, la autoestima y la valoración de sí mismas.

Una de las participantes narró cómo el feminismo le ha proporcionado herramientas para posicionar con seguridad y firmeza su opinión y posición ética:

“El feminismo me ha empoderado, me ha llenado de confianza, sentirme segura a la hora de opinar cuando no estoy de acuerdo con ciertas actitudes, ya sea tanto con hombres como con mujeres; a tener mayor empatía ante las situaciones que día a día sufrimos todas las mujeres, ser apoyo, ser amiga y compañera de todas. No culparme por mi forma de ser y mucho menos por mi forma de vestir. Por mucho tiempo me cuestionaba mi postura ante una relación entre hombre y mujer, si era

normal el no querer compartir del todo con un chico, analizar si era egoísta mi forma de ser ante ellos, sin embargo, en este tiempo me he dado cuenta que mi forma de actuar, el ser tan analítica y encontrar hasta el mínimo defecto en algún chico, así como el ver cada situación vivida es razonable, pues yo he ido diciendo con quien compartir mis ratos, además de siempre ser sincera en cuanto lo que siento. Por otro lado, otro cambio que he visto en mí es el dejar de opinar sobre otras chicas, no dejar que alguien trate de ofenderlas y no permitir que otros quieran opinar sobre la vida de las mismas, es por eso que trato de incidir no sólo en mí sino en las mujeres de mi familia, así como las que me rodean haciéndoles ver que nadie tiene derecho sobre nosotras, que valemos mucho por el simple hecho de existir y podemos demostrarnos siempre fuerte ante los otros”.

Otro recurso construido por las participantes fue el auto perdón, reflexionar sobre las situaciones por las que se sentían culpables y, por lo tanto, no lograr darse cuenta del valor que tiene cada una:

“Principalmente el feminismo me ha ayudado a perdonarme muchas cosas que había pasado, errores que me perjudicaban y no podía dejar atrás; fui víctima del amor romántico y en innumerables ocasiones me traicioné a mí misma por satisfacer los caprichos de mis anteriores parejas; ahora sé que a la única que tengo que complacer es a mí misma. Por otro lado, antes tenía esta idea absurda de competir con las mujeres que me rodean para poder sentirme superior pero ahora sé que no necesito hacerlo porque soy valiosa por mí misma y también descubrí que ser y pensar diferente a las demás no está mal, además de que es mejor ser compañera y amiga de otras mujeres para apoyarnos entre nosotras. Antes estaba obsesionada con mi peso y otros aspectos de mi cuerpo por quererme parecer a las actrices que aparecen en los medios de comunicación masiva pero ahora me acepto como soy y sé que soy hermosa a pesar de no ser igual a estas actrices”.

Sobre el **componente económico** solo hubo una referencia por parte de una participante, quien luego de la confrontación con sus hermanos mayores, decidió acceder a recursos económicos y lo visibilizó mediante dos vías: trabajar en el negocio familiar y aprender el oficio de comerciante, además de finalizar sus estudios universitarios.

El componente político tuvo amplia resonancia en todas las participantes. Todas expresaron la importancia de construir redes y alianzas entre mujeres y en desmontar la misoginia interiorizada (lo cual forma parte también del componente psicológico). La reflexión de las participantes develó su intención de seguir aprendiendo sobre teoría feminista y transversalizar estos saberes a su conocimiento previo como comunicólogas-comunicadoras e impulsar iniciativas que beneficien a otras mujeres. Otro elemento, por demás elocuente, fue la resignificación de la presencia del feminismo en la vida de las participantes, es decir, de algo que resultaba confuso, temerario, fuente de sufrimiento, a una propuesta que posibilita el gozo, el autocuidado y sostener la alegría.

Como el componente político fue el más resonante y nutrido, se incluye un fragmento con la reflexión al respecto por parte de cada una de las participantes:

Reflexión 1:

“El feminismo me ha ayudado a saber que el mundo se diseñó por hombres excluyendo a las mujeres, pero también me ha enseñado que nosotras mismas nos podemos abrir puertas y diseñar un mundo con equidad, a través de la unión entre nosotras, de la verdadera sororidad. En el transcurso de los dos años que he ido conociendo todo acerca de los temas de género, además de conocer a mujeres poderosas que me han mostrado y enseñado sobre el feminismo y darme cuenta del poder que tenemos las mujeres cuando estamos juntas, podemos organizarnos, crear lazos afectivos, demostrar sororidad con otras mujeres, sentirnos cuidadas y no criticadas”.

Reflexión 2:

“En cuanto a la carrera de Comunicación y Cultura, aportar conocimiento a más mujeres por medio de videos, conferencias, fotos, todo visual y auditivo, para ayudarlas; pero creo pertinente empezar por las niñas, a concientizar a las generaciones que crecen que el amor que muestran las películas de Disney y decirles que no es como parece. Por lo que es pertinente llevar a cabo talleres feministas con niñas y jóvenes adolescentes. ¿Y por qué empezar hablar del amor? El amor propio como mujer, para diferenciar lo que comúnmente se mal interpreta

“si me pega es porque me ama”, o que el príncipe azul existe, empezar con el amor propio para distinguir del “amor” machista que hay en nuestra sociedad”.

Reflexión 3:

“He tenido la oportunidad de reflexionar en torno a la alfabetización de medios desde una perspectiva feminista y he notado que existen diversos estereotipos reproducidos que francamente dañan nuestra autoestima e ideología. Ahora que percibo todos estos aspectos, ya no me siento culpable por no querer ser madre, por no querer casarme, y sobre todo por no querer ser ama de casa, etc. Actualmente elaboro mi tesis desde una perspectiva feminista y algún día espero poder aportar lo que he aprendido a otras mujeres para ayudarlas. Últimamente mis relaciones con otras mujeres ahora son más fuertes, tenemos un grupo de amigas que me apoyan y yo apoyo sin pensarlo, hay confianza, respeto y amor ahora ya no tengo más miedo de quedarme sola. Como comunicóloga espero ayudar a otras mujeres a dejar de sentirse culpables como yo por ser ellas mismas. Me interesa dar a conocer todo lo que conlleva el amor romántico y como nos perjudica a todos de manera casi invisible. Me encantaría escuchar las historias de otras mujeres para poder apoyarlas. Una opción podría ser grabar videos donde se muestren situaciones de violencia como acoso, entre otras y hacer finales alternativos de como deberíamos actuar dependiendo cada situación y hacer que interactúen todas, como una especie de taller y conversatorio”.

Reflexión 4:

“En el momento en que yo no estuve de acuerdo con esto descubrí el feminismo, pero no lo aceptaba, por miedo a ser llamada “Feminazi” y por ignorancia. Conocí el feminismo y fue doloroso, pues el feminismo al principio no es tan bello, ya que te confrontas con una realidad misógina. Ya no puedes voltear a los lados sin mirar injusticias y hacerte de la vista gorda, ya no puedes permitir muchas cosas, el feminismo te cambia la vida, te cambia las amistades, pues lo compañeros ya no te pueden ver igual, pues ahora ya no ignoro sus comentarios, sino que les hago frente cada vez que emiten un comentario sobre una compañera y prefieren tomar distancia. Pero viendo el Feminismo desde dentro, no es tan doloroso, conocí

mujeres que me han arropado, miré a mis antepasados y vi mujeres que sobrevivieron al machismo, vi a mi madre dejando a mi padre por engañarla, observé a mi hermana mayor resistiendo a ser señalada como “la quedada” por llegar a los 30 y no tener pareja ni hijos, vi a mi segunda hermana declarándose lesbiana y amando a otra mujer, vi lazos violetas sosteniéndome y dignificándome como lo que ahora me considero, una feminista. No es fácil autonombrarse así, es de miedo, pero ya no para mí sino para los que me rodean, no es fácil porque se retoma una forma de vida distinta, pero muy bella”.

Reflexión 5:

“No fue hasta hace unos años, dos para ser exactos, en el cual conocí a mujeres grandiosas, inteligentes y sabias, las cuales hablaban sobre el feminismo. ¿Feminismo? Era una palabra nueva dentro de mi vocabulario, conforme iban pasando los días, las horas y entre más encuentros tenía con estas mujeres, más me fue ganando la curiosidad de saber que era el feminismo. Debo admitir que al principio me cuestionaba y hasta la fecha lo sigo haciendo, pero esta vez, defendiendo lo que pienso, no lo que los demás quieren que piensen. Además de entender y ser solidaria con otras mujeres que al igual que yo han sido silenciadas por las normas que rigen dentro de la sociedad, en casa, y en cualquier otro lugar. ¿Qué he aprehendido del feminismo? En primer lugar, construir sororidad con otras mujeres, escuchando, comprendiendo, analizando y por supuesto ayudando. En segundo lugar, el cual aún tengo mucho por trabajar, es el quererme, cuidarme y sobre todo respetarme a mí misma, defender mis ideas, de tal forma que estas sean respetadas y tomadas en cuenta dentro de una sociedad patriarcal”.

La última reflexión no es un texto, sino una fotografía, tomada durante la marcha del Paro nacional de mujeres en la Ciudad de México el 19 de octubre 2016. La autora de la foto escribió como pie: “Esta fotografía representa el empoderamiento de las mujeres en la actualidad, la sororidad y una misma lucha que une a todas. Nos queremos vivas y libres todo el tiempo”.



En la última reunión con las participantes se planearon algunas actividades a desarrollar al interior de la UACM Cuauhtepac, tales como un festival de cine y género y ciclos de conferencias. Por otro lado, dos participantes están desarrollando propuestas de talleres de educación para los medios con perspectiva de género feminista y se buscarán sedes externas a la universidad. Es importante mencionar que serán proyectos colectivos y colaborativos, cumpliendo con uno de los ejes de la educación popular: formar personas formadoras capaces de replicar procesos de aprendizaje y acompañamiento. Esta investigación no podrá incluir el reporte de la realización de dichos proyectos debido a los tiempos de entrega ya establecidos, sin embargo, queda el registro de que se generó organización y movilización por parte de las participantes.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica: FLACSO.
- Benhabib, S. (1992). Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. En: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/viewFile/323/324>
- Berelson, B. (1952). Content analysis in Communication Research, Illinois: Universidad de Chicago.
- Bustos, O. (1998). Los acuerdos de Pekín sobre las mujeres en los medios de comunicación y la importancia de la recepción crítica, en Vereza, M. y Hierro, G. Las mujeres en América del Norte al fin del milenio. México: PUEG-UNAM.
- Calderón García, C. (1980). Revistas femeninas: La mujer como objeto de consumo. México: Caballito.
- Cobo, R. (2012). Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal. Madrid: Cátedra.
- Colaiizi, G. (ed.) (1990): Feminismo y teoría del discurso. España: Cátedra.
- Declaración de Bangkok. La Comunicación como fuente de poder para las Mujeres. En: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article2017>
- Gallego, J. (2013). De reinas a ciudadanas. Medios de comunicación, ¿motor o rémora para la igualdad? España: Aresta Mujeres.
- Gallego, J. (1990): Mujeres de papel. De ¡Hola! A Vogue: La prensa femenina en la actualidad. España: Icaria.
- Global Monitoring Project. En: <http://whomakesthenews.org/>
- Goffman, E. (1991). Los momentos y sus hombres. España: Paidós Comunicación.
- Friedan, B. (2009). La mística de la feminidad. Madrid: Cátedra.
- Hall, S. (1997). El trabajo de la representación, en Hall, Stuart. Representation: Cultural Representations and Signifying Practices. Londres: Sage Publications.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. México: Paidós.
- Lagarde, M. (2005). Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4ª edición, México: UNAM.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Madrid: Horas y Horas.

Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. Disponible en:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

López Diez, P. (2002). Presentación del Manual de Urgencia del tratamiento informativo de la violencia de género. Madrid: Instituto de la Mujer e Instituto Oficial de Radio y Televisión (RTVE).

Marin, M. (1998). Las mujeres en los medios de comunicación: mientras más cambia, más se parece, en Vereza, M. y Hierro, G. (coords.): Las mujeres en América del Norte al fin del Milenio. PUEG-UNAM, México.

Mattelart, M. (1971). La cultura de la opresión femenina. México: Era.

Alexander, J. y Mohanty, C. (2004). Genealogías, legados, movimientos. En "Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras". Madrid: Traficantes de sueños.

Plataforma de Acción de Beijing. En:

<http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf>

Plaza, J. (2005). Modelos de varón y mujer en las revistas femeninas para adolescentes. La representación de los famosos. Caracas: Editorial Fundamentos.

Red de Investigadoras por la Vida y la Libertad de las Mujeres (2008): Por los Derechos Humanos de las Mujeres y las Niñas: su acceso a la Comunicación y la Información. Lineamientos y Mecanismos para una legislación de medios de comunicación con perspectiva de género. México.

Reinharz, S. (1992). Feminist Methods in social research. New York: Oxford University Press.

Sampieri, R., Fernández, C. Y Lucio, P. (1991). Metodología de la investigación. México: Mc GrawHill.

Vega Montiel, A. (2011). Medios de comunicación y desarrollo humano en México, en Bravo, J., Vega Montiel, A. y Trejo Delarbre, Raúl (coord.): Panorama de la comunicación en México 2011. Desafíos para la calidad y la diversidad. México, Asociación Mexicana de Derecho a la Información.

Conclusiones: discusión y reflexión finales

Para exponer las conclusiones de este trabajo, recurriré de nuevo a la propuesta de Roxana Volio sobre las dimensiones del concepto de género (teórica, metodológica, política y personal), categoría central de la teoría e investigación feminista. La propuesta de Volio fue utilizada también en la introducción de la presente investigación.

Desde el punto de vista teórico-conceptual, discutiré la importancia de retomar, revisar y repensar la categoría “empoderamiento de las mujeres”, así como de la educación para los medios, tomando en cuenta los nuevos retos y las viejas discusiones.

El puente entre la dimensión teórica y la metodológica es la necesidad de formar especialistas en educación para los medios y feminismo, lo cual lleva a reflexionar sobre los retos metodológicos para realizar esta investigación, las limitaciones que tuvo y los elementos que modificaría.

Sobre la dimensión política, analizaré las aportaciones del proceso a las participantes, haciendo una comparación entre lo que al principio identificaron como riesgos u obstáculos para tener una vida plena, libre de violencia, y lo que ellas mismas leyeron como aspectos positivos que el feminismo les ha proporcionado.

En cuanto a la dimensión personal, expondré mi experiencia como investigadora, el papel que tuvo esta investigación a lo largo de cuatro años y las ganancias emocionales, éticas y políticas construidas gracias al intercambio de ideas, afectos, saberes e instantes con las participantes.

El empoderamiento de las mujeres ha sido una estrategia política creada por las mujeres para su propia emancipación. Como se mencionó en el primer capítulo, el empoderamiento de las mujeres es heredero de las reflexiones y acción política de grupos antirracistas y anticlasistas, lo cual pone de manifiesto que es una propuesta radical, ya que descubre opresiones diversas que han colocado a millones de seres humanos en situaciones de desventaja e injusticia. El feminismo radical incorpora en su análisis y propuesta la necesidad de desmontar al género, al que no considera como una simple identidad o asignación de roles, sino como la estructura de un sistema social llamado patriarcado. Por

eso Kate Millet puntualizó sobre todos los mecanismos utilizados para reafirmar estas opresiones y mantener la estructura jerárquica y excluyente.

Al hablar de radicalidad, de opresiones paralelas y convergentes, requerimos comprender el carácter primario de éstas, es decir, las categorías condición, situación y posición de género (planteadas por Marcela Lagarde en los años ochenta) son más que pertinentes, ya que ayudan a desnaturalizar la desigualdad y a entender que hay factores históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que han colocado en posiciones específicas a las mujeres, a la niñez, la juventud, los pueblos originarios, y todos aquellos sujetos que no corresponden con el modelo hegemónico de la humanidad.

Y al referirme a posición, es obligado incorporar el concepto de “poder” y “empoderamiento”. El empoderamiento es también una propuesta radical porque pretende modificar las relaciones de poder. Pensemos en esta analogía: el empoderamiento es como colarse por la estructura de un edificio, meterse hasta los cimientos y cambiar esas viejas varillas por pilares fuertes y dar la posibilidad de que los pilares cansados de sostener todo el peso de la estructura puedan subir y acceder a otra posición, para observar el mundo, interior y exterior, desde otro lugar; sería injusto que esos pilares nunca cambiaran de lugar. El gran reto para esta tarea es reconocer qué partes del edificio deben ser dinamitados sin poner en riesgo la integridad de los pilares. ¿Qué deberíamos conservar y qué debemos desmontar y restar?

Al ser una propuesta radical, y por tanto, incómoda, el concepto de empoderamiento de las mujeres ha sido expropiado y distorsionado. Como se expuso en el primer capítulo, las críticas al empoderamiento comenzaron al tratar de limitarlo a un enfoque asistencialista (Mujeres en el Desarrollo), que reafirmaba estereotipos de género y la desigualdad al no combatir causas estructurales. Se trató de hacer más integral y holístico el concepto y sus respectivas metodologías, sin embargo, el capitalismo y el neoliberalismo han contribuido, con toda la intención, a que el empoderamiento de las mujeres sea leído como una decisión individual, anclada en prácticas de la sociedad de consumo.

En la actualidad, observamos programas de gobierno que supuestamente promueven el empoderamiento de las mujeres, pero, que, en realidad, las empobrecen y confunden más.

El empoderamiento de las mujeres debe ir unido a su fuente ontológica, epistemológica, ética y política: el feminismo (los feminismos).

El empoderamiento de las mujeres no es una decisión individual y nada basado en el consumismo va a “empoderarnos”. El empoderamiento no es comprar ropa, maquillaje, zapatos o ir a un spa. El empoderamiento tampoco supone el revanchismo contra quienes durante siglos han detentado el poder, pero no el poder como acción transformadora, sino como un mecanismo de dominación. El empoderamiento es aprender a pensar colectivamente, y más aún, es aprender a pensar comunitariamente, lograr consensos y crear códigos comunes de ética, cuidado y autocuidado.

De esta forma, es urgente historizar al empoderamiento de las mujeres, lo cual significa conocer su origen, sus implicaciones y aspiraciones, a las pensadoras que lo han creado y nutrido. Es lo que Graciela Hierro (2002, p. 37) denominó “genealogías feministas”. Es por demás impreciso denostar al concepto de empoderamiento de las mujeres e identificarlo como una creación de los organismos internacionales y neoliberales. En este sentido, la socióloga feminista Rosa Cobo puntualiza de manera contundente en el libro “Hacia una nueva política sexual”:

“Las mujeres feministas tenemos que crear una narrativa más compleja y minuciosa para así reconstruir la memoria histórica feminista con mayor exactitud. Tenemos que dar cuenta de lo que hacemos, de las batallas que emprendemos y de las que ganamos y perdemos. Debemos recuperar para nuestra historia los hechos, luchas y espacios de resistencia al dominio masculino que se han creado al interior de otras narrativas (clase, raza, cultura...). Hay que rastrear historias silenciadas y suprimidas. Y no debemos desestimar ninguna estrategia metodológica ni política para reconstruir nuestro pasado y para influir en nuestro presente. Desde la recuperación de la historia oral de las mujeres feministas que protagonizaron luchas, hasta el rastreo minucioso de la participación de mujeres en periódicos, boletines, revistas o cualquier otro medio a lo largo del tiempo. Traer esas historias es crear espacios para la acción en nuestro presente histórico. Visibilizar los espacios teóricos que hemos creado en las universidades y proteger la bibliografía que hemos construido es un paso imprescindible para la reconstrucción de nuestra memoria. La reconstrucción de nuestras luchas refuerza y legitima las vindicaciones feministas

de hoy. Recuperar el pasado significa crear y consolidar el presente y ambas estrategias son imprescindibles en la construcción de espacios sólidos para la subjetividad política feminista y para la subjetividad y autonomía de las propias mujeres” (Cobo, 2011, pp. 189-190).

El reto es retomar al empoderamiento de las mujeres como una categoría de análisis feminista, que se convirtió en una metodología y en recurso político y ético, frente a las expropiaciones neoliberales y académicas llevadas a cabo, en muchos casos, por quienes se adscriben al sujeto hegemónico y por quienes violentan a las mujeres y por quienes aplauden y reafirman la violencia contra las mujeres, como los medios de comunicación masiva. Por lo anterior, y desde el campo de los estudios de Comunicación, es importante poner atención, estudiar y evidenciar las distorsiones mediáticas sobre el feminismo y el empoderamiento de las mujeres. Esa fue una gran preocupación para esta investigación, y por eso se construyó un marco de análisis empírico.

El concepto de empoderamiento de las mujeres fue más que adecuado y pertinente para esta investigación. Al principio, se pensó en otras categorías, como autonomía, sin embargo, el empoderamiento de las mujeres cuenta con su propia metodología: los grupos de autoconciencia, la sororidad y el *affidamento*, creados por las feministas radicales y de la de la diferencia. Así mismo, como el trabajo empírico de esta investigación suponía echar a andar un proceso de formación, se requería de un marco crítico, ético y político, como la pedagogía feminista y la Investigación Acción Feminista. En este sentido, Como ya se explicó, la propuesta desarrollada por Nelly Stromquist sobre empoderamiento de las mujeres era por demás pertinente, ya que contempla distintas dimensiones. Además, Stromquist posee amplia experiencia en procesos educativos en los que se promueve el empoderamiento de las mujeres desde el trabajo de base.

No es coincidencia que los componentes del empoderamiento de las mujeres que más resonancia tuvieron en las participantes fueron el psicológico y el político, ya que el trabajo colectivo entre mujeres implica un re-conocimiento propio y de las otras, y hacer alianzas desde una posición diferente.

En cuanto al concepto de educación para los medios, tal como se mencionó en el segundo capítulo, existe aún el debate sobre la denominación más rigurosa: educación o

alfabetización y para qué o sobre qué. Educación es un proceso más complejo, que incluye alfabetizaciones de distintos tipos. Las traducciones y diferencias lingüísticas pueden ser, en efecto, una limitación para plantear marcos comunes, sin embargo, más allá de las denominaciones, que no dejan de ser cruciales, existen otros factores que han dificultado dicho planteamiento de marcos comunes. A continuación, explicaré algunos y cuestionaré si los marcos comunes son necesarios o en qué medida.

Durante la etapa como doctoranda, participé en congresos internacionales, impartí talleres y escribí artículos sobre educación para los medios. Identifiqué que en los países de la Unión Europea, Canadá y Estados Unidos se aspira principalmente a consumidores de tecnología, a generar procesos de alfabetización digital y/o tecnológica para que las competencias adquiridas sean utilizadas en otros procesos de aprendizaje. La disparidad económica y de marcos legales entre los países de la Unión Europea no han permitido adoptar las mismas medidas. A partir de la experiencia en tres congresos internacionales especializados en educación para los medios (Media Education Summit 2014, 2015 y 2016) y de la revisión exhaustiva de propuestas e investigaciones a nivel mundial, identifiqué que quienes investigan e intervienen en el tema son mayoritariamente docentes de educación básica, lo cual no es señalado con el afán de generar un campo de conocimiento excluyente, sino de preguntarnos por qué no hay especialistas en Comunicación o en ciencias sociales estudiando rigurosamente la educación para los medios. Las herramientas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales nos proporcionan una visión mucho más integral y tendríamos la posibilidad de mirar la educación para los medios no solo como un proceso dentro del salón de clases, sino como un proceso que puede aportar a la transformación de otros procesos, espacios y relaciones sociales.

Pareciera que no es una situación ajena a nuestro país. De acuerdo con el registro de tesis, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde 1977 hasta la primera mitad de 2017, se han sustentado 175 tesis sobre educación para la comunicación. A partir del análisis de temas, esa clasificación incluiría investigaciones que no guardan propiamente relación con los medios de comunicación, y que incluyen intervenciones pedagógicas en el aula o el desarrollo de habilidades comunicativas en otros espacios. Al hacer una decantación de ese filtro temático, y delimitando a la educación para los medios, en la UNAM, de 1985 a 2008, se han sustentado solo 16 tesis sobre el tema, y únicamente siete de estas investigaciones fueron realizadas por estudiantes del campo de la

Comunicación. Ninguna de las tesis mencionadas incorporó la perspectiva de género feminista¹⁰⁷.

Volviendo a la creación de marcos comunes, se tendría que pensar la viabilidad de esto. En América Latina, de manera general, la mirada hacia la educación para los medios se centra en las representaciones mediáticas, la recepción crítica, la concentración mediática y, recientemente, se ha incorporado la revisión de los derechos de las audiencias. Pero, a diferencia de Europa, Canadá y Estados Unidos, en América Latina se promueve el uso comunitario de la comunicación, la comunicación para el desarrollo, y aunque se habla de la incorporación de las nuevas tecnologías, solo se les valora como una herramienta, no como un fin. De esta forma, ¿son posibles y/o necesarios los marcos comunes?

Algunos especialistas, como Reneé Hobbs (citada en el capítulo dos de este trabajo), consideran que la educación para los medios puede ser una herramienta de aprendizaje, pero no estoy de acuerdo con llamarla educación para los medios, sino educación a través de los medios. La educación para los medios, desde la propuesta que desarrollé en esta investigación, debe enfocarse en estudiar el discurso y contenido, las estructuras, los efectos, y la creación de alternativas frente a los medios de comunicación hegemónicos.

Como los medios de comunicación han sido un objeto de estudio de la investigación feminista desde los años sesenta (vale recordar “La mística de la feminidad” de Betty Friedan), es necesario que más personas se formen como especialistas en educación para los medios desde la perspectiva de género feminista.

Es importante recordar los señalamientos en el capítulo J de la Plataforma de Acción de Beijing y toda la herencia de evidencias empíricas de investigadoras feministas alrededor de distintas épocas y regiones del mundo; todo apunta a indicar que aún hace falta mucho por hacer. En 2015, en el marco del Foro Internacional sobre Género, Medios, Tecnologías de la Información y la Comunicación, y Periodismo, realizado en la Ciudad de México, la

¹⁰⁷ Esta información puede ser verificada en el catálogo digital de tesis de la UNAM: http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/4Y4NEQJA6UX5PCE9K5CD84LXN18A169HI7D882F88PE1T8NPDT-39389?func=find-b&request=educaci%C3%B3n+para+los+medios+&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=TES01&x=62&y=21&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=

investigadora Margaret Gallager señaló que el capítulo J es uno de los más desatendidos, además de que fue creado en 1995 y, 20 años después, han surgido nuevos desafíos.

La Educación para los Medios con Perspectiva de Género Feminista (EPMPGF), posibilitaría espacios de reflexión, de recepción crítica, la creación de contenidos libres de estereotipos de género y sexismo. Pero generar propuestas de este tipo implica retos metodológicos.

Con base en lo anterior, señalo que durante la realización de esta investigación se presentaron retos metodológicos importantes tales como romper con preceptos rígidos de la investigación tradicional, lo cual es un reto en sí de la investigación feminista. Entre esos preceptos rígidos se encuentra suponer que no debe existir relación alguna entre quien investiga y las y los informantes. Las participantes fueron mis alumnas en alguno de los semestres previos, sin embargo, esto no comprometió la rigurosidad de la investigación, dado que tanto la pedagogía feminista y la Investigación Acción Feminista intentan generar conocimientos y procesos horizontales, colectivos y/o comunitarios, y el punto de partida pueden ser preocupaciones éticas y políticas de quien investiga. Mi preocupación ética y política por la condición, situación y posición de género de las estudiantes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como el compromiso que se adquiere durante el ejercicio de la docencia, fueron los puntos de partida de esta investigación.

De hecho, que existiera una relación previa con las participantes facilitó la reflexión de los grupos de autoconciencia, ya que conocía algunos aspectos sobre ellas y ellas de mí, es decir, se dio una identificación por nuestra condición de género y la construcción de lazos de sororidad y *affidamento* fue genuina.

Por otro lado, durante el trabajo empírico fue difícil ajustar horarios que le vinieran bien a todas las participantes, lo cual condicionó el número de sesiones y profundizar o revisar algunos temas. Por ejemplo, el componente económico quedó fuera de los grupos de autoconciencia. Solo una participante hizo una referencia sobre la importancia de acceder a recursos económicos. Valdría la pena incorporar ejercicios que posicionen a los recursos económicos como un elemento que contribuye, mas no que da por completo, autonomía. En todo caso, se problematizó que el acceso a recursos económicos o el consumismo no garantizan que las mujeres inicien procesos de empoderamiento, pero no se reflexionó

sobre los derechos laborales, la división sexual del trabajo, el techo de cristal, la segregación ocupacional, etcétera. Lo anterior, debido a que se ponderaron temas que las participantes consideraron importantes, con el objetivo de hacer una propuesta colectiva, incluyente.

Los componentes psicológico y político fueron, como ya se señaló, los que tuvieron mayor resonancia en las participantes y eso se explica a partir de lo que ellas identificaron como un riesgo u obstáculo para la promoción de su empoderamiento: las relaciones de enemistad entre las mujeres, los mandatos de belleza, la misoginia, la violencia contra las mujeres en el ámbito familiar, docente y laboral.

Es importante mencionar que el interés que mostraron las participantes sobre el feminismo y la educación para los medios no solo se dio durante el proceso de formación, sino que se alimentó a través de varios inputs, como lecturas académicas (en los seminarios que algunas maestras y yo impartimos), el activismo de otras estudiantes de la UACM y la propia participación política de las participantes (en marchas y asambleas).

Al finalizar el trabajo empírico y su análisis, considero pertinentes los siguientes cambios a las cartas programáticas de la etapa de formación.

Primero, incorporar la reflexión sobre el ejercicio de ciudadanía, el papel de Estado, así como alfabetización puntual sobre derechos humanos y marcos jurídicos. Si bien se revisaron los resultados de la Investigación Diagnóstica sobre Violencia Femenicida en México y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV), la figura del Estado se desdibujó y esto puede ser riesgoso, ya que éste tiene responsabilidad y facultades para la promoción de los derechos humanos de las mujeres y las niñas. Resulta clave no perder de vista que la condición, situación y posición de género de las mujeres no solo se construyen a partir de decisiones individuales, sino que en la estructuración dos elementos están involucrados agentes sociales e instituciones y hay factores históricos, sociales, económicos, culturales y políticos que los explican. Es decir, como ya lo dijeron las feministas radicales: “lo personal es político”.

Y como ya se mencionó, es necesario incorporar ejercicios que pongan en el centro de discusión al componente económico, reflexionando sobre el acceso a los recursos económicos y sobre la creación de proyectos autogestivos.

Otro elemento importante a considerar es la pertinencia de actividades en espacios abiertos y de acudir a lugares donde se encuentre información complementaria. Por ejemplo, se intentó, fallidamente, realizar un ejercicio combinando la reflexión sobre una película y la visita a un museo. Debido a que se revisaron los referentes y bases ideológicas del “amor romántico” y la representación mediática de éste, se pensó en ver otra película sobre el tema (aparte de la película “Te doy mis ojos”), con el fin de recuperar la figura y autoridad de las mujeres representadas como “enloquecidas por amor”, ignorando sus aportaciones. La pieza contemplada fue “La pasión de Camille Claudel”, película biográfica de la escultora francesa y su relación amorosa con el también artista plástico Auguste Rodin. Esto en la coyuntura de la exposición de “La puerta del infierno”, en el museo Soumaya de la Ciudad de México. Este ejercicio pretendía que las participantes reflexionaran acerca de las relaciones de dominación sobre las mujeres a partir del amor romántico y cómo el sistema social ha generado discursos y prácticas que legitiman la violencia contra las mujeres. Hay que recordar que Auguste Rodin aceptó a Camille Claudel como parte de su equipo de escultores y, con el paso del tiempo, ambos establecieron una relación marcada por la violencia, la dominación y la estigmatización de Claudel, quien fue internada contra su voluntad por su familia en un manicomio. Lo cierto es que nadie cuestionó las razones por las que Camille Claudel no figuró más como artista plástica, por qué Rodin la despreció y por qué todas estas situaciones provocaron un grave daño en su salud mental.

Camille Claudel esculpió gran parte de los detalles de “La puerta del infierno”, hecho poco conocido debido a que no se le dio crédito por eso, y en contraste, esta obra ha sido valorada como una de las más grandes creaciones de Rodin. ¿Qué podrían sentir y/o pensar las participantes al contrastar el paulatino deterioro de la escultora con la belleza de su obra? De esta forma, Camille Claudel trascendería de la “mujer que enloqueció por amor” a una de las más importantes y valiosas escultoras de la era moderna. Posicionar de esta forma a Claudel sería un ejemplo de genealogía feminista, en la que se recuperan a las mujeres de la invisibilización y esencialización patriarcal.

Este ejercicio no pudo realizarse porque no fue posible para algunas participantes acudir al museo Soumaya durante la exhibición de “La puerta del infierno”, lo cual reafirma la importancia de no dejar abierto el calendario de sesiones, sino estructurar todo un cronograma en el que vayan negociándose y adecuándose todas las actividades. De esta forma, podrían revisarse más temas e incluir ejercicios más dinámicos e interactivos.

En el mismo tenor, considero que hubiera sido conveniente incluir el análisis de productos comunicativos creados a partir de la mirada feminista, para que las participantes hubiesen tenido referentes para compararlos con los mensajes con sesgos de género en los medios de comunicación masiva. Aunque se revisaron tres materiales críticos, que incorporaron la perspectiva de género (los documentales “Miss Representation” e “Il corpo delle donne”, así como la película “Te doy mis ojos”), sería bueno contar con ejemplos de periodismo con perspectiva de género feminista y canciones feministas.

No obstante, también se produjeron resultados importantes luego del trabajo empírico.

El resultado más significativo del proceso fue que se crearon fuertes lazos de sororidad y *affidamento* entre las participantes; incluso, algunas forjaron sólidas relaciones de amistad y complicidad. Así mismo, están convencidas de seguir generando iniciativas que impacten en la vida de las mujeres y las niñas de manera positiva. Además, algunas comenzaron a comprender de manera mucho más integral su relación con otras mujeres, como sus madres y/o hermanas. Lo anterior pude comprobarlo a través de pláticas recientes con cada una de ellas.

Durante el proceso, las participantes valoraron el trabajo colectivo y colaborativo como la base de la movilización feminista, es decir, la causa del feminismo es colectiva y requiere de la creación de redes de apoyo, acción y acompañamiento. Las participantes han visualizado la urgencia de crear colectivas y grupos al interior de la UACM que se vindiquen como feministas e influyan al interior y exterior del ámbito universitario.

Es así como este proceso detonó otros procesos. Por ejemplo, el 8 de marzo de 2017, en el marco del Día Internacional de la Mujer, se convocó a un paro mundial, a un cese de actividades de las mujeres. Algunas participantes se unieron al paro y marcharon con los contingentes feministas. Otro hecho importante al interior de la comunidad de la UACM fue

la desaparición de Belén Montserrat Cortés Santiago, estudiante de la carrera de Comunicación y Cultura del plantel San Lorenzo Tezonco. La desaparición de Belén ha generado acciones por demás elocuentes, tanto de parte del estudiantado como de las autoridades universitarias, como la organización de brigadas de búsqueda y marchas para presionar a que la Procuraduría General de Justicia de la Ciudad de México cumpla con su responsabilidad de generar líneas de investigación y garantizar el regreso de Belén. El rector de la UACM, Hugo Aboites, anunció la conformación de grupos de especialistas en teoría y perspectiva de género feminista y se espera la integración de estudiantes, lo cual sería una oportunidad de organización y movilización de las universitarias uacemitas.

Finalmente, el proceso de formación permitió que las participantes problematizaran temas puntuales como la violencia contra las mujeres, las creencias y prácticas del amor romántico, los mandatos de belleza, así como la representación del feminismo y de las mujeres que los medios de comunicación masiva denominan feministas. Todos estos temas forman parte de la agenda de investigación de los estudios de comunicación y el feminismo, pero, más allá de eso, son temas históricos y centrales de los grupos de autoconciencia feminista. Esto nos hace ver que siguen vigentes y que tal vez, algunas cosas que valorábamos como resueltas aún no lo están.

Cerraré el apartado de conclusiones exponiendo las aportaciones a nivel académico y personal que me dejó realizar esta investigación.

La revisión del empoderamiento de las mujeres a nivel conceptual me hizo ver la importancia de puntualizar lo que éste significa. El feminismo de libre mercado que describen Chandra Mohanty y Jacqui Alexander está posicionándose como la forma complaciente que reafirmará la opresión de las mujeres y los recursos de dominación para quienes los han poseído por siglos. El empleo de categorías como el “empoderamiento de las mujeres” está generando rupturas entre las mujeres feministas (académicas, activistas, institucionales) porque los poderes hegemónicos están apropiándose de los conceptos de la teoría de género para robarles su carácter político y lanzarlos como palabras sin sentido en discursos y programas asistencialistas y neoliberales. A nivel académico, veo la urgencia de revisar de manera rigurosa qué es el empoderamiento de las mujeres y hacer propuestas teóricas y metodológicas.

Al igual que la expropiación del concepto de empoderamiento de las mujeres (por parte de distintos grupos políticos e ideológicos), existe un robo paralelo de la perspectiva de género, que no puede ser más que feminista. Como señala Marcela Lagarde (1996), la perspectiva de género debe ser feminista, tener un carácter político y ético, una acción transformadora, porque, de lo contrario, es un concepto endulcorable, es decir, tratar de ser algo que no se es. Por eso, en esta investigación era crucial llamar, y no titubear, feminista al empoderamiento de las mujeres y a la perspectiva de género.

Observo un fenómeno importante con la educación para los medios. Aparte de la reflexión conceptual y metodológica, se deben construir puentes para promoverla desde instancias educativas formales y no formales. La acción política feminista permite la articulación de redes, sobre todo porque todavía es necesario incluir los “lentes violetas” en las propuestas de educación para los medios.

Como lo personal es político, esta investigación me dejó grandes enseñanzas. Como lo personal es político, debo decir que en un proceso tan complejo como lo es elaborar una tesis doctoral, se ponen a prueba la autoconfianza y la autoestima, algo así como el componente psicológico del empoderamiento de las mujeres. Como lo personal es político, debo decir que la academia sigue siendo patriarcal y en un proceso tan complejo como éste, se pone a prueba entender que el conocimiento que generamos las mujeres es valioso y riguroso, aunque rompamos con los métodos que nos dijeron que eran objetivos y serios. Hablar y trabajar en términos del empoderamiento de las mujeres implica comprender que en una tesis es posible encontrar una voz propia, sin importar la meritocracia patriarcal y las relaciones de poder.

Como lo personal es político, reafirmé mi convicción sobre generar redes feministas con otras mujeres y sobre la gran responsabilidad que como profesoras feministas tenemos, tanto en el acompañamiento, la producción de conocimiento, y la transformación de los espacios educativos. Las feministas académicas no debemos perder de vista el cariz político de la educación. Sé que los últimos dos párrafos, aparentemente, carecen de sentido académico, pero, lo personal es político. Y el conocimiento es político.

Por último, algunas preguntas por responder: ¿cómo posicionar a la educación para los medios en la agenda pública? ¿Cómo generar una red de formadoras feministas? ¿Cómo

compartir nuestras experiencias y metodologías con otros grupos? ¿Qué temas y técnicas podrían incorporarse? ¿Podríamos referirnos a la educación para los medios con perspectiva de género feminista como un campo de estudio?

ANEXO 1

Dimensiones del poder propuestas por Veneklasen y Miller

Poder, Participación Política y Transformación Social			
Estrategias y mecanismos	Poder visible	Poder oculto	Poder invisible
<p>MECANISMOS:</p> <p>Diferentes expresiones y formas de poder.</p> <p>Superficialmente, la participación en la toma de decisiones públicas se ve relativamente sencilla.</p> <p>Pareciera estar determinada por el contexto político, los recursos y la experiencia de los diferentes actores políticos. Aún así, los mecanismos invisibles y ocultos del poder establecen la efectiva participación ciudadana. Estos</p>	<p>Instituciones formales, oficiales e instrumentos:</p> <p>Mecanismos visibles que definen las reglas formales de la sociedad.</p> <p>Instituciones formales y funcionarios:</p> <p>Presidencia, Primer Ministro, Congreso, cortes o tribunales, ministerios, policía, militares, etc.</p> <p>Naciones Unidas, Fondo Monetario Internacional,</p>	<p>Exclusión y Deslegitimación:</p> <p>Ciertos grupos (y los temas de su interés) están excluidos de la toma de decisiones por las reglas no escritas, las prácticas y las instituciones de la sociedad y del Gobierno.</p> <p>Estos y sus preocupaciones, se hacen invisibles por medio de la intimidación, la desinformación y la cooptación. Los líderes son etiquetados como buscadores de problemas o no representativos; temas como</p>	<p>Socialización y control de la información:</p> <p>Procesos, prácticas, normas culturales y costumbres que han moldeado la comprensión de las personas sobre sus necesidades, roles, posibilidades y acciones en formas que disuaden la efectiva acción para el cambio.</p> <p>Para los grupos marginados, la socialización internaliza los sentimientos de subordinación, apatía,</p>

<p>mecanismos pueden conducir a la falta de poder, al conflicto, la marginación o la resistencia.</p> <p>Diferentes estrategias se requieren para considerar estos mecanismos para que la participación política sea más incluyente y que la gente pueda ejercitar sus derechos y responsabilidades como ciudadanas y ciudadanos (Ver abajo).</p>	<p>Banco Mundial, corporaciones multinacionales, etc.</p> <p>Instrumentos:</p> <p>Políticas, leyes constitucionales, reglamentos, convenciones, mecanismos de implementación, etc.</p> <p>Formas de discriminación:</p> <p>Leyes/políticas tendenciosas (por ejemplo las políticas sobre cuidados para la salud no están dirigidas a las necesidades reproductivas de las mujeres); estructuras de toma de decisiones cerradas y no representativas (congresos, parlamentos,</p>	<p>violencia intrafamiliar son relegados al ámbito privado y, por lo tanto, no son sujeto de la acción estatal.</p>	<p>autoculpabilidad y falta de poder. Información crucial es confidencial o inaccesible.</p>
---	--	---	--

	cortes, etc.).		
<p>ESTRATEGIAS:</p> <p>Principales estrategias de incidencia para contrarrestar la falta de poder y la exclusión.</p> <p>La incidencia efectiva para la transformación social, requiere alianzas y planes de acción coherentes para direccionar cada una de las diferentes formas tanto visibles como invisibles y ocultas por medio de las alternativas de fuentes de poder (poder con poder dentro de, poder para).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cabildeo y monitoreo por parte de grupos de interés público y de cabildeadoras y cabildeadores expertos. - Negociación y litigio. - Educación pública y medios de comunicación. - Investigación sobre políticas. - Informes sombra. - Marchas y protestas. - Votar y optar a cargos públicos. - Diseñar innovaciones - Colaboración - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construyendo bases de apoyo activas alrededor de asuntos comunes. - Fortaleciendo las organizaciones, coaliciones, movimientos sociales y líderes y estructuras transparentes. - Movilizando y demostrando coraje con acciones directas. - Investigación participativa y diseminación de información que legitime las problemáticas de los grupos excluidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para autoestima, confianza, ciudadanía; trabajo en cooperación, apropiación de la política y análisis sobre problemas concretos. - Actividades que refuercen lo anterior, tales como compartir historias, hablar y conectarse con otros, resistencia afirmativa, vincular problemas cotidianos con derechos. - Investigación, búsqueda y diseminación de información oculta.

Fuente: VeneKlasen, L. y Miller, V. (2002, p. 50).

ANEXO 2

Lista de mujeres representadas como poderosas en el corpus

Quién (ambas ediciones, 48 mujeres).

Nº	Nombre	Adscripción	Sector
1	Montserrat Oliver y Bárbara Coppel	Empresarias/Moda (Royal Closet)	Empresarias
2	Karla Hélène Oechler Rodríguez	Directora de Comunicación de Margarita Zavala	Gobierno
3	Carla Zarebska	Escritora y editora independiente	Cultura
4	Azul Gómez	Palacio de Hierro	Ejecutiva
5	Mané Sánchez Cámara de Cué	Presidenta DIF Oaxaca	Gobierno
6	Marina Juárez	Boxeadora	Deportista
7	Ely Guerra	Cantante	Espectáculos
8	Ana Francisca Vega	Televisa/Animal Político	Periodista/Medios
9	Marina Mureddu Gilabert	Magistrada del Tribunal de Conciliación y Arbitraje	Gobierno
10	Patricia Hevia Coto	Directora de la Región 9 de Telcel	Ejecutiva
11	Bertha González Nieves	Directora y cofundadora de Casa Dragones	Empresaria
12	Nahila Hernández San Juan	Maratonista	Deportista
13	Paola Longoria	Campeona Mundial de Raquetbol	Deportista
14	Adriana de Almeida Lobo	Directora ejecutiva del Centro de Transporte Sustentable Embarq	Ejecutiva
15	Stephanie Sigman	Actriz	Espectáculos
16	Corinne Ortega	Directora General de Ferragamo México	Ejecutiva
17	Liza Schvartzman	Campeona de Yoga	Deportista
18	Daniela Alatorre	Productora y Programadora	Cultura
19	Ana Paula Ordorica Mariscal	Locutora de Radio y conductora	Periodista/Medios
20	Tania Esparza-Oteo	Directora de Iniciativa México	Ejecutiva
21	Rocío Gallegos Rodríguez	Reportera de El Diario de Juárez	Periodista/Medios
22	Laura y Alejandra Lavidá	Diseñadoras y empresarias	Empresarias
23	Carla Astrid Humphrey	Consejera del IEDF	Gobierno
24	Graciela Báez Ricárdez	Ex Secretaria de Fomento Turístico del Estado de Guerrero	Gobierno

25	Cristina Pineda	Fundadora de Pineda Covalín	Empresaria
26	Soumaya Slim	Vicepresidenta del Museo Soumaya	Cultura
27	Elena Reygadas	Chef y propietaria del restaurante Rosetta	Empresaria
28	Cristina Barba	Directora de Proyectos Especiales de la Cámara de Comercio de Guadalajara	Empresaria
29	María José Ramírez Herrera	Escritora	Cultura
30	Wendolín Perla	Editora de Random House Mondadori	Cultura
31	Sylvana Beltrones	Secretaria Adjunta del CEN del PRI	Política
32	Elena Cepeda de León	Primera Dama de Morelos	Indefinido
33	María Helena Hernández	Primera Dama de Baja California Sur	Indefinido
34	Alma Carolina Viggiano	Primera Dama de Coahuila	Indefinido
35	Adriana Hernández	Primera Dama de Campeche	Indefinido
36	Lorena Arriaga	Primera Dama de Jalisco	Indefinido
37	Brenda Ruacho	Primera Dama de Baja California	Indefinido
38	Blanca Rivera Río	Primera Dama de Aguascalientes	Indefinido
39	Sandra Albarrán	Primera Dama de Querétaro	Indefinido
40	Alma Sofía Carlón	Primera Dama de Sinaloa	Indefinido
41	Iveth Dagnino	Primera Dama de Sonora	Indefinido
42	Teresa Álvarez del Castillo	Primera Dama de Durango	Indefinido
43	Ana Lilia López	Primera Dama de Nayarit	Indefinido
44	Martha Lilia López	Primera Dama de Tabasco	Indefinido
45	Guadalupe Romero	Primera Dama de Hidalgo	Indefinido
46	María Eugenia Carreño	Primera Dama de Guanajuato	Indefinido
47	Bertha Gómez Fong	Primera Dama de Chihuahua	Indefinido
48	Angélica Rivera	Primera Dama de México	Indefinido

Expansión. Todas son empresarias y/o ejecutivas (50 mujeres).

Nº	Nombre	Adscripción	Sector
1	María Asunción Aramburuzabala	Vicepresidenta del consejo de Grupo Modelo	Empresarial/Ejecutivo
2	Louise K. Goeser	CEO de Siemens Mesoamérica	Empresarial/Ejecutivo
3	Carmina Abad	Directora General de Metlife	Empresarial/Ejecutivo
4	Angélica Fuentes Téllez	Presidenta ejecutiva de Grupo Omnilife	Empresarial/Ejecutivo

5	Cintia Angulo	Presidenta y directora general de Alstom México	Empresarial/Ejecutivo
6	Marina Menu	Directora general de Danone México y Centroamérica	Empresarial/Ejecutivo
7	Mónica Flores Barragán	Directora general para Latinoamérica de Manpower Group	Empresarial/Ejecutivo
8	Marcela Velasco Cámara	Directora de Mercadotecnia Corporativa de América Móvil-Telcel	Empresarial/Ejecutivo
9	Nicole Reich de Polignac	CEO de BNP Paribas Cardif México	Empresarial/Ejecutivo
10	María del Carmen Valencia	Vicepresidenta senior de infraestructura y procesos de Wal-Mart de México y Centroamérica	Empresarial/Ejecutivo
11	Karina Awad Pérez	Vicepresidenta senior de recursos humanos de Wal-Mart de México y Centroamérica	Empresarial/Ejecutivo
12	Lilia Jaime González	Vicepresidenta de Operaciones de Sam's Club	Empresarial/Ejecutivo
13	María Guadalupe Morales González	Vicepresidenta de operaciones de Wal-Mart Super Center para Wal-Mart de México y Centroamérica	Empresarial/Ejecutivo
14	María del Pilar Pérez Fernández	Regional Business Head-Nutrition Latam North de Nestlé	Empresarial/Ejecutivo
15	María del Rocío Palafox Morales	CEO México, Centroamérica y Caribe de GE	Empresarial/Ejecutivo
16	María Griselda Hernández Fábregas	CEO de Kelly Services México	Empresarial/Ejecutivo
17	Mayela Rincón de Velasco	Directora corporativa de Finanzas y Administración de Bio-PAPPEL	Empresarial/Ejecutivo
18	Patricia Raquel Hevia Coto	Directora de Operaciones de la Región 9 de Telcel	Empresarial/Ejecutivo
19	Iliana Martínez Martín del Campo	Directora jurídica de General Motors México	Empresarial/Ejecutivo
20	Paula Santilli	Vicepresidenta y directora general de Sabritas en PepsiCo México	Empresarial/Ejecutivo
21	Cecilia Rivello	Vicepresidenta de Ventas para el Grupo de	Empresarial/Ejecutivo

		Mercados del Norte de Latinoamérica de Avón	
22	Nora Villafuerte Garza	Vicepresidenta de Recursos Humanos de Nestlé México	Empresarial/Ejecutivo
23	Carla Juan Chelada	Directora general de Mercadotecnia del Grupo Financiero Banorte	Empresarial/Ejecutivo
24	Laura Guadalupe Perea Romero	Directora general adjunta de Recursos Humanos de HSBC	Empresarial/Ejecutivo
25	Marisol Vázquez-Mellado Mollón	Directora de Finanzas y Administración de Grupo Kuo	Empresarial/Ejecutivo
26	María Luisa Fernández Díaz	Directora general de Seguros Banorte de Grupo Financiero Banorte	Empresarial/Ejecutivo
27	Sandra Sánchez Oldenhage	Directora general de Promobiomed	Empresarial/Ejecutivo
28	Martha Soledad Rodríguez Rico	Directora de Administración y Finanzas de Grupo Cementos de Chihuahua	Empresarial/Ejecutivo
29	Marisol González Ortega Roque	Directora legal de Ford de México	Empresarial/Ejecutivo
30	María Elena Gallego de Rigoli	Presidenta de Grupo Sonitronies de Collection International Management	Empresarial/Ejecutivo
31	María Antonia Gutiérrez Pedroza	Directora general de American Airlines	Empresarial/Ejecutivo
32	Lucía Dourritzague San Román	Vicepresidenta de Planeación Estratégica de Coca-Cola de México	Empresarial/Ejecutivo
33	Ana María Olabuenaga Martín	Presidenta y directora general de Olabuenaga Chemistri	Empresarial/Ejecutivo
34	Marina Bellini	CIO y vicepresidenta de Servicios Compartidos de AB InBev Grupo Modelo	Empresarial/Ejecutivo
35	Lilia Ivonne Hernández García	Directora ejecutiva de Recursos Humanos de Metlife México	Empresarial/Ejecutivo
36	Irma Flores Ruiz	Directora general de Red Ring	Empresarial/Ejecutivo
37	Norma Guadalupe Sáenz González	Directora de Recursos Humanos de GE México y de Reclutamiento y Selección para Latinoamérica en GE Internacional	Empresarial/Ejecutivo

38	Alicia del Valle Soto	Directora de Generals Motors Complejo Toluca	Empresarial/Ejecutivo
39	Ninfa Salinas Sada	Presidenta de Grupo Dragón, directora general de Energía y Sustentabilidad de Grupo Salinas	Empresarial/Ejecutivo
40	Carmela Rivero Jiménez	Vicepresidenta de Investigación y Desarrollo de PepsiCo México	Empresarial/Ejecutivo
41	Aline Clavellina González	Senior Marketing Vice-President Barcel	Empresarial/Ejecutivo
42	América Taracido Berea	Vicepresidenta de Finanzas y CFO de Smurfit Kappa Cartón y Papel de México	Empresarial/Ejecutivo
43	Fanny Lorena Rodríguez Gutiérrez	Directora general de Fondos de Inversión Multiva	Empresarial/Ejecutivo
44	Fernanda Vizcarra Vizcarra	Directora de Recursos Humanos de Jabil Circuit de México	Empresarial/Ejecutivo
45	Rocío Jeaneth Guerrero Lizárraga	Gerente nacional de Mercadotecnia de Grupo Coppel	Empresarial/Ejecutivo
46	Sofía Bonet Jaimes	Directora de Recursos Humanos de IBM México	Empresarial/Ejecutivo
47	Mónica Loaiza Mateos	Vicepresidenta de Auditoría Corporativa para Walmart de México y Centroamérica	Empresarial/Ejecutivo
48	Xiomara Martín Matos	Consumer and Marketing Insights Director of Mexico, Caribbean and Middle Americas de Unilever	Empresarial/Ejecutivo
49	María Eugenia Santiago Echandi	Directora de Comunicación Corporativa de Nissan América Latina	Empresarial/Ejecutivo
50	Aurora Cervantes Martínez	Directora ejecutiva jurídica de MetLife México.	Empresarial/Ejecutivo

Forbes México (50 mujeres).

Nº	Nombre	Adscripción	Sector
1	María Asunción Aramburuzabala	Presidenta del Consejo de Tresalia	Empresaria
2	Carmen Aristegui	MVS, CNN	Periodista/Medios
3	Eva Gonda	FEMSA	Empresaria
4	Blanca Treviño	SOFTEK	Ejecutiva
5	Angélica Fuentes	Grupo Omnilife	Empresaria
6	Olga Sánchez Cordero	Ministra de la SCJN	Gobierno
7	Gabriela Hernández	General Electric	Ejecutiva
8	Rosario Marín	Consultora Política	Política
9	Salma Hayeck	Actriz	Espectáculos
10	Alicia Bárcena	Secretaria Ejecutiva de la CEPAL	Organismos Internacionales
11	Rosi Orozco	Activista	ONG
12	Martha Debayle	Locutora	Periodista/Medios
13	Cintia Angulo	Alstom Mexicana	Ejecutiva
14	Alejandra Palacios	COFECE	Gobierno
15	Denisse Dresser	Periodista	Periodista/Medios
16	Lydia Cacho	Periodista	Periodista/Medios
17	Adriana Labardini	Comisionada del IFT	Gobierno
18	Tatiana Bilbao	Arquitecta	Cultura
19	Mercedes Juan López	Secretaria de Salud	Gobierno
20	Paola Longoria	Raquetbolista	Deportista
21	Marisol Schultz	Directora de la FIL Guadalajara	Cultura
22	Adela Navarro Bello	Periodista	Periodista/Medios
23	Luz Adriana Ramírez Chávez	VISA México	Ejecutiva
24	Gabriela Warkentin	Directora de W Radio	Periodista/Medios
25	Margarita Luna Ramos	Ministra de la SCJN	Gobierno
26	Lorena Ochoa	Empresaria	Empresaria
27	Daniela Liebman	Pianista	Cultura
28	Martha Higareda	Actriz	Espectáculos
29	Carmina Abad	Directora de Met Life	Ejecutiva
30	Elena Poniatowska	Escritora	Cultura
31	Marinela Servitje	Bimbo	Empresaria
32	Rosario Robles	Secretaria de la SEDESOL	Gobierno
33	Zélika García	Directora de Zona Maco	Cultura
34	Paola Espinosa	Clavadista	Deportista
35	Claudia Ruiz Massieu	Secretaria de Turismo	Gobierno
36	Lupita Nyong'ó	Actriz	Espectáculos
37	Alejandra Lagunes	Coordinadora de la Estrategia Digital Nacional	Gobierno
38	Mónica Manzutto	Galerista	Cultura
39	Mónica Flores	Directora General de Manpowergroup	Ejecutiva
40	Sandra Sánchez y Oldenhage	Directora General Adjunta de Probiomed	Ejecutiva

41	Patricia Mercado	Secretaria del Trabajo (DF)	Gobierno
42	Alejandra Barrales	Senadora	Gobierno
43	Ximena Puente de la Mora	Consejera Presidente del IFAI	Gobierno
44	Ninfa Salinas	Senadora	Gobierno
45	Yolanda Lastra	Miembro de la Academia Mexicana de la Lengua	Cultura
46	Angélica Rivera	Primera Dama	Indeterminado
47	Alondra de la Parra	Directora de Orquesta	Cultura
48	Nina Zambrano	Directora del Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey	Cultura
49	Elisa Carrillo	Bailarina	Cultura
50	Ivonne Ortega	Secretaria General del CEN del PRI	Política

Revistas Cosmopolitan, TV Notas Mujer, Marie Claire, Mujer Ejecutiva

Nº	Nombre	Adscripción	Sector
1	Michelle Obama	Primera Dama de Estados Unidos	Indefinido
2	Christine Lagarde	Presidenta del Fondo Monetario Internacional (FMI)	Cargo en organismo internacional
3	Beyoncé	Cantante	Espectáculos
4	Megan Fox	Actriz	Espectáculos
5	Jennifer López	Actriz y cantante	Espectáculos
6	Ximena Navarrete	Actriz	Espectáculos
7	Andrea Legarreta	Conductora	Espectáculos
8	Silvia Pinal	Actriz	Espectáculos
9	Talina Fernández	Conductora	Espectáculos
10	Lola Cortés	Actriz y cantante	Espectáculos
11	Lolita Ayala	Conductora	Periodismo/Medios
12	Katia D'Artigues	Periodista	Periodismo/Medios
13	Glenna Neece	Modelo	Modelaje
14	Angela Lindvall	Modelo	Modelaje
15	Sasha Pivovarova	Modelo	Modelaje
16	Lielani Bishop	Modelo	Modelaje
17	Lily Aldrige	Modelo	Modelaje
18	Devon Aoki	Modelo	Modelaje
19	Christina Kruse	Modelo	Modelaje
20	Irina Balakina	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
21	Yana Rutkovskaya	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
22	Irina Eldarkhanova	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
23	Anna Belova	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
24	Olga Pleshakova	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
25	Alexandra Marinina	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo
26	Nadejda Kopytina	Empresaria	Empresarial/Ejecutivo

27	Ilse Liepa	Artista	Cultura/Arte
28	Aidan Salakhova	Artista	Cultura/Arte
29	Renata Litvinova	Artista	Cultura/Arte
30	Olga Sviblova	Artista	Cultura/Arte
31	Cristina Fernández	Presidenta de Argentina	Gobierno
32	Olga Slutsker	Corredora de autos	Deporte

ANEXO 3

Transcripción de referencias sobre componentes del empoderamiento de las mujeres en el corpus

Categoría (componente del empoderamiento de las mujeres).	Subcategoría	Número de referencias	Fragmento
Cognitivo	1.1 Conocimiento de las cifras o datos sobre desigualdad entre mujeres y hombres (brechas de género).	10	<p>1.- “La sola detección y reconocimiento de sectores que se encuentran en situación de desventaja, de nulo acceso a cargos públicos y desigualdad por la calidad de mujeres, no basta” (Declaración de la Ministra Olga Sánchez. Forbes México, agosto de 2014, p. 131).</p> <p>2.- “Hollywood todavía es dirigido por hombres cuarentones que se sienten intimidados por las mujeres poderosas” (Declaración de Megan Fox. Cosmopolitan, agosto de 2014, p. 32).</p> <p>3.- “Se les relegó (a las mujeres) de actividades que requerían de fuerza o preparación especial para el uso de maquinarias, transportes, vigilancia o protección. Y ni qué decir de las relativas a la toma de decisiones administrativas, legales, políticas o económicas” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>4.- “En 2011, las mujeres tuvieron la mayor carga total de trabajo, esto es, por cada 10 horas de trabajo total femenino, los hombres realizaron 8.5 horas (INEGI)” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>5.- “A pesar del avance, el machismo aún continúa en México; por ejemplo, ¡a mí me siguen pagando menos que a los hombres!” (Declaración de Talina Fernández. TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p>

			<p>6.- “A pesar de los avances de la mujer, el mercado de trabajo sigue estando dividido por géneros, ya que la participación femenina está por debajo de la masculina, pues son ellas quienes realizan la mayor parte de los trabajos sin pago, y cuando tienen uno en el que sí obtienen ganancia la diferencia económica es notoria” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>7.- “Creo de verdad en la igualdad y pienso que aún nos queda mucho por recorrer, aspectos negativos que tienen que desaparecer y otros que no hemos tenido más remedio que aceptar (...)” (Glamour, junio de 2013, p. 86).</p> <p>8.- “Basta hacer un poco de memoria para recordar que fue hasta 1953 que a las mexicanas se les concedió el derecho a votar y ser votadas para un puesto de representación popular. ¡Hace apenas 63 años!” (Revista del Consumidor, marzo de 2013, p. 19).</p> <p>9.- “Pero aún es evidente la brecha entre los salarios de hombres y mujeres; según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), mientras que un hombre de Baja California Sur gana 8 mil 300 pesos en promedio, una mujer gana 6 mil 500 pesos; en Chiapas se registra el ingreso femenino más bajo, de 3 mil 450 pesos promedio, similar al que perciben los varones, de 3 mil 500 en promedio. Estas disparidades y la tendencia a encontrar brechas entre los salarios se repite, con variaciones, en todo el país” (Revista del Consumidor, marzo de 2013, p. 19).</p> <p>10.- “(...) Por ende, es entendible que la situación financiera de las mujeres sea muy distinta a la de los hombres: las desventajas sociales siempre se traducen en limitaciones económicas o en el acceso a los medios para generar sus propios recursos, como microcréditos o apoyo para iniciar un negocio propio” (Revista del Consumidor, marzo de 2013, p. 69).</p>
Cognitivo	1.2 Conocimiento de las convenciones y leyes sobre derechos humanos de las mujeres.	3	<p>1.- “Promover la igualdad de género desde la dirección y tener mujeres en la cadena de valor son dos de los siete puntos clave establecidos por Naciones Unidas para el empoderamiento de las mujeres” (Expansión, agosto de 2014, p. 58).</p>

			<p>2.- “La clave para impulsar el liderazgo femenino en el mundo corporativo es la flexibilidad y la cooperación”, dice Ana Gúezmes, representante de ONU Mujeres en México. (Expansión, agosto de 2014, p. 58).</p> <p>3.- “En esta fecha, gobiernos, empresas, instituciones y tiendas se desviven en homenajear al sexo femenino. Sin embargo, detrás de esta `celebración` hay una historia nada frívola.</p> <p>En 1911, en Nueva York, cientos de trabajadoras de una fábrica textil murieron calcinadas en un edificio debido a las pésimas condiciones laborales. De ahí que el Día Internacional de la Mujer no es solo un concepto, sino una batalla por el trabajo digno y la defensa de los derechos.</p> <p>En 1975, la ONU reconoció el 8 de marzo como Día Internacional de la Mujer, con el fin de recordar estos hechos y reflexionar sobre las condiciones de vida de más de la mitad de la población”. (Revista del Consumidor, marzo de 2013, p. 4).</p>
Psicológico	2.1 Desnaturalización de los roles sexuales.	2	<p>1.- “Pero debido a la liberación femenina la maternidad pasó de ser una obligación a una elección y una decisión que nos llegó en forma de píldora anticonceptiva (...) La bienvenida a una libertad que nos permitía ser mucho más que seres reproductores, amas de casa y esposas” (Vogue, mayo de 2014, p. 240).</p> <p>2.- “Hoy, también, más mujeres renuncian a los roles tradicionales para asumir otros que les brindan su propio desarrollo” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p>
Psicológico	2.2 Reconocimiento de los estereotipos de género.	7	<p>1.- “Rompe con la anticuada creencia de que el valor de una mujer depende de su entrega al hogar, los hijos y su marido” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>2.- “Casi la mitad de las mujeres mexicanas participa en alguna actividad económica. Pese a ello, en la década actual un alto porcentaje tiene un trabajo</p>

		<p>asalariado. La tasa más alta de mujeres que participa en el mercado está entre los 30 y 49 años, aunque se observa que las viejas consideraciones de feminidad, delicadeza y sensibilidad, las siguen marcando al elegir una profesión (...)" (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>3.- "Los chicos son mejores en los deportes. La principal diferencia entre mujeres y hombres está en nuestros cuerpos pero, ¿es suficiente para afirmar que un tipo de cuerpo es mejor para los deportes que el otro?</p> <p>¡Claro que no! Aunque por lo general la talla de los chicos es más grande, no significa que sea mejor que el cuerpo de las chicas. ¡Ni siquiera para los deportes! En el mundo existen mujeres con más velocidad y fuerza que la mayoría de los hombres que conoces.</p> <p>Piensa en la velocista mexicana Ana Gabriela Guevara, que puede correr 300 metros en 35.30 segundos, o la pesista Soraya Jiménez, capaz de levantar hasta 225.5 kilos. La fuerza y la condición física dependen del entrenamiento y disciplina que tengas, no del cuerpo con el que naces".</p> <p>4.- "El baile es un asunto de chicas. ¿Alguna vez has ido a una función de baile? Quizá, como el color tradicional de las bailarinas es el rosa, pienses que es una actividad en la que solo pueden destacar las chicas. ¿Será cierto?</p> <p>¡De ninguna manera! Igual que los deportes, la danza requiere mucha disciplina y dedicación. La próxima vez que veas a una bailarina o bailarín de ballet, fíjate en su cuerpo y observa todo lo que puede hacer. Las bailarinas y bailarines profesionales son capaces de cargar todo el peso de su cuerpo ¡tan solo con la punta de los dedos de sus pies!</p> <p>Uno de los intérpretes de ballet más famosos no es una mujer, sino un hombre. Se trata de Mijail Baryshnikov, que gracias a su empeño y disciplina se ha convertido en un modelo a seguir para muchos hombres y causa de muchos suspiros femeninos".</p>
--	--	--

			<p>5.- “Los niños son más atrevidos que las niñas. Hay quienes piensan que los chicos, por ser hombres, están predispuestos a la aventura, mientras que las chicas, por el solo hecho de ser mujeres, prefieren quedarse en casa para actividades delicadas.</p> <p>¡Falso! Así como hay niños que prefieren quedarse a dibujar en vez de salir a explorar, también hay niñas que son adictas a la aventura. Características de nuestra personalidad como el valor, el arrojo o la curiosidad no son exclusivas de un sexo.</p> <p>Toma como ejemplo a la aviadora estadounidense Amelia Earhart, que en 1935 se convirtió en la primera persona en viajar desde Hawai hasta California y en romper el récord de velocidad de aquella época volando desde Nueva York hasta la Ciudad de México en cerca de 14 horas”.</p> <p>6.- “El azul es un color para los chicos y el rosa para las chicas. Hay papás que, cuando van a tener un bebé, todo lo compran de color azul si es niño o de color rosa si es niña. ¿Crees que esta costumbre impida que una chica se vista de azul y un chico de rosa?</p> <p>¡Por supuesto que no! Además, ¿qué hay de los demás colores, como el verde, el amarillo, el morado o el rojo? No existe un color exclusivo para hombres o mujeres. Cada persona elige cuáles son los colores que le gustan, y nuestras elecciones no tienen por qué ser motivo de burlas. Al final de cuentas, solo se trata de un color.</p> <p>El pintor español Picasso se enamoró tanto del color rosa que durante un tiempo predominó en lo que pintaba. ¿Por qué? Fácil, para él este color representaba la alegría de vivir y la curiosidad que le despertaba el mundo”.</p>
--	--	--	---

			<p>7.- “Las niñas cocinan, los niños barren. Seguro habrás escuchado que hay trabajos propios de la mujer o del hombre. Por ejemplo, mientras los papás salen a trabajar, las mamás deben quedarse en casa a hacer el aseo y cuidar a los bebés. ¿Crees que sea cierto?</p> <p>¡No necesariamente! Aunque lo tradicional es que hombres trabajen fuera de casa y mujeres cuiden el hogar, que también es trabajo duro, no significa que así deba ser siempre. En muchos hogares los papás hacen el aseo y cuidan de los hijos mientras la mamá va a trabajar. Así, tampoco existen tareas propias de los niños o que las niñas no puedan hacer.</p> <p>Por ejemplo, aunque muchos piensan que cocinar es `cosa de cicás`, hay muchos hombres que destacan en esta labor. Tal es el caso del chef mexicano Enrique Olvera, famoso en todo el mundo por mezclar la cocina tradicional de nuestro país con influencias muy modernas”.</p> <p>* Las referencias 3 a la 7 aparecieron en la Revista del Consumidor, marzo de 2013, pp. 78-79.</p>
Psicológico	2.4 Presencia de seguridad y confianza en ellas mismas.	1	<p>1.- “Las mujeres están cambiando porque el mundo está haciendo lo propio, la cultura se modificó: hoy por hoy ya no podríamos decir que es una cultura cien por ciento patriarcal, la mujer se revela frente al machismo diciendo: `no quiero`, y no solamente eso, sino que además lucha por lo que sí quiere. Muchas de ellas se enfocan a su autorrealización, su desarrollo profesional, económico, social, personal, a su felicidad, a su goce particular: viajar, experimentar, conocer y vivir su sexualidad en plenitud, sin tener que rendirle cuentas de ello a nadie, a ningún hombre, a ningún papá, a ninguna pareja” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p>
Económico	3.1 Reconocimiento de la división sexual del	3	<p>1.- “Se les relegó (a las mujeres) de actividades que requerían de fuerza o preparación especial para el uso de maquinarias, transportes, vigilancia o protección. Y ni qué decir de las relativas a la toma de decisiones</p>

	trabajo y/o de segregación laboral.		<p>administrativas, legales, políticas o económicas” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>2.- “En 2011, las mujeres tuvieron la mayor carga total de trabajo, esto es, por cada 10 horas de trabajo total femenino, los hombres realizaron 8.5 horas (INEGI)” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p> <p>3.- “A pesar de los avances de la mujer, el mercado de trabajo sigue estando dividido por géneros, ya que la participación femenina está por debajo de la masculina, pues son ellas quienes realizan la mayor parte de los trabajos sin pago, y cuando tienen uno en el que sí obtienen ganancia la diferencia económica es notoria” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).</p>
Económico	3.3 Reconocimiento del acceso al trabajo remunerado como un derecho humano de las mujeres.	1	1.- “Durante muchos años, las mujeres han reclamado sus derechos dentro de la sociedad. Entre ellos, tener derecho a estudiar y elegir el oficio o la profesión deseados para posteriormente reclamar espacios en el mercado laboral, de manera que puedan no solo tener trabajo, porque ese lo han tenido siempre en casa: lo que quiere es un empleo por el cual obtengan un salario” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).
Económico	3.4 Valoración del dinero propio como un recurso vital.	2	<p>1.- “Sin duda, ser independiente y económicamente activa desde los 19 años forjó su carácter de lucha y perseverancia” (Palabras Sandra Sánchez y Oldenhage sobre Karin Oecheler Rodríguez, Quién, mayo de 2012, p. 92).</p> <p>2.- “Genera tus propios ingresos. Independientemente de que tu situación económica esté resuelta con tu marido o pareja, es de vital importancia que tú tengas tu propio dinero. Para nada es sano que los esposos les resuelvan hasta el último capricho económico porque automáticamente se hacen dependientes de ellos. Es una triste realidad que a veces, cuando el marido se muere, la viuda se va con él, pues resulta que la señora no sabe hacer absolutamente nada, ya que era él quien le resolvía todo; entonces, por obvias razones, es necesario que generes tus propios ingresos y aprendas a</p>

			desarrollarte y valerte por ti misma. Recuerda: la vida da muchas vueltas, protege tu patrimonio” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).
Económico	3.5 Iniciativa para desempeñar actividades remuneradas.	1	1.- “Genera tus propios ingresos. Independientemente de que tu situación económica esté resuelta con tu marido o pareja, es de vital importancia que tú tengas tu propio dinero. Para nada es sano que los esposos les resuelvan hasta el último capricho económico porque automáticamente se hacen dependientes de ellos. Es una triste realidad que a veces, cuando el marido se muere, la viuda se va con él, pues resulta que la señora no sabe hacer absolutamente nada, ya que era él quien le resolvía todo; entonces, por obvias razones, es necesario que generes tus propios ingresos y aprendas a desarrollarte y valerte por ti misma. Recuerda: la vida da muchas vueltas, protege tu patrimonio” (TV Notas Mujer, mayo de 2014).

ANEXO 4: Cartas programáticas de sesiones de la etapa de formación

Nº de sesión	Temas que se abordarán y descripción de actividades	Objetivos	Recursos, materiales, técnica
1	<p>Presentación del proceso de formación:</p> <p>Entre todas se establecerán acuerdos de convivencia, tales como horarios, duración de las sesiones, compromiso de discreción para no revelar a otras personas las experiencias personales compartidas y así mantener el anonimato de todas.</p> <p>Así mismo, la facilitadora explicará a las participantes las actividades que se realizarán durante los cinco días del proceso de formación.</p>	<p>Establecer acuerdos</p> <p>Explicar dinámica del proceso de formación</p>	<p>Plenaria</p>
1	<p>PAUSA PARA COMIDA</p>		
1	<p>Factores de riesgo</p>	<p>Conocer los factores y agentes sociales que las participantes leen como obstáculos para su proceso de empoderamiento.</p>	<p>Grupo de autoconciencia feminista</p>
1	<p>Cómo representan los medios de comunicación a las mujeres</p>	<p>Observar material audiovisual que evidencien la reproducción de estereotipos de género en los medios de comunicación masiva</p>	<p>Documental “Miss Representation”, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=mKYqVAMqVgs</p>

			Documental "Il corpo delle donne", disponibile en: https://www.youtube.com/watch?v=1teAJZE1ark
--	--	--	--

Nº de sesión	Temas que se abordarán y descripción de actividades	Objetivos	Recursos, materiales	Tiempo
2	Qué es el empoderamiento de las mujeres	<p>Revisar el concepto de empoderamiento de las mujeres y conocer sus componentes</p> <p>Reflexionar sobre las distorsiones acerca del empoderamiento de las mujeres</p>	Presentación de Power Point (realizada por la facilitadora, con base en el marco teórico de la investigación, que incluye los componentes del empoderamiento de las mujeres propuesto por Nelly Stromquist.	Una hora
2	Cómo representan el empoderamiento de las mujeres las revistas femeninas	<p>Analizar de qué forma representan los medios de comunicación al empoderamiento de las mujeres</p> <p>Analizar si la representación del empoderamiento de las mujeres en los medios de comunicación masiva se apega a los conceptos y ejes propuestos sobre éste desde la teoría feminista</p>	Revistas impresas Grupo de autoconciencia feminista	Una hora
2	PAUSA PARA COMIDA			Una hora
2	¿Los medios de comunicación influyen en mis decisiones como consumidora?	Reflexionar si el contenido y discurso de los medios de comunicación masiva han influido en las decisiones de consumo	Revistas impresas Grupo de autoconciencia feminista	Una hora

Nº de sesión	Temas que se abordarán y descripción de actividades	Objetivos	Recursos, materiales	Tiempo
3	Contradicciones y estereotipos de género	Identificar las contradicciones en la representación del empoderamiento de las mujeres en los medios de comunicación masiva y reflexionar sobre las posibles consecuencias de dichas contradicciones	Revistas impresas Grupo de autoconciencia feminista	Una hora
3	PAUSA PARA COMIDA			Una hora
3	Violencia contra las mujeres	<p>Revisar el concepto de violencia contra las mujeres a partir de la teoría feminista.</p> <p>Comprender conceptos clave circundantes a la violencia contra las mujeres, como misoginia, machismo, feminicidio, violencia feminicida, tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres.</p> <p>Revisar cifras de violencia contra las mujeres a nivel mundial, regional, nacional y local.</p>	<p>Presentación de Power Point sobre Investigación Diagnóstica sobre violencia feminicida en México</p> <p>Presentación de Power Point sobre los tipos y modalidades de la violencia contra las mujeres, de acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV)</p>	Dos horas

Nº de sesión	Temas que se abordarán y descripción de actividades	Objetivos	Recursos, materiales	Tiempo
4	Violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja	<p>Analizar los mecanismos utilizados por agresores para ejercer dominación sobre las mujeres en las relaciones de pareja.</p> <p>Comprender las causas de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.</p>	Película "Te doy mis ojos"	Dos horas
4	PAUSA PARA COMIDA			Una hora
4	¿Cuáles son los mecanismos que utilizan los agresores para inmovilizar a las víctimas? ¿Cuál es el papel de las familias y demás grupos sociales en la prevención y atención de la violencia contra las mujeres? ¿De qué forma influyen los medios de comunicación masiva en la valoración social y cultural de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja?	<p>Identificar los factores estructurales y agentes sociales involucrados en la naturalización y banalización de la violencia contra las mujeres en las relaciones de pareja.</p> <p>Comprender por qué el amor romántico supone ejercicios de dominación y violencia contra las mujeres.</p>	Grupo de autoconciencia feminista	Una hora

Nº de sesión	Temas que se abordarán y descripción de actividades	Objetivos	Recursos, materiales	Tiempo
5	Amor romántico y consumo cultural	Reflexionar sobre la influencia de los productos comunicativos que consumo en la reafirmación y reproducción de creencias y prácticas propias del amor romántico.	<p>Videoclips de las canciones:</p> <p>“He hit me and it felt like a Kiss”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=f20Oz9Yr_So</p> <p>“Déjame volver contigo”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=OsE9VcetnJo</p> <p>“I used to love her”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=SGQv0XvbB18</p> <p>“La maté porque era mía”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=fZGcaSITXFU</p> <p>“Bad Romance”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qrO4YZeyl0I</p> <p>“Hey hey, hey”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=g4DbmZg5ewk</p>	Una hora

			Grupo de autoconciencia feminista Hojas impresas con las letras de las canciones	
5	Mitos del amor romántico	Conocer el origen histórico, político, económico, cultural y social del amor romántico. Desnaturalizar las prácticas amorosas	Presentación de Power Point	Una hora
5	PAUSA PARA COMIDA			Una hora
5	Planeación de producto comunicativo	Elaborar el guion y escaleta del producto final de la etapa de formación.		Una hora